

UNIVERSITE DE STRASBOURG
ECOLE DOCTORALE DES SCIENCES HUMAINES ET SOCIALES
PERSPECTIVES EUROPÉENNES (ED 519)

Thèse présentée pour l'obtention du grade de
DOCTEUR DE L'UNIVERSITÉ DE STRASBOURG
Discipline : sciences de l'éducation

Soutenue publiquement par
LINA RIBEIRO

Le 24/06/2021

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

Directrice :

REGNAULT Élisabeth, MCF HDR, Université de Strasbourg, France.

Rapporteuses :

NUMA-BOCAGE Line, PU, Université de Cergy-Pontoise, France.

BREUGNOT Jacqueline, MCF HDR, Université de Landau, Allemagne.

Examineur :

PACHOD André, MCF HDR, Université de Strasbourg, France.

CHALMEL Loïc, PU, Université de Haute-Alsace, France.

THÈSE pour l'obtention du grade de Docteur de l'Université de Strasbourg
Laboratoire LISEC
Discipline : Sciences de l'éducation et de la formation

*L'autobiographie d'un Autre, une contribution à la construction de soi
Chez des collégiens d'une banlieue parisienne.*
Par Lina RIBEIRO

*À Gilles qui m'a été d'un précieux soutien.
À Paulo, qui m'a soutenue quand j'en avais besoin.
À Thomas, qui m'a aidée à me poser les bonnes questions.
À mes amies Claudette, Roxane, Dorothée pour leur appui.
À Christine...*

« Mille fois on m'a proposé de raconter mon histoire. Autrement qu'en chansons. (...) Cette fois j'ai dit oui. Je me suis mis à écrire. Avec la liberté inouïe de ne plus faire de rimes ! Avec l'envie de me regarder et de me montrer sans faux-semblants. (...) L'écriture de mon histoire m'a mené à conclure que je devais le meilleur de ma vie au pire de mon existence. »

Corneille, *Là où le soleil disparaît* (XO, 2011, page 11).

SOMMAIRE

SOMMAIRE	6
RÉSUMÉ.....	8
TABLE DES MATIÈRES	9
LISTE DES ABRÉVIATIONS	12
LISTE DES ANNEXES	12
LISTE DES FIGURES	12
LISTE DES TABLEAUX	13
REMERCIEMENTS.....	14
AVANT-PROPOS	15
INTRODUCTION.....	18
PREMIERE PARTIE	25
CHAPITRE 1 - CONTEXTUALISATION	29
1.1./ PRINCIPES ET VALEURS DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	29
1.2./ ENSEIGNEMENT DE L'AUTOBIOGRAPHIE EN CLASSE DE TROISIÈME	35
1.3./ UN COLLÈGE REP DE LA BANLIEUE PARISIENNE	41
1.4./ ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DOUBLE POSTURE D'ENSEIGNANTE ET DE CHERCHEUSE.....	51
CHAPITRE 2 - CONCEPTUALISATION	64
2.1./ ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET PLACE DE L'AUTOBIOGRAPHIE.....	65
2.2./ L'AUTOBIOGRAPHIE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION.....	70
2.3./ RAPPORT À SOI ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ L'ADOLESCENT.....	78
2.4./ CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR CHEZ L'ENSEIGNANT ET LE COLLÉGIEN	86
2.5./ DISPOSITIFS DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE	96
CHAPITRE 3 – PROBLÉMATIQUE.....	101
CHAPITRE 4 – HYPOTHÈSES.....	105
4.1. / HYPOTHÈSE GÉNÉRALE	105
4.2. / PREMIÈRE HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE.....	106
4.3. / DEUXIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE	107
4.4. / TROISIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE	107
DEUXIÈME PARTIE.....	109
MÉTHODOLOGIE :	109
CHAPITRE 5 – MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	111
5.1. / DONNÉES RECUEILLIES ET OBJECTIFS VISÉS PAR NOTRE RECHERCHE.....	111
5.2. / CONTEXTE ET CLIMAT SCOLAIRE.....	116
CHAPITRE 6 – MISE EN PLACE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES	121
6.1. / PERTINENCE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES.....	121
6.2. / MISE EN PLACE DU PREMIER DISPOSITIF (D1)	121
6.3. / MISE EN PLACE DU DEUXIÈME DISPOSITIF DIDACTIQUE (D2)	127
6.4. / MISE EN PLACE DU TROISIÈME DISPOSITIF (D3)	137

CHAPITRE 7 – TRAITEMENT DES DONNÉES : GRILLE D’ANALYSE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES.....	145
7.1./ TYPE DE DONNÉES ET NATURE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES	145
7.2./ ANALYSE DES DONNÉES TEXTUELLES.....	146
7.3./ GRILLE D’ANALYSE UTILISÉE POUR LES TROIS DISPOSITIFS.....	147
7.4./ APPORT DES DEUX DERNIERS DISPOSITIFS DIDACTIQUES (D2 ET D3).....	181
7.5./ SYNTHÈSE DES RÉSULTATS.....	184
TROISIÈME PARTIE.....	191
CHAPITRE 8 – VALIDATION DES HYPOTHÈSES.....	192
8.1./ HYPOTHÈSE GÉNÉRALE ET ÉTUDE DE L’AUTOBIOGRAPHIE (D1).....	193
8.2./ PREMIÈRE HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE (HS1).....	197
8.3./ DEUXIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE (HS2)	201
8.4./ TROISIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE (HS3)	204
CHAPITRE 9 – REGARD CRITIQUE SUR UNE DOUBLE POSTURE.....	209
9.1./ CHERCHEURE ET ENSEIGNANTE À TEMPS COMPLET : BIAIS ET LIMITES	209
9.2./ LES TROIS DISPOSITIFS DIDACTIQUES : TRAITEMENT ET SAISIE DES DONNÉES	212
CHAPITRE 10 - RECOMMANDATIONS ET NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS.....	215
10.1./ QUELQUES RECOMMANDATIONS FINALES	215
10.2./ VERS UNE RECONSIDÉRATION DE L’AUTOBIOGRAPHIE.....	216
10.3./ NOUVEAUX REGARDS SUR LE MÉTIER D’ENSEIGNANT.E DE LETTRES	218
10.4./ NOUVEAU REGARD SUR L’AUTRE : COMMENT ENSEIGNER L’ALTÉRITÉ ?.....	221
CONCLUSION.....	223
INDEX DES AUTEURS.....	228
BIBLIOGRAPHIE.....	233
SITOGRAFIE.....	246
ANNEXES.....	249
LISTE DES ANNEXES	250

RÉSUMÉ

L'autobiographie d'un autre, une contribution à la construction de soi chez des collégiens d'une banlieue parisienne

Pourquoi se raconter ? Qu'est-ce qui explique un tel besoin ? Est-ce pour mieux se connaître et laisser une trace de soi à ses proches (Montaigne, 1580), ou bien pour se justifier et présenter à ses contemporains le portrait d'un être singulier (Rousseau, 1782). Entre autres caractéristiques qu'on lui reconnaît, ou lui refuse, l'autobiographie favoriserait l'identification de soi avec l'auteur et aurait une vertu cathartique (Leroux-Hugon, 2014).

Si cette thèse a pour matériau et support principal l'étude du texte autobiographique avec des élèves de troisième, 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 est propice à la connaissance de soi, car il invite à l'introspection personnelle de l'auteur et par suite du lecteur, qu'est le collégien dans notre cas. Ce paradigme est d'autant plus intéressant qu'il intervient à un âge aussi instable que l'est l'adolescence, marquée par différentes crises (Erikson, 1950) et un développement de soi (Bariaud, 1997) qui révèle, par la même occasion, le rapport personnel au savoir de l'élève (Charlot, 1999). L'enseignement de l'autobiographie, dans des classes de troisième d'un collège R.E.P. de la banlieue parisienne, associé à deux autres dispositifs didactiques, donne accès à un autre regard sur soi-même. Leur chronologie a aussi un sens : l'étude de textes autobiographique (accompagnée de quatre questionnaires) en premier lieu, car elle fait partie de notre séquence dédiée à ce genre littéraire, puis les débats philosophiques pour permettre aux élèves de réfléchir et d'exprimer leurs points de vue et enfin les ateliers d'écriture pour que les élèves puissent relater une partie de leurs vies. Si nous avons placé les récits de vie en fin d'expérimentation, c'est parce que ceux-ci nécessitaient un cadre initial et un minimum de connaissances sur le genre littéraire de l'autobiographie. Ceux-ci ont été choisis car ils sont complémentaires, en adéquation avec le genre littéraire de l'autobiographie et réalisables en classe. Ils ont été expérimentés avec nos propres élèves, où nous avons une double posture d'enseignante de Lettres et de chercheuse.

Notre but est d'observer l'expression des rapports à soi et au savoir, d'un échantillon d'élèves de troisième, à travers l'étude de ce genre littéraire et voir comment ce genre littéraire peut contribuer à la construction de soi.

Mots clés : *autobiographie, connaissance, dispositif, rapport à soi, rapport au savoir*

TABLE DES MATIÈRES

SOMMAIRE	6
RÉSUMÉ	8
TABLE DES MATIÈRES	9
LISTE DES ABRÉVIATIONS	12
LISTE DES ANNEXES	12
LISTE DES TABLEAUX	13
REMERCIEMENTS	14
AVANT-PROPOS	15
INTRODUCTION	18
PREMIERE PARTIE	25
CHAPITRE 1 - CONTEXTUALISATION	29
1.1./ PRINCIPES ET VALEURS DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS	29
1.1.1./ Principes, valeurs et enjeux du système éducatif français	29
1.1.2./ Nouvelle organisation des cycles et répartition horaire disciplinaire	31
1.1.3./ Positionnement de la France à l'étude PISA 2018	32
1.2./ ENSEIGNEMENT DE L'AUTOBIOGRAPHIE EN CLASSE DE TROISIÈME	35
1.2.1./ Étude de l'autobiographie en classe de troisième et spécificités de ce genre littéraire	35
1.2.2./ Compétences professionnelles de l'enseignant-éducateur : référentiel de 2013	37
1.2.3./ Notre regard sur le référentiel de 2013 et notre pratique d'enseignante	38
1.2.4./ Compétences du socle commun et compétences de l'autobiographie	40
1.3./ UN COLLÈGE REP DE LA BANLIEUE PARISIENNE	41
1.3.1./ Contexte démographique et socio-éducatif de la ville de V*	41
1.3.2./ Le collège L*	41
1.3.3./ Profils des élèves	42
1.3.4./ Notre séquence sur l'autobiographie	43
1.4./ ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DOUBLE POSTURE D'ENSEIGNANTE ET DE CHERCHEUSE	51
1.4.1./ Les enjeux actuels de l'enseignement du français	51
1.4.2./ Posture d'enseignante vs posture de chercheur : quelle distanciation envisager ?	53
1.4.3./ Notre propre rapport à la littérature et à l'autobiographie	54
1.4.4./ Ethique et déontologie de l'enseignant.e	60
CHAPITRE 2 - CONCEPTUALISATION	64
2.1./ ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET PLACE DE L'AUTOBIOGRAPHIE	65
2.1.1./ Histoire littéraire et essor de la société	65
2.1.2./ Les genres littéraires : des savoirs théoriques aux savoirs concrets	66
2.1.3./ Réception littéraire et théorisation de l'autobiographie	68
2.2./ L'AUTOBIOGRAPHIE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION	70
2.2.1./ Originalité de cette thèse en littérature et sciences de l'éducation et de la formation	70
2.2.2./ L'autobiographie, entre identification et représentation de soi	73
2.2.3./ L'autobiographie à l'ère de l'hypermodernité	76
2.3./ RAPPORT À SOI ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ L'ADOLESCENT	78
2.3.1./ Concept d'identité en philosophie et psychologie du développement	79
2.3.2./ Rapport à soi et construction identitaire du collégien : approche littéraire et sociologique	83
2.4./ CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR CHEZ L'ENSEIGNANT ET LE COLLÉGIEN	86
2.4.1./ Rapport au savoir de l'enseignant.e	87
2.4.2./ Rapport au savoir du collégien	88
2.4.3./ Rapport au savoir et échec scolaire : approche microsociologique	89
2.4.4./ Rapport à soi et au savoir : la théorie des douze besoins	94
2.5./ DISPOSITIFS DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE	96
2.5.1./ Le concept de dispositif didactique	96

2.5.2./ Dispositif pédagogique et didactique : une médiation pour l'élève	98
CHAPITRE 3 – PROBLÉMATIQUE	101
CHAPITRE 4 – HYPOTHÈSES	105
4.1. / HYPOTHÈSE GÉNÉRALE	105
4.2. / PREMIÈRE HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE	106
4.3. / DEUXIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE	107
4.4. / TROISIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE	107
DEUXIÈME PARTIE	109
Méthodologie :	109
CHAPITRE 5 – MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	111
5.1. / DONNÉES RECUEILLIES ET OBJECTIFS VISÉS PAR NOTRE RECHERCHE	111
5.1.1. / Cadre de recherche et démarche participante	113
5.1.2. / Déroulement de la recherche	114
5.2. / CONTEXTE ET CLIMAT SCOLAIRE	116
5.2.1. / Composition des deux classes de troisième (2018-2019) : 50 élèves au total	116
5.2.2. / Climat scolaire au sein du collège	118
CHAPITRE 6 – MISE EN PLACE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES	121
6.1. / PERTINENCE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES	121
6.2. / MISE EN PLACE DU PREMIER DISPOSITIF (D1)	121
6.2.1. / Passation du questionnaire 1 (Q1)	124
6.2.2. / Passation du questionnaire 2 (Q2)	124
6.2.3. / Passation du questionnaire 3 (Q3)	125
6.3. / MISE EN PLACE DU DEUXIÈME DISPOSITIF DIDACTIQUE (D2)	127
6.3.1./ Présentation du débat philosophique comme dispositif didactique	127
6.3.2./ Déroulement du débat philosophique : modèle de Tozzi (2007)	128
6.3.3./ Séances et taux de participation aux débats philosophiques (DP)	129
6.3.4./ Le dispositif D2 avec la classe de 3ème 5	133
6.3.5./ Le dispositif D2 avec la classe de 3ème 6	134
6.4. / MISE EN PLACE DU TROISIÈME DISPOSITIF (D3)	137
6.4.1./ Présentation du 3ème dispositif didactique : les récits de vie personnels	137
6.4.2./ Pourquoi avons-nous choisi ce troisième dispositif ?	138
6.4.3./ Déroulement du troisième dispositif didactique avec nos deux classes	140
6.4.4./ Fin du dispositif D3 avec nos deux classes et dernier questionnaire (Q4)	142
CHAPITRE 7 – TRAITEMENT DES DONNÉES : GRILLE D'ANALYSE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES	145
7.1./ TYPE DE DONNÉES ET NATURE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES	145
7.2./ ANALYSE DES DONNÉES TEXTUELLES	146
7.3./ GRILLE D'ANALYSE UTILISÉE POUR LES TROIS DISPOSITIFS	147
7.3.1./ Analyse des données obtenues aux questionnaires 1 et 2	148
7.3.2./ Analyse quantitative et discursive du dispositif D1	159
7.4./ APPORT DES DEUX DERNIERS DISPOSITIFS DIDACTIQUES (D2 et D3)	181
7.4.1./ Efficience des dispositifs et préférence des élèves	181
7.4.2./ Types de verbes et rapport au savoir	182
7.4.3./ Occurrences des pronoms et rapport à soi	183
7.5./ SYNTHÈSE DES RÉSULTATS	184
7.5.1./ Taux de participation des élèves aux trois dispositifs (D1, D2 et D3)	184
7.5.2./ Les débats philosophiques (ou D2)	187
7.5.3./ Les récits de vie personnels (ou D3)	187
TROISIÈME PARTIE	191
CHAPITRE 8 – VALIDATION DES HYPOTHÈSES	192
8.1./ HYPOTHÈSE GÉNÉRALE ET ÉTUDE DE L'AUTOBIOGRAPHIE (D1)	193
8.1.1./ Validation partielle de l'hypothèse générale	193
8.1.2./ Critères de validation de l'hypothèse générale (Q1, Q2)	195

8.2./ PREMIÈRE HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE (HS1)	197
8.2.1./ Validation totale de la première hypothèse spécifique (Q3)	197
8.2.2./ Critères de validation de cette hypothèse	198
8.3./ DEUXIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE (HS2)	201
8.3.1./ Validation partielle de l'hypothèse spécifique 2 (D2) :	201
8.3.2./ Critères de validation de cette hypothèse	202
8.4./ TROISIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE (HS3)	204
8.4.1./ Validation totale de l'hypothèse spécifique 3 (D3)	204
8.4.2./ Critères de validation de cette hypothèse	205
CHAPITRE 9 – REGARD CRITIQUE SUR UNE DOUBLE POSTURE	209
9.1./ CHERCHEURE ET ENSEIGNANTE À TEMPS COMPLET : BIAIS ET LIMITES	209
9.2./ LES TROIS DISPOSITIFS DIDACTIQUES : TRAITEMENT ET SAISIE DES DONNÉES	212
CHAPITRE 10 - RECOMMANDATIONS ET NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS	215
10.1./ QUELQUES RECOMMANDATIONS FINALES	215
10.2./ VERS UNE RECONSIDÉRATION DE L'AUTOBIOGRAPHIE	216
10.3./ NOUVEAUX REGARDS SUR LE MÉTIER D'ENSEIGNANT.E DE LETTRES	218
10.4./ NOUVEAU REGARD SUR L'AUTRE : COMMENT ENSEIGNER L'ALTÉRITÉ ?	221
CONCLUSION	223
INDEX DES AUTEURS	228
BIBLIOGRAPHIE	233
SITOGRAFIE	246
ANNEXES	249
LISTE DES ANNEXES	250
ANNEXE 1 – D1 : Réponses obtenues au questionnaire 1 (Q1)	251
ANNEXE 2 – D1 : Réponses des élèves au questionnaire 2 (Q2)	266
ANNEXE 3 – D1 : Réponses au questionnaire 3 (Q3)	276
ANNEXE 4 – D2 : Synthèses des élèves « journalistes » (3ème 5)	289
ANNEXE 5 – D2 : Synthèses des élèves « journalistes » (3ème 6)	294
ANNEXE 6 – D3 : Récits de vie personnels des élèves	296
ANNEXE 7 – D2 et D3 : Réponses des élèves de 3ème 5 et 3ème 6 au Q4	309
ANNEXE 8 – Comparaison des questionnaires 3 et 4	321

LISTE DES ABRÉVIATIONS

E (n+1) : Positionnement des élèves, tel que E1 : élève 1, E2 : élève 2, etc.
Q1 : Questionnaire 1
Q2 : Questionnaire 2
Q3 : Questionnaire 3
Q4 : Questionnaire 4
DVP : Discussion à visée philosophique
DP : Débat philosophique
FD : Fatou Diome
RV : Récit.s de vie
SA : Sans avis
TA : Textes autobiographiques
TBJ : Tahar Ben Jelloun
∅ : Absence de réponse

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 – D1 : RÉPONSES OBTENUES AU QUESTIONNAIRE 1 (Q1).....	251
ANNEXE 2 – D1 : RÉPONSES DES ÉLÈVES AU QUESTIONNAIRE 2 (Q2).....	266
ANNEXE 3 – D1 : RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE 3 (Q3)	276
ANNEXE 4 – D2 : SYNTHÈSES DES ÉLÈVES « JOURNALISTES » (3 ^{ÈME} 5).....	289
ANNEXE 5 – D2 : SYNTHÈSES DES ÉLÈVES « JOURNALISTES » (3 ^{ÈME} 6).....	294
ANNEXE 6 – D3 : RÉCITS DE VIE PERSONNELS DES ÉLÈVES.....	296
ANNEXE 7 – D2 ET D3 : RÉPONSES DES ÉLÈVES DE 3 ^{ÈME} 5 ET 3 ^{ÈME} 6 AU Q4	309
ANNEXE 8 – COMPARAISON DES QUESTIONNAIRES 3 ET 4.....	321

LISTE DES FIGURES

FIGURE 1 : RÉSULTATS PISA (2018).....	32
FIGURE 2 : RÉPARTITION DES ACTIVITÉS DES JEUNES	58
FIGURE 3 : PARADIGME DES 12 BESOINS (POURTOIS, DESMET, 1997)	96
FIGURE 4 : TAUX DE PARTICIPATION DES DEUX CLASSES AU D2	132
FIGURES 5 : OCCURRENCES DES PRONOMS PAR CLASSE.....	152
FIGURE 6 : RÉSULTATS OBTENUS AU Q2 (3 ^{ÈME} 5 ET 3 ^{ÈME} 6)	158
FIGURE 7 : LES TYPES DE VERBES (D1, D2 ET D3).....	182
FIGURES 8 : LES PRONOMS AUX DISPOSITIFS D1, D2 ET D3	183
FIGURE 9 : TAUX D'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES (Q1 ET Q2)	194
FIGURE 10 : ARGUMENTS AVANCÉS PAR LES ÉLÈVES AU Q3 EN FAVEUR DE L'AUTOBIOGRAPHIE	199

LISTE DES TABLEAUX

TABLEAU 1 : RÉPARTITION HORAIRE PAR DISCIPLINE AU CYCLE 4	31
TABLEAU 2 : DURÉES MOYENNES PAR JOUR PASSÉES SUR UN ÉCRAN (EN %)	57
TABLEAU 3 : CHOIX DE LECTURES D'ÉTUDIANTS PAR GENRES LITTÉRAIRES	68
TABLEAU 4 : LES DIFFÉRENTS STADES DE LA VIE (ÉRIKSON, 1959).....	82
TABLEAU 5 : TERRAIN D'ENQUÊTE ET ÉCHANTILLONS	113
TABLEAU 6 : DATES ET LIEUX DE NAISSANCE DES ÉLÈVES DE 3 ^{ÈME} 5.....	116
TABLEAU 7 : DATES ET LIEUX DE NAISSANCE DES ÉLÈVES DE 3 ^{ÈME} 6	117
TABLEAU 8 : DÉPARTEMENTS DE NAISSANCE DES ÉLÈVES DE 3 ^{ÈME} 5 ET 3 ^{ÈME} 6	118
TABLEAU 9 : THÈMES DES SÉANCES ET TAUX DE PARTICIPATION AU D2	131
TABLEAU 10 : TAUX DE PARTICIPATION EN 3 ^{ÈME} 5.....	132
TABLEAU 11 : TAUX DE PARTICIPATION EN 3 ^{ÈME} 6.....	132
TABLEAU 12 : DATES DE PASSATION DES QUATRE QUESTIONNAIRES	146
TABLEAU 13 : GRILLE D'ANALYSE DES QUATRE QUESTIONNAIRES	147
TABLEAU 14 : OCCURRENCES OBTENUES AU Q1 AVEC « TROPES »	152
TABLEAU 15 : RÉSULTATS OBTENUS AU Q2 AVEC « TROPES ».....	157
TABLEAU 16 : POURCENTAGE DE PARTICIPATION PAR QUESTION (Q3 ET Q4)	185
TABLEAU 17 : TAUX D'IDENTIFICATION DES ÉLÈVES (Q1 ET Q2).....	194
TABLEAU 18 : TAUX D'IDENTIFICATION AU Q3 POUR LES DEUX CLASSES	197
TABLEAU 19 : TAUX D'IDENTIFICATION AU Q3 POUR LES DEUX CLASSES	199
TABLEAUX 20 : PREMIÈRE CLASSE 3 ^{ÈME} 5 (21/25)	252
TABLEAUX 21 : PREMIÈRE CLASSE 3 ^{ÈME} 6 (21/25)	259
TABLEAUX 22 : PREMIÈRE CLASSE : 3 ^{ÈME} 5 (21/25).....	267
TABLEAUX 23 : SECONDE CLASSE : 3 ^{ÈME} 6 (21/25).....	272
TABLEAUX 24 : RÉPONSES DES ÉLÈVES DE LA PREMIÈRE CLASSE (3 ^{ÈME} 5) : 20/25	276
TABLEAUX 25 : RÉPONSES DES ÉLÈVES DE LA SECONDE CLASSE (3 ^{ÈME} 6) : 19/25	282
TABLEAUX 26 : SYNTHÈSES DES ÉLÈVES JOURNALISTES	289
TABLEAUX 27 : SYNTHÈSES DES ÉLÈVES JOURNALISTES	292
TABLEAUX 28 : RÉCITS INITIAUX (3 ^{ÈME} 5)	296
TABLEAUX 29 : RÉCITS DE VIE PERSONNELS (3 ^{ÈME} 5).....	300
TABLEAUX 30 : RÉCITS DE VIE PERSONNELS (3 ^{ÈME} 6).....	305
TABLEAUX 31 : RÉPONSES DES ÉLÈVES DE 3 ^{ÈME} 5 (14/25).....	310
TABLEAUX 32 : RÉPONSES DES ÉLÈVES DE 3 ^{ÈME} 6 (17/25).....	315
TABLEAUX 33 : RÉPONSES DES ÉLÈVES AU QUESTIONNAIRE 3 (QUESTION 1).....	321
TABLEAU 33BIS : ARGUMENTS AVANCÉS PAR LES ÉLÈVES (Q3).....	322
TABLEAU 34 : QUESTIONNAIRE 4 – QUESTION 1	322
TABLEAU 34BIS : ARGUMENTS AVANCÉS PAR LES ÉLÈVES (Q4).....	323
TABLEAU 35 : QUESTIONNAIRE 3 – QUESTION 2	324
TABLEAU 36 : QUESTIONNAIRE 4 – QUESTION 2	325
TABLEAU 37 : SYNTHÈSE Q3 ET Q4 – QUESTION 2	326
TABLEAU 38 : QUESTIONNAIRE 3 – QUESTION 3.....	327
TABLEAU 39 : QUESTIONNAIRE 4 – QUESTION 3	328
TABLEAU 40 : QUESTIONNAIRE 3 – QUESTION 4	329
TABLEAU 41 : QUESTIONNAIRE 4 – QUESTION 4	331
TABLEAU 42 : QUESTIONNAIRE 3 – QUESTION 5	333
TABLEAU 42BIS : ARGUMENTS DES ÉLÈVES DES DEUX CLASSES (Q3).....	334
TABLEAU 43 : QUESTIONNAIRE 4 – QUESTION 5	335
TABLEAU 43BIS : ARGUMENTS DES ÉLÈVES (Q4)	336
TABLEAU 44 : QUESTIONNAIRE 3 – QUESTION 6	337
TABLEAU 45 : QUESTIONNAIRE 4 – QUESTION 6.....	339
TABLEAU 46 : ARGUMENTS DES ÉLÈVES DANS LES DEUX QUESTIONNAIRES (3 ET 4).....	341
TABLEAU 47 : QUESTIONNAIRE 3 – QUESTION 7	341
TABLEAU 48 : QUESTIONNAIRE 4 – QUESTION 7	343
TABLEAU 49 : QUESTIONNAIRE 3 – QUESTION 8	345
TABLEAU 50 : QUESTIONNAIRE 4 – QUESTION 8	346
TABLEAU 50BIS : DOMAINES OÙ UN SAVOIR EST UTILE (Q3 ET Q4)	348
TABLEAU 51 : QUESTIONNAIRE 3 – QUESTION 9	348
TABLEAU 52 : QUESTIONNAIRE 4 – QUESTION 9	350
TABLEAU 52BIS : S'EXPOSER PAR ÉCRIT ET PUBLIER SA VIE	351
TABLEAU 53 : QUESTION 10 (QUESTIONNAIRE 4).....	352
TABLEAU 54 : POSITIONNEMENT À L'ÉGARD DES TROIS DISPOSITIFS DIDACTIQUES	353

REMERCIEMENTS

Au terme de ce travail de recherche en sciences de l'éducation et de la formation et en évaluant le chemin parcouru, je prends conscience des efforts qu'il a coûtés mais aussi de l'enrichissement qu'il représente. Parcours souvent solitaire qui n'aurait pas pu aboutir sans la confiance et le soutien de personnes que je tiens à remercier personnellement :

Chère Madame Élisabeth Regnault, c'est à vous en premier lieu, que j'exprime toute ma gratitude et ma reconnaissance. En tant que directrice de thèse, vous avez su me prodiguer les conseils scientifiques nécessaires et me témoigner un soutien bienveillant. Je vous remercie pour vos relectures, votre grande disponibilité et votre patience. Vous avez su m'accompagner et me guider méthodiquement, au milieu des indécisions et autres questionnements. Enfin, vous m'avez aidée à trouver le courage de persévérer, en me témoignant toute votre confiance en mes capacités de chercheuse.

Je tiens à vous remercier, messieurs et mesdames, membres du jury d'avoir accepté d'évaluer ce travail : Madame Numa-Bocage, Madame Breugnot, Monsieur Pachod, Monsieur Loïc Chalmel et Madame Groux. Outre votre participation au jury de cette thèse, vos travaux ont nourri ce projet de recherche.

Je vous adresse, chère Mme Dominique Groux, mes plus vifs remerciements. Vous avez été ma première directrice de thèse à l'Institut Catholique de Paris, et vous avez toujours su, avec beaucoup de sagesse, me guider dans mon cheminement.

Merci à vous, cher professeur Monsieur Gabriel Langouet, qui m'avez conseillée avec une extrême gentillesse.

À cette occasion, je remercie les membres du LISEC pour les remarques pertinentes qu'ils ont pu faire sur mon travail au cours de ces années d'études. Je remercie également le Directeur du laboratoire LISEC, Monsieur Loïc Chalmel (UHA), le directeur du LISEC Alsace, Monsieur Jacques Audran (Université de Strasbourg), et le directeur du LISEC Lorraine, Monsieur Jean-Michel Perez (UL).

Merci également à Pascale Merlin, Ali Amir et Caroline Volzke, qui m'ont orientée dans les démarches administratives.

Merci au.x doctorant.e.s : Alexandra, Aimé, Sylvie, Mélodie, Abdelhakim, Akilé et Gulsen pour leur soutien.

Un merci tout particulier à Gilles, à Paulo et à Mickaël pour leur appui et leur confiance, à Thomas qui m'a amenée à me poser les bonnes questions.

Je remercie enfin mes ami.e.s fidèles qui m'ont encouragée au cours de la réalisation de cette thèse : Nicolas, Olivier, Dorothee et Claudette.

Je remercie enfin tous ceux et toutes celles qui m'ont accompagnée, de près ou de loin, jusqu'à l'achèvement de ce travail de recherche.

DÉCLARATION SUR L'HONNEUR

Declaration of honor

Nom : RIBEIRO

Prénom : Lina

Ecole doctorale : ED 519

Laboratoire : LISEC

Date : 24/06/2021

J'affirme être informée que le plagiat est une faute grave susceptible de mener à des sanctions administratives et disciplinaires pouvant aller jusqu'au renvoi de l'Université de Strasbourg et passible de poursuites devant les tribunaux de la République Française.

Je suis consciente que l'absence de citation claire et transparente d'une source empruntée à un tiers (texte, idée, raisonnement ou autre création) est constitutive de plagiat.

Au vu de ce qui précède, j'atteste sur l'honneur que le travail décrit dans mon manuscrit de thèse est un travail original et que je n'ai pas eu recours au plagiat ou à toute autre forme de fraude.

I affirm that I am aware that plagiarism is a serious misconduct that may lead to administrative and disciplinary sanctions up to dismissal from the University of Strasbourg and liable to prosecution in the courts of the French Republic.

I am aware that the absence of a clear and transparent citation of a source borrowed from a third party (text, idea, reasoning or other creation) is constitutive of plagiarism.

In view of the foregoing, I hereby certify that the work described in my thesis manuscript is original work and that I have not resorted to plagiarism or any other form of fraud.

AVANT-PROPOS

Bien qu'ayant toujours eu la passion de la littérature, je n'envisageais pas il y a quelques années qu'un jour je serais amenée à l'enseigner et encore moins à rédiger une thèse avec cette discipline pour support. Des années de lente maturation séparent cette passion littéraire et le début de ce projet de recherche. Il trouve sa source dans une expérience personnelle mais aussi et surtout dans une réflexion professionnelle. Avec le recul, cette thèse apparaît donc comme l'aboutissement logique, bien que discontinu, d'un parcours universitaire aux allures disparates. D'étudiante, je passai ainsi au statut de salariée, puis doctorante, et enfin doctorante-enseignante dans le secondaire.

Ce parcours ne fut pas des plus simples, comme c'est le cas pour de nombreux doctorants, mais parsemé d'obstacles, qui semblent parfois insurmontables. C'est au sein même des difficultés que je pris conscience que l'idée de rédiger une thèse m'habitait depuis de nombreuses années, sans avoir encore de sujet en tête clairement formulé. Dix années passèrent ainsi, marquées par un éloignement avec le milieu universitaire.

Ressentant une certaine lassitude au sein de l'emploi que j'occupai au service des marchés publics (fourniture de livres aux collectivités), je décidai d'entamer une reconversion professionnelle pour travailler dans l'enseignement, vu que mon D.E.A de Lettres modernes¹ me le permettait.² Je saisisais donc pour ainsi dire ma chance, sans savoir où cette aventure me conduirait pour m'engager sur une voie qui m'était totalement inconnue. Sur cette voie, qui peut destabiliser parfois, il nous est donné de faire la rencontre de l'autre, ou mieux des autres, que sont les élèves. En me présentant à eux comme « leur professeur.e », j'éprouvai une sensation nouvelle et inédite qui m'est restée en mémoire. Et depuis ce jour, je conserve toujours le même plaisir à enseigner.

Enseignante en Lettres depuis neuf ans dans l'enseignement secondaire, dont cinq en tant que professeure certifiée et depuis quelques mois dans l'enseignement supérieur, j'ai eu à dessein de faire cette recherche dès ma première prise de poste. Ce qui a suscité en moi ce désir, ce fut la sensation, ou mieux la conviction, qu'il existait entre la discipline que je m'efforçais d'enseigner, à savoir le français (autrement appelé enseignement de Lettres ou de littérature), et les élèves que j'avais en face de moi, un écart vertigineux. C'est pourquoi il fallait redonner du sens à l'enseignement du français.

¹Le D.E.A. est un ancien diplôme d'études approfondies de niveau bac+5, abrogé en 2005.

J'ai donc cherché à comprendre d'où pouvait émaner cette faille : de mon manque d'expérience ? Possiblement ; des années qui me séparaient des élèves ? Indubitablement ; de l'évolution générationnelle et naturelle des goûts des élèves ? Incontestablement. *Nonobstant*, loin de renoncer à ces interrogations, je les entretenais pour tenter de comprendre, un tant soit peu, l'origine de cette déperdition de sens à l'égard des apprentissages littéraires observée chez certains élèves. Mon parcours assez diversifié m'a permis de découvrir différents types d'enseignements (privé, public) et niveaux (lycée, collège) et de côtoyer une grande diversité d'élèves et de cultures.

Ma thèse se présentait, dès lors, comme le support approprié pour asseoir cette réflexion sur le sens donné par les élèves à l'enseignement de la littérature et son apport en termes de connaissance de soi et au niveau du rapport à l'altérité (Groux, 2003) et au savoir (Charlot, 1997).

Le domaine de la connaissance de soi (Laurans-Gourvenec, 2014), en lien avec le rapport personnel au savoir, est un domaine si étendu qu'il restera toujours à approfondir. Et de nous demander s'il est pertinent d'investiguer sur l'identité (Denouël, 2011) alors même qu'il s'agit d'un sujet difficilement conceptualisable ? Et parce que chaque sujet est unique, comment enclencher, au sein du champ littéraire, une réflexion suffisamment exhaustive de l'interaction qui s'établit entre un.e auteur.e et un lecteur potentiel ?

Quelle perception ont ces jeunes d'eux-mêmes ? Quel regard portent-ils sur leur identité personnelle, qui est loin d'être une notion simple. « Complexe » et « multidimensionnel(le) » selon Marc (2016), elle revêt de fait une double dimension : objective eu égard au patrimoine génétique propre à chaque être, et subjective par la « singularité » et l'immuabilité propres à tout individu.

Notre travail de recherche, qui vise notamment à observer la connaissance que des collégiens ont d'eux-mêmes, cherche à savoir si un texte autobiographique favorise ou non l'identification personnelle. Et, si oui, par quel(s) moyen(s) cette reconnaissance s'effectue-t-elle ? Ces questions guideront cette recherche consacrée au rapport à soi et au savoir de collégiens de banlieue. Nous nous appuyons, pour y répondre, sur le vécu et les paroles d'un autre, provenant d'extraits de textes autobiographiques. En admettant qu'un échange soit possible, nous chercherons dans quelle mesure l'autobiographie, en tant que récit de soi, peut être un moyen de saisir le rapport à soi et au savoir de collégiens.

INTRODUCTION

Plusieurs thèses en littérature française ont pour sujet l'autobiographie. Nous pouvons citer notamment celles de Sicart (2005), de Kuwase (2000), de De Frettes (1996) ; ou encore celle de Goursat (2014), qui porte sur l'autobiographie filmée et cherche à savoir ce que l'autobiographie apporte au documentaire. On en trouve également en sciences de l'éducation et de la formation : Cyrot (2009), Maumigny-Garban, (2003) et Brun (1997).

Comme la thèse de Maumigny-Garban (2003) notre thèse associe le champ littéraire aux sciences de l'éducation et de la formation, et vise à travers ce genre littéraire la construction personnelle. À la suite de ses travaux, nous envisageons le texte autobiographique comme une contribution à la connaissance de soi (Laurans-Gourvenec, 2014). L'originalité de notre thèse vient davantage de sa mise en relation entre le rapport au savoir et le rapport à soi de collégiens, *via* l'étude de ce genre littéraire et l'expérimentation de deux autres dispositifs didactiques.

Le choix de ce genre littéraire de préférence à d'autres s'explique par sa nature instable et difficilement conceptualisable. Reconnue tardivement comme telle (De Grève, 2008), l'autobiographie ne se définit pas toujours selon les mêmes critères (Gusdorf, 1990), si bien que le *Pacte* (Lejeune, 1975), inhérent à la personne de l'auteur et à l'authenticité de son identité a fait l'objet d'une reconsidération (Vettier, 2019). Occupant une place centrale dans les nouveaux programmes du collège, après la réforme de 2015, l'autobiographie se prête aisément à la thématique « se chercher, se construire », parce que son principe même d'écriture centré sur l'auteur et la volonté de se dire, qui est le principe même de l'introspection, invite cet autre qu'est le lecteur à un regard et une réflexion sur soi (Marpeau, 2011), nécessaire à la construction de soi et au développement de la personne (Larmore, 2004).

Pour parvenir à cette compréhension du rapport à soi de ses élèves et y être sensible, cela suppose que l'enseignant ne soit pas qu'un didacticien (référentiel de 2010), mais aussi et surtout un pédagogue (référentiel de 2013) formé en psychologie du développement et également ouvert et sensible à la dimension subjective et personnelle des élèves, des êtres singuliers, par leurs milieux sociaux, leurs appartenances et leurs cultures, et faisant partie de la collectivité institutionnelle qu'est l'Éducation nationale, régie par des décrets et s'appuyant sur des programmes. Ces élèves sont confiés à des enseignants dont la mission éducative est de transmettre des savoirs disciplinaires grâce à leur formation et leur pédagogie.

1. Débat sur l'enseignement du français dans le secondaire et place occupée par l'autobiographie au sein de cette discipline

Le débat qui agite la discipline du français depuis quelques années a appuyé notre projet de recherche qui interroge, entre autres aspects, la pertinence des textes littéraires étudiés dans l'enseignement secondaire et notamment la place occupée par l'autobiographie, comme genre littéraire subjectif. Plus précisément, il nous importe de savoir quelle est la résonance de ce type de texte sur des élèves en fin de cycle 4 (classe de troisième). Par-delà les contraintes institutionnelles et les exigences du programme de Lettres, nous cherchons à savoir quelle est la portée humaine, sociale et cognitive des textes autobiographiques étudiés par les enseignants de Lettres dans le secondaire ? Leurs choix relèvent-ils uniquement des exigences du programme ou sont-ils aussi guidés par leurs goûts personnels ? L'enseignement du français, comme d'autres disciplines (Chervel, 1988), est confronté depuis quelques années à une crise qui touche l'autorité pédagogique et de manière générale l'institution :

En outre, la crise de l'autorité pédagogique peut s'observer sur plusieurs plans. Les signes de loin les plus clairs en sont, de la part des élèves, les actes irrespectueux, injurieux et violents à l'égard des enseignants et des personnels d'encadrement, ainsi que l'incapacité de ces personnels (enseignants et d'encadrement) à obtenir des élèves un comportement physique et verbal compatible avec la profération d'un discours suivi, ou plus généralement avec le déroulement serein d'un quelconque programme pédagogique. Mais il en existe des indices moins manifestes : développement de l'absentéisme scolaire, non-rendu ou bâclage systématique des exercices demandés, ou encore, en classe, adoption ou conservation plus ou moins ostensible d'une attitude passive témoignant que rien ou presque de la parole de l'enseignant ne vaut d'être enregistré. (Kambouchner, 2009, p.97).

Ce désintérêt pour l'enseignement en général et du français en particulier est visible dans l'attitude des élèves. Il se traduit notamment par un absentéisme et peut aboutir au décrochage scolaire. La posture de l'enseignant est elle-même remise en cause puisqu'elle semble perdre toute valeur institutionnelle (Kambouchner, 2009).

A cela s'ajoute, en ce qui concerne la discipline du français, une instabilité académique au niveau de sa désignation toponymique, avec le « français », les « Lettres » ou encore « littérature », qui rendent son statut difficile à fixer d'un point de vue scientifique (Veck, 1994). En outre, le manque d'intérêt de certains élèves pour cette discipline ne relèverait-il notamment pas des choix de textes retenus par les enseignants ? En fonction de quels critères ces derniers élisent-ils leurs corpus ? Est-ce en fonction de leurs goûts personnels ou plus par contraintes institutionnelles ?

Ces interrogations nous amènent à reconsidérer les modalités de transmission et la posture didactique des enseignants de Lettres dans l'enseignement secondaire. Les corpus choisis prennent-ils en compte le public visé ? Les textes étudiés obtiennent-ils l'adhésion d'un maximum d'élèves ? Les interpellent-ils et si oui, comment ? Parviennent-ils à donner sens à ces textes, si non, pourquoi ? Ces textes favorisent-ils leur développement personnel et sont-ils des supports cognitifs qui révèlent leur rapport au savoir (Charlot, 1997) ?

Que visent les enseignant.e.s de Lettres ? Leur but premier est-il de favoriser la lecture chez les élèves et les aider à se constituer une culture littéraire ou davantage de faire naître chez eux un intérêt, voire le goût, pour cette activité, souvent exclusivement scolaire ? L'un des rôles essentiels de la littérature est-il uniquement d'amener les élèves, grâce à l'enseignement de l'autobiographie dans notre cas, à une maîtrise de la langue française ou également d'acquérir une culture littéraire voire de se construire personnellement et socialement ?

2. Une approche disciplinaire : quels enseignements pour la littérature aujourd'hui ? Peut-on redynamiser le statut didactique de l'autobiographie ?

Pour envisager un nouvel enseignement de la littérature et redynamiser le statut didactique de l'autobiographie, nous devons prendre en compte les caractéristiques de ce genre littéraire actuelles au niveau institutionnel, en nous demandant qui sont les élèves à qui l'on cherche à transmettre des connaissances et une culture littéraires. De la même manière, il convient d'interroger le statut de l'enseignant.e de français (ou de Lettres), au niveau institutionnel et pour les élèves. Comment ceux-ci voient-ils la mission éducative de l'enseignant.e ? Quel regard portent-ils sur l'enseignement du français ?

Ce sont de semblables questions qui motivent cette recherche et ont accompagné notre parcours d'enseignante de Lettres. De fait, nous avons pu observer chez les élèves lors de nos premiers cours, en tant que maître auxiliaire, un désintérêt qui relevait moins, d'après nous, de notre expérience que de la matière enseignée. L'intérêt que nous manifestons pour la littérature depuis que nous étions élève ne transparaissait pas chez la majorité de nos élèves.

Une écoute souvent partielle et une attention fluctuante attestent de ce manque d'intérêt pour le français chez un certain nombre d'élèves. Prendre en compte le contexte peut aider à en éclaircir le sens.

En effet, lors de notre première expérience d'enseignement nous l'expliquions par un manque de pratique personnelle et aussi par les niveaux de classe. Nous avons la responsabilité d'une classe de seconde STD2A¹ et une classe de quatrième. Or, ces deux niveaux n'ont pas d'examen final contrairement aux classes de troisième et de terminale. Mais ces critères justifiaient-ils, à eux seuls, le désintérêt généralement observé à l'égard de la discipline du français ? Nous avons la conviction que « captiver » l'attention des élèves relève, en un sens, d'un « apprivoisement », un peu à *l'instar* du dialogue (Strasser, 2011) entre le renard et *Le Petit Prince* :

C'est alors qu'apparut le renard :

- Bonjour, dit le renard.
- Bonjour, répondit poliment le petit prince, qui se retourna mais ne vit rien.
- Je suis là, dit la voix, sous le pommier...
- Qui es-tu ? dit le petit prince. Tu es bien joli...
- Je suis un renard, dit le renard.
- Viens jouer avec moi, lui proposa le petit prince. Je suis tellement triste...
- Je ne puis pas jouer avec toi, dit le renard. Je ne suis pas apprivoisé.
- Ah ! pardon, fit le petit prince.

Mais, après réflexion, il ajouta :

- Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- Tu n'es pas d'ici, dit le renard, que cherches-tu ?
- Je cherche les hommes, dit le petit prince.

Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?

- Les hommes, dit le renard, ils ont des fusils et ils chassent. C'est bien gênant ! Ils élèvent aussi des poules. C'est leur seul intérêt. Tu cherches des poules ?
- Non, dit le petit prince. Je cherche des amis. Qu'est-ce que signifie « apprivoiser » ?
- C'est une chose trop oubliée, dit le renard. Ça signifie « créer des liens... »
- Créer des liens ?
- Bien sûr, dit le renard. Tu n'es encore pour moi qu'un petit garçon tout semblable à cent mille petits garçons. Et je n'ai pas besoin de toi. Et tu n'as pas besoin de moi non plus. Je ne suis pour toi qu'un renard semblable à cent mille renards. Mais, si tu m'apprivoises, nous aurons besoin l'un de l'autre. Tu seras pour moi unique au monde. Je serai pour toi unique au monde...

(Saint-Exupéry, 1943, pp. 84-86).

L'extrait ci-dessus exprime métaphoriquement le chemin que doit parcourir un.e auteur.e jusqu'à son lecteur, afin d'être accepté par ce dernier. Chemin d'autant plus difficile, quand l'auteur est un autobiographe qui relate sa propre vie ; partant du principe que ce type de narration n'intéresse que ceux qui l'ont connu et ne s'adresse qu'à ses proches (Montaigne, 1580).

¹ STD2A : Sciences et technologies du design et des arts appliqués.

Par suite, nous pouvons en déduire qu'il n'est pas toujours évident de susciter l'adhésion d'un.e élève, quand le sujet l'indiffère ou paraît étranger à sa vie et à ses centres d'intérêt.

3. Les objectifs visés par ce travail de recherche

En dehors de la transmission disciplinaire et les différentes compétences (dix-neuf au total) attendues chez tout.e enseignant.e, il ne faut pas omettre deux données essentielles dans la formation de l'élève, en tant que sujet éthique et relationnel : la classe sociale dont il est issu, qui a souvent une incidence sur le choix d'établissement dans lequel il est scolarisé et son environnement socioculturel. Ces deux critères sont fondamentaux dans notre recherche qui s'intéresse au rapport à soi (Héran, 1998) et au savoir (Charlot, 1997) du collégien.

Dans cette optique, nous tenterons, grâce à des choix de textes autobiographiques, de proposer aux élèves des moyens d'identification pour d'observer leurs rapports personnels à soi et au savoir. Cette investigation nous invite, dès lors, à interroger l'impact des textes littéraires étudiés dans l'enseignement secondaire sur la vie et le savoir des élèves, mais aussi à réfléchir à la mission et aux postures didactiques et pédagogiques des enseignants.

Nous chercherons notamment à savoir dans quelle mesure cette propension au dialogue intérieur (Strasser, 2011) peut être considérée comme l'une des visées principales de l'autobiographie. Comment celle-ci établit-elle une interaction textuelle entre un.e auteur.e-narrateur.trice (et personnage) et un lecteur ? Comment expliquer qu'un texte, quelle que soit son époque, puisse encore interpeller un jeune aujourd'hui ? En choisissant l'autobiographie comme support et outil didactique (Weisser, 2010), nous tenterons de comprendre à l'aide de questionnaires et de deux dispositifs complémentaires, le débat philosophique (Tozzi, 2007) et l'atelier d'écriture (Dominicé, 2002), comment ce genre littéraire est capable de révéler le rapport à soi (Marpeau, 2011) et le rapport au savoir de collégiens (Rochex, 1997) .

Il va de soi que pour atteindre cette interaction, il faut que le texte soit lu, compris et que le sujet énonciatif qui dit « je » se pose comme une personne et une identité réelle face au lecteur-collégien (Denouël, 2011). Comment un dialogue peut-il s'établir entre l'auteur.e et le lecteur ? Nous en observerons plus en détail les effets sur des élèves de troisième à partir d'un corpus de textes autobiographique que nous avons étudiés en classe.

Dans cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation, nous porterons une attention particulière à ce double rapport à soi (Marpeau, 2011) et au savoir (Rochex, 1997) de collégiens de banlieue. En tant que concept identitaire, le rapport à soi informe sur la façon dont un élève se perçoit en tant qu'être unique, mais aussi comme être social et relationnel, dans un temps et un espace précis. Ce rapport est d'autant plus important dans cette recherche car il prend une dimension didactique, celle du rapport au savoir de l'apprenant. Notre quête principale vise à montrer l'intérêt didactique de la littérature et des textes autobiographiques en particulier pour que des collégiens de la banlieue parviennent à donner du sens à cette discipline. C'est avec les élèves de nos deux classes de troisième que nous avons eu à dessein d'étudier l'autobiographie comme support didactique révélant leur propre rapport au savoir (Rochex, 1997). Notre objectif sera donc d'observer l'étude de ce genre littéraire en classe, associée à d'autres dispositifs didactiques, contribue à la double construction de soi et d'un savoir, selon l'approche constructiviste de Piaget (1956), la théorie de développement psychologique de Vygostki (1934/1962), de Bruner (1998) ou encore celles d'Erikson (1959) et de Rogers (1959).

Reste à savoir si chaque élève est toujours assez libre et autonome en réalité au sein d'une classe et, de surcroît, en présence de l'enseignant.e pour construire sa propre « autobiographie » sans être influencé par le cadre, l'éducateur ou son propre regard sur le savoir ? Quelle éthique serait la plus favorable pour l'enseignant-éducateur qui ne souhaite pas entrer dans l'intimité d'un jeune mais lui laisser la liberté d'inventer ? Ne serait-il pas nécessaire de reconstruire un lien entre les adolescents et la littérature ?

PREMIERE PARTIE

**Contextualisation, conceptualisation,
problématique, hypothèses**

La première partie de notre recherche en sciences de l'éducation et de la formation, centrée sur le genre littéraire de l'autobiographie, comme support didactique intervenant dans le processus de construction identitaire (Dubar, 1991), en pose le cadre au niveau contextuel institutionnel et pédagogique.

Ce travail d'investigation a pour objet principal l'autobiographie, un genre littéraire personnel et subjectif, émanant d'un autre, que nous envisageons comme une aide dans la construction cognitive de collégiens de banlieue (Benedetto, 2008). Celui-ci s'enrichit par le cadre théorique qui convoque les concepts centraux de cette thèse, à savoir celui d'autobiographie, de rapport à soi, de rapport au savoir et enfin celui de dispositif didactique. Ils sont suivis par notre problématique et les quatre hypothèses qui en découlent.

Cette première partie se compose de quatre chapitres :

Le chapitre 1 présente l'originalité de cette thèse qui relève à la fois des sciences de l'éducation et de la formation par son cadre contextuel et de la littérature par son support puisqu'il y est question de l'enseignement de l'autobiographie. La seconde particularité est celle de notre double posture, d'enseignante (Pachod, 2007) et de chercheuse (Popper, 1991 ; Jodelet, 2003 ; Brasseur, 2012) maintenue du début jusqu'à l'achèvement de cette thèse.

Le chapitre 2, dédié aux concepts, commence par un rapide aperçu de l'histoire littéraire en lien avec l'essor de la société ; puis se poursuit par une réflexion sur l'enseignement de la littérature et la place de l'autobiographie au sein de celle-ci. Nous y présentons les caractéristiques de ce genre littéraire (Delory-Momberger, 2019), choisi comme élément central de cette recherche ; puis nous abordons le concept de rapport à soi en lien avec le rapport au savoir. La notion d'identité (Tap, 1986 ; Staszak, 2004) et plus encore celle de construction identitaire, notamment chez le jeune (Lannegrand-Willem, 2008), jouent un rôle fondamental dans le processus d'apprentissage et d'accès au savoir. Cette construction de soi qui est à la fois relationnelle et spécifique (Jeammet, 2007) risque d'impacter le rapport au savoir du jeune ainsi que sa motivation, auxquels s'ajoutent l'influence d'autres facteurs extérieurs ou intérieurs et notamment le vécu personnel du jeune (Charlot, 1997). Pour observer cette corrélation entre le rapport à soi et le rapport au savoir nous avons mis en place trois dispositifs didactiques, en reprenant la définition de Weisser (2010) qui présente le dispositif « comme une articulation d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques » et « un ensemble de moyens mis en œuvre dans un but explicite » (p. 292).

Notre objectif premier est d'observer l'effet des trois dispositifs expérimentés : l'étude d'extraits d'autobiographie, qui a servi de fil conducteur à cette recherche, puis les débats philosophiques (Tozzi, 2007) et enfin les récits de vie (Dominicé, 2002), au niveau de la construction de soi des collégiens.

Les chapitres 3 et 4 sont consacrés à la problématique et à nos quatre hypothèses (une générale et trois spécifiques) élaborées à partir des trois dispositifs didactiques que nous avons choisis et expérimentés dans le cadre de cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation.

Contextualisation

CHAPITRE 1 – CONTEXTUALISATION

Dans ce premier chapitre nous présentons, d'une part, les grands principes du système éducatif français, ses valeurs fondamentales et les différentes réformes qu'il a connues, dans un souci continu d'égalité des chances pour tous les élèves. Nous y parlons, d'autre part, de la répartition horaire, de l'organisation du système éducatif par cycles et du positionnement de la France au niveau des savoirs fondamentaux selon la dernière enquête PISA (2018).

1.1./ PRINCIPES ET VALEURS DU SYSTÈME ÉDUCATIF FRANÇAIS

Le tournant du XXIème siècle en changeant la configuration de l'État l'ouvre davantage à l'international. L'un des enjeux majeurs de la nation française est de dissoudre les fractures scolaires en vue d'une appropriation des principes éducatifs par toute la société française (Garnier, 2019).

1.1.1./ Principes, valeurs et enjeux du système éducatif français

Quelles sont les valeurs – ou principes - du système éducatif français ? Outre la gratuité, la neutralité, la liberté pédagogique (ou d'enseignement) et la scolarité obligatoire² ; la laïcité, qui privilégie le commun sur le différent, est une valeur essentielle du système éducatif français qui prône, en premier lieu, la formation du citoyen responsable. On désigne par système éducatif l'organisation nationale de l'enseignement public français. Aux grands principes cités *supra* et qui remontent, pour certains, à la Révolution de 1789, à des lois votées entre 1881 et 1889, sous les IVème et Vème Républiques et à la Constitution du 4 octobre 1958, s'ajoutent la délivrance des diplômes et des grades universitaires établie par l'État seul.

Le système éducatif français est dirigé par trois services : les régions académiques, les académies et les services départementaux de l'éducation nationale, qui assument la quasi-totalité du service public, comprenant l'enseignement préscolaire, primaire, secondaire et supérieur.

² Conformément à la loi pour une « École de la confiance » du 28 juillet 2019, tout enfant doit être scolarisé de 3 ans à 16 ans. L'obligation de formation s'étend jusqu'à 18 ans.

En dehors de ces principes fondamentaux, le système scolaire a connu, depuis les lois Ferry de 1881 et 1882, plusieurs réformes et réorganisations visant à en améliorer son fonctionnement. Nous en rappelons sept ci-dessous, de 1959 à 2015.³ Elles ont permis de reconsidérer la politique éducative française et les modalités de son système éducatif :

1959	: Jean Berthoin redessine les contours du système scolaire ;
1975	: René Haby instaure le collège unique ;
1989	: Lionel Jospin et « la loi d'orientation sur l'éducation ;
2005	: François Fillon et « la loi d'orientation pour l'avenir de l'école » ;
2008-2009	: Les priorités de Xavier Darcos ;
2010	: Réforme du lycée, de Xavier Darcos à Luc Chatel
2015-2016	: Réforme du collège (Najat Vallaud-Belkacem)

En vigueur à la rentrée scolaire 2016 (B.O. spécial du 26 novembre 2015), la réforme du collège de 2015, sous le ministère de Madame Najat Vallaud-Belkacem, visait la refondation de l'école, la perspective d'un collège unique, avec plus de cohésion entre l'école et le collège⁴ et un meilleur apprentissage pour une plus grande égalité des chances. Cette loi prônait la normalisation du niveau avec le « socle commun de connaissances, de compétences et de culture »,⁵ la restructuration des programmes par cycles (Site Légifrance) et la mise en place de nouveaux dispositifs pédagogiques, tels que l'A.P.⁶ ou encore les E.P.I.⁷ pour toutes les disciplines et tous les niveaux. Perçus comme des ressources pédagogiques et didactiques, complémentaires au socle commun, ces dispositifs favorisent la mutualisation des savoir-faire et la co-intervention des enseignants, tout en permettant l'approfondissement des connaissances et des compétences, préconisées par ce socle.

L'objectif principal de cette réforme (en 10 points) était de faire du collège un « lieu d'épanouissement » qui permette la « construction progressive d'un projet personnel », et instaure un « rapport constructif à l'autre et à la société » (Site éducol). Nous retiendrons particulièrement ces derniers aspects de construction relationnelle et sociale, car ils s'inscrivent dans notre problématique de recherche.

³ Cf. Dossier d'Histoire : « Les lois scolaires de Jules Ferry » (Site du Sénat).

⁴ « La réforme du collège en 10 points » (Académie de Caen. Ministère de l'Éducation nationale, de l'enseignement supérieur et de la Recherche).

⁵ Site du ministère de l'Éducation nationale.

⁶ A.P. : accompagnement personnalisé.

⁷ E.P.I. : enseignements pratiques interdisciplinaires

1.1.2./ Nouvelle organisation des cycles et répartition horaire disciplinaire

Comme dit *supra*, la loi Vallaud-Belkacem de 2016 a apporté également une nouvelle organisation des cycles, avec la division du cycle unique du collège en :

- cycle 3, ou « cycle de consolidation », qui inclut les classes de CM1, CM2 (école élémentaire) et de sixième (collège) ;
- cycle 4, appelé « cycle d’approfondissement », qui regroupe les classes de cinquième, de quatrième (cycle central) et de troisième (orientation).

A cette répartition, nous pouvons inclure les programmes d’enseignement et les répartitions horaires par matière et par niveau. Le tableau 1 ci-dessous montre qu’au cycle 4, le nombre d’heures hebdomadaire est plus important en français sur les trois niveaux (4,5h en 5^{ème} et en 4^{ème}, 4h en 3^{ème}) que dans les autres disciplines. Malgré une réduction d’une demi-heure en troisième, le nombre d’heures en français reste supérieur à celui des mathématiques.

Tableau 1 : Répartition horaire par discipline au cycle 4

ENSEIGNEMENTS OBLIGATOIRES	HORAIRES HEBDOMADAIRES		
	Cinquième	Quatrième	Troisième
Éducation physique et sportive	3 heures	3 heures	3 heures
Enseignements artistiques (arts plastiques + éducation musicale).	1 heure + 1 heure	1 heure + 1 heure	1 heure + 1 heure
Français	4,5 heures	4,5 heures	4 heures
Histoire - Géographie Enseignement moral et civique	3 heures	3 heures	3,5 heures
Langue vivante 1	3 heures	3 heures	3 heures
Langue vivante 2	2,5 heures	2,5 heures	2,5 heures
Mathématiques	3,5 heures	3,5 heures	3,5 heures
SVT	1,5 heure	1,5 heure	1,5 heure
Technologie	1,5 heure	1,5 heure	1,5 heure
Physique-chimie	1,5 heure	1,5 heure	1,5 heure
Total	26 heures		

Source : Site Éduscol⁸

⁸ <https://eduscol.education.fr/619/1-organisation-des-enseignements-au-college>

1.1.3./ Positionnement de la France à l'étude PISA 2018

Les résultats des élèves français, âgés de 15 ans, obtenus à la dernière étude PISA datant de 2018 (résultats publiés en 2019)⁹, rendent compte du transfert dans la vie quotidienne des apprentissages en compréhension de l'écrit, en mathématiques et en sciences.

Comme nous pouvons le constater sur la figure 1 ci-après, avec une moyenne de 493 points en compréhension de texte, la nation française se situe au 23^{ème} rang des pays ayant participé à l'étude PISA et à la 18^{ème} place par rapport aux pays de l'O.C.D.E¹⁰, dont la moyenne est de 487 points.

Les moyennes obtenues en mathématiques et en sciences sont légèrement au-dessus de la moyenne de l'OCDE. Ces résultats s'expliquent notamment par le fort décrochage scolaire observé en France (Flavier & Moussay, 2016), entre 2000 et 2006.

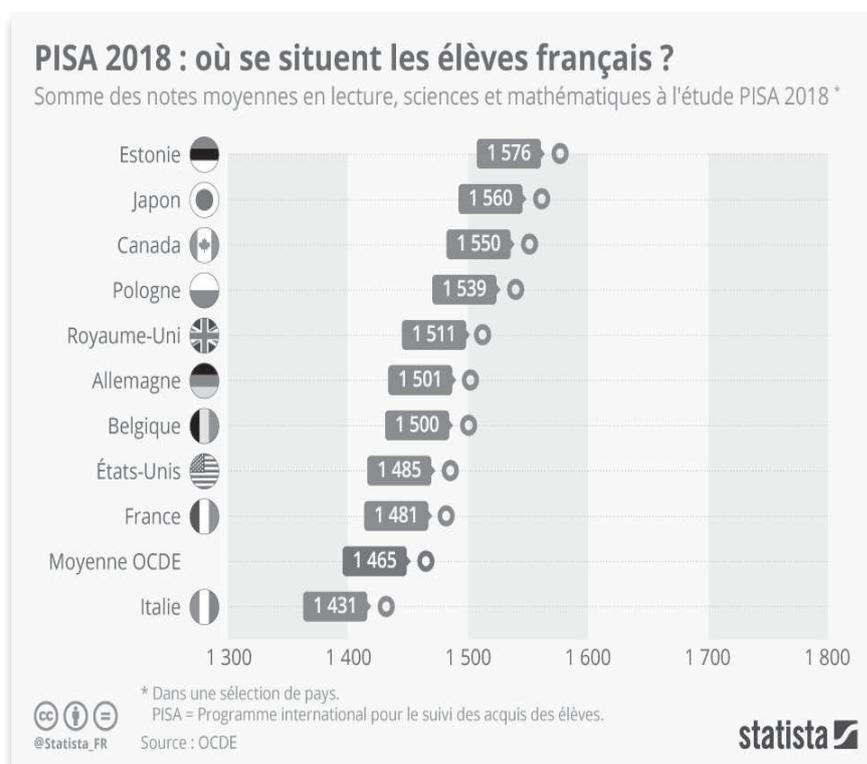


Figure 1 : Résultats PISA (2018)

⁹ PISA : Programme international pour le suivi des acquis des élèves. Étude internationale pilotée par l'OCDE, qui a lieu tous les trois ans. La dernière en date, celle de 2018 et des résultats publiés en 2019 incluait 79 pays participants, 252 établissements et 7000 élèves en France métropolitaine et Outre-mer. <https://www.education.gouv.fr/pisa-programme-international-pour-le-suivi-des-acquis-des-eleves-41558>

¹⁰ OCDE : Organisation de coopération et de développement économique, dont les pays membres - au nombre de 35 - ont en commun une même économie de marché et un système de gouvernement démocratique identique. <https://oecd.org>.

En ce qui concerne la somme des moyennes en lecture, sciences et mathématiques : il est de 493 pour la France, en compréhension écrite et de 495 en mathématiques. La moyenne de l'O.C.D.E est, quant à elle, de 489.

Les résultats PISA de 2018¹¹ placent la France au neuvième rang, avec un total de 1481 points, après l'Allemagne, la Belgique et les États-Unis, quand un pays comme l'Estonie est en première position, avec 1576 points. L'éducation estonienne, qui se compose aussi d'élèves russophones en échec scolaire d'après les chiffres de l'O.C.D.E, montre des disparités entre enseignement rural et enseignement urbain. Si le métier d'enseignant est peu valorisé, il fait l'objet d'une formation solide et les effectifs de classe sont plus bas qu'en France, où ils atteignent une moyenne de trente élèves par classe. Tous ces critères favorisent une meilleure transmission du savoir.

Les enseignements fondamentaux occupent par ailleurs, selon l'O.C.D.E, au sein du système éducatif français, une place prépondérante. En effet, alors que la lecture et l'expression écrite ne représentent pas plus de 17% du temps d'instruction obligatoire en Indonésie ou en Islande, ces activités atteignent un taux de 37% en France. La part réservée aux mathématiques qui est de 14% en Corée, en Grèce, ou encore en Irlande, atteint un taux de 21% en France.

1.1.3./ Du conformisme à la construction d'une culture commune

Marqué par une volonté d'homogénéisation et une centralisation nationale des programmes, le système éducatif français comprend de grands enjeux, tels que la décentralisation, l'autonomie des établissements scolaires et la refondation de l'école, conformément à la réforme du collège de 2015, dont nous avons parlé *supra*. Il est aussi attendu, des candidats aux concours de recrutement des professeurs des écoles, des enseignants du secondaire et des autres personnels d'éducation¹², une parfaite maîtrise des programmes (Garnier, 2019) ainsi que des compétences professionnelles (Cf. référentiel des compétences de l'enseignant.e de 2013).

Le niveau exigé à ces concours est lui aussi élevé, pour ne citer que la dissertation aux concours du C.A.P.E.S.¹³ de Lettres classiques ou de Lettres modernes et, *a fortiori*, la « Leçon » à l'agrégation, qui vise un haut niveau d'excellence.

¹¹ Somme des moyennes en lecture, sciences et mathématiques : il est en France de 493, en compréhension écrite et 495 en mathématiques. La moyenne de l'OCDE est, quant à elle, de 489.

¹² Conseillers principaux d'éducation, inspecteurs et chefs d'établissement.

¹³ C.A.P.E.S. : Certificat d'aptitude au professorat de l'enseignement du second degré.

Cette compétence attendue des enseignants de Lettres rend la littérature inaccessible pour certains élèves, à cause du formalisme et d'un technicisme en excès qui la caractérisent (Daunay, 2007).

Face à cette difficulté qui reste *nonobstant* une réalité institutionnelle, il convient de s'interroger sur les approches littéraires qui seraient les plus appropriées à une majorité d'élèves gardant en perspective plus d'égalité pour lutter contre une démocratisation ségrégative qui s'observe dans l'enseignement supérieur et de la recherche (Duru Bellat et Kieffer, 2008). En effet, si certaines filières universitaires se ferment, d'autres s'ouvrent ou se maintiennent avec un recrutement stable (Merle, 2009).

Ceci nous amène à nous interroger sur les critères de définition des compétences établies par le système éducatif français. Quelles compétences sont évaluées et de quelle manière, en termes méthodologiques, par les différents acteurs (enseignants, instances nationales ou internationales) ? L'approche institutionnelle par compétences du système éducatif ne relèverait-elle pas d'un « certain arbitraire » et d'une définition *a priori* des compétences ? (Morlaix, 2007). Autrement dit, le système éducatif ne se baserait-il pas, pour construire les savoir-faire et savoir-être des élèves, des étudiants et des enseignants, sur un schéma trop modélisant (Mortamet, 2003) ?

1.2./ ENSEIGNEMENT DE L'AUTOBIOGRAPHIE EN CLASSE DE TROISIÈME

Inscrit dans le programme de Lettres pour la classe de troisième ¹⁴, le texte autobiographique appartient au premier thème « se chercher, se construire », libellé comme suit sur le site du ministère de l'Éducation nationale :

« Se chercher, se construire » propose un couple dynamique, témoin d'une tension ontologique propre à chaque individu et sans doute exacerbée à l'adolescence, âge où les possibles s'esquissent tandis que les premiers choix font naître la crainte d'un avenir dilué dans les sables ou à l'inverse pétrifié. Les deux verbes à l'infinitif placés en miroir au sein du libellé de l'entrée induisent un geste différent voire antithétique sur le monde, qui se double, en raison de la forme pronominale, d'une perspective d'examen de soi, de retour sur son être propre, d'action même portée sur sa personne. La dynamique de l'entrée réside aussi dans cette logique évolutive de la perception de soi ; la forme pronominale réfléchie des deux verbes signale à cet égard le déplacement qui s'opère entre le sujet percevant et l'objet perçu, déplacement que l'on peut lire comme l'expression d'une volonté, d'un effort, d'un désir à l'œuvre.

Dans l'écriture mobile et paradoxale de la perception de soi que soulève l'entrée « Se chercher, se construire », c'est donc une syntaxe du sensible qui s'exprime, dont il faudra interroger les représentations, les pouvoirs et les limites.¹⁵

1.2.1./ Étude de l'autobiographie en classe de troisième et spécificités de ce genre littéraire

Parce que l'autobiographie est au programme de Lettres en classe de troisième, conformément aux textes officiels (réforme de 2015), les professeurs l'étudient en classe avec leurs élèves. Ce fut aussi notre cas au cours de l'année scolaire 2018-2019.

Le premier thème « se chercher, se construire », présenté *supra*, comme les trois autres (« vivre en société », « participer à la société », « regarder le monde, inventer des mondes et agir sur le monde »¹⁶), parce qu'ils accordent une place particulière au « rapport » à soi et à la « relation » avec autrui, sont des notions clés de notre thèse, axée sur la connaissance de soi et la construction personnelle. Au cours des trois années de collège du cycle 4, les élèves en pleine maturation vivent un nouveau rapport à eux-mêmes et avec autrui. Au sein de ce développement, les parents comme les professeurs ont un rôle important.

¹⁴ Après la réforme de 2015, programme de 2016.

¹⁵ Ressources d'accompagnement du programme de français au cycle 4 : se chercher, se construire.

Site Eduscol : <https://eduscol.education.fr/cid99192/ressources-francais-c4-se-chercher-se-construire.html>

¹⁶ Se reporter à la partie 1.2.5 – « Spécificités de l'enseignement du français ».

Si la quête de soi, appartenant au premier thème, est perceptible dans le libellé du site du ministère de l'Éducation nationale, comme vu ci-dessus, la dimension constructive (« se construire ») est, quant à elle, plus implicite. La question identitaire est induite par l'adjectif « ontologique » se rapportant à la question : « qu'est-ce que l'Être ? » qui est l'objectif poursuivi par cette thématique, avec une triple perspective : l'examen de soi, le retour sur son être propre, et l'action portée sur sa propre personne. Objectif qui relève plus, à première vue, de la philosophie ou de la métaphysique, que de la littérature. Enfin, l'aspect de « construction » est réduit à un « déplacement », qui vise la sensibilité du lecteur ou « sujet percevant » avec le texte ou « objet perçu ». La perception de soi soulevée par l'entrée « se chercher, se construire » est donc une syntaxe du sensible.

Si dans cette recherche nous avons choisi l'autobiographie, de préférence aux autres genres littéraires (Canvat, 1999), c'est en raison de l'authenticité sur laquelle l'auteur.e s'engage et qui peut interpeler un élève dans son histoire personnelle (Lejeune, 1996).

C'est pourquoi, plus qu'un autre texte littéraire, l'autobiographie peut favoriser la connaissance de soi (Laurans-Gourvenec, 2014), car elle utilise une énonciation en « je », renvoyant à une personne réelle. Cette identification est moins évidente avec le pronom personnel « il », surtout quand il s'agit d'un héros fictif. Le dialogue intérieur (Strasser, 2011), qu'instaure l'auteur.e avec lui.elle-même (Sarraute, 1983) est un moyen d'amener l'élève à réfléchir sur sa personne à condition qu'il se sente concerné.

Se pose ensuite la question de la démarche suivie, à savoir : comment aborder ce genre littéraire avec les élèves ? Doivent-ils lire les textes seul.e.s ou avec leur professeur.e ? Une lecture guidée par une explication de l'enseignant favorise généralement, chez les élèves, une meilleure compréhension et aide à entrer en dialogue avec l'auteur. Ainsi Winter (2012), citant l'exemple des frères Champollion - dits les « grands chercheurs » - illustre la nécessité de la parité dans l'atteinte d'un savoir. Il préconise une réforme des études allant dans le sens d'une quête et déchiffrement personnel, basés sur un échange avec autrui.

1.2.2. / Compétences professionnelles de l'enseignant-éducateur : référentiel de 2013

Si le référentiel des compétences professionnelles de 2010¹⁷ octroyait à l'enseignant le statut de didacticien à part entière, le référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013¹⁸ le présente davantage comme un éducateur. Cette nouvelle reconsidération à l'égard des postures enseignantes rappelle sa mission première qui est de contribuer à la formation du jeune, en complément de la cellule familiale. Le référentiel de 2013, qui recense les compétences attendues des enseignant.e.s et autres personnels d'éducation dans l'exercice de leur métier, inclut aussi plusieurs valeurs telles que :

- Le partage des valeurs républicaines ;
- L'inscription de son action dans le cadre des principes fondamentaux du système éducatif et réglementaire de l'école ;
- La connaissance des élèves et les processus d'apprentissage ;
- La prise en compte de la diversité des élèves ;
- L'accompagnement des élèves dans leur parcours de formation.

Il est attendu de l'enseignant qu'il sache se comporter en éducateur responsable et selon des principes éthiques, qu'il ait une bonne maîtrise de la langue française, qu'il soit capable d'utiliser une langue vivante étrangère dans les situations exigées par son métier et de pratiquer le numérique dans l'exercice de son métier. Ce dernier référentiel¹⁹ mentionne de plus, dès le préambule, une connaissance des recherches en éducation et bien entendu la maîtrise des savoirs disciplinaires et leur didactique. Au niveau des compétences attendues nous pouvons citer notamment :

C3 : Connaître les élèves et les processus d'apprentissage

- Connaître les concepts fondamentaux de la psychologie de l'enfant, de l'adolescent et du jeune adulte ;
- Connaître les processus et mécanismes d'apprentissage, en prenant en compte les apports de la recherche.

¹⁷ Référentiel des compétences professionnelles du 12/05/2010, entré en vigueur le 01/09/2013. (Bulletin officiel n° 29 du 22/07/2010).

¹⁸ Référentiel des compétences professionnelles des métiers du professorat et de l'éducation de 2013 qui a fait l'objet d'un arrêté en date du 01/07/2013 (BO n° 30 du 25/07/2013).

¹⁹ http://cercles.cahiers-pedagogiques.com/sites/default/files/contenus/933/referentiel_des_compétences_professionnelles_des_métiers_du_professorat.pdf

C14 : S'engager dans une démarche individuelle et collective de développement professionnel

- Compléter et actualiser ses connaissances scientifiques, didactiques et pédagogiques ;
- Se tenir informé des acquis de la recherche afin de pouvoir s'engager dans des projets et des démarches d'innovation pédagogique visant à l'amélioration des pratiques.

Selon le référentiel de 2013 l'enseignant-éducateur doit avoir une connaissance et une maîtrise des concepts fondamentaux relatifs au développement et aux mécanismes d'apprentissage de l'enfant et de l'adolescent, pour inscrire son enseignement dans une éthique qui tienne compte de la dimension personnelle et du parcours singulier de chaque élève (Delahaye et Weixler, 2017).

1.2.3./ Notre regard sur le référentiel de 2013 et notre pratique d'enseignante

Les compétences de l'enseignant se rapportant au référentiel de 2013 et celles attendues des élèves par la rédaction d'un écrit personnel, autrement appelé autobiographie, nous amène à réfléchir sur notre propre pratique : quel regard portons-nous sur le référentiel de compétences et comment nous positionnons-nous par rapport à ce dernier ?

En premier lieu, concevoir l'enseignant comme un éducateur est une posture avec laquelle nous adhérons parce qu'elle sert de référence à notre propre pratique d'enseignante. Cela se traduit, comme le montre notre séquence sur l'autobiographie²⁰, par une mise en retrait volontaire de notre part pour permettre aux élèves de s'impliquer davantage et favoriser leur autonomie (Freire, 2013). Selon Bucheton et Soulé (2009), la posture qu'adopte un enseignant devant ses élèves peut fortement influencer leur apprentissage.

En parlant des « gestes professionnels », Bucheton (2009) présente toute l'ambivalence de la posture de l'éducateur, qui relève en ce cas autant de la « spontanéité » que d'une réflexion « très élaborée », notamment en raison des choix pédagogiques fondamentaux que doit faire l'enseignant et dont les enjeux sont importants.

Certes, conformément au référentiel de 2010, nous sommes aussi une didacticienne, chargée de transmettre des savoirs, mais cela ne peut se faire, selon nous, sans une implication des élèves. C'est pourquoi nous veillons toujours au sein de nos enseignements à maintenir une posture d'éducatrice.

²⁰ Se reporter au chapitre 1.3.4. / Notre séquence sur l'autobiographie.

Non seulement cette conception de l'enseignement est plus en adéquation avec les compétences attendues par le référentiel de 2013 mais elle favorise aussi une meilleure connaissance des élèves et des différents processus d'apprentissage. En lien avec notre recherche, nous avons retenu principalement les compétences suivantes, car elle renvoie à notre éthique et à notre vision de l'enseignement :

- Connaître les élèves et les processus d'apprentissage ;
- Prendre en compte la diversité des élèves : c'est-à-dire dans notre cas, en prenant en compte leur rythme d'apprentissage ;
- Accompagner les élèves ;
- Agir en éducateur responsable et selon des principes éthiques ;
- Maîtriser la langue française à des fins de communication ;
- Intégrer les éléments de la culture numérique nécessaires à l'exercice de son métier.

Pour ce faire il importe que l'enseignant.e soit formé.e en psychologie du développement de l'enfant et de l'adolescent (Erikson, 1959 ; Rogers, 1959 ; Bruner, 1998), voire du jeune adulte, selon le.s niveau.x d'enseignement (Erikson, 1959 ; Rogers, 1959 ; Bruner, 1998).

En ce qui nous concerne, nous partons toujours des propositions des élèves et c'est avec leurs apports que nous construisons. Telle est notre éthique : laisser aux élèves la possibilité de s'exprimer librement, sans interrompre leur initiative, est un moyen de les accompagner dans l'apprentissage de la socialisation et une compétence essentielle attendue chez l'enseignant-éducateur (Piron, 2005).

Si nous avons choisi l'autobiographie comme support principal pour notre thèse, c'est surtout en raison de son intérêt didactique lequel ne se limite pas à la connaissance personnelle. Dans cette optique, nous avons opté pour un corpus de textes mixte, composé d'auteurs français connus tels que Montaigne et Rousseau, et d'autobiographes francophones au programme de Lettres (Ben Jelloun) et hors-programme (Diome) dans le but de diversifier les textes étudiés en français et aussi d'observer l'impact de ce genre littéraire sur la construction identitaire de collégiens de banlieue.

1.2.4./ Compétences du socle commun et compétences de l'autobiographie

Notre objectif principal était d'amener nos élèves à écrire un court récit personnel qui s'inspirerait du genre littéraire de l'autobiographie et vérifierait certaines compétences du socle commun, dont voici les composantes des cinq domaines de formation :

1. Langages pour penser et communiquer. Il s'agit de l'apprentissage de la langue française, de langues étrangères et régionales, des langages informatiques, des médias, des arts et du corps.
2. Méthodes et outils pour apprendre. Il s'agit de l'enseignement des moyens d'accès à l'information et à la documentation, des outils numériques, de la conduite de projets et de l'organisation des apprentissages.
3. Formation de la personne et du citoyen : apprentissage de la vie en société, de l'action collective, de la citoyenneté.
4. Systèmes naturels et techniques : approche scientifique et technique de la Terre et de l'univers, qui vise à développer la curiosité, le sens de l'observation et la capacité à résoudre des problèmes.
5. Représentations du monde et l'activité humaine. Il s'agit de comprendre les sociétés dans le temps et l'espace, d'interpréter leurs productions culturelles et de connaître le monde social contemporain (B.O. n°30 du 26 juillet 2018).

Nous pouvons inscrire le genre autobiographique dans les domaines D.1 et D.5 du socle et les compétences de lecture (« lire » et « écrire ») :

Lire

- D.1 : Contrôler sa compréhension, devenir un lecteur autonome
- D.1 : Lire des textes littéraires
- D.1 : Élaborer une interprétation des textes littéraires
- D.5 : Connaissance du monde social contemporain

Ecrire

- D.1 : D'exploiter les principales fonctions de l'écrit
- D.1 : D'adopter des stratégies d'écriture efficaces
- D.1 : D'exploiter des lectures pour enrichir son écrit

Enfin l'autobiographie facilite aussi la « compréhension du fonctionnement de la langue » et l'acquisition des éléments de « culture littéraire et artistique » conformément aux trois domaines suivants :

- D.1 : Consolider l'orthographe lexicale et grammaticale
- D.1 : Enrichir et structurer le lexique
- D.5 : Mobiliser des références culturelles pour interpréter les textes

1.3./ UN COLLÈGE REP DE LA BANLIEUE PARISIENNE

Dans cette partie, nous présentons brièvement le contexte démographique et socio-éducatif du collège L*, au sein duquel nous avons enseigné le français pendant quatre années et où nous avons mené cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation.

*1.3.1. / Contexte démographique et socio-éducatif de la ville de V**

Appartenant à l'académie de V* et située dans une ville du V*, à 18 km au nord de P*, au sein de la Communauté d'agglomération Val-de-France, la ville de V* avec une démographie de 27 676 habitants, une superficie de 7,3 km² et une densité de 3 791,2 habitants par km² (chiffres INSEE 2017). La population, d'une grande diversité culturelle, a assisté à une évolution démographique rapide, ce qui a abouti, entre les années 1955 et 1972, à la construction de trois grands ensembles de logements sociaux au début des années 1970. La grande majorité des élèves scolarisés dans ce collège sont logés dans ces trois structures.

*1.3.2. / Le collège L**

Construit en 1970, le collège L* accueille des élèves, de la classe de sixième à la classe de troisième, depuis le 15 septembre 1970. Cet établissement public et laïc, qui compte approximativement 485 élèves pour vingt-trois classes, est classé comme établissement REP²¹. Le collège L* fait partie des collèges français qui bénéficient de différents moyens proposés aux élèves visant un maximum de réussite et d'égalité des chances. Il est bien doté du fait des inclusions qui sont au nombre de trois : ULIS²², SEGPA²³ et U.P.E.2A²⁴ auxquelles s'ajoutent différents projets tels que : les voyages scolaires, le sport en pleine nature avec les professeurs d'E.P.S., le « cross du collège » (qui se déroule chaque année, pendant une journée entière dans un parc municipal), le programme Erasmus+ (échange avec d'autres pays étrangers) et enfin les projets Louvre et Opéra. Les équipes éducative et pédagogique regroupent plusieurs membres actifs au sein de l'institution scolaire. Chacun, avec un rôle spécifique, reste un interlocuteur particulier pour chaque élève.

²¹ Réseau d'éducation prioritaire.

²² Unités localisées pour l'inclusion scolaire.

²³ Sections d'enseignement général et professionnel adapté.

²⁴ Unité pédagogique pour élèves allophones arrivants.

Ensemble, ils veillent au bon déroulement de la scolarité de tous les élèves scolarisés au sein de l'établissement. De ce fait, les professeurs ne sont pas les seuls à contribuer au développement civique, moral et éducatif des élèves mais partagent cette tâche avec les autres acteurs éducatifs. Les parents d'élèves et représentants du collège sont également impliqués et invités à s'engager activement au niveau du cursus scolaire de leur(s) enfant(s). Ils assistent aux conseils de classes et ont une complète visibilité sur le parcours scolaire des élèves inscrits dans l'établissement. Ces derniers ont enfin un rôle essentiel dans les conseils de discipline, qui se tiennent sur décision du chef d'établissement. Ils participent au vote et prennent ainsi part à la décision finale, laquelle peut aller jusqu'à l'exclusion définitive du collège des élève.s concernés.

L'année 2017, le collège L* qui a été reconnu « pôle culturel », a accueilli le grapheur new-yorkais T-Kid. Il s'est enrichi culturellement grâce aux projets Louvre et Opéra ; ou encore le concours national de la Résistance auquel ont participé des élèves de troisième avec un professeur d'Histoire. Les meilleurs élèves ont également suivi un stage « d'excellence » auprès de grandes entreprises comme TF1, L'Oréal ou encore Manpower.

Le nouveau projet d'établissement, installé à la rentrée 2017, portait sur les trois axes suivants : l'engagement pour l'école de la République, le développement de l'excellence et le dispositif « devoirs faits », auquel le ministre de l'Education a attaché une grande importance, afin de donner les mêmes chances de réussite à tous. La direction du collège s'est engagée également à renforcer la pratique des langues et à travailler en partenariat avec le lycée le plus proche géographiquement. En outre, les divers dispositifs didactiques mis en place témoignent du souci accordé à la réussite de ces élèves.

1.3.3. / Profils des élèves

Les deux classes de troisième observées (3^{ème} 5 et 3^{ème} 6), sont nos propres classes auxquelles nous enseignons le français. Elles se composent de 25 élèves chacune. Les élèves sont, pour la plupart, d'origine étrangère (africaine et turque principalement) et résident pratiquement tous sur la ville de V*. 60% des élèves sont boursiers et 3% seulement ont des parents appartenant à la PCS²⁵ cadre. Par ailleurs, le contexte familial n'est pas toujours propice à l'acquisition de savoirs dans la mesure où moins de 10% des élèves ont des livres chez eux, en dehors des manuels scolaires.

²⁵ PCS : Professions et catégories socioprofessionnelles.

Quels que soient le contexte et le profil des élèves (La Garanderie, 1980), le respect reste une valeur éthique et morale à sauvegarder. Cette « loi essentielle » du respect mutuel (Groux, 2002) doit s'inscrire dans une verticalité entre élèves et professeurs, mais aussi horizontalement, c'est-à-dire entre élèves. Or ce n'est pas toujours le cas dans ce collège. C'est pourquoi nous avons cherché à savoir quel regard portait un collégien sur lui-même et sur autrui à travers le genre littéraire de l'autobiographie.

1.3.4. / Notre séquence sur l'autobiographie

Nous présentons, ci-après, notre séquence sur l'autobiographie, telle que nous l'avons réalisée avec nos deux classes de troisième (3^{ème} 5 et 3^{ème} 6). Nous nous sommes limitée ici à la présentation du déroulement de celle-ci, sans tout détailler. Il s'agissait de la séquence 3 de notre progression. Elle s'inscrivait dans la thématique « se raconter, se représenter » et a duré du 08/03/2019 au 27/03/2019. Le corpus se composait de cinq extraits et visait les objectifs suivants : découvrir les spécificités de l'autobiographie, de l'écriture de soi et de l'autoportrait ; comprendre les apports et les enjeux de ce genre littéraire.

Notre problématique de séquence était la suivante : dans quelle mesure la littérature autobiographique peut-elle être un (bon) moyen de se dire et/ou de se représenter ?

Les trois premiers extraits de textes autobiographiques, que nous avons étudiés se trouvaient dans le manuel scolaire de français des élèves²⁶ :

- Montaigne : extrait n°1
- Rousseau : extrait n°2
- Sand : extrait n°3
- Ben Jelloun : extrait n°4
- Diome : extrait n°5

Séance 1 : vendredi 08/03/2019

De Saint-Augustin à Montaigne

Problématique : qu'est-ce qu'une autobiographie ? Quand est-elle apparue ?

²⁶ Français : *lelivrescolaire* 3^{ème}, Programme 2016. Manuel pour le cycle 4 – 3^{ème} – lelivrescolaire.fr.
Site : <https://www.livrescolaire.fr>

Nous avons commencé par introduire la séquence avec la présentation de l'autobiographie, en parlant de son étymologie et de la première autobiographie (Saint-Augustin). Puis, nous avons lu et étudié l'extrait n°1, ci-dessous :

Ce livre, lecteur, est un livre de bonne foi (confiance). 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*²⁷ (un) intérêt, ou passer à la postérité* (génération future) ; de si hautes visées* (buts) 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 proposé de rechercher la faveur du public, je me serais mieux attifé* (présenter, arrangé) et me présenterais sous une forme étudiée* (recherchée) pour produire meilleur effet ; je tiens, au contraire, à ce qu'on m'y voie* (verbe « voir » au subjonctif présent) en toute simplicité, tel que je suis d'habitude, au naturel, sans que mon maintien soit composé ou que j'use d'artifice* (faux), car c'est moi que je dépeins. Mes défauts s'y montreront au vif et l'on m'y verra dans toute mon ingénuité* (unique, singulier), 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)

En fin de séance nous avons rédigé, avec les élèves, une synthèse se rapportant à l'extrait : « Le texte, que nous avons lu et étudié, est un extrait des Essais²⁸ de Montaigne (auteur), situé au début de son autobiographie (genre), il s'agit donc de l'incipit (passage), où il exprime son projet de se dire, c'est-à-dire raconter sa vie (thème ou sujet) en premier lieu à sa famille et ses proches (= destinataires) ; en second lieu à ses lecteurs, non seulement ses contemporains (= ceux qui vivaient à l'époque de Montaigne), mais aussi les lecteurs actuels. »

²⁷ Les mots signalés par un (*) correspondent au vocabulaire et autres indications que nous avons précisés pour les élèves afin de favoriser leur compréhension.

²⁸ Le titre a été souligné en classe avec (et pour) les élèves car il s'agissait d'une version manuscrite.

Séance 2 : lundi 11/03/2018

Rousseau et Sand

Problématique : quel regard porte Sand sur Rousseau ?

Corpus :

- Rousseau, J.J (1782). *Les Confessions* ;
- Sand, G. (1855). *Histoire de ma vie*.

Extrait n°2

J'ai donc été fripon (coquin) 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* (excepté) 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 trait-là, 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

Si la pensée des *Confessions* était bonne, s'il y avait devoir à se chercher des torts puérils¹ et à raconter des fautes inévitables, je ne suis pas de ceux qui reculeraient devant cette pénitence publique. Je crois que mes lecteurs me connaissent assez, en tant qu'écrivain, pour ne pas me taxer de couardise. Mais, à mon avis, cette manière de s'accuser n'est pas humble, et le sentiment public ne s'y est pas trompé. [...] Je souffre mortellement quand je vois le grand Rousseau s'humilier ainsi et s'imaginer qu'en exagérant, peut-être en inventant ces péchés-là, il se disculpe des vices de cœur que ses ennemis lui attribuaient. Il ne les désarma certainement pas par ses *Confessions* ; et ne suffit-il pas, pour le croire pur et bon, de lire les parties de sa vie où il oublie de s'accuser ? Ce n'est que là qu'il est naïf, on le sent bien. Qu'on soit pur ou impur, petit ou grand, il y a toujours vanité, vanité puérile et malheureuse, à entreprendre sa propre justification. Je n'ai jamais compris qu'un accusé pût répondre quelque-chose sur les bancs du crime. S'il est coupable, il le devient encore plus par le mensonge, et son mensonge dévoilé ajoute l'humiliation et la honte à la rigueur du châtement. S'il est innocent, comment peut-il s'abaisser jusqu'à le prouver ? [...]

Je ne fais point ici un ouvrage d'art, je m'en défends même, car ces choses ne valent que par la spontanéité et l'abandon, et je ne voudrais pas raconter ma vie comme un roman.

George Sand, *Histoire de ma vie*, 1855.

Nous avons commencé par lire, avec les élèves, les deux extraits ci-dessus, puis avons expliqué les mots compliqués, tels que « fripon », « puérils » ou encore « couardise » et répondu à deux questions dont voici la correction :

1° Sand pense que Rousseau, en écrivant son autobiographie, s'humilie ou se rabaisse puisqu'elle écrit : « Je souffre mortellement quand je vois le grand Rousseau... ». Ce qui est d'autant plus grave que sa réputation est mise en péril (= en danger).

2° Non, Sand ne croit pas que Rousseau soit sincère, puisqu'il avoue de petites fautes et cache les plus grandes fautes, telles que « les vices de cœur que ses ennemis lui attribuaient », écrivait cette auteure.

Devoirs pour mardi 12/03/2019 : nous avons demandé aux élèves de faire la présentation du texte de Rousseau (en s'aidant de la page 28 du manuel). Chacun devra lire la sienne en classe en cinq minutes.

Séance 3 : mardi 12/03/2019

Rousseau, *Les Confessions* (1782)

1. Proposition de correction orale, puis dictée :

Dans cet extrait des *Confessions*, publiées en 1782 et situé au livre I, Rousseau présente et décrit une faute qu'il a commise, plus précisément un vol. C'est une façon pour l'auteur de se donner « bonne conscience » en avouant de petits méfaits, car un être parfait n'existe pas, et en cachant des faits plus graves que ses contemporains lui reprochaient.

2. Composition de l'extrait (page 28, manuel de français pour le cycle 4 – 3ème – lelivrescolaire.fr. Programme 2016) :

Combien y-a-t-il de parties ?

Méthode : pour répondre à cette question je regarde le nombre de paragraphes d'une part et le changement d'idées, d'autre part. Les temps utilisés sont également une aide.

Devoirs pour mercredi 13/03/2019 : Imaginer un court dialogue entre Rousseau et Montaigne ou bien entre Rousseau et Sand, en montrant comment chacun défend son autobiographie. Minimum 10 lignes. Possible de le faire à deux.

Séance 3 (suite) : mercredi 13/03/2019

Rousseau, *Les Confessions* (1782)

1) Présentation des dialogues fictifs : Montaigne/Rousseau ou Rousseau/Sand.

2) Suite de la séance

Problématique : que nous dit l'extrait lu (ci-dessus) sur la personnalité de Rousseau ?

- lecture ;

- observation.

Correction :

De combien de parties se compose ce texte ? Lesquelles ?

On repère trois paragraphes dans le texte de Rousseau, soit trois parties.

Le texte se compose d'une introduction, avec du présent d'énonciation, un développement avec des verbes à l'imparfait et au présent de narration (plus vivant) et une conclusion avec un verbe au passé simple et le reste au présent de vérité générale.

Les trois parties :

- la première qui est écrite avec majoritairement du présent (d'énonciation) sert de présentation ou introduction, Rousseau y parle de son vol.

- la deuxième, écrite avec des verbes à l'imparfait et au présent (pour rendre le texte plus vivant), est consacrée à la description de son acte, son vol.

- la troisième et dernière partie avec un verbe au passé simple et un autre au présent sert de conclusion ou morale.

Séance 4 : jeudi 14/03/2019

Étude de la langue : les valeurs des temps

1. Imparfait de l'indicatif : une valeur durative, non délimitée dans le temps, habitude ; pour décrire ce qui est en arrière-plan.

2. Passé simple de l'indicatif : pour un fait ponctuel, achevé et au premier plan.

3. Présent de l'indicatif : trois valeurs

a. D'énonciation : au moment présent où l'on parle ;

b. De narration : pour raconter un fait passé (plus vivant) ;

c. De vérité générale : valeur intemporelle et moralisante (cf. : fables).

Devoirs pour vendredi 15/03/2019 : écrire la synthèse du texte de Rousseau en s'aidant de celle de Montaigne.

Séance 4 (suite) : vendredi 15/03/2019

Synthèse sur les extraits de Rousseau et de Sand :

Le texte que nous avons lu et étudié est un extrait de l'autobiographie de J.J. Rousseau, intitulée *Les Confessions*, où il parle de ses petits « péchés », alors qu'il cache les plus grands. Son but est de laisser une trace de son vécu à ses lecteurs. Chacun des deux auteurs (Rousseau et Sand) cherche à montrer qu'il est parfaitement sincère : Rousseau en prétendant tout raconter, même ses fautes ; Sand en affirmant que tout raconter n'est pas (toujours) faire preuve de sincérité, mais au contraire de vanité et peut-être même de fausseté.

Séance 5 : lundi 18/03/2019

A. Frank, *Journal* (1947)

Problématique : qui était Anne Frank et que nous apprend son *Journal* ?

Nous avons lu, en classe, la « Lettre du 7 mars 1944 »²⁹ du *Journal* d'Anne Frank, puis nous avons proposé aux élèves de répondre aux questions suivantes :

1. Qui était Anne Frank ?
2. Quand a-t-elle vécu ?
3. Qui a publié son *Journal* et pourquoi ?
4. De quand date cette lettre ?
5. Quel est le contexte historique ?

Et à la fin, nous leur avons demandé de résumer la lettre en cinq lignes.

Séance 5 (suite) : mardi 19/03/2019

A. Frank, *Journal* (1947)

Présentation

Le *Journal* d'Anne Frank, parce qu'il a été publié en 1947, soit après la mort de l'auteure, est une œuvre posthume. Anne Frank y raconte sa vie d'adolescente, avec ses moments de joie et de tristesse, jusqu'à sa mort. Dans ses lettres, elle s'adresse à Kitty, son amie imaginaire et y parle notamment de sa mère et de Peter, son petit ami.

Réponse synthétique aux questions :

Anne Frank était une jeune fille juive qui est morte dans un camp d'extermination. Elle a vécu seize ans, de 1929 à 1945. Son *Journal* a été publié, après sa mort, par son père Otto Frank car il a une valeur de témoignage, dans le sens où ce qui est relaté est vrai. La « Lettre » que nous avons lue date du 7 mars 1944, c'est-à-dire au cours de la Seconde Guerre mondiale.

Résumé :

Dans cette lettre, Anne F. exprime l'importance que Peter occupe dans sa vie dont elle dit : « ...c'est de lui que dépendra pour une large part ce qu'il adviendra désormais de moi. ». Elle lui consacre ainsi sa vie, en témoignage de son amour. Enfin, concernant sa mère qui lui prodigue (= donne) ce conseil : « Pense à toute la détresse du monde et estime toi heureuse de ne pas la connaître. » ; Frank le désapprouve et aspire quant à (= pour sa part) elle au bonheur (« essaie de retrouver le bonheur...sois heureuse »).

Visionnage d'une vidéo³⁰ et synthèse (qui rejoint la « réponse synthétique » aux questions ci-dessus).

Anne Frank était une jeune fille juive qui est morte dans un camp d'exécution. Elle a vécu seize ans, de 1929 à 1945.

Son *Journal* a été publié après sa mort, par son père Otto Frank car il a une valeur de témoignage, dans le sens où ce qui est relaté est vrai. La « Lettre » que nous avons lue date du 7 mars 1944, c'est-à-dire au cours de la Seconde guerre mondiale.

²⁹ Manuel de français pour le cycle 4 – 3ème – lelivrescolaire.fr. Programme 2016.

³⁰ <https://www.annefrank.org/en/anne-frank/who-was-anne-frank/qui-etait-anne-frank/>

Séance 6 : mercredi 20/03/2019

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

Problématique : qu'est-ce qui fait la particularité de cet auteur ?

Extrait n°4

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 (= combattants). 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 (Gradation). 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)

Démarche suivie :

Avant de lire le texte, nous avons projeté aux élèves deux vidéos sur Tahar Ben Jelloun, où il présentait son parcours et son livre puis, après la lecture, nous avons répondu aux questions des élèves. Enfin, nous leur avons proposé de faire un travail de réécriture, un exercice type du brevet. Il fallait réécrire le passage en italique, ci-dessus, en remplaçant le pronom personnel « je » par « nous ».

Correction :

« Nous ne nous sommes jamais battus. Pas même avec nos frères. Donner des coups (...) gamins, cela nous ne l'avons jamais connu. Enfants malades, nous rêvions la vie. Nous avons passé plus de trois années sur le dos, dans de grands couffins... ».

Rappel pour les élèves : si le texte original est au passé composé, il faut garder le même temps dans l'exercice de réécriture.

Puis nous avons poursuivi avec une séance d'étude de la langue consacrée à la conjugaison.

1 : les temps du passé ;

2 : le futur antérieur.

Séance 6 (suite) : jeudi 21/03/2019

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

Correction des questions données aux élèves :

1. Décrivez l'univers (cadre de vie, de pensée) de Tahar Ben Jelloun : vous semble-t-il réel ?

L'univers de Tahar Ben Jelloun se compose de ses rêveries nocturnes, où il se voit faire des acrobaties sur un fil, il est totalement imaginaire. Cependant, sa manière de nous décrire ses pensées est si précise et détaillée, avec les différentes figures de style, que ses rêveries paraissent réelles.

2. Qu'est-ce qui caractérise la personne de l'auteur et son caractère ?

À cause de sa maladie, Tahar Ben Jelloun (TBJ)³¹ apparaît comme un être fragile et qui a tendance à s'isoler, même si ses camarades l'intègrent à leurs bagarres en tant qu'arbitre. Dans sa solitude, il se crée un monde intérieur et fuit dans ses rêves, où il trouve une force mentale qui n'a d'autre limite que son imagination.

3. Sa pensée est-elle commune (= ordinaire) ? Pourquoi ?

La pensée de TBJ n'est pas commune dans le sens où ses idées donnent accès à un univers poétique à l'aide de métaphores, hyperboles, etc.

³¹ TBJ : sigle utilisé avec les élèves pour raccourcir le nom de l'auteur, notamment à l'écrit.

Ceci peut se justifier par le fait qu'il ne puisse pas rivaliser avec ses camarades, au niveau de la force physique (= complexe d'infériorité) ; il compense ce manque en s'évadant dans sa pensée où il peut alors se valoriser et chercher à être « étincelant ».

Conclusion sur le texte de Ben Jelloun :

Peu d'élèves connaissaient cet auteur marocain qui a choisi d'écrire en français car cette langue lui offrait plus de chances d'être connu et également lui permettait d'exprimer son « Moi » et ses ressentis.

Séance 7 : vendredi 22/03/2019

Diome, F. (2013). *Impossible de grandir*

Problématique : qui est Fatou Diome ? Qu'est-ce qui caractérise son œuvre ?

Nous avons présenté la vie de l'auteure aux élèves, puis ils ont recopié ce texte :

« Née (avec un « e » car c'est une femme, « né » au masculin) en 1968, à Niodior et d'origine sénégalaise, Fatou Diome, n'a pas connu ses parents. Enfant illégitime (= non reconnue par ses parents), elle a été élevée par ses grands-parents maternels. Elle fera des études littéraires, obtiendra un doctorat à l'université de Strasbourg. Elle est connue pour plusieurs livres et notamment *Le Ventre de l'atlantique* (on souligne les titres), son premier livre, paru en 2003. Dix ans plus tard, elle publiera le livre *Impossible de grandir*, où elle relate la vie de Salie, qui est en fait la sienne.

Nous avons poursuivi la séquence avec la présentation de son livre : *Impossible de grandir* (2013), qui est une fiction autobiographique, puis nous avons posé la question suivante aux élèves : que signifie ce titre « Impossible de grandir », selon vous ?

Réfléchissez au sens de ce titre et essayez de vous mettre à la place de Salie (alias Fatou Diome), en exprimant ce que vous auriez ressenti à sa place (colère, révolte...). Longueur souhaitée de l'écrit : au moins 15 lignes.

Séance 7 (suite) : lundi 25/03/2019

Diome, F. (2013). *Impossible de grandir*

Problématique : que nous révèle le personnage Salie sur l'auteure Fatou Diome ?

Salie se lance dans une conversation avec « la Petite³² », sorte de voix intérieure et de double de la narratrice, enfant. Cette dernière va la forcer à revenir sur son passé, à revisiter son enfance pour comprendre l'origine de cette peur. Salie reconvoque alors ses souvenirs, la vie à Niodior, la difficulté d'être une enfant illégitime, d'endurer le rejet et la violence des adultes, les grands-parents maternels qui l'ont tant aimée, etc. L'auteure affirme que même à l'âge adulte : « l'enfant qu'on était, est toujours en nous, la peur demeure, les violences physiques, la maltraitance » (Diome, 2013).

[...] après avoir porté la voix des femmes d'émigrés vivant dans la solitude, [Fatou Diome] se fait aujourd'hui le porte-voix des enfants illégitimes, des enfants tout court, objet d'abus et de maltraitance au sein du cercle familial. [...] « Quand tu travailles dans ta propre famille, tu n'es pas payé, c'est de l'esclavage domestique (...) tu ne fais que subir, tu grandis avec des révoltes » (Diome, 2013).

³² <http://www.slateafrique.com/116105/impossible-de-grandir-le-nouveau-roman-de-fatou-diome-«la-place-des-enfants-illegitimes-dans->

Extrait n°5

« 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)

Devoirs pour mardi 26/03/2019

1. Quelles expressions vous semblent importantes ? Pourquoi ?
2. À qui renvoie le pronom personnel « on » ?
3. Quelle figure de style repérez-vous dans le texte en italique : « Les cocotiers sentinelles, se miraient dans l'œil scintillant de l'Atlantique » ?

Séance 8 : mardi 26/03/2019

Diome, F. (2013). *Impossible de grandir*

Démarche :

Nous avons corrigé les 3 questions en classe avec les élèves.

Voici les réponses :

1. Quelles expressions vous semblent importantes ? Pourquoi ?

Les expressions qui nous semblent importantes sont : « la voix des femmes d'émigrés vivant dans la solitude », « le porte-voix des enfants illégitimes », ou encore : « objet d'abus et de maltraitance au sein du cercle familial ». La première parce que les personnes qui quittent leur pays se trouvent souvent isolées et peuvent être sujettes (= faire l'objet) à un problème de rejet, du fait de leur différence d'origine ; la deuxième expression prouve que Fatou Diome, en tant qu'enfant illégitime, est mieux placée pour défendre cette cause dans le sens où elle a elle-même vécu cette expérience. Enfin, la dernière expression les comportements dépassés et condamnables d'adultes qui se servent des personnes pour leur intérêt, faisant d'eux un objet et non un sujet.

2. À qui renvoie le pronom personnel « on » dans l'expression « on ne se souvient pas » ?

Le premier pronom personnel « on », dans l'expression « on ne se souvient pas », renvoie à une généralité au sein de laquelle le lecteur est inclus (nous inclusif). Le second pronom « on », dans le passage « (...) parce qu'on lui a trop dit », se rapporte à un groupe de personnes ciblées, c'est-à-dire l'entourage de l'auteure.

3. Quelle figure de style repérez-vous dans le passage « Les cocotiers sentinelles, se miraient dans l'œil scintillant de l'Atlantique » ?

La figure de style que l'on repère dans cette expression est une personnification qui rend le paysage, le décor plus vivant et plus animé.

Séance 9 : mercredi 27/03/2020

Diome, F. (2013). *Impossible de grandir*

1. Étude de la langue à partir de l'extrait de texte de Fatou Diome :

a) Grammaire : les propositions grammaticales

b) Vocabulaire :

- Scruter : examiner avec soin, pour découvrir ce qui est caché. Exemple : scruter les intentions de quelqu'un.
- Idylle : mot qui a deux sens : 1. Petit poème à sujet amoureux. 2. Aventure amoureuse naïve et tendre.
- Larguer : lâcher, détacher. Exemple : larguer des parachutistes.
- Processus : enchaînement ordonné de faits ou de phénomènes, répondant à un certain schéma et aboutissant à quelque chose.

Notre séquence sur l'autobiographie présentée ci-dessus reprend certaines compétences proposées par une séquence Éduscol³³, qui pourront éventuellement se retrouver dans les récits de vie de nos élèves, dans le cadre de cette thèse :

- Capacité à adopter des stratégies d'écriture efficaces ;
- Adaptation au travail collaboratif qui nécessite, en amont, une organisation et une répartition des tâches, menées en autonomie ou avec l'enseignant.e ;
- Capacité à prendre du recul avec leur travail pour pouvoir l'améliorer voir le réécrire.

1.4./ ENSEIGNEMENT DU FRANÇAIS ET DOUBLE POSTURE D'ENSEIGNANTE ET DE CHERCHEUSE

1.4.1./ Les enjeux actuels de l'enseignement du français

Langue vernaculaire, mais aussi didactique et littéraire, le français est investi d'une triple mission de communication, d'enseignement et de transmission d'un patrimoine culturel et littéraire : « [L]a littérature, comme forme idéologique, implique des décisions sur l'écriture – et réciproquement, [...] toute décision d'écriture engage une idéologie » (Milner [2002] 2008, p.161). Dire que la littérature est, en un sens, une forme d'idéologie signifie qu'elle véhicule des valeurs. L'une d'elles est sa valeur esthétique, ou « ornement[ale] » (Barthes, 1973), qu'elle perdra à la période classique, octroyant au français un caractère canonique, conservateur et presque sacré (Barthes, 1973). Ce qui rapprochait des auteurs comme Rabelais et Corneille, à un siècle d'écart, c'était leur capacité à se départir d'une langue figée et contingente et envisager le langage comme un « procédé d'investigation » (1973, p. 45).

En tant que discipline d'enseignement, le français comprend à tous les niveaux une dimension linguistique, une culture littéraire et des valeurs humaines, comme le rappellent les programmes du ministère de l'Éducation nationale. Celles-ci consistent, pour le cycle 4, en « la construction d'une pensée autonome » et la formation de « l'esprit critique et de qualités de jugement » (Numa-Bocage, 2009) que le collégien devra atteindre en fin de cycle et dont la maîtrise sera nécessaire au lycée.

³³ https://cache.media.eduscol.education.fr/file/30/62/8/ensel169_annexe3_985628.pdf

Si la maîtrise de la langue française relève, à proprement parler, de la discipline du français, la « construction d'une pensée autonome » et le « développement de l'esprit critique » ont une double dimension, sociale et transdisciplinaire.

L'enseignement du français, comme les autres disciplines, est rattaché au « socle commun de connaissances, de compétences et de culture », dont nous avons parlé *supra* et qui recense la somme des savoirs, des savoir-faire, mais aussi des valeurs et des attitudes qu'un élève doit atteindre à la fin du cycle 4. Il est la gageure de la réussite d'un élève, dans sa vie civique et professionnelle. De l'école élémentaire à la dernière année de scolarité obligatoire (seize ans révolus), il est attendu des élèves qu'ils acquièrent, progressivement, les compétences et les connaissances de ce socle, posé comme cadre de référence éducatif au niveau académique, institutionnel et européen. Ces objectifs institutionnels sont-ils efficaces, toutefois, pour entretenir la motivation des élèves ? Et l'atteinte de ces paliers garantit-elle, à terme, la réussite professionnelle d'un élève ?

Au sein de la discipline du français trois domaines sont travaillés : la lecture, l'étude de la langue et la littérature, qui combinent activités orales et écrites, selon un rythme quotidien pour atteindre un certain niveau de maîtrise, qui sera évalué avec ce socle. Les connaissances poursuivent trois objectifs : acquérir des compétences langagières orales et écrites ; approfondir ces compétences linguistiques et construire une culture littéraire et artistique communes. Les compétences à travailler, selon le ministère de l'Éducation nationale, sont au nombre de cinq :

- Comprendre et s'exprimer à l'oral
- Lire
- Écrire
- Comprendre le fonctionnement de la langue
- Acquérir des éléments de culture littéraire et artistique

Ces cinq compétences sont spécifiques au français et se retrouvent des cycles 2 à 4, alors que les quatre grandes entrées (ou thématiques), ci-dessous, qui répartissent le travail en français sont plus transdisciplinaires :

- Se chercher, se construire
- Vivre en société, participer à la société
- Regarder le monde, inventer des mondes
- Agir sur le monde

À côté de ces compétences attendues des élèves, il nous revient de mentionner celles de l'enseignant et, de surcroît, dans notre cas, celle relevant d'une double posture d'enseignante et de chercheuse, dont nous allons parler ci-après.

1.4.2./ *Posture d'enseignante vs posture de chercheure : quelle distanciation envisager ?*

Peut-on utiliser la place d'enseignante, qui est la nôtre, à des fins de recherche auprès de nos propres classes ? Cette question relève d'une éthique de la recherche. Comment pouvons-nous passer de la posture d'enseignante à celle de chercheure ?

Notre double posture d'enseignante et de chercheure est une situation non fréquente, pour ne pas dire atypique, qui nécessite une prise de recul et de la réflexivité sur sa propre pratique d'enseignante et sa posture de chercheuse (Bédard, 2014). Se pose aussi la problématique du passage de l'une à l'autre.

Dans notre cas, nous étions à la fois enseignante pour nos deux classes de troisième et chercheuse quand nous mettions en place nos trois dispositifs didactiques et rédigeons notre thèse. Pour des questions de neutralité scientifique, il aurait été préférable d'avoir expérimenté les dispositifs dans deux autres classes où nous n'étions pas enseignante, mais cela n'a pas été possible car nous n'avons pas eu l'accord de nos autres collègues de Lettres. Cela ralentissait leur progression et comme nous n'avions pas une progression commune, nous n'avons pas étudié l'autobiographie à la même période de l'année.

Nous étions alors chercheure mais l'étions-nous aussi pour nos élèves ? Ne nous regardaient-ils pas avant tout comme leur enseignante qui transmet, enseigne et évalue ? Il ne suffisait pas de nous le dire pour l'être au niveau de la recherche et encore moins concrètement devant les élèves. Notre posture était assez difficile à délimiter au quotidien du fait de notre implication imprescriptible auprès des élèves. Selon les séances et les dispositifs mis en place, nous devons ainsi passer d'un statut à l'autre, parfois sans transition. Même si les épisodes dédiés à la recherche étaient annoncés à l'avance et notés dans le planning hebdomadaire, il nous fallait parallèlement maintenir notre posture d'enseignante et respecter nos devoirs déontologiques, tels que faire l'appel, rappeler les élèves à l'ordre, répondre à leurs questions et les assister dans leurs difficultés. Ainsi la position de neutralité vers laquelle nous tendions, pour des questions d'éthique et de protocole scientifique était, malgré nous, quasiment impossible (Brière et *al.*, 2019) ; d'autant plus que nous connaissions les élèves depuis quelques mois, voire l'année précédente (classe de 4^{ème}) pour une minorité d'entre eux.

Scientifiquement, pour tendre vers cette neutralité attendue, le chercheur construit avec les éléments qui sont à sa portée, c'est-à-dire tout ce qui est observable et objectivable. Il produit des connaissances « scientifiques », à l'aide de « connaissances savantes » et de « connaissances ordinaires » (Livian, 2015). L'attitude du chercheur et le « travail épistémique » induisent d'accueillir la réalité de l'autre tel qu'il est, l'élève dans notre cas, sans chercher à le transformer. C'est alors que l'enseignant adopte une attitude de chercheur. Quelle doit être, par conséquent, la juste éthique de l'enseignant qui ne souhaite pas entrer dans l'intimité de l'élève mais lui laisser la liberté d'inventer ? Et surtout, comment ne pas être dans le jugement, l'évaluation ou encore dans la recherche de solutions, pour laisser à l'élève le maximum d'autonomie (Freire, 2013) et lui permettre de construire sa propre autobiographie ?

Dans cette perspective, les dispositifs didactiques que nous avons choisis se présentent comme une aide dans la construction de soi et un moyen de distanciation car ils se déroulent dans un cadre différent des cours de français. *Nonobstant*, la problématique qui est la nôtre, respectivement à notre double posture de praticienne et de chercheuse, nous amène à nous demander s'il est possible d'utiliser la place qui est la nôtre à des fins de recherche. De quelle éthique de la Recherche relève cette démarche ? Comment notre implication en qualité de chercheuse peut-elle devenir un enjeu de la recherche et de quelle manière l'analyse des processus à l'oeuvre peut-elle aboutir à une réflexion (Hamisultane, 2014) sur soi et sur le rapport au savoir ?

1.4.3./ Notre propre rapport à la littérature et à l'autobiographie

Puisque dans notre thèse le rapport à soi et au savoir occupent une place centrale il importe que nous parlions de notre propre rapport à la littérature et à l'autobiographie. Cela nous invite à interroger notre regard sur ce genre littéraire, de façon à expliciter davantage nos attentes envers nos collégiens quand nous étudions avec eux des textes autobiographiques. De fait, ce genre littéraire nous a semblé, dès le début de notre thèse, celui qui se prêtait le mieux à cette connaissance de soi et de l'autre.

Nous avons découvert l'autobiographie quand nous étions en D.E.U.G.³⁴, en lisant *Les Confessions* de Saint-Augustin (IV^{ème} siècle après J.C) et quelques extraits des *Confessions* de Rousseau (1782).

³⁴ Le D.E.U.G, ou diplôme d'études universitaires générales, est un ancien diplôme national de l'enseignement supérieur de niveau bac+2, supprimé suite à la réforme LMD (Licence – Master – Doctorat).

Interpellée par ce genre littéraire subjectif, que nous percevions comme un parcours et une relecture de vie, nous avons décidé de rédiger notre mémoire de D.E.A à partir de deux textes autobiographiques : *Les Mémoires d'Outre-tombe* (Chateaubriand, 1841) et *Paradise Lost* (Milton, 1667). Nous avons gardé en mémoire le souvenir de ce genre littéraire comme un support de connaissances personnelles et une contribution à la construction de soi, grâce à la lecture de la vie d'un autre.

L'histoire ou le vécu personnels de l'enseignant.e (Martin et *al*, 2004) - comme nous le verrons plus loin avec le concept du rapport au savoir - peut se traduire au sein de la pratique enseignante par une implication émotionnelle, plus ou moins forte, et partiellement inconsciente (Blanchard-Laville, 2001), qui peut impacter l'apprentissage des élèves (Dubet, 2011). Qu'on le veuille ou non, en tant qu'enseignant.e, nous avons à consentir à un écart entre le cours initialement envisagé et le déroulé réel, dans la mesure où nous ne pouvons prévoir ni les réactions des élèves, ni les questions qu'ils poseront (Prat, 2002). De la même manière, notre métier d'enseignant.e, et les prescriptions qui l'accompagnent, doit s'adapter au contexte, ce qui peut susciter des déceptions (Bremond, 2013), voire un sentiment d'impuissance, parce que la situation réelle peut différer de ce qui était prescrit (Lantheaume, 2007).

Être enseignant.e est-il à la portée de tous ? Ou encore suffit-il d'avoir été formé.e ou faut-il en avoir la vocation (Pachod, 2007) ? Qu'est-ce qui peut motiver un.e étudiant.e à choisir ce métier quand on sait qu'il est constamment en évolution, soumis à la législation et aux programmes de l'Éducation nationale ? En effet, en plus des stages et des formations qu'un.e enseignant.e est amené.e à suivre tout au long de sa carrière, d'autres changements sont survenus au sein de la formation enseignante, tels que le remplacement progressif des instituts universitaires de formation des maîtres (I.U.F.M) en écoles supérieures du professorat et de l'éducation (ESPE), jusqu'aux actuels instituts nationaux supérieurs du professorat et de l'éducation (I.N.S.P.E), apparus à la rentrée scolaire 2019. Ces transformations de la formation professorale ont octroyé à l'enseignant.e, sans changer son statut, une nouvelle mission, celle d'éducateur (référentiel de 2013).

On entend par « postures » les façons d'enseigner en classe, propres à chaque enseignant, au niveau cognitif et langagier avec les élèves. Tout comme l'attitude des élèves, les postures enseignantes varient pendant un cours et portent autant sur la manière de transmettre des connaissances que sur la gestion des problèmes rencontrés en classe (Bucheton, 2011). Celles-ci se construisent et se régulent en fonction des divers profils des élèves. Les difficultés rencontrées ne sont pas à prendre comme un échec, mais bien plus comme une remise en question des modalités d'enseignement, qui invitent à reconsidérer les fondements et les enjeux littéraires, au-delà de leur transmission. La problématique des choix littéraires faits par l'enseignant.e de Lettres est une donnée significative : comment choisit-il.elle les textes et œuvres étudiés ? Est-il aisé pour un enseignant.e de concilier l'utile à l'agréable (Montaigne, 1580) ? Choisir n'est-ce pas renoncer à des possibles pour garder ce qui est préférable ? Pourquoi un.e enseignant.e va-t-il.elle retenir certains textes au détriment d'autres ?

Pour mobiliser l'attention de ses élèves, il est nécessaire que l'enseignant.e soit plus captivant.e que les médias qui ont une forte prégnance sur les jeunes, comme le montre le tableau 2, ci-après. Si 27,2% des adolescentes déclarent passer plus de quatre heures par jour devant la télévision, ce taux est de 29,4% chez les garçons. En revanche, ces derniers passent, globalement, moins de temps que les filles sur les « autres écrans », soit respectivement 24% contre 28,5%. On peut donc dire que globalement certains jeunes, passent plus de temps par jour sur leurs écrans (télévision et autres écrans) que face à leurs professeurs. Ce taux diffère également selon la richesse matérielle familiale : si les jeunes provenant de familles modestes passent plus de temps devant la télévision, soit 31,7% contre 26,8% pour ceux issus de foyers aisés. Ces derniers passent, quant à eux, 26,7% de leur temps quotidien devant d'autres écrans contre 20,1% pour les plus modestes.

Tableau 2 : Durées moyennes par jour passées sur un écran (en %) ³⁵

Variables	Catégories	Part des jeunes regardant la télévision			Part des jeunes jouant à la console			Part des jeunes utilisant d'autres écrans		
		<2 h	2 à 4 h	>4 h	<2 h	2 à 4 h	>4 h	<2 h	2 à 4 h	>4 h
Ensemble		35,1	36,6	28,3	52,5	26,1	21,4	48,7	25,1	26,2
Sexe	Garçons (51,6 %)	32,9	37,7	29,4	39,5	31,8	28,6	49,9	26,1	24
	Filles (48,4 %)	37,3*	35,5	27,2*	66,1*	20,1*	13,8*	47,5*	24,1*	28,5*
FAS (richesse matérielle familiale)	Foyer modeste (3,2 %)	37	31,3	31,7	57,3	21,8	21	56,6*	23,3	20,1*
	Foyer moyen (26,4 %)	33,9	34,2*	31,9*	53,4	25,3	21,3	51,0*	23,3*	25,7
	Foyer aisé (70,4 %)	35,4	37,8*	26,8	52	26,6	21,4	47,6*	25,8*	26,7*
Redoublement	Non (85,4 %)	36,2	37,1	26,7	53,7	26,3	20	49,9	25,4	24,8
	Oui (14,6 %)	27,7*	34,9	37,4*	44,9*	25,6	29,5*	41,0*	23,7	35,3*
Être auteur de brimades	Non (69,1 %)	38,7	35,9	25,4	57,1	24,2	18,7	52,4	24,1	23,4
	Oui (30,9 %)	26,4*	39,0*	34,6*	42,5*	30,4*	27,1*	39,7*	27,4*	32,8*
Sorties après 20 h	Moins d'une fois par semaine (82,7 %)	36,3	37,1	26,6	54,9	25,9	19,2	51,6	24,9	23,5
	Chaque semaine ou plus (17,3 %)	28,7*	34,7	36,7*	40,6*	27,6	31,9*	34,3*	26,3	39,5*
Autres facteurs de socialisation										
Famille : aide et affection	Non (15,9 %)	29,9	33,7	36,4	50,6	24,5	24,9	39,0	24,5	36,6
	Oui (84,1 %)	35,8*	37,3*	26,9*	52,8*	26,5	20,6*	50,5*	25,2	24,2*
Famille : parler des problèmes	Non (28,4 %)	29,8	35,1	35,1	49,4	24,9	25,8	39,3	26,2	34,5
	Oui (71,6 %)	37,0*	37,4	25,7*	53,7*	26,8	19,5*	52,4*	24,7*	22,9*
Famille : aide prise de décision	Non (16,6 %)	31,8	32,8	35,4	49,2	25,2	25,6	41,5	24,7	33,9
	Oui (83,4 %)	35,6*	37,5*	27,0*	53,1*	26,4	20,5*	50,1*	25,2	24,7*

Source : enquête HBSC, 2014

Les médias éduquent également les jeunes, selon Meirieu (2015), sauf que cette forme d'éducation, non guidée, développe chez eux des « habitudes » qu'ils gardent mentalement et peuvent aboutir à une déception en classe où leur liberté est limitée.

La mission principale d'un.e enseignant.e de Lettres consiste donc à « captiver » ses élèves pour susciter leur intérêt et leur montrer que le français est utile. Cela passe notamment par la lecture et l'étude de textes, en classe et à la maison. Mais en dehors de la problématique du choix de textes, abordée *supra*, reste à savoir si c'est la compréhension de certains textes qui est difficile d'accès pour certains élèves, ou bien l'acte de lecture en tant que tel ? Quelle place occupe, par ailleurs, cette activité dans la vie quotidienne des jeunes ? Une étude IPSOS (2016) portant sur les pratiques de lecture des jeunes, montre que 89% des jeunes interrogés lisent les livres demandés par l'école et 78% d'entre eux le font à titre de loisirs. Ce sont les filles qui lisent plus par goût personnel (87% et 70% pour les garçons). Ce taux diffère selon l'âge des lectrices : alors qu'il est de 90% pour les filles de 7-11 ans, il n'est plus que de 69% à l'issue du collège. En ce qui concerne la place occupée par la lecture, au sein des loisirs, elle est de 68% (des jeunes lisent des livres par goût personnel, au moins une fois par semaine).

Toutefois, cette activité arrive en dernière position, loin derrière le temps passé derrière la télévision (92%), les vidéos (88%), les amis (87%), la musique (86%), le sport (84%) ou internet (84%). La lecture n'est pas l'activité préférée des jeunes : 70% d'entre eux affirment aimer lire, avec 55% qui le font pour le plaisir, 48% pour se détendre et 45% pour s'évader.

³⁵ Selon différentes caractéristiques sociodémographiques et activités parmi les collégiens.

La passion pour la lecture, qui était de 89% en primaire, n'est plus que de 68% à la fin du collège. Les résultats de l'étude (Cf. Figure 2 ci-dessous), illustrent les conséquences du développement du numérique sur la vie des jeunes, sur les pratiques de lecture et le rôle de l'enseignant.e de Lettres qui contribue, par sa pratique, à la formation de lecteurs « actifs » et autonomes. Celle-ci se fait notamment par la découverte « de(s) textes et (des) œuvres de plus en plus longs et ambitieux » (Gandaty, 2000), qui peut faire naître chez certains élèves le goût pour cette activité, appelée à devenir un espace de communication et de socialisation, à l'heure où la lecture a subi une nouvelle reconfiguration, sous l'influence des supports numériques (Gandaty, 2000).



Figure 2 : Répartition des activités des jeunes
Source : Étude IPSOS, 2016.

La question de la préférence de certains textes, ou genres littéraires, sur d'autres pourrait expliquer le désintérêt des jeunes à l'égard de la lecture (Robine, 2000) et donner un aperçu de la posture lectorale des jeunes.

Celle-ci a connu au cours du siècle dernier plusieurs évolutions allant d'une perte de goût, ou de motivation, pour la lecture à une incompétence à l'égard de cette activité au cours des années 1980. Ce désintérêt littéraire impacte notamment la poésie et les romans classiques du XIX^{ème} siècle (Robine, 2000).

Si les supports numériques modifient les pratiques sociales et les habitudes de lecture, ils altèrent aussi, au niveau psycho-cognitif, les attitudes sociales et intellectuelles des jeunes lecteurs actuels, qui auront une sensibilité et un autre mode de penser également (Gandaty, 2000). Cette reconfiguration sociale de la lecture peut amener l'enseignant.e à reconsidérer ses choix de textes, entre des lectures divertissantes, qui donnent accès au rêve et des lectures « formatrices », qui contribuent à la construction de soi. Le rôle de l'enseignant.e étant, pour une grande part, de convaincre les élèves que les textes étudiés leur sont non seulement destinés, mais surtout utiles, afin qu'ils puissent prendre sens à leurs yeux. La lecture sera alors perçue comme une étape préparatoire et formatrice à l'autonomie des élèves.

Les lectures proposées aux élèves sont diversifiées, allant des différents genres de la littérature de fiction à la poésie, aux œuvres documentaires, à la littérature d'idées et à la presse d'information et scientifique. Le professeur attire constamment l'attention des élèves sur la variété des textes et documents auxquels ils sont confrontés et les entraîne à adapter leur lecture aux caractéristiques de ce qu'ils lisent. Au collège, les correspondances entre les périodes au programme en histoire et les programmes de français permettent aux élèves d'acquérir les repères d'histoire littéraire et culturelle nécessaires pour situer dans le temps les textes qu'ils lisent. Ces connaissances renforcent leur compréhension des œuvres du patrimoine lues et étudiées, développent leur conscience de l'existence d'un héritage culturel et contribuent ainsi à développer leur intérêt pour la lecture et la découverte de ce patrimoine (Bulletin officiel spécial n°3 du 5 avril 2018).

Quelle que soit la discipline, tout.e enseignant.e a pour mission principale de développer l'esprit critique de ses élèves, conformément aux programmes du ministère de l'Éducation nationale, qui présentent l'enseignement du français au cycle 4, comme « une étape supplémentaire et importante dans la construction d'une pensée autonome » (B.O. spécial n°11 du 26 novembre 2015). De fait, responsabiliser les élèves est tout aussi important que les guider vers l'autonomie. La posture de l'enseignant.e est en cela essentielle. En tant qu'éducateur il est, pour ses élèves, un modèle à part entière et parfois complémentaire à la cellule familiale.

Se pose aussi la question des moyens à mettre en œuvre pour instaurer un cadre et un climat qui favorisent le développement des différentes compétences de lecture, de « compréhension des textes » et d'écriture, qui seront une aide « dans tous les champs disciplinaires » (B.O spécial n°3 du 5 avril 2018).

L'intérêt, voire le goût pour la lecture de l'œuvre d'un auteur dépend pour une grande part de l'accueil que fera un jeune à un texte. Pour apprécier un auteur il n'est pas obligatoire de lire l'intégralité d'un livre, un extrait suffit parfois. Cela ne signifie pas qu'il ne faille pas lire des œuvres intégralement, bien au contraire. Mais il est vrai qu'il est possible de faire des « coupures », comme le proposait Barthes (1973), sans nuire à la compréhension générale des textes. La lecture n'en reste pas moins un appel implicite de l'auteur à son lecteur duquel il attend une réponse. Un livre « doit me [nous] donner la preuve qu'il me [nous] désire » :

Ce que je goûte dans un récit, ce n'est donc pas directement son contenu ni même sa structure, mais plutôt les éraflures que j'impose à la belle enveloppe : je cours, je saute, je lève la tête, je replonge (Barthes, 1973, p. 11).

Nous pouvons retenir de cette description métaphorique de la lecture l'idée d'un élan (Macé, 2011) qui donne une dynamique à cette activité. C'est pourquoi nous pensons que cette passerelle entre un auteur réel et un lecteur potentiel peut être réalisée en classe entre un.e enseignant.e de Lettres et ses élèves. En trouvant les « bonnes lectures », l'enseignant.e pourra gagner leur adhésion. La difficulté étant de trouver des textes qui suscitent l'intérêt d'une majorité d'élèves.

1.4.4./ Ethique et déontologie de l'enseignant.e

Chargé.e de transmettre des connaissances et un savoir-être dans le monde à ses élèves, l'enseignant.e a des valeurs éthiques et déontologiques. Si l'éthique professionnelle de l'enseignant.e renvoie aux « valeurs fondatrices du choix d'éduquer », la déontologie se rapporte, quant à elle, aux normes, ou devoirs, comme « l'obligation d'informer les parents » (Kahn, 2006). Ces deux valeurs dictent la posture de chaque enseignant.e dans l'exercice quotidien de sa profession.

Accompagner et non tout faire à la place des élèves est notre éthique car nous pensons que cette posture favorise leur développement personnel et l'acquisition de l'estime de soi (Fanget, 2008). Reste à savoir si l'élève est toujours assez libre en réalité au sein d'une classe et, de surcroît, en présence de l'enseignante que nous sommes. Dans cette situation, est-il suffisamment autonome pour construire sa propre « autobiographie » sans être influencé par le cadre, l'éducateur ou encore son propre regard sur le savoir ? Quelle éthique serait la plus favorable pour l'enseignant.e-éducateur.trice qui ne souhaite pas entrer dans l'intimité d'un jeune mais lui laisser la liberté d'inventer ? Cela nécessite de la distanciation mais aussi un effort de réflexivité sur sa pratique et, en termes déontologiques, une posture qui se construit « *hinc et nunc* » et laisse au jeune plus d'autonomie (Freire, 2013). Dès lors, l'enseignant.e accepte d'accueillir la réalité de l'autre, même quand celle-ci dérange et surtout ne cherche pas à transformer le jeune. Cette posture peut être difficile à accepter dans certains cas où l'enseignant.e souhaiterait que tous les élèves progressent, alors que certains peuvent manifester un désintérêt ou encore conduire, par leurs questions, l'enseignant.e vers d'autres sujets.

D'un autre côté, il est impératif de garantir la neutralité de la posture du chercheur au niveau déontologique, ce qui n'est pas toujours si évident, c'est pourquoi ce questionnement a suscité divers débats épistémologiques (École de Palo Alto ; Popper, 1991 ; Jodelet, 2003 ; Brasseur, 2012). Ils montrent, en particulier, l'impact qu'ont les souvenirs d'école et les expériences vécues par un individu au cours des années de scolarité sur son choix de carrière (Lortie, 2002), à cause de valeurs individuelles, d'influences sociales ou familiales (Berger et D'Ascoli, 2011). Dans notre cas, nous valorisons ce métier dès notre enfance et gardons encore en mémoire certain.e.s enseignant.e.s qui ont marqué notre existence d'élève.

Ce premier chapitre nous a permis de poser le cadre de cette thèse en sciences de l'éducation et de la formation et de présenter son originalité. Elle a pour objet et support central l'autobiographie, un genre littéraire inscrit dans le programme de français pour la classe de troisième, suite à la réforme du collège de 2015 (en vigueur à la rentrée de 2016). À l'*instar* du système éducatif français, régi par des principes et des valeurs qui lui sont propres et qui constituent son identité nationale, les programmes de Lettres suivent des exigences institutionnelles. Ils visent l'acquisition de compétences qui ne prennent pas toujours en compte le parcours et la singularité de chaque élève. Le conformisme, auquel sont rattachées les compétences tant de l'élève que de l'enseignant.e semble relever d'un *a priori* à valeur modélisante. Construire une culture commune est donc une donnée essentielle, mais celle-ci ne peut se départir d'une construction personnelle. Mieux comprendre le développement psychologique des élèves s'avère donc incontournable chez l'enseignant.e, conformément au référentiel de 2013. Aux profils divers des élèves, représentés dans cette recherche par deux classes de troisième de la banlieue parisienne, s'ajoute notre statut tout aussi particulier, puisqu'il nous a fallu, malgré nous, adopter et maintenir la double posture d'enseignante et de chercheuse en sciences de l'éducation et de la formation.

Nous cherchons également à savoir dans quelle mesure le texte autobiographique peut aboutir à l'identification de l'élève avec l'auteur, avoir un impact sur sa personne et son rapport personnel au savoir. Par suite, nous pourrions voir quel accueil les élèves font des programmes en général et des corpus littéraires en particulier. Enfin, nous cherchons à savoir si le fait de s'approprier de nouvelles connaissances permet à un élève de mieux se connaître personnellement et de donner du sens aux apprentissages et au savoir (Charlot, 1997).

CONCEPTUALISATION

CHAPITRE 2 - CONCEPTUALISATION

La seconde étape est celle de la conceptualisation des notions clés qui diffère selon les domaines étudiés. Sa finalité est de montrer l'intérêt scientifique d'une thèse et son inscription dans la continuité des recherches menées, tout en les dépassant par son apport original. Ce qui fait la particularité de notre thèse c'est le croisement entre des concepts provenant des sciences de l'éducation et d'autres relevant de la didactique de la littérature. Elle rejoint aussi d'autres disciplines, telles que la psychologie du développement, en raison du public concerné : des adolescents en classe de troisième (Erikson, 1959 ; Rogers, 1959 ; Bruner, 1998) ; et enfin, les champs de la philosophie (Chauvier, 2001) et de la sociologie, avec le concept de soi (Aubert & Gaulejac, 2007 ; Ehrenberg, 1998) et le rapport au savoir, pour lequel nous avons retenu l'approche microsociologique, car celle-ci correspond davantage au cadre de notre recherche (Charlot, 1999).

Dans ce deuxième chapitre, qui sera consacré aux concepts convoqués dans notre thèse, nous parlerons de l'enseignement de la littérature et de la place occupée par l'autobiographie au sein du champ littéraire. Nous y verrons la portée didactique de ce genre littéraire au sein de l'enseignement du français à travers les théories de la réception, avant de définir les concepts de rapport à soi, puis de rapport au savoir, en nous appuyant sur des processus d'apprentissage.

Notre but sera de montrer la complémentarité entre enseignement et didactique du français en rappelant notamment les missions de l'enseignant.e. Le rapport au savoir de collégiens de banlieue, en particulier, occupe une place fondamentale dans cette thèse. Il est soutenu par le concept de dispositif didactique qui a accompagné notre expérimentation.

2.1./ ENSEIGNEMENT DE LA LITTÉRATURE ET PLACE DE L'AUTOBIOGRAPHIE

2.1.1./ Histoire littéraire et essor de la société

L'histoire littéraire a pour mission de rendre compte des techniques d'écriture et des variations de genres, de styles, de poétiques et des procédés rhétoriques. Son enseignement aujourd'hui n'intègre pas suffisamment, selon Vaillant (2005), dans ses modes de transmission la dimension historique des textes, se contentant de croiser, sous une forme moderne, les méthodes d'explication de textes et d'analyse de contenus. La littérature en subirait les conséquences dans son identité disciplinaire. Jugée trop complexe et incohérente (Rouxel, 2002), les études littéraires pâtissent de ces changements d'objectifs (Fraisie et Houdart-Merot, 2004) et de finalités des contenus (Rouxel, 2002), émanant de la mutation de la société (Vaillant, 2005), du développement scientifique et qui nécessitent une adaptation. Sans oublier que les études littéraires doivent atteindre plusieurs objectifs « pour lesquels les consensus ne sont pas évidents à trouver » :

(...) l'appétence pour la lecture des textes littéraires ; la participation à l'acquisition de compétences langagières ; le développement du goût d'écrire et de la compétence scripturale ; le développement du sens esthétique ; la possibilité d'un enrichissement existentiel par la découverte de situations et de comportements humains ; le développement de l'imaginaire et de la créativité ; l'exercice du jugement et l'aiguïsement du sens critique ; la connaissance de l'histoire ; l'acquisition d'une culture générale (Petitjean, 2014, pp. 161-162).

La littérature française représente, pour une grande part, l'identité nationale et linguistique de la France (Fraisie, 2012). Elle a hérité de ce rôle au « siècle des Lumières » (XVIII^{ème} siècle, porteur de pensées nouvelles émanant de l'esprit critique et scientifique des philosophes de ce siècle, lui assurant ainsi une ouverture sur le monde extérieur et une suprématie nationale.

À la fonction cathartique¹ de la littérature (Compagnon, 2007), Bronckart (2013) ajoute une dimension sociologique avec la construction de la personne, favorisée par le développement social et la production littéraire.

¹ La catharsis, ou purgation des passions, était l'un des objectifs poursuivis par la tragédie au XVII^{ème} siècle.

La discipline du français n'a pas qu'une mission instructive, mais aussi socio-culturelle. L'apprentissage du français comme langue courante à l'école a pour finalité la démocratisation « dans et par la langue » (Chiss et Puech, 2004) et se veut être un moyen de communication essentiel auquel tous doivent accéder.

À défaut d'une certaine maîtrise, la littérature peut apparaître, pour certains, comme une langue étrangère, qui laisse transparaître le niveau de connaissances, à l'*instar* de cet élève écrivain que *Candide* (1759) était une œuvre « cultivative » pour en exprimer la portée instructive. Ou encore cet autre élève affirmant qu'aucun « sujet n'est abou », pour dire que nul sujet n'est tabou. La question est de savoir s'il est possible de fixer les codes d'une langue, un outil malléable, qui peut avoir un impact socio-culturel ?

2.1.2./ Les genres littéraires : des savoirs théoriques aux savoirs concrets

La question « À quoi sert la littérature ? », qui n'est pas sans faire penser au titre de l'essai de Sartre (1948), interroge le but de l'écriture en ces termes : « pour qui écrire ? » et « dans quel genre littéraire ? », ou encore « faut-il écrire en prose ou en vers ? », conduisant ainsi à aborder la problématique des genres littéraires et de leurs fonctions respectives (Canvat, 1999).

L'une des caractéristiques de la littérature est, de fait, sa diversité de genres et de formes, en prose et en vers : romans, nouvelles, mais aussi poèmes et pièces de théâtre offrent une grande variété de choix aux lecteurs. Bien que selon Borges (1999), les genres littéraires soient décrits comme « partiellement insaisissables », ils n'en restent pas moins « une catégorie opératoire incontournable » dans la mesure où ils « n'ont de sens que considérés du point de vue du phénomène esthétique » (p. 762).

Quand Sartre écrivait : « (...) l'empire des signes, c'est la prose ; la poésie est du côté de la peinture, de la sculpture, de la musique. (...) Les poètes sont des hommes qui refusent d'utiliser le langage » (1948, p.16). Avec ces mots, l'essayiste présentait la prose avant tout comme un outil de communication, alors que la poésie était revêtue, quant à elle, d'une valeur esthétique. La littérature peut-elle être dès lors le reflet immuable de la beauté (Leroy, 2002) ?

Ces critères suffisent-ils à justifier l'acte d'écriture ? Quand Sartre (1948) présentait le dessein de l'auteur de « dévoiler le monde (...) et l'homme (singulier) aux autres hommes » (p. 29), il le mettait face à sa responsabilité et redonnait à la littérature une valeur morale. À préciser toutefois, que c'est au lecteur qu'il revient d'octroyer à la littérature cette valeur. Et Baroni (2003) d'ajouter que les genres littéraires dépendent surtout de la manière dont ils sont lus. Cet aspect renvoie à la problématique de la réception littéraire, dont nous parlerons au chapitre suivant. De fait, pour que l'effet esthétique soit efficient, il faut la rencontre du lecteur avec le texte (Baroni, 2003) ; c'est la condition *sine qua non* pour qu'un livre existe.

Nonobstant, on peut se demander si tous les genres littéraires recouvrent les mêmes valeurs et s'ils ont tous la même prégnance auprès des lecteurs actuels. Quel accueil font les jeunes aux différents genres littéraires et auxquels accordent-ils leur préférence ? Une étude de 2015 portant sur les choix de lectures d'étudiants par genres littéraires (cf. tableau 3 ci-après) montre que c'est la bande-dessinée *Lanfeust* qui obtient le plus grand audit auprès des étudiants interrogés, avec 85,2%. Ce genre est suivi par les mangas mais avec un écart important (42,3%). Enfin, les romans de science-fiction ne représentent que 7,4% et se trouvent derrière la série Harlequin (11,1%). Les genres les plus lus par ce public sont donc ceux hors programmes scolaires. Faudrait-il par conséquent insérer l'étude de mangas et de bandes dessinées dans nos enseignements de français ?

Tableau 3 : Choix de lectures d'étudiants par genres littéraires

Genre	Nombre (N)	Pourcentage (%)
Bande dessinée Lanfeust	393	85,2
Manga	195	42,3
Roman policier historique	189	41,0
Romans pour adolescents	164	35,6
<i>Chick lit</i>	153	33,2
<i>Comics</i>	142	30,8
Roman de fantasy	132	28,6
Bande dessinée grand public	64	13,9
Bande dessinée et manga en ligne	63	13,7
Harlequin	51	11,1
Roman de science-fiction	34	7,4
Pas de réponse	23	5,0
Total		461

Source : Lacôte-Gabrysiak, « La lecture des étudiants entre plaisir et contraintes » (2015)

2.1.3./ Réception littéraire et théorisation de l'autobiographie

Admis comme genre littéraire à partir de 1838, l'autobiographie fait son émergence en pleine phase de transition entre une époque plus ancienne et un contexte marqué par un tournant en littérature, avec l'avènement de la société moderne, bâtie sur un consumérisme culturel, au sein de laquelle se développent les loisirs et les médias (Vaillant, 2005).

La question des genres littéraires conduit, par suite, à parler des théories de la réception littéraire et plus particulièrement, dans le cadre de cette recherche, celles se rapportant au genre autobiographique, dont nous parlerons plus en détail dans le chapitre suivant. En effet, avant d'atteindre le statut littéraire que nous lui reconnaissons, ce genre a été traversé par divers courants théoriques, tels qu'énoncés par Cèspeles (2001) :

- Au XIX^{ème} siècle : pour Misch (1907), qui s'inspire de l'approche psychologique de Dilthey et la tradition de l'individualisme méthodologique (Mesure, 2003), l'autobiographie a une valeur historique.
- Puis au XX^{ème} siècle, trois approches se distinguent :
 - L'approche psychologique de Gusdorf (1956), pour qui l'autobiographie est une nouvelle lecture de l'expérience qui permet la construction identitaire ;
 - L'approche stylistique de Starobinski (1970) ;
 - L'approche psychanalytique d'Olney (1980) ;
 - Les conceptions pragmatiques de Lejeune (1975, 1982, 2002) ;

Et pour finir De Man (1979), qui considère l'autobiographie comme un genre fictif et non comme un genre personnel.

D'un point de vue général, selon Todorov(2007), l'enseignement de la littérature se construit à partir des bulletins officiels du ministère de l'Éducation nationale qui donnent plus la primauté à la partie technique, ou méthodologique, avec l'étude des genres et registres littéraires, qu'au sens des textes eux-mêmes. Par-delà l'analyse littéraire, même si une œuvre peut servir à cela, la littérature instruit, forme et construit l'être de manière durable.

Pour Todorov (2007) qui s'inscrit, avec Barthes (1973) et Genette (1976), dans un structuralisme modéré en sémiologie et en analyse littéraire, l'enseignement de la littérature, parce qu'il est trop hermétique, n'attire plus les élèves et manque d'ouverture et d'interconnexion avec le monde. Le formalisme, qu'il lui reconnaît et dont souffre le roman, dessert la littérature et la met « en péril » (2007). Ce dernier s'est d'ailleurs opposé au « biographisme » et à tout ce qui ne relève pas, à proprement parler, du texte. *Nonobstant*, cette forme d'ascèse aura un effet inverse puisque d'autres champs, plus tournés vers la personne humaine et visant le lecteur, seront le terrain d'étude d'autres recherches. Si nous avons retenu en priorité l'approche littéraire de ce théoricien, c'est parce qu'il envisage la littérature selon une perspective anthropologique permettant de comprendre le monde et de connaître la condition humaine. Cette conception, qui octroie à un individu la capacité de se construire personnellement, nous intéresse d'autant plus qu'elle rejoint, en partie, celle que nous envisageons eu égard au genre littéraire de l'autobiographie.

Au sein de l'histoire littéraire, la lecture a connu un tournant dans les années 1960, avec « L'École de Genève » - ou critique de la conscience - composée de théoriciens comme Starobinski (1970) qui l'étudient en s'appuyant sur la psychanalyse et la linguistique. Mais alors que cette dernière porte davantage son attention sur le locuteur, l'esthétique de la réception s'intéresse plus à la place du lecteur, bien qu'implicite dans un premier temps (Iser, 1976), puis à l'effet du texte sur le lecteur particulier avec Jauss (1978) et la sociologie de la lecture (Leenhardt et Józsa, 1982). Cette question de la réception devient plus importante pour le champ littéraire avec le développement de la pragmatique et porte son attention sur la capacité d'un texte lu, quel que soit son genre (poème, roman, pièce de théâtre, texte théorique) à produire un effet sur le lecteur, lequel atteste de l'efficacité de l'écriture au niveau mental et/ou affectif (Touret et *al.*, 2016).

En tant que science qui met en relation le texte littéraire et la dimension sociale, la sociologie de la littérature (Sapiro, 2014) recherche l'ensemble des déterminations et des médiations qui rendent compte de la production littéraire, de la réception et des fonctions sociales qui justifieraient la spécificité de ces textes. Celle-ci vise une esthétique fondée sur l'Homme avec un monde connaissable et « lisible » rendant compte du monde, de l'Histoire et du vécu personnel (Angenot *et al.*, 1993). Quand la critique formaliste, au cours des années 1970, s'impose au niveau de la théorie littéraire, le social « devient un texte, un discours » (Angenot *et al.*, 1993), qui donne naissance à la « sociocritique ».

Cette science révèle des défaillances au niveau des analyses sociologiques « externes », qui évitaient le texte, ou encore à l'égard des courants formalistes qui restaient centrés sur lui (Angenot *et al.*, 1993).

2.2./ L'AUTOBIOGRAPHIE EN SCIENCES DE L'ÉDUCATION ET DE LA FORMATION

2.2.1./ Originalité de cette thèse en littérature et sciences de l'éducation et de la formation

Comme nous l'avons mentionné en introduction, des thèses portant sur l'autobiographie existent aussi bien en littérature qu'en sciences de l'éducation et de la formation. Nous pouvons citer notamment dans le domaine littéraire, celle de Sicart (2005) qui remet en question le modèle du « pacte » autobiographique (Lejeune, 1975) en proposant un « anti-pacte » propre à l'autofiction ; ou encore celle de Kuwase (2000) qui s'intéresse à la réception littéraire des *Confessions* de Rousseau et au malaise provoqué par une conception radicale des rapports entre personne, écrivain, oeuvre et société ; et enfin celle de De Frettes (1996), consacrée aux autobiographies de Gide et de Dali. En sciences de l'éducation et de la formation, des recherches ont été menées par Maumigny-Garban (2003), Brun (1997) et Cyrot (2009). Elles portent respectivement sur la démarche autobiographique, comme filière d'exploration et de construction personnelle, sur l'écriture renvoyant à un ordre de transcendance ; puis l'autobiographie, produite en interaction dans le cadre d'une application des réflexions menées sur l'agir communicationnel, l'identité narrative et le travail de recherche en éducation des adultes. Enfin la place accordée à la dimension de la formation par soi-même et le constat que « l'autre » a des formes variées et des rôles multiples.

Nous retenons, tout particulièrement, les travaux de Maumigny-Garban (2003) dont le sujet est proche du nôtre puisqu'il présente la démarche autobiographique comme une voie d'exploration et de construction personnelles. Il prend pour support des autobiographies célèbres, comme celle de Saint-Augustin, qui offre l'exemple d'un « Moi » qui se place devant Dieu pour comprendre sa vie ; alors que celle de Rousseau, plus tardive, octroie à l'acte autobiographique la fonction de révéler une nature individuelle, celle de l'autobiographe, qui montre dans ses *Confessions* comment se réconcilier avec sa vie. Le point central en est la perspective plus moderne, au XXe siècle, avec les formes littéraires de vécu personnel qui laissent la place aux histoires ou récits de vie (Dominicé, 2002), que nous envisageons également comme moyen de connaissance et de construction de soi dans notre expérimentation.

Ce qui est particulier dans notre thèse est l'association des domaines littéraire et sciences de l'éducation et de la formation. Comme la thèse de Maumigny-Garban (2003), qui s'inscrit dans ce domaine, notre recherche met en lien le genre littéraire de l'autobiographie avec la didactique des sciences de l'éducation et de la formation mais, à la différence de la sienne, la démarche autobiographique prend dans notre thèse une valeur formative et formatrice puisqu'elle est une contribution à la connaissance de soi et, par suite, permet de révéler le rapport au savoir des collégiens. L'autobiographie devient, à ce titre, un instrument scientifique de formation.

Notre thèse invite à questionner le genre même de l'autobiographie : est-ce un genre littéraire fiable et à la portée de tous ? Quelle confiance peut-on accorder à ce type d'écrit qui nécessite, outre de la méthode, une expérience de vie ? Le « passage de la page blanche » (Laurans-Gourvenec, 2014) à l'écriture de soi est toujours difficile et nécessite une prise de recul avec soi et sa vie. Si écrire une autobiographie se résume, selon Laurans-Gourvenec (2014), à faire le récit de sa vie sans autre contrainte particulière que celle de dire ce qui constitue celle-ci, cela semble à la portée de tous. Tout être peut donc, *a priori*, librement ou contraint (dans le cadre scolaire par exemple), parler de ses « rencontres, des moments marquants », de ce qu'il « vit », « ressent », « éprouve ». L'auteure, parlant de sa propre expérience, raconte qu'elle a été amenée à le faire dans le cadre d'un examen professionnel. À défaut de cela, qui serait enclin à le faire naturellement, à moins d'être un écrivain et d'avoir à dessein de laisser une trace de son vécu ?

Parler de soi, surtout à l'adolescence, risque d'être une tâche difficile pour une grande majorité d'élèves au sens où la conscience de soi chez l'adolescent est encore instable, notamment en raison de la transformation corporelle propre à cet âge (Marty, 2010).

Face à cette difficulté, qui peut être réelle, surtout pour des élèves, nous pouvons envisager la possibilité de « se dire » à travers l'autre (l'autobiographe dans notre cas), c'est-à-dire en partant de son vécu et de ses écrits, à *l'instar* de Montaigne (1580), qui s'appuyait sur les auteurs antiques comme source d'inspiration. Ces derniers n'étaient donc qu'un prétexte pour parler de lui-même. À travers cette investigation, Montaigne (1580) suggérait une autre façon d'accéder à la connaissance de soi grâce à la lecture et à l'analyse des textes littéraires. « Se dire » par l'écriture du « je » qui renvoie à sa propre personne, était pour lui, un moyen d'accéder à une connaissance plus intime de lui-même. À préciser que dans le cas de l'essai, comme l'écrit Vigneault (2008), le « je de l'écriture ne réussit à s'implanter dans son propre texte que dans un véritable corps à corps avec le texte d'autrui » (p. 227).

Il s'agit donc plus d'un « *je* » de l'écriture à dimension métaphorique, fictive, mythique, se ramenant à « l'Autre (du) moi » que de l'écriture du « je » (Vigneault, 2013). Le pronom personnel sujet « je » qui émane de la personne, sans être uniquement personnel, instaure un dialogue entre le « je » de l'auteur et le « tu » du lecteur. Il favorise aussi l'appropriation du sujet personnel « je », comme sujet parlant, pensant et locuteur, ayant la capacité de se poser comme sujet (Benveniste, 1966). Les textes autobiographiques seraient donc, *in fine*, une voie envisageable dans ce cheminement de connaissance de soi.

D'un point de vue linguistique, les deux expressions « parler de soi » et « parler de moi » (Hubier, 2003) sont à distinguer. Quand la première expression vise une généralité et se rapporte à tout individu, la seconde est, quant à elle, plus intime.

Par suite, avancer que le « je » de l'auteur, comme celui de tout être, n'existe qu'en lien avec un « tu », et donc qu'il n'y a pas d'identité sans altérité. Voilà pourquoi, dans l'interaction tout propos émanant d'un être (« soi ») n'a de sens que par rapport à un « autre » (Ricœur, 1990). Un individu parle et agit toujours pour quelqu'un (Bremond, 2013). Tout discours est adressé, c'est pourquoi il n'y a pas d'action pure mais toujours de l'interaction (Garfinkel, 1984).

2.2.2./ L'autobiographie, entre identification et représentation de soi

“L'autobiographie ou le récit de soi n'est pas le retour du réel passé, c'est la représentation de ce réel passé qui nous permet de nous réidentifier et de chercher la place sociale qui nous convient.” (Cyrulnik, 2003, page 53).

D'origine grecque, le terme « autobiographie » est formé des préfixes « auto- » (soi-même) et « bios- » (vie) et du suffixe « -graphè » (graphie), qui définissent l'objectif même de ce genre personnel, qui est d'écrire le récit de sa propre vie. Il comprend différents sous-genres, tels que les mémoires, le journal intime, et notamment l'autofiction, également formée du préfixe « auto- » et venue rivaliser avec l'autobiographie, au nom de la modernité littéraire. Avec la victoire de la fiction sur la vérité, la valeur d'authenticité est bafouée et par la même occasion, le genre autobiographique perd son prestige initial. Vouloir lui redonner aujourd'hui plus d'importance, surtout au niveau scientifique, est-ce pertinent ? D'un point de vue institutionnel et didactique, le genre autobiographique trouve sa place au sein de l'enseignement de la littérature, en particulier pour la classe de troisième, tel que nous l'avons présenté en contexte, car il s'inscrit, peut-être mieux que d'autres genres, dans la thématique « se chercher, se construire ».

Il revêt, en outre, une dimension anthropologique et sociologique au sens où il offre à un être la possibilité de se connaître personnellement. C'est un atout qui motive d'autant plus notre recherche car elle soutient l'idée que ce genre littéraire, basé sur la quête de soi, favorise la construction identitaire du collégien.

L'autobiographie se définit encore comme le genre de l'introspection, marqué par les « codages du moi » (Delory-Momberger, 2019), qui relate la vie d'un écrivain par lui-même et non celle de n'importe quel être qui s'improviserait soudainement autobiographe. Toutefois et peut-être à cause de ses formes diverses, l'autobiographie reste un genre littéraire « problématique » (De Grève, 2008). Cette complexité émanant de son caractère polymorphe et protéiforme (confessions, essais, récit...), s'accroît avec la personnalité de l'auteur et l'époque de rédaction. *Nonobstant*, par-delà leur spécificité propre, chaque autobiographie remplit, en principe, les critères énumérés par Lejeune (1975), et notamment une identité commune entre l'auteur, le narrateur et le personnage, laquelle n'équivaut pas cependant à une similitude. Autrement dit, l'auteur et le narrateur ont, certes, la même identité, mais ne sont pas (ou plus) les mêmes, car le narrateur est la personne qui relate dans le temps présent son vécu (se représente), alors que l'auteur est celui qui présente sa vie dans son *continuum* (processus d'identification).

Quant au terme de « personnage », associé parfois à un être de fiction dans un roman, ou une pièce de théâtre, il renvoie, dans son sens premier, à toute personne jouant un rôle social important, ce qui est le cas de l'autobiographe.

L'autre point qui soulève une interrogation est celui de la démarche même de se raconter. Qu'est-ce qui justifie un tel besoin ? Un autobiographe écrit-il pour se connaître ou le fait-il pour exprimer aux autres, la connaissance qu'il a de lui-même, à l'*instar* de Montaigne ? D'autant plus que le verbe « se raconter » se rapporte plus à un récit. Quel verbe serait le plus approprié pour rendre compte d'un tel projet ? L'autobiographe cherche-t-il à se présenter (objectivement) ou plutôt à se représenter (subjectivement) face à ses lecteurs ? Ou encore à se valoriser à ses propres yeux ou à l'égard d'autrui ? Montaigne (1590) déclare, quant à lui, être le principal destinataire et fait croire au lecteur qu'il ne se soucie aucunement de celui-ci, alors que ce dernier est directement interpellé dès la préface.

Reste encore à savoir si l'autobiographe va se montrer tel qu'il est (ou pense être) ou si, au contraire, il ne va révéler qu'une partie de lui-même et de sa vie. L'autobiographe est-il contraint de tout dire ? Rappelons à ce propos le reproche fait par Sand (1854) à l'encontre de Rousseau, qu'elle accusait de ne dénoncer que les petits « crimes » et de cacher les grands (Boquenti, 2003). Ce faisant, et bien qu'en ne divulguant que des petits « crimes », l'auteur montrait ainsi, aux yeux de tous, qu'il n'était pas parfait, mais faillible, comme toute personne. Nous saisissons l'occasion pour préciser toutefois que le terme « crimes » reste ambigu dans la mesure où l'on ne peut pas parler de petit crime. Et combien même l'auteur chercherait-il à se « racheter » aux yeux de ses contemporains et de la postérité, cette démarche qui amène un être à se dévoiler auprès des lecteurs, reste-t-elle pour autant naturelle ?

Cette façon de se regarder, comme au travers d'un miroir, est le critère principal de l'autobiographie, alors même que se décrire objectivement est difficilement envisageable. Le regard d'autrui, ou la comparaison avec ce dernier, peut aider dans ce processus d'objectivation. L'autre, au sein de sa différence, occasionne cette comparaison avec soi-même. Peut-être est-ce pour cela que les autobiographes se prêtent à cette aventure qui, par-delà un certain enrichissement personnel, offre aux lecteurs une perspective d'identification personnelle ?

En outre, parler de soi fait appel à une énonciation personnelle et subjective, où les pronoms personnels sujet « je » et objet « me » renvoient à la personne réelle et à l'auteur de l'autobiographie, comme dans cet extrait des *Confessions* :

En sondant en moi-même, et en recherchant dans les autres à quoi tenaient ces diverses manières d'être, je trouvai qu'elles dépendaient en grande partie de l'impression antérieure des objets extérieurs, et que, modifiés continuellement par nos sens et par nos organes, nous portions, sans nous en apercevoir, dans nos idées, dans nos sentiments, dans nos actions même l'effet de ces modifications (Rousseau, 1782, p. 309).

Le passage du pronom « je » au « nous » sans transition dans la même phrase est significatif. Il est un moyen pour l'autobiographe, non seulement d'interpeler le lecteur, mais aussi de donner à son écrit, une dimension de généralité, voire d'universalité, perspective que l'on pourrait voir comme l'une des visées de ce genre littéraire à portée intemporelle. Pour ce qui est de la marque énonciative de subjectivité, celle-ci a été sujet à controverse. Le fait de parler en son nom propre (Lejeune, 1975) est-il, de fait, une preuve suffisamment fiable de l'identité réelle de l'autobiographe, telle qu'elle est attendue par le *Pacte*, sur lequel l'auteur s'engage implicitement ? Selon Benveniste (1966), le pronom personnel « je » n'a qu'une réalité discursive et non personnelle, alors que pour Lejeune (1975) celui-ci se rapporte à une « personne réelle » (p. 32). Toutefois, par-delà cette idée de personne réelle, défendue par Lejeune (1975), ce sont surtout les concepts de « sujet » et de « subjectivité », qui sont contestés par Bakhtine (1984) et Lacan (1932) ; au sens où, pour eux, le sujet individuel n'est qu'une illusion (Vettier, 2019). Pour Bakhtine la subjectivité renvoie non à la « personne connaissante » mais à la « chose à connaître » :

En entendant la parole d'autrui nous savons d'emblée [...] en pressentir le genre, en deviner le volume, la structure compositionnelle donnée, en prévoir la fin, autrement dit, dès le début nous sommes sensibles au tout discursif (Bakhtine, 1984a, p. 285).

L'autobiographe cherche-t-il uniquement à raconter sa vie ? Le dialogue que vise à instaurer l'autobiographe avec le lecteur et qui s'établit au moyen de la langue entre un sujet qui écrit « je » et le « tu » du lecteur, ne pourrait-il pas se faire entre un « il (elle) », comme dans la fiction, renvoyant au lecteur ?

En redonnant à la personne réelle toute son importance, Lejeune (1975) passe pour un avant-gardiste car il octroie au genre de l'autobiographie une nouvelle caractéristique, celle de la « référentialité », l'opposant ainsi à la fiction, propre au roman (Vettier, 2019). Prenant appui sur la théorie de la réception, dont nous avons parlé précédemment, Lejeune (1975) engage le lecteur dans une posture d'accueil de l'autobiographie définie par le « (...) type de lecture qu'elle engendre, la créance qu'elle secrète, et qui se donne à lire dans le texte critique » (1975, p. 70).

En somme, il y aurait autant d'autobiographies, ou de types d'autobiographies, que de lecteurs, car ce sont ces derniers qui lui donnent sens (Lejeune, 1975).

Quel crédit un lecteur peut-il accorder à une autobiographie, par-delà le *Pacte* qui engage la sincérité de l'auteur (Lejeune, 1975, 1996) ? La contestation que le genre soulève, quant à sa subjectivité, n'est-elle pas légitime ? Comme le fait remarquer Lejeune (1975), parce que le sujet écrivant et le sujet écrit ne sont pas les mêmes, partir du postulat que le pronom personnel sujet « je » renverrait à une personne réelle ne serait qu'illusoire, ou plus un concept qu'une réalité humaine et textuelle. Par suite, usant du principe même du syllogisme, nous pourrions dire que si le sujet autobiographique n'est qu'une fiction, au même titre que dans un roman, l'autobiographie au sens de récit authentique d'une personne réelle, n'existe pas. À cela s'ajoute, l'idée défendue par Gusdorf (1975) pour qui « l'impulsion de s'écrire naît précisément du sentiment d'un décalage avec soi-même » (p. 972). En somme, le but d'une autobiographie serait moins de « se raconter » que de « se ressaisir » (1975, p. 972). Qu'est-ce qui est le plus important pour un lecteur ? Est-ce de savoir si le sujet énonciatif renvoie à une personne réelle ou non ? Cela change-t-il le sens du texte et l'objectif poursuivi par ce genre littéraire ? Dans quelle mesure cela peut-il impacter la lecture et influencer l'attitude du lecteur ? Comme l'écrivait Ehrenberg (1998) : « Ce qui fatigue c'est l'excès d'assignation, de rôles, ce n'est pas toujours l'excès de conscience de soi » (p. 82). Il en va de même avec l'autobiographie, qui « assigne » différents rôles à son auteur, puisqu'il est à la fois le sujet, le narrateur et le personnage de son livre (Lejeune, 1975), avant même d'être un « je » en vertu de l'énonciation subjective qui lui est propre.

2.2.3./ L'autobiographie à l'ère de l'hypermodernité

Associer l'autobiographie à l'évolution sociale revient à se demander comment dans une époque caractérisée par une forte « hypermodernité » (Ehrenberg, 1998), intéresser des collégiens à ce genre particulièrement subjectif qu'est l'autobiographie ? Faut-il parler en son nom propre et assumer pleinement son écrit via l'indice énonciatif du « je » ou le jeune peut-il se dire à travers un autre, selon la découverte rimbaldienne (1871) et d'après le modèle de certaines autobiographies (Diome, 2013) ? Selon Larmore (2004), pour que l'authenticité soit admise comme valeur, elle doit l'emporter sur toute autre considération. Si bien qu'il est préférable parfois de s'aligner sur le point de vue d'autrui (Leroy, 2008) plutôt que se limiter à ce que l'on sait déjà. C'est le fondement même de tout apprentissage et c'est aussi le but poursuivi par l'autobiographie.

Vue sous cet angle, l'autobiographie prend alors sens et il est ainsi plus facile de justifier l'enseignement de ce genre littéraire au collège. Reste à savoir comment amener des collégiens à lire et susciter chez eux l'envie d'écrire un épisode autobiographique ou, *a minima*, une ébauche ? Quel(s) savoir(s) et quelle(s) compétence(s) peuvent favoriser ce dispositif pédagogique et ce type d'écriture qui nécessite, outre de la maturité et de l'expérience, une certaine confiance voire une estime de soi (Fanget, 2007). L'écriture autobiographique relève, de fait, d'un processus intrinsèque (estime de soi) et extrinsèque (relations aux autres), dans lequel la rencontre avec l'Autre favorise la conscience de soi et la découverte de l'altérité, un autre comparable à soi.

Comme le rappelle Marty (2010), parce que l'adolescence est une phase essentielle dans la construction de la personne au sens où elle permet d'atteindre le « sentiment d'exister » et de passer de l'apparence à la réalité de l'être. L'Autre, comme c'est le cas dans une relation amicale ou affective, y contribue. Pourquoi n'en serait-il pas de même avec l'auteur d'une autobiographie à une époque où le numérique occupe une place essentielle dans la vie des adolescents ?

Et puisque parler de soi, surtout à l'adolescence, s'avère être une tâche complexe, pour différentes raisons, notamment personnelles, comme dit *supra*, pourquoi ne pas suggérer une autre alternative, telle que parler de soi mais à travers un autre, comme dans le cas de la fiction ? Autrement dit, en s'inventant une vie qui s'inspirerait de la vie réelle de la personne et ainsi pouvoir avouer, à *l'instar* de Mauriac (1994), dont l'écrit n'est vrai que dans un sens car tout est une invention. Mais pouvons-nous, dès lors, encore parler d'autobiographie, ou plutôt d'autofiction, puisque l'auteur avoue avoir eu une vie différente de celle qui est narrée (Durussel, 2018) ? Ce faisant, Mauriac (1994) invite à réfléchir sur l'efficiace d'un *Pacte* et la difficulté de s'engager sur l'authenticité des faits relatés (Lejeune, 1975).

Au cours de la période postmoderne, le sujet va se détacher de certaines figures marquantes pour apprendre à se construire, individuellement, comme sujet. Cette construction se formulera sous forme de quête personnelle, matérialisée par le développement de l'autobiographie (Lejeune, 1991) et qui permet de concilier construction personnelle et sociale :

Le recours au récit de vie en tant que moyen permettant d'accéder à une connaissance sociologique apparaît comme une démarche novatrice, en rupture avec l'approche positiviste qui privilégie les techniques quantitatives et aborde les sciences sociales selon les modèles des sciences de la nature. Il s'agit, en effet, "d'atteindre les expériences humaines réelles et les attitudes qui constituent la réalité sociale pleine, vivante, active ; or, la vie sociale concrète n'est concrète que si l'on prend en considération la vie individuelle qui sous-tend les événements sociaux" (Thomas, vol. 3). Et pour y parvenir, "nous devons nous mettre à la place du sujet qui cherche sa voie dans ce monde" (Thomas, *ibid.*, p. 20). Le récit de vie devient un instrument pour observer l'expérience personnelle, de l'intérieur, et pouvoir se reconnaître dans ce qu'elle a de semblable à la nôtre (Orofiamma, 2008).

2.3./ RAPPORT À SOI ET CONSTRUCTION IDENTITAIRE CHEZ L'ADOLESCENT

Concept plus psychologique que littéraire, le concept d'identité trouve sa place dans cette recherche portant sur le rapport à soi et au savoir de collégiens pour plusieurs raisons : d'une part, parce que la connaissance de soi est un processus identitaire, qui intéresse - entre autres champs disciplinaires (philosophie notamment) - celui de la sociologie ; d'autre part, la construction identitaire joue un rôle fondamental à l'adolescence, à cause des changements physiologiques et psychologiques (Taborda-Simões, 2005). Enfin, parce que la troisième est un palier au niveau de l'orientation et joue un rôle déterminant dans le parcours professionnel (De Singly, 2008).

Pour introduire le concept d'identité, nous avons choisi un extrait de texte littéraire qui ne relève pas du genre autobiographique mais propose une définition de l'identité intéressante. Selon l'Isle Adam (1886), l'identité renvoie à une conscience de soi et à un savoir sur soi-même. En demandant à Edison, le créateur, si la femme créée saura « qui elle est » et « ce qu'elle est » (p.103)², Lord Ewald interroge la capacité d'un robot à accéder à cette conscience de soi, qui est le propre de l'Homme. Question à laquelle Edison répond en l'appliquant à tout être humain : « Savons-nous donc si bien, nous-mêmes, qui nous sommes ? » (p.103). Ainsi, se connaître signifie être au clair avec soi-même, comme l'atteste le groupe adverbial « si bien ».

C'est pourquoi viser une parfaite connaissance de soi semble être une quête illusoire et vouée à l'échec. Qui peut, de fait, prétendre à une telle connaissance ?

² 1878, Edison présente son phonographe (qui permet d'enregistrer la voix). 1889, Edison fabrique une poupée-phonographe, c'est-à-dire une "poupée parlante" (jouet mécanique dans lequel il a introduit son phonographe). Lord Ewald est désespéré par sa maîtresse, Alicia, et se voit proposer par Edison un être mécanique animé, Hadaly, qui aurait les traits d'Alicia et une âme artificielle.

- On n'aime qu'un être animé ! dit lord Ewald.
 - Eh bien ! demanda Edison.
 - L'âme, c'est l'inconnu ; animerez-vous votre Hadaly ?
 - On anime bien un projectile d'une vitesse de X ; or, X, c'est l'inconnu, aussi.
 - Saura-t-elle qui elle est ? ce qu'elle est, veux-je dire ?
 - Savons-nous donc si bien, nous-mêmes, qui nous sommes ? et ce que nous sommes ?
 - Exigerez-vous plus de la copie que Dieu n'en crut devoir octroyer à l'original.
 - Je demande si votre créature aura le sentiment d'elle-même.
 - Sans doute ! répondit Edison comme très étonné de la question.
 - Hein ? Vous dites ? s'écria lord Ewald, interdit.
 - Je dis : sans doute ! — puisque ceci dépend de vous. Et c'est même sur vous seul que je me fonde pour que cette phase du miracle soit accomplie.
 - Sur moi ?
 - Sur quel autre, plus intéressé en ce problème, pourrais-je compter ?
- (Villiers de l'Isle Adam, 1886, p. 103)

2.3.1./ Concept d'identité en philosophie et psychologie du développement

Définir le concept d'identité nécessite de prendre en compte deux aspects de cette notion : d'une part, l'identité « personnelle » ou « intime » et, d'autre part, « l'identité publique ». Les opposer reviendrait à inscrire l'identité dans une dichotomie existentielle, alors que ces deux aspects sont constitutifs de l'identité d'un être. On retrouve ces deux concepts dans plusieurs domaines scientifiques : philosophie, psychologie, sociologie et bien entendu en littérature. Le concept d'identité, dans sa dimension publique ou plus intime, renvoie à la représentation de soi, qui n'est jamais unique et au concept de « subjectivité » (Staszak, 2004), qui inclut les sentiments propres à chacun (Tap, 1986).

En philosophie, est reconnu comme sujet toute personne dotée de la capacité de dire « Je », également appelée « egologie ». Ce pronom personnel subjectif est un indice personnel, au niveau grammatical, social, linguistique et philosophique. Il exprime la subjectivité dans un contexte de parole. C'est aussi l'essence et l'expression de la conscience de soi. Dotée de la parole, la personne s'inscrit dans l'échange avec une capacité de relation ou « relationalité » (Chauvier, 2009), qui la définit comme sujet aux yeux des autres. La fonction sujet, ou « subjectivité », n'induit pas toutefois l'unicité du sujet (Chauvier, 2009).

Par suite, les trois entités philosophiques « je », « moi » et « ego » sont reconnues comme des concepts « authentiques » constitutifs de la personne humaine (Chauvier, 2009). Ils renvoient à la personne identitaire qui se perçoit comme sujet, ou « étant » selon Ricoeur (1990), face à un Autre.

Pour la psychologie du développement, apparue au début du XX^{ème} siècle, la compréhension du développement humain à tous les âges de la vie, est fondamentale. Avec une portée plus empirique que pragmatique, cette science s'intéresse aux processus mentaux, aux comportements et aux performances humaines au cours de l'existence, aux niveaux cognitif, langagier, affectif et social. Parmi les fondateurs de cette théorie, on peut citer Freud, Erikson, Vygotski, Skinner, ou encore le pédagogue Piaget. Introduite dans le domaine de la psychologie en 1890 par W. James, la notion de concept de soi (ou *self-concept*) est constituée de deux éléments : l'identité « pour soi » et l'identité « pour autrui ».

Dans les années 1950, Erikson (1950) et Rogers (1959), enrichissent cette notion avec « l'identité du moi (ou identité de l'ego) », « l'identité personnelle » et « l'identité de groupe (ou identité sociale) » :

L'identité constitue en effet une structure hiérarchisée comprenant trois entités en interaction : l'identité de l'ego, l'identité personnelle et l'identité de groupe. L'identité de l'ego est un processus de synthèse du moi assurant un sentiment de continuité du caractère personnel. Elle correspond à des croyances primordiales relatives à soi, particulièrement privées, voire inconscientes, représentant parfois des conflits intrapsychiques intériorisés depuis l'enfance : Ce n'est qu'après avoir séparé du moi le « je » et les « soi » que nous pouvons assigner au moi le domaine qu'il a toujours occupé [...] : le domaine d'une instance interne cautionnant une existence cohérente en filtrant et en synthétisant, dans la série des instants, toutes les impressions, les émotions, les souvenirs et les impulsions qui essaient de pénétrer dans notre pensée et réclament notre activité et qui nous mettraient en pièces s'ils n'avaient pas été triés et contrôlés par un système de protection progressivement établi et toujours en éveil. (Erikson, 1978, p. 232).

En complément de la théorie eriksonnienne, Rogers (1950) met en avant l'estime de soi (self-esteem) ou le sentiment de valeur de soi (self-worth). Par suite, le concept de soi relève à la fois d'une perception et d'une « auto-représentation » qui tend, chez tout être, vers une représentation de soi idéale (Rogers, 1959). Dès lors, il est difficile d'envisager une conception de soi unique, puisque celle-ci est influencée par la perception d'autrui ; il convient davantage de présenter ce concept comme une « organisation de différentes identités et attributions, ainsi que leurs évaluations, développées par l'individu à partir de ses activités réflexives, sociales et symboliques. » (Gecas, 1979, p. 2).

Tout comme un être change au cours de son existence, son identité va elle aussi évoluer selon un processus naturel du développement humain. Tout être laisse un peu de soi à chaque étape de sa vie, comme l'autobiographe qui, lorsqu'il relate sa vie, constate une altération ou dépossession de soi, jusqu'à la publication de son livre qui résume l'essentiel de sa vie (Montaigne, 1580).

L'identité d'un être n'est donc pour ainsi dire jamais réellement fixée mais soumise à des évolutions constantes. Cela est d'autant plus vrai à l'adolescence, une phase de la vie marquée par différentes étapes de « développement du concept de soi » (Bariaud, 1997) et de construction identitaire (Erikson, 1972). Si nous avons retenu la théorie eriksonienne c'est parce qu'il reste une référence dans le développement identitaire. Il a su, de fait, établir une corrélation entre le concept de l'identité et la dimension temporelle ternaire (passé, présent et futur) du développement psychologique et physiologique (Lannegrand-Willems, 2012). En classant les différents stades de la vie en huit périodes, comme présenté dans le tableau 4 ci-après, Erikson (1959) montre que le développement d'un être suit un long processus de construction personnelle.

L'adolescence, classée au stade 5, englobe une période de 6 ans et se caractérise par la « fidélité » et une confusion des rôles. C'est donc un stade transitoire, où le jeune se cherche, construit son identité et « expérimente divers rôles sociaux, pour que les choix pris ultérieurement lui soient personnels » (Lannegrand-Willem, 2008, pp. 527-544). Cette construction identitaire s'appuie sur des repères, ou modèles, représentés par les pairs ou les amis, par opposition aux personnes du cadre familial.

En présentant le développement psychologique à l'aide de différentes phases ou cycles Erikson (1959) nous donne une méthode d'investigation accessible et réutilisable. Il s'est basé sur des cas cliniques et sur l'étude de biographies de personnes célèbres comme Martin Luther King, Gandhi ou encore Georges Bernard Shaw, ce qui rejoint un peu notre méthodologie au sens où nous avons travaillé sur l'autobiographie et d'authentiques récits de vie d'élèves.

En outre, une étude de 2010 (Jourdan & Brossais), portant sur le rapport au savoir et les tensions vécues en situation didactique, menée auprès de deux professeurs stagiaires (l'un de Lettres, l'autre d'E.P.S.), faisait émerger plusieurs hypothèses et notamment celle qui nous importe en lien avec l'apport de la théorie eriksonienne, à savoir la « réactivation transitoire du stade infantile » et qui équivaut au stade 2 du tableau 4 ci-dessous, lorsque l'autonomie, la honte ou le doute sont mis en tension (Jourdan & Brossais, 2010).

De même que la lutte pour l'autonomie mobilise le jeune enfant dans un « sentiment de self-control », tout en sauvegardant « l'estime de soi » (Erikson, 1972, p. 113), un enseignant peut, face à ses élèves, éprouver un sentiment de honte ou de doute, lorsqu'il est dans une situation qu'il ne maîtrise pas. Ce manque d'assurance est alors perçu par ce dernier comme une faille, voire un danger, au sein de sa posture pédagogique.

Tableau 4 : Les différents stades de la vie (Erikson, 1959)

n°	Âge	Périodes	Relations
1	0 18 mois	Espoir: confiance versus méfiance. <i>Hope: basic trust vs. mistrust.</i>	Mère <i>Mother</i>
2	18 mois 3 ans	Volonté: autonomie versus honte et doute. <i>Will: autonomy vs. shame and doubt.</i>	Parents <i>Parents</i>
3	3 6 ans	Conviction: initiative versus culpabilité. <i>Purpose: initiative vs. guilt.</i>	Famille <i>Family</i>
4	6 11 ans	Compétence: travail versus infériorité. <i>Competence: industry vs. inferiority.</i>	Voisin, école <i>Neighbors, school</i>
5	12 18 ans	Fidélité: identité versus confusion des rôles. <i>Fidelity: identity vs. role confusion.</i>	Pairs, modèle <i>Peers, role model</i>
6	18 34 ans	Amour: intimité versus isolement. <i>Love: intimacy vs. isolation.</i>	Amis, partenaires <i>Friends, partners</i>
7	35 65 ans	Attention: généricité versus stagnation. <i>Care: generativity vs. stagnation.</i>	Ménage, collègues <i>Household, workmates</i>
8	> 65 ans	Sagesse: intégrité personnelle vs. désespoir. <i>Wisdom: ego integrity vs. despair.</i>	Humanité, moi <i>Mankind, my kind</i>

Source : <http://villemine.gerard.free.fr/aScience/Biologie/aHOMME/ViePerio.htm>

Piaget (1956) a, quant à lui, proposé une classification du développement intellectuel de l'enfant qui se compose des quatre stades ci-dessous :

- Stade « sensori-moteur » : qui va de la naissance à l'âge de deux ans ;
- Stade « pré-opératoire » : de deux à six-sept ans ;
- Celui des « opérations concrètes » : de sept à onze-douze ans ;
- Enfin le stade des « opérations formelles » : après l'âge de douze ans.

On y retrouve, bien que formulées différemment, les quatre premières phases de développement proposées par Erikson (1959).

2.3.2./ Rapport à soi et construction identitaire du collégien : approche littéraire et sociologique

« Se connaître » ne va pas de soi mais nécessite un long cheminement. Il faut oser se regarder objectivement. Présent dans la littérature et de façon plus particulière dans le genre autobiographique, le concept de soi s'adapte aux changements que subit un être au cours de son existence et qui ne sont toutefois pas toujours bien agréés par autrui (Rousseau, 1782). De fait, pour reprendre l'expérience de Rousseau (1782), la différence n'est pas toujours bien accueillie et pourtant elle est la marque de la subjectivité de chaque être.

La littérature autobiographique est une aide dans ce cheminement dans le sens où des auteurs comme Rousseau (1782) ou encore Montaigne (1580), pour ne citer qu'eux, sont parvenus grâce aux récits de leurs vies, à une meilleure connaissance d'eux-mêmes. Le premier, d'origine genevoise, très étudié en France, a su donner à l'autobiographie une dimension très personnelle et subjective, mais aussi relationnelle et dialogique. De plus, cet effort de recherche de soi à travers les autres, que l'on trouvait chez Montaigne (1580) et Rousseau (1782), décrit le processus même de l'écriture, vue par Ricoeur comme une dépossession d'une partie de soi (1991). En effet, une fois écrite et publiée, l'œuvre, en un sens, est recréée par le lecteur qui lui donne un autre sens, le sien.

Ricoeur (1990) définit l'identité personnelle à l'aide de trois composantes : « l'identité-idem » qui renvoie au caractère et aux dispositions acquises par lesquelles on reconnaît une personne comme étant la même ; puis « l'identité-ipse », définie au niveau éthique comme le maintien de soi par la parole donnée à autrui et enfin « l'identité narrative » en tant que capacité de la personne à mettre en récit les événements de son existence. À noter que pour Ricoeur « la construction » de cette dernière identité n'est possible que par la fréquentation de récits d'histoire ou de fiction et au moyen d'un « double transfert » (Michel, 2003).

L'avis et le regard d'un être sur soi, tout comme celui d'autrui (Leroy, 2008) sur soi-même sont présents dans l'autobiographie (Leroy, 2008) . Ainsi le récit d'un Autre peut contribuer à la construction de l'identité de soi chez des collégiens. L'autobiographie, dans laquelle un.e auteur.e narre les événements vécus, favorise le développement de l'identité de soi (Favez et Frascarolo-Moutinot, 2005). Si l'« activité de narration » qui existe depuis l'apparition du langage, voire la période pré-langagière (Stern, 1994), construit l'être, l'interaction et l'influence « culturelle » modèlent son identité (Bruner, 1990).

Pour Widdershoven (1993), les « histoires », ou récits de vie (Dominicé, 2002), qui constituent l'expérience d'un sujet - sont toujours influencées par les histoires des autres (Favez et Frascarolo-Moutinot, 2005).

D'un point de vue sociologique, le concept de construction identitaire du collégien a été modelé par deux tendances antinomiques : la déviance et la sociabilité adolescente. La première, sujette à controverse, part du postulat que l'école joue un rôle dans la construction d'identités dites « déviantes ». Proche de la « culture de rue » et forme de « contre-culture », la déviance s'oppose au modèle véhiculé par l'école, voulue comme le « lieu d'expression d'une culture de la résistance » (Van Zanten, 2000).

La seconde est celle qui considère que les adolescents de banlieue, et ceux issus de l'immigration, entrent au collège avec des prédispositions structurées dans d'autres cadres de vie qui les rendent soit favorables à la « culture scolaire », soit plus enclins à la « culture de la rue » (Van Zanten, 2000). Envisager l'école comme un cadre de socialisation n'exclut pas le fait d'accueillir des élèves côtoyant d'autres formes de cultures, ce qui se traduira par deux postures des élèves vis-à-vis de l'enseignement : ceux qui sont pour l'école (« pro-école ») et ceux qui sont contre (« anti-école »). Cette dernière posture équivaut moins à une opposition à l'égard de l'institution qu'à une « adaptation non consciente à des contextes de scolarisation dévalorisés » (Van Zanten, 2000, pp.377-401), avec toutefois la perspective de pouvoir se constituer un réseau d'amis, paramètre jouant un rôle prépondérant dans l'autonomie et la subjectivité de l'adolescent (Van Zanten, 2000).

Le rapport sociologique, différent du rapport social (Freysenet, 1989), se fonde sur des actions conflictuelles collectives entre groupes sociaux, en incluant le niveau microsociologique dans ses analyses des reproductions et des résistances (Kergoat, 2012). Ces conflits internes, et/ou externes, que vivent, ou peuvent vivre, les collégiens impriment leur identité sociale et personnelle. Ils construisent leur personnalité en société, mais aussi au sein de l'environnement scolaire qui impacte leur rapport au savoir (Charlot, 1999).

L'autre aspect à prendre en compte au niveau sociologique est l'estime de soi, qui est une donnée importante dans le processus de construction interactive entre parents et enfants, comme le rappelle Dutercq (1992).

L'estime de soi aura, par ailleurs, un rôle crucial dans l'apprentissage, au niveau des facteurs structurels ou relationnels. Le modèle éducatif des parents ou encore l'apparence physique, en particulier, ont une incidence sur l'estime de soi des enfants et impactent la perception de soi notamment chez les filles (Seidah *et al.*, 2004).

Enfin, la question du rapport social et sociologique nous conduit à aborder la problématique de l'ancrage personnel des jeunes aux réseaux sociaux, autre mode d'expression qui influence leur construction identitaire et sociale. Les nouveaux outils numériques et les réseaux sociaux caractérisent la période d'hypermodernité (Tapia, 2012) qui est la nôtre et signent l'entrée de la société dans une nouvelle ère, celle de l'immédiateté, qui est le critère même du mode de vie des jeunes. C'est la condition *sine qua non* pour être admis dans leur « cercle d'amis ». Les adolescents, mais aussi les adultes, cherchent *via* ces nouveaux outils de communication un mode d'échange rapide et économique. C'est aussi un moyen pour les jeunes d'indiquer leur appartenance et de se différencier des adultes. De fait, de même qu'il y a une littérature de jeunesse et des livres pour adultes, il y a des réseaux sociaux pour les jeunes (*Instagram, Snapchat*) et d'autres pour les adultes (*Facebook*, qui est désormais aux dires des jeunes « pour les vieux »). Ces moyens interactifs offrent de plus la perspective de nouvelles identifications et de « connexions sociales » (Livingstone *et al.*, 2011) grâce au travail d'interprétation centré sur le concept de « soi en développement (ou « developing self »), c'est-à-dire un « je » répondant aux questions : qui suis-je pour moi-même ? Qui est le « moi » dans la façon dont les autres me voient et me répondent ? Et à quelle communauté j'appartiens ? (Livingstone *et al.*, 2011). Accéder au soi véritable relève donc, en un sens, d'un consensus bâti sur un « équilibre » (Dubar, 1991) entre la « reconnaissance d'un soi unique » et une identification émanant d'autrui (Buckingham, 2008). L'image de soi pour soi et l'image de soi pour l'Autre est à considérer dans un contexte hypermoderne et non plus postmoderne, qui impacte, comme le fait remarquer Tapia (2012) le roman et le récit autobiographique. Les réseaux numériques sont des supports de communication et de construction identitaire, qui suivent la même trame que les histoires de vie (Hamisultane, 2014).

S'exposer sur les réseaux n'est donc pas, pour les jeunes, une démission de la vie privée, mais plus une obsession (Boyd, 2016), qui va jusqu'à un culte de l'image de soi comme en témoignent les « *selfies* ».

Les réseaux représentent un espace d'expression de la vie privée des jeunes dans lequel la famille n'a pas de place et où ils peuvent construire leur identité, en passant outre les contraintes qu'ils peuvent rencontrer auprès des adultes. Autrement dit, ils ne font que reproduire à leur manière ce que font les adultes, qui ont eux plus de liberté (Boyd, 2016).

L'identité personnelle et sociale d'un élève interagissent sur son identité scolaire, qui se définit par la valeur et le sens que ce dernier donne au savoir. De fait, l'apprentissage et le savoir au sein du cadre scolaire engagent l'identité d'un élève et la mettent à l'épreuve (Charlot, 1999). Ainsi s'expliquent les réticences de certains élèves à apprendre, car ils se trouvent face à une frustration provoquée par un manque d'estime de soi et un sentiment d'exclusion provenant de la société (Favre, 2007).

2.4./ CONCEPT DE RAPPORT AU SAVOIR CHEZ L'ENSEIGNANT ET LE COLLÉGIEN

Objet d'étude de la psychanalyse et de la psychosociologie, le concept de « rapport au savoir », a fait l'objet de différentes approches : anthropologiques, cliniques, sociologiques ou encore psychologiques (Bautier, Charlot et Rochex, 2000 ; Mosconi, Beillerot et Blanchard - Laville, 2000) et trouve sa place dans la formation pour adultes (Beillerot, 1989 ; Caillot, 1999) et également au sein de la recherche universitaire, avec les équipes ESCOL³(Charlot, 1987) et le CREF⁴ (Beillerot, 2005). Les différentes recherches menées autour de ce concept de « rapport au savoir » en ont fait ressortir la dimension transdisciplinaire (Lamine, 2000) et révélé son impact sur la personne dans son rapport à la connaissance, à l'autre et au monde (Kalali, 2007). Nous aborderons tout d'abord le rapport au savoir chez l'enseignant puis verrons, plus en détails, celui du collégien.

³ ESCOL : Éducation et scolarisation regroupe des enseignants - chercheurs et chercheurs associés exerçant pour la plupart à l'Université Paris 8 – Vincennes.

⁴ CREF : Centre de recherches en éducation et formation.

2.4.1./ Rapport au savoir de l'enseignant.e

Bien que cette recherche porte sur le rapport à soi et au savoir de collégiens, il nous a semblé important de parler également du rapport au savoir de l'enseignant parce qu'il peut avoir un impact sur celui des élèves. En outre, comprendre comment se construit un savoir (Blanchard-Laville, 2001) est une donnée essentielle pour en observer les caractéristiques en cours de réalisation. Le rapport au savoir de l'enseignant renvoie non seulement au regard mais aussi à l'expérience et au vécu de l'enseignant respectivement à l'apprentissage. En effet, d'un point de vue sociologique, l'enseignant est, au même titre que l'élève, un « sujet singulier et social engagé dans une histoire singulière qui lui est propre, même s'il partage certains aspects avec d'autres individus » (Charlot, 1999, p. 197). Pour cela, il importe d'investiguer sur le passé scolaire et la trajectoire professionnelle des enseignants (Blanchard-Laville, 2001 ; 2013), de façon à observer que la construction du rapport au savoir de l'enseignant se fait « tout au long de son histoire psychique et se sédimente au cours du processus identificatoire qui le fait passer de son soi-élève à son soi-enseignant. » (Blanchard-Laville, 2013, page 127).

Pour Blanchard-Laville (2013), le rapport au savoir, en tant que « processus dynamique » évolutif, inclut chez toute personne des « remaniements psychiques ». Ceux-ci sont à prendre en compte dans la pratique de l'enseignant, qui enseigne avec tout ce qu'il est, sa vie, sa personne et aussi ses (éventuels) « traumatismes », qui constituent « l'Histoire » de ce savoir.

Parler du rapport au savoir de l'enseignant c'est aussi faire état des « traumatismes » personnels qui risquent de se transformer en tensions au cours de l'enseignement et peuvent se traduire par des difficultés et une pratique se résumant à un « système d'obligations réciproques » (Jourdan et *al.*, 2010). Dans notre cas, nous préférons proposer ou inviter l'élève à faire par lui-même, plutôt que d'imposer, car nous trouvons que l'obligation n'est pas constructive et ne respecte pas le parcours individuel de l'élève. En effet, bâtir un contrat didactique sur des obligations « explicites et implicites », forme un cadre au sein duquel est diffusé le savoir, mais cela ne préserve pas l'enseignant des tensions dans la mesure où il se trouve face à des contraintes externes (nature du savoir en jeu, caractéristiques de la classe) et internes (histoire du sujet enseignant, rapport au savoir). Le triangle didactique revisité de Terrisse (1994) illustre cette réalité de l'activité de l'enseignant, appelé à faire des choix parmi « un ensemble de possibles » où les tensions existantes sont définies comme « l'état de ce qui menace de rompre » (Jourdan et *al.*, 2010).

Si c'est d'autant plus vrai pour des enseignants moins expérimentés, cette situation peut s'observer chez tout enseignant, dès lors qu'il se trouve face à des tensions provenant de son histoire personnelle. Tout enseignant a peut-être, quelle que soit son expérience, à interroger son propre rapport au savoir pour venir à bout des tensions, lorsqu'elles existent et pouvoir exercer un contrôle conscient et volontaire de son activité (Mayen, 2003). La prise en compte de son vécu personnel, au sein de sa pratique professionnelle, équivaut à une « transposition expérientielle » (Jourdan, 2006) qui permet à des enseignants de transmettre des savoirs mais aussi « quelque chose de leur rapport profond à ce type de savoir et ce qu'il avait représenté pour eux » (Rochex, 1996, p. 97).

2.4.2./ Rapport au savoir du collégien

« Apprendre, c'est satisfaire aux exigences de l'école, mais (...) le savoir n'a pas d'existence concrète au présent » (Charlot, Bautier & Rochex, 1992).

Après le rapport au savoir de l'enseignant, dont nous venons de parler, le rapport au savoir du collégien s'inscrit dans son vécu et son expérience personnels. Il se définit, dans le cadre scolaire, comme la trace d'une « expérience que l'élève traverse, et qu'il interprète » (Charlot, 1997, p. 16). L'apprentissage par l'expérience est d'ailleurs une approche qui a fait l'objet de recherches a donné lieu à une abondante littérature (Giordan, 1998 ; Charlot, 1999 ; Kerjean, 2003).

En tant que rapport personnel de l'élève à l'école et à l'apprentissage (Giordan, 1998 ; Charlot, 1999), il importe de savoir ce qu'apprendre signifie pour un élève. Pour mieux saisir son rapport au savoir, il faut observer l'intérêt qu'il accorde à l'école. Est-ce qu'il valorise l'apprentissage et quel sens donne-t-il à cette activité ? Sens qui n'est pas « donné d'avance » mais qui se construit, selon Perrenoud (1995), « en situation et en interaction » et s'appuie sur « une culture, des valeurs et des représentations » (p. 162). Cet apprentissage dans lequel l'enseignant a recours à la métacommunication et à des dispositifs didactiques est plus profitable à l'élève (Perrenoud, 1995).

Cette question du rapport au savoir du collégien rappelle la place centrale qu'occupe l'apprenant au coeur de l'apprentissage. Interroger ce rapport conduit à observer plusieurs paramètres touchant à la personne et à l'individualité du collégien tels que son langage, son histoire, son attitude en classe et, de surcroît, son regard sur l'école et le savoir.

En associant le rapport au savoir à une dimension sociale, Giordan (1998) invite à reconsidérer certains modes d'enseignement afin de les recentrer sur l'élève, avec l'idée qu'il apprend par lui-même avec ce qu'il sait et en s'aidant de l'environnement proposé, conformément à la théorie socio-constructiviste (Vygotski, 1934). Cette théorie du rapport au savoir d'un élève trouve davantage sa source en elle-même que dans un mode d'enseignement, car ce ne sont pas les méthodes pédagogiques qui manquent. On peut, en effet, en citer cinq : la méthode expositive, la méthode démonstrative, la méthode interrogative (ou maïeutique), la méthode active (ou de découverte) et la méthode expérientielle, fondée par Kerjean (2002) qui s'appuie sur l'expérience du sujet en tant que processus d'apprentissage favorisant le développement des compétences humaines.

2.4.3./ Rapport au savoir et échec scolaire : approche microsociologique

« On constate que certains individus, jeunes ou adultes, ont envie d'apprendre alors que d'autres ne manifestent pas cette envie » (Charlot, 2001, p.5).

Peut-on mettre en corrélation le rapport au savoir d'un élève et une situation de décrochage voire d'échec scolaire ? De nombreux travaux ont parlé de l'échec scolaire et de ses effets sur le « décrochage » (Bonnery, 2007). Ils font état notamment des difficultés rencontrées par ces élèves à donner du sens aux savoirs et à identifier les raisons d'être à l'école (Charlot, Bautier et Rochex, 1992 ; Broccolichi, 1998 ; Dubet, 2002 ; Jellab, 2004).

Si la sociologie de l'école en France des années 1970, en démontrant que les enfants issus des PCS défavorisées réussissaient moins bien que ceux des PCS favorisées, passait pour une sociologie de la reproduction ; celle des années 1990, en s'intéressant davantage aux pratiques et aux subjectivités, prenait un autre tournant. C'est à la suite de cette reconfiguration sociologique que Charlot (1999), remettant en question les théories qui expliquaient l'échec scolaire comme un héritage culturel familial (Bourdieu, 1965 ; Ogbu, 1978 ; Lamine, 2003), défend l'idée que l'échec scolaire n'existe pas, mais seulement des élèves qui, toute PCS confondue, en font l'expérience. Il distingue ainsi deux types d'expériences scolaires : celle du manque et de la différence ; et celle de la réussite scolaire.

Dépassant les travaux d'autres sociologues (Bourdieu, 1965 ; Dubet, 1994), Charlot (1997) va inscrire son approche dans une microsociologie en portant un souci particulier au sujet, dans toutes les dimensions de sa personne, y compris psychiques et remettre ainsi la part sociale à sa juste place (Lessard, 1998).

Si l'aspect social est important, il n'explique pas tout. Un autre facteur entre en jeu dans l'échec scolaire (Bonnery, 2007) : le rapport au savoir de l'individu dont le rôle est déterminant.

Nous avons retenu l'approche microsociologique de Charlot (1997) de préférence aux théories anthropologiques (Chevallard, 1991), cliniques (Beillerot, 1994) ou encore macrosociologiques (Hayder, 1997), car elle accorde au sujet la prédominance sur l'environnement social et le contexte familial.

Le concept de rapport au savoir y est défini comme un ensemble organisé. C'est un « rapport au monde, à l'autre et à soi-même d'un sujet confronté à la nécessité d'apprendre » ; rapport qui renvoie de plus aux « relations qu'un sujet entretient avec tout ce qui relève du 'savoir' et de 'l'apprendre' » (Korankye, 2017, p.117). L'apprentissage est plus qu'une question d'effort du sujet ou même du désir d'apprendre, qui dépend pour une grande part du cadre d'apprentissage et des relations avec le monde extérieur (Korankye, 2017).

La théorie de Charlot, bâtie sur une méthodologie, où l'objectif principal est de comprendre de quelle manière se construit une situation d'élève qui échoue à un apprentissage. L'attention est portée sur l'élève, son activité, le sens qu'il donne à la situation et aux relations. Tel est le fondement de cette conception du rapport au savoir, proposée par Charlot, Bautier et Rochex (1992), qui se définit comme « une relation de sens » entre un individu et le savoir. Rapport totalement subjectif dans lequel un sujet (*alias* un élève) est invité à décrire ce qui se passe quand il travaille et apprend à l'école.

Ces récits verbalisés s'apparentent à des histoires de vies scolaires et individuelles. Les enquêtes menées par ces chercheurs ont montré que les élèves provenant de milieux moins favorisés avaient un rapport plus « professionnel », se résumant à l'accomplissement des tâches demandées par l'école et l'acquisition de compétences scolaires (lire, écrire...) ; alors que les élèves issus de milieux favorisés manifestaient un rapport plus culturel et cognitif (Charlot et *al.*, 1992).

Pour l'approche microsociologique, la réussite scolaire et sociale d'un élève dépend, en partie, de son rapport au savoir, lequel diffère selon l'âge, le milieu social, le vécu, le regard sur l'école et bien sûr l'expérience scolaire de chacun. Pour d'aucuns, la réussite scolaire est le résultat d'une maîtrise du langage et d'une culture écrite et des inégalités scolaires qui peuvent exister (Lahire, 1994) ; pour d'autres, cela relève plus de la formation de la personnalité. L'appropriation d'un savoir n'est pas qu'une intériorisation mimétique, mais suppose une « transformation de l'approprié » et un investissement personnel (Rochex, 1995).

L'observation de Charlot (1999) auprès de lycéens en filière professionnelle, pour qui le rapport au savoir est souvent problématique. Ils ne valorisent pas plus les savoirs scolaires que les savoirs professionnels. Le lycée professionnel se limite à l'obtention d'un diplôme qui permettra d'accéder à un emploi.

Pour eux, la notion de projet n'existe pas (Charlot, 1999). Leur attitude nous conduit à réfléchir sur certains stéréotypes à l'égard des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires et aux différentes manières de sensibiliser les enseignants pour qu'ils développent des dispositifs adaptés (Flavier & Moussay, 2016).

Face à cette réalité c'est la notion même de rapport au savoir qui est à réévaluer, puisqu'elle se réduit moins à la somme des connaissances qu'au sens que donne l'élève à l'apprentissage en général et aux savoirs en particulier, au sein d'un environnement socio-culturel déterminant.

Le rapport au savoir relève de processus complexes où interviennent divers phénomènes non linéaires (Venturini, 2006), mais dans « une pluralité constructive » (Charlot *et al.* 1992, p. 33). Charlot (1999) décrit ainsi le rapport au savoir des jeunes de banlieue au moyen de trois processus épistémiques, présentés ci-après :

- Le premier processus, ou profil dit « d'imbrication », concerne principalement des élèves qui rencontrent des difficultés scolaires et misent tout sur l'école en termes de réussite professionnelle future. Ils ne recherchent donc que ce qui leur sera utile pour atteindre cet objectif. Ce type d'élèves suit docilement les instructions et les consignes de l'enseignant, sans même chercher à établir de lien entre les différentes tâches qui leur sont demandées. Ils se contentent d'appliquer sans donner un sens à ce qu'ils font. On pourrait les qualifier d'élèves typiquement scolaires.

- Le deuxième processus (ou profil) est celui de « distanciation-régulation », dans lequel 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. Ici les élèves ne se contentent pas d'apprendre ce qui est utile, mais accueillent tout savoir comme une source de connaissance, donnant accès au dialogue ou au débat. L'école pour eux est un tremplin, un moyen et non une fin.

- Enfin, dans le « processus d'objectivation » ou « troisième profil » (Pianelli, 2010), on trouve des élèves dits « stratégiques » qui savent tirer profit de leurs erreurs pour rebondir, se former et se perfectionner. Ils ont saisi la logique de l'apprentissage, lequel est facilité par une compréhension optimale ; associée à la reformulation (ou verbalisation) et à l'anticipation (capacité à se projeter sur une application à venir) ; le tout permettant de mieux assimiler les connaissances. Pourquoi ce concept d'objectivation ? Celui-ci montre la capacité des élèves à s'interroger sur le sens des disciplines et le but des tâches demandées ; ce qui n'est pas toujours explicite lorsqu'un enseignant fait cours, nous y reviendrons plus tard.

Les élèves relevant du « processus d'objectivation » sont dits « stratégiques » car ils cherchent à comprendre et sont plus en mesure de se décentrer, de prendre de la distance pour commenter ou évaluer leur propre activité et ainsi pouvoir la réguler pour atteindre un objectif final.

Comprendre ce qu'englobe ce rapport et comment il se construit permet de mieux saisir la posture des élèves face à l'apprentissage (Sensevy et Mercier, 2007) ; d'autant plus que l'apprenant est difficilement saisissable, au sens où ses connaissances, minimales au départ, peuvent atteindre un niveau de compétences maximal, dès lors qu'il y a interaction entre son intelligence et son activité propre (Linard, 2002), conformément au concept de « zone proximale de développement » (ZPD) de Vygotski (1934), autrement appelé « concept d'échafaudage » par Bruner (1998) et qu'il définit comme « l'ensemble des interactions d'assistance de l'adulte permettant à l'enfant d'apprendre à organiser ses conduites afin de résoudre seul un problème qu'il ne savait pas résoudre au départ » (p. 148). Ce dernier a six fonctions dans le soutien apporté par l'adulte à l'apprenant : l'enrôlement, la réduction des degrés de liberté, le maintien de l'orientation, la signalisation des caractéristiques dominantes, le contrôle de la frustration et la présentation des modèles de solution (Bruner, 1998). La difficulté étant de déclencher cette interaction, en équilibrant activité et connaissance humaine et en respectant un seuil entre l'objectivité cognitive et la subjectivité de l'élève.

La théorie socioculturelle du développement cognitif défendue par Vygotski (1934), également appelée socio-constructivisme, met en avant le rôle joué par la société, les pairs et l'environnement culturel sur l'apprentissage et le développement individuel. Selon lui, l'interaction entre les personnes favorise ce développement. Par suite, on peut dire que l'apprentissage humain relève pour une grande part d'un processus social. Cette théorie affirme que les enfants, ne sont pas des récepteurs passifs mais qu'ils participent à la construction de leur propre savoir, grâce aux informations reçues.

Définir le rapport au savoir tel un « processus » complexe se rapportant à différentes « postures » d'élèves, comme vu *supra*, c'est inscrire ce concept dans une construction personnelle évolutive et dans une approche de l'apprentissage relevant à la fois de la théorie socio-constructiviste qui a complété et enrichi les travaux de Piaget (1932, 1964).

Celui-ci a proposé l'idée que les capacités de chacun se développaient au contact de la réalité environnante et ne se limitaient pas, comme défendu dans le behaviorisme, à l'association « stimulus-réponse » (Skinner, 1984).

Pour les constructivistes un sujet se forme et apprend en « (re)construisant » la réalité, autrement dit au moyen d'une réappropriation. C'est ce que nous avons expérimenté avec nos élèves en étudiant des extraits de textes autobiographiques en vue de les amener à produire une ébauche d'autobiographie sous la forme d'une (re)création d'un écrit personnel. Ce faisant, ceux-ci acquièrent une compétence (produire un écrit autonome) à partir de prérequis antérieurs auxquels s'ajoutent des expériences vécues. C'est ce que l'on nomme en constructivisme le phénomène de « restructuration conceptuelle ».

Il nous importe quant à nous d'observer l'attitude d'un collégien à l'égard du savoir, en ces termes : que se passe-t-il lors de l'exécution d'une tâche ? Quel intérêt montre-t-il ? Quelle est sa motivation ? Les différentes postures, ou « dispositions », face au savoir, selon si elles sont plus ou moins favorables, aboutiront-elles à l'acquisition de nouvelles connaissances, à une remise en question de soi ou à un maintien de position ?

On peut rappeler à ce sujet le constat fait Armand,⁵ qui affirme en 2010 que « pour que leurs élèves se sentent bien, aient la satisfaction de réussir, fassent aussi moins de bruit », il faut que les « enseignants remplacent de façon plus ou moins consciente les temps d'apprentissage par des séances d'activités. Autrement dit, cela revient à distribuer « une fiche de micro exercices, à réaliser individuellement, avec l'aide constante de l'enseignant sans temps de réflexion collective, sans moment de négociation dans le groupe, sans mise en commun ». Certes, cela ne fait pas de bruit, les élèves sont contents, mais « parce que rien n'est acquis réellement », cela suppose de réitérer l'opération le lendemain. Cela nécessite par ailleurs d'éclaircir le rapport au savoir et à la scolarité des élèves (Bernardin, 2011).

Comme le rappelle Bernardin (2011), pour grand nombre d'élèves apprendre se résume principalement à comprendre (« j'écoute en classe, puis (...) je retiens l'essentiel », « je fais un résumé du cours » ; « j'essaye d'approfondir le sujet »...).

⁵ Inspectrice Générale chargée de l'Accompagnement des Réseaux Ambition Réussite. Propos tenus quatre ans après son rapport de 2006. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/les-questions-vives-du-parteneriat/la-grande-difficulte-scolaire-rapport-au-savoir-et-accompagnement-des-jeunes-des-eleves>

Comprendre facilite, en outre, la mémorisation : « on y parvient d'autant mieux qu'on a préalablement compris », permet d'appliquer et d' « expliquer avec ses mots » (Bernardin, 2011).

2.4.4./ Rapport à soi et au savoir : la théorie des douze besoins

La théorie des douze besoins (Pourtois, Desmet, 1997) aide à mieux saisir le rapport à soi et au savoir. Ce paradigme peut servir de cadre de référence à l'enseignant pour mieux accompagner, conseiller et faire accéder des collégiens, des adolescents en pleine évolution, au processus de construction identitaire. Nous défendons l'idée que la littérature autobiographique y contribue de façon originale. Pour soutenir cette idée, nous nous appuyons sur des analyses présentées sur le rapport au savoir qui peuvent répondre à cette préoccupation : se construire en apprenant et surtout se construire personnellement, à travers l'écrit d'un Autre.

L'identité selon Dubar (1991) est une construction qui s'inscrit dans une évolution. Décrite comme une donnée complexe qui relève autant du domaine psychologique que social et se décline en deux types : l'identité pour soi et l'identité pour autrui. Non unique, l'identité de toute personne se définit, *a minima*, par personne que l'on est pour soi et celle que l'on est pour les autres.

À la suite des travaux piagétiens et en s'appuyant sur la psychologie génétique et notamment le concept « d'équilibration », Dubar (1991) définit la socialisation de l'enfant comme un processus non linéaire mais continu qui suit des phases de restructurations jusqu'à un équilibre plus assuré.

Comprendre comment se construit l'identité d'un collégien est, dans le cadre de cette recherche, une donnée incontournable pour mieux saisir son rapport au cadre scolaire et au savoir en général. Dans notre cas, il s'agit des élèves de nos deux classes de troisième, dans un collège de la banlieue parisienne. D'un point de vue socio-culturel, mis à part l'identité individuelle, nous pouvons observer une identité de groupe, qui s'exprime par un « langage commun », permet de se « démarquer » et « d'affirmer (une) leur identité », comme le soulignent Messili et Aziza (2004). L'identité sociale du collégien se définit donc, au sein du cadre scolaire et en dehors, comme l'appartenance à un groupe. Les individus, lorsqu'ils sont en groupe connaissent un « déplacement » de leur identité personnelle vers l'identité sociale, du fait du processus de « dépersonnalisation du soi » (Cohen-Scali et *al.*, 2008).

L'identité personnelle de l'adolescent, dont l'image « s'impose » d'abord « de l'extérieur » (Birraux, 2012), se construit selon un double processus de ressemblance avec les pairs et de différence avec les adultes (enseignants et parents), qui est pour eux un moyen d'affirmer leur autonomie et de construire leur personnalité en affirmant leur « moi », si exigeant en attention (Kaufmann, 2008). Devenir soi-même et se percevoir tel que l'on est (ou pense être) relève donc, au niveau psychologique comme sociologique, d'un processus de construction identitaire bâti autour de six piliers, tels que ceux présentés par Dubar (1991) :

- Continuité : ou fait de rester le même au fil du temps ;
- Cohérence de sa propre subjectivité : représentation structurée et stable de soi ;
- Unicité : sentiment de son originalité ;
- Conception de sa diversité intérieure : reconnaissance des différentes facettes composant toute personnalité ;
- Réalisation de soi par l'action : sentiment d'être ce que nous faisons réellement ;
- Estime de soi : construction d'une vision positive de soi-même (Di Méo, 2008).

L'équilibre identitaire du jeune dépend aussi du développement de la maturation de besoins, douze selon Pourtois et Desmet (1997), classés en quatre dimensions : affective, cognitive, sociale et idéologique. En cas de déséquilibre de l'un de ces besoins, le développement s'en trouve perturbé. Dans le schéma du paradigme des douze besoins de Pourtois et Desmet (figure 3, ci-après) les quatre dimensions principales incluent chacune trois besoins spécifiques renvoyant à différentes attitudes parentales. Essentielles à l'équilibre physio-psychologique de l'enfant, ces quatre dimensions se rejoignent, quand une dimension est touchée, les autres le sont également.

Parmi ces besoins, nous en retenons deux en particulier car ils rejoignent notre recherche :

- Les besoins cognitifs qui jouent un rôle essentiel dans l'apprentissage, incluent la stimulation, la curiosité, l'expérimentation et le renforcement. Ce sont des moyens de découverte et d'évolution pour le jeune dans son environnement. Ils lui permettent de s'accomplir au sein du processus de développement propre à chaque être humain ;
- Les besoins affectifs qui se rapportent à l'histoire personnelle de l'élève, à ses liens ou attachements familiaux, amicaux ; ses acceptations, ses rejets et bien sûr son investissement personnel.

Si, dans le cadre de notre recherche, nous avons choisi le paradigme des douze besoins de Pourtois et Desmet (1997), c'est parce qu'il est adapté aux propos qui nous concernent et le plus pertinent par rapport à notre objet d'étude :

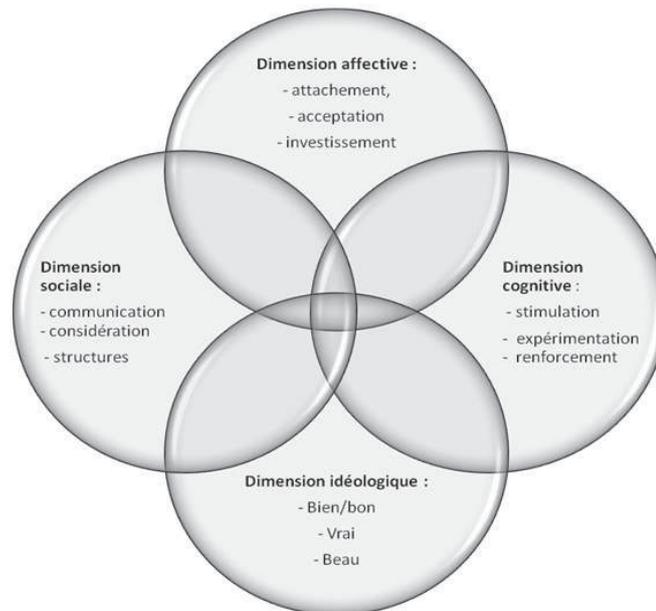


Figure 3 : Paradigme des 12 besoins (Pourtois, Desmet, 1997)⁶

2.5./ DISPOSITIFS DIDACTIQUE ET PÉDAGOGIQUE

2.5.1./ Le concept de dispositif didactique

Dans le cadre de cette recherche qui porte sur le rapport à soi et au savoir de collégiens de banlieue, nous avons mis en place des dispositifs didactiques afin de voir si l'autobiographie favorise la construction personnelle de l'adolescent en pleine évolution. Le concept de dispositif didactique (Weisser, 2010 ; Lebrun, 2009 ; Zaid, 2017), dans cette thèse vise à observer l'apport des dispositifs et leurs effets sur le rapport au savoir du collégien. Dans notre cas, plus qu'un apprentissage scolaire, c'est un savoir sur soi et une construction personnelle, humaine et sociale que nous envisageons. Nous pensons qu'il est possible d'associer les concepts de dispositif didactique et de rapport au savoir, dans la mesure où tous les deux visent l'apprentissage : quand l'un mesure la relation au savoir de l'apprenant, l'autre cherche à en faciliter l'atteinte au moyen d'outils (Weisser, 2010 ; Dencuff, 2019).

⁶ Source : <http://espacedoc.enfase.fr/node/193>

Le concept de dispositif est défini par Weisser (2010), comme l'articulation « d'éléments hétérogènes, matériels et symboliques » (p. 292) qui visent à atteindre un résultat en pédagogie et à transmettre un savoir. Il en va de même avec l'étude de l'autobiographie, du débat philosophique et des récits de vie.

Le dispositif renvoie à deux aspects : l'un rationnel et objectif ; l'autre, expérientiel et subjectif. Ce dernier, plus orienté vers une pratique concrète, prend en compte la dimension interactionniste et le rôle des différents acteurs concernés par le dispositif en cours de réalisation (Linard, 2002). Ce qui rejoint la conception d'apprentissage socio-constructiviste (Vygotski, 1934). Il est un enchaînement « logique » d'étapes qui lie la technique (ou savoir-faire) au symbolique (savoirs savants ou abstraits), ou encore l'utilitaire et l'esthétique. Le concept de dispositif reste toutefois ambigu à cause des contradictions d'acceptions provenant de son évolution et de sa nature mixte, au sens où il relève, d'un point de vue épistémologique d'un double aspect : conceptuel et opérationnel, que l'on retrouve dans la transposition didactique (Linard, 2002).

Dans cette recherche les trois dispositifs expérimentés avaient pour objectif final la rédaction par nos élèves d'une ébauche d'autobiographie. Cette activité qui consiste en une production écrite fait appel à des compétences écrites et un savoir-faire linguistique. Elle vise la construction d'un savoir, tel est le but d'un dispositif didactique (Marcoin, 1999).

Toute construction en tant que « processus de transformation » où le langage, lié à l'activité cognitive et socioculturelle de l'apprenant (Archer, 2013 ; Vygotski, 1934 ; 1978), joue un rôle fondamental et favorise le développement du sujet. Processus qui prend en compte les pratiques du sujet, ses conceptions de l'apprentissage et ses souvenirs scolaires (Baillet, 2012 ; Tardif, Borges et Malo, 2012). L'écrit à valeur réflexive s'avère un dispositif pertinent, selon Dencuff (2019), pour amener le sujet à modifier ses conceptions sur l'apprentissage car il le place dans une situation où il doit établir des liens entre ses connaissances et ses expériences par le biais de l'analyse.

Le dispositif s'avère par conséquent être un révélateur social qui montre aussi la normalisation répressive qui le sous-tend et ses effets destructeurs (Berte, 1999). À l'inverse, l'implication libre de l'acteur au sein du dispositif en dessine sa tournure constructive (Juignet, 2015), laquelle dépend de la réintroduction de l'acteur au sein des étapes du dispositif (Linard, 2002). Cela suppose aussi une action, laquelle ne consiste pas en une liberté complète mais orientée et collaborative qui permette de faire émerger une stratégie d'adaptation (2002).

Nous rappelons à ce sujet la théorie dite « constructiviste », provenant des sciences humaines, visant à l'interaction entre les personnes et les techniques, par le biais de l'explicitation et de la compréhension, c'est-à-dire au moyen d'opérations mentales concrètes et logiques. Bénéfiques en éducation et en formation, les modèles de type constructiviste interactionniste offrent une perspective nouvelle aux dispositifs et en montrent la légitimité, *via* l'interaction entre sujets et objets et ce faisant dessinent le champ d'actions possibles (Linard, 2002). Celles-ci ne garantissent pas toutefois le résultat final car il importe aussi de trouver les moyens adaptés pour l'atteindre.

2.5.2./ Dispositif pédagogique et didactique : une médiation pour l'élève

Proches par leur objectif commun de médiation, tel que voulu par le concept même, dispositifs pédagogique et didactique diffèrent toutefois dans leurs « méthodes d'enseignement » (Weisser, 2010). Cette différence s'étend toujours selon Weisser (2010) aux dispositifs didactiques eux-mêmes. Ces deux types de dispositifs représentent des « outils » mis au service de l'élève dans le but de faciliter son accès au savoir. Ce qui implique, comme nous l'avons vu dans les chapitres précédents, de connaître le rapport personnel au savoir de ce dernier. Weisser (2010) soulève, à ce propos, les questions suivantes qui invitent à réfléchir sur cette démarche d'exploration de l'élève pour construire le savoir visé :

- Les apprenants sont-ils sensibles à ces variations ?
- Ces dernières produisent-elles un sentiment d'incohérence à l'échelle d'une formation, d'une année scolaire ?
- Les apprenants accordent-ils une autre signification aux savoirs qui sont appelés à circuler à l'extérieur du lieu de formation ?
- Quel est le degré de « réalité » qu'ils confèrent à leurs acquis selon leurs possibilités d'application à un contexte non-scolaire ?

Présenter le dispositif comme une aide (Berte, 1999 ; Tisseron, 1999) permet de l'inscrire dans le rapport au savoir, dans la mesure où il relie le sujet, dans notre cas l'élève, à l'objet de savoir et aide à expliciter la situation d'apprentissage au niveau des contextes de création (objectifs et subjectifs). Ces derniers sont complémentaires pour contrecarrer des modes de transmission pouvant être parfois trop abstraits (Latour, 1995). Le dispositif unit encore la sémiotique à la technique et à la cognition (Meunier, Verhaegen, et Peraya, 1999), trois domaines se rapportant au savoir et qui rappellent que l'apprentissage nécessite une « transposition » et s'appuie sur la communication. Un dispositif didactique ne peut donc écarter la place et le rôle de cette dernière mais doit l'inclure dans son déroulement.

Pour être efficace le dispositif doit laisser à l'apprenant un « espace de liberté » pour enclencher un « processus d'apprentissage » (Weisser, 2010, p. 292). Ici, « dispositif » et « situation d'apprentissage » sont liés, même s'ils diffèrent d'une didactique à une autre. Le but final du dispositif est de modifier le rapport au monde de l'apprenant afin que celui-ci devienne une « source d'apprentissage » (Vygotski, 1934 ; Mercier, 1998).

Dans ce deuxième chapitre, nous avons présenté et défini les concepts convoqués par cette thèse en sciences de l'éducation et de la formation. Avant de présenter celui de l'autobiographie, dont le rôle est central dans cette thèse, nous avons commencé par inscrire ce genre littéraire dans l'histoire de la littérature ; puis interrogé le sens donné par le lecteur, ou les lecteurs, aux textes littéraires, tel est l'objet même des théories de la réception (Iser, 1976 ; Jauss, 1978 ; Leenhardt et Jósza, 1982), qui s'intéressent à la portée des textes littéraires et à l'accueil qui en est fait par le lectorat. Nous avons ensuite présenté l'originalité de cette recherche, qui relève plus du domaine de la littérature, mais qui trouve aussi sa place en sciences de l'éducation et de la formation (Maumigny-Garban, 2003), dans la mesure où l'autobiographie est un genre littéraire personnel qui renvoie à l'être, ou moi intime (Hubier, 2003), et favorise une réflexion sur soi.

Parce que les sujets concernés par cette recherche sont des collégiens en plein développement personnel, nous avons choisi de définir le rapport à soi (Dubar, 1991), comme concept révélant une conscience (Gusdorf, 1975) et connaissance de soi.

Par la même occasion nous avons pu aborder le concept de rapport au savoir car les deux sont imbriqués. C'est toujours dans cette perspective de corrélation que nous avons mis en place des dispositifs didactiques, comme outils de médiation, pour contribuer à la construction de ce double rapport personnel et cognitif (Dencuff, 2019).

CHAPITRE 3 – PROBLÉMATIQUE

Comme annoncé dans le résumé de notre thèse, nous nous sommes interrogée sur la motivation que pouvait avoir un auteur à relater sa vie personnelle : l'autobiographe cherche-t-il à se valoriser à ses propres yeux ou à l'égard d'autrui ? Qu'est-ce qui justifie ce besoin d'écrire sur soi ? Ce procédé d'écriture aide-t-il vraiment à mieux se connaître ? Et de surcroît, peut-il contribuer à la construction personnelle du lecteur ? Certes, « se connaître » s'avère utile pour des raisons personnelles, sociales ou relationnelles et nécessite un long processus, mais cela demande de poser sur soi un regard objectif. Or peut-on le faire à l'égard de soi-même ? L'autobiographie littéraire, à travers le regard qu'un être porte sur lui-même, permet d'atteindre une meilleure connaissance de soi. L'étude de ce genre littéraire montre aussi le rapport au savoir d'un élève.

Le texte autobiographique, en plus du statut de genre littéraire, ne pourrait-il pas être vu comme un genre disciplinaire ? Son rôle de dispositif didactique dans cette thèse, à côté des débats philosophiques et des récits de vie ne lui octroierait-il pas cette possibilité ? La vie d'un Autre peut-elle être source d'apprentissage et un support cognitif ? Quelle est la portée didactique de ce genre subjectif ?

L'autobiographie et les genres qui s'y apparentent comme l'autofiction ou encore l'auto-narration, sont ce que l'on appelle les « écrits du moi ». Ils interrogent l'identité de leur auteur et le destinataire du « je » d'écrits prétendus personnels. On peut toutefois se demander s'il s'agit bien de la vie réelle de l'auteur ou s'il l'a inventée ? Et surtout quel regard les lecteurs portent sur « ce genre narcissique » ? (Strasser, 2011).

L'autobiographie en sciences de l'éducation et de la formation

Parce que le genre littéraire de l'autobiographie est au cœur de cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation, il convient de rappeler, de manière synthétique, les différentes questions qui ont porté les cadres contextuel et conceptuel et nous ont permis d'en trouver le fil conducteur. Son enjeu majeur vise l'intérêt qu'il y a à étudier ce genre personnel et subjectif avec des collégiens, par-delà son inscription institutionnelle au sein du programme de français pour la classe de troisième. Il nous importe principalement de savoir comment aborder ce genre littéraire avec des adolescents en pleine évolution identitaire.

Amener des collégiens à produire un écrit personnel

Par-delà l'étude dirigée en classe d'extraits autobiographiques, nous avons envisagé d'amener nos élèves à écrire un épisode de leur vie personnelle, qui s'inspirerait du modèle autobiographique. Tel était notre objectif au terme de l'expérimentation, mais au cœur de ce projet didactique quelle part de liberté est octroyée à l'élève ? Est-il toujours suffisamment libre au sein d'une classe et en présence de l'enseignant.e, d'autant plus quand celui-ci, ce qui est notre cas, a une double posture d'enseignant.e et de chercheur.se ? Quelle éthique doit-on adopter dans cette situation pour ne pas entrer dans l'intimité du jeune mais lui laisser la liberté d'inventer ? Comment ne pas être dans la recherche de solutions ? Comment laisser une marge de liberté, à l'élève, tout en maintenant sa posture et concilier les exigences institutionnelles et ses choix personnels ? Pouvons-nous, pour des questions d'éthique professionnelle, utiliser la place qui est la nôtre à des fins de recherche ? Et, si oui, de quelle éthique relève notre démarche ? Comment notre implication en qualité de chercheur.se peut-elle devenir un enjeu de la Recherche (Hamisultane, 2014) ? De son côté l'élève, accorde-t-il de l'importance et donne-t-il sens à l'apprentissage du français ? Quel regard porte-t-il sur les savoirs littéraires ? Les textes étudiés interpellent-ils une majorité d'élèves ? Parviennent-ils généralement à donner sens à ces textes et sont-ils des supports cognitifs révélant leur rapport au savoir (Charlot, 1997) ?

Quel intérêt et quel sens donner au fait de « se raconter » ?

L'autre point qui soulève une interrogation est celui de la démarche même de « se raconter ». Qu'est-ce qui peut, comme nous l'avons dit *supra*, justifier une telle nécessité ? Un autobiographe aurait à dessein de mieux se connaître et aussi de laisser une trace de sa vie à ses proches ou à sa postérité (Montaigne, 1580). Quelle utilité ce genre littéraire peut-il revêtir pour un élève dans son parcours personnel et dans son processus de construction identitaire ?

À la suite de ces principales questions, notre problématique s'appuie sur les différents concepts présentés précédemment : tout d'abord celui d'autobiographie, genre littéraire que nous avons étudié avec des élèves de troisième, puis celui du rapport à soi en corrélation avec le rapport au savoir. En prenant compte ces divers éléments, la problématique que nous proposons consiste à nous demander dans quelle mesure le genre littéraire et personnel de l'autobiographie d'un autre, marqué par une subjectivité qui lui est propre, peut devenir un support didactique et un outil de construction identitaire pour soi, pour un collégien de banlieue, et, par suite, favoriser une réflexion anthropo-sociologique sur son rapport au savoir ? L'autobiographie peut-elle trouver une place au sein de la recherche en didactique de la littérature, en tant que genre d'enseignement à caractère dialogique qui instaure, par son système énonciatif, un échange identitaire entre l'auteur et le lecteur favorisant ainsi l'identification de ce dernier comme sujet pensant (Benveniste, 1966) ? Permet-elle aussi la construction identitaire de l'adolescent, une démarche qui suppose émancipation et « conscience » de soi (Gusdorf, 1975) ? Partant du postulat que, dans le texte autobiographique, l'auteur expose sa vie avec sincérité et une certaine motivation, ce qui donne sens à l'acte même de l'écriture, ces critères sont-ils suffisants pour amener un collégien à écrire à son tour une ébauche d'autobiographie ? Et surtout ce type d'écrit donnerait-il accès à une expression du rapport au savoir d'un élève ?

Ce chapitre 3 était dédié à notre problématique bâtie autour du genre littéraire de l'autobiographie, qui est au cœur de cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Notre objectif principal est de conduire nos élèves, des collégiens en classe de troisième, à produire un écrit personnel, à *l'instar* des autobiographies étudiées en cours de français. Par ce moyen, nous pourrions voir si les élèves adhèrent à ce projet et quels dispositifs didactiques favorisent cet écrit sur soi. Ce faisant, nous sommes amenée à interroger notre rôle et notre posture au sein de cette démarche scientifique, lorsque nous observons le regard que portent nos collégiens sur l'apprentissage. Se raconter par écrit a-t-il par ailleurs un intérêt pour des adolescents âgés de 13 et 14 ans, comme il en a pour un auteur à la fin de sa vie ? L'écriture de soi peut-elle, d'autre part, jouer un rôle dans le processus de construction identitaire ? Enfin, partant du postulat que « se dire » au moyen de l'écriture est un facteur d'identification personnelle, nous pouvons dire que la production d'un récit de vie personnel révélerait le double rapport à soi et au savoir.

CHAPITRE 4 – HYPOTHÈSES

Ce quatrième chapitre présente les hypothèses que nous avons formulées à partir des questions de recherche et de la problématique présentée au chapitre précédent. Nous avons en tout quatre hypothèses : une hypothèse générale et trois spécifiques se rapportant aux dispositifs didactiques proposés. Il existe en sciences sociales trois démarches scientifiques : la démarche inductive, l'hypothético-déductive et la rationaliste. La méthode de recherche utilisée par le chercheur.se est une mise en forme particulière de la démarche choisie. Nous avons opté, dans notre cas, pour une démarche hypothético-déductive (Popper, 2007), construite sur des hypothèses initiales, quatre au total, comme dit *supra*, que nous confronterons au terrain. L'intérêt principal d'une telle démarche se trouve dans son apport empirique ; ici, l'hypothèse théorique préexiste à l'observation empirique, guide l'observation et peut, *a posteriori*, servir la construction scientifique (Dépelteau, 2010).

4.1. / HYPOTHÈSE GÉNÉRALE

À travers l'étude de textes autobiographiques en classe, nous pouvons observer chez nos collégiens différents aspects révélant leur rapport personnel au savoir et leur regard sur les apprentissages scolaires. Ce genre littéraire révèle la propension des élèves à s'identifier à l'auteur.e au moyen d'une énonciation subjective et montre surtout la possibilité de se construire grâce à une réflexion personnelle à travers la vie d'autrui. Cette perspective reprend la théorie de la réception de la littérature de Todorov (2007), applicable au genre littéraire autobiographique favorisant la construction de soi et à partir duquel nous avons formulé notre hypothèse générale.

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.e, permet de réfléchir sur soi et ainsi de mieux se connaître. L'autobiographie d'un.e autre favorise la construction de soi et révèle le lien qui existe entre le rapport à soi et le rapport au savoir.

Cette hypothèse générale est soutenue par trois hypothèses spécifiques, une pour chaque dispositif didactique que nous avons expérimenté. Elles nous permettent d'observer la pertinence des affirmations théoriques proposées et évaluent l'effet des dispositifs didactiques au sein de la démarche scientifique utilisée. Chacune de ces hypothèses sera validée en fonction des catégories retenues et des *verbatim* de nos collégiens.

4.2. / PREMIÈRE HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE

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.e et est pour eux un moyen de se projeter personnellement, c'est-à-dire de se mettre à la place de l'auteur.e à travers le pronom personnel sujet « je », et ainsi de mieux comprendre son projet d'écriture.

Nous vérifierons la pertinence de cette première hypothèse spécifique à l'aide des réponses des élèves de nos deux classes de 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6 sur les textes autobiographiques. Nous serons en particulier attentive aux pronoms personnels sujets car ils attestent de la subjectivité et d'une identification personnelle du collégien. Cette perspective peut-elle *nonobstant* s'appliquer aux autobiographies rédigées à la troisième personne du singulier qui expriment le « moi » de l'auteur.e de manière plus impersonnelle ? Ce type d'autobiographie peut-il servir de modèle d'écriture didactique facilitant chez des collégien.ne.s l'écriture de soi, y compris chez les élèves les plus réservé.e.s ?

4.3. / DEUXIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE

La deuxième hypothèse spécifique se rapporte au dispositif didactique du débat philosophique, autrement appelé DVP ou « discussion à visée philosophique » (Tozzi, 2007). Ce dispositif a une valeur didactique dans la mesure où les élèves sont invités à respecter les règles de prise de parole et de répartition des rôles, au sein d'un cadre institutionnel. Il développe, de plus, chez l'élève une capacité de conceptualisation et de questionnement qui forment son esprit critique.

Notre deuxième hypothèse spécifique se formule comme suit :

Le débat philosophique est un dispositif didactique qui, pratiqué en classe, offre aux élèves l'occasion de s'exprimer librement et personnellement sur différents thèmes et notamment le sens de l'apprentissage scolaire. Il joue un rôle dans le processus de construction personnelle car il développe la capacité de questionnement et d'auto-questionnement.

Nous vérifierons le regard que portent les élèves, personnellement et collectivement, sur les savoirs en général et sur l'apprentissage, à l'aide de leurs réponses retranscrites dans les synthèses des élèves « journalistes ». À travers ces récits de vie, nous observerons si l'élève accepte de parler de lui et de relater des passages de sa vraie vie, *via* une énonciation subjective ou si, au contraire, il a recours à un procédé plus impersonnel.

4.4. / TROISIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE

La troisième hypothèse spécifique est dédiée aux récits de vie, le dernier dispositif didactique que nous avons mis en place (Dominicé, 2002). Il s'est déroulé sous forme d'ateliers d'écriture menés par les élèves en quasi-autonomie, ce qui en a facilité le travail d'écriture. Ces récits de vie, comparables à des ébauches, ou « épisodes », d'autobiographies ont pour avantage de révéler le rapport à soi et le rapport au savoir de chaque élève.

La troisième hypothèse spécifique consiste à affirmer que :

Les ateliers d'écriture qui conduisent à la production d'un écrit personnel - ou récit de vie - parce qu'ils partent d'un engagement libre et non d'une contrainte institutionnelle ou scolaire, permettent aux collégiens qui les pratiquent de laisser libre cours à leur « moi » intime, et donc d'exprimer leur rapport à soi et au savoir.

Le chapitre 4, ci-dessus, présentait nos quatre hypothèses composées d'une hypothèse générale qui était soutenue par trois hypothèses spécifiques se rapportant aux trois dispositifs didactiques expérimentés.

L'hypothèse générale affirme que l'autobiographie d'un autre favorise la construction de soi car ce genre littéraire invite à une réflexion sur soi qui permet de mieux se connaître personnellement.

La première hypothèse spécifique porte sur l'étude des textes autobiographiques : ce genre littéraire permet à l'élève de s'identifier et de se projeter personnellement car l'auteur.e écrit à la première personne du singulier attestant ainsi qu'il s'agit d'une personne réelle.

La deuxième hypothèse spécifique dédiée au débat philosophique présenté comme une médiation qui permet aux élèves de s'exprimer librement, par exemple, sur le sens de la scolarité ou les apports de l'apprentissage scolaire.

La troisième hypothèse spécifique, consacrée au récit de vie personnel, est un dispositif didactique construit sur un engagement libre de l'élève qui favorise l'expression de son « moi » personnel.

DEUXIÈME PARTIE

Méthodologie :
Démarche participante
Mise en place des dispositifs
Traitement des données
Synthèse des résultats

La deuxième partie, qui comprend trois chapitres (chapitres 5 à 7), est consacrée à la méthodologie, à la mise en place des dispositifs, au traitement des données et à la synthèse des résultats obtenus.

Le chapitre 5 présente la méthodologie de recherche et la démarche choisie, qui est de nature participante (Platt, 1983 ; Soulé, 2007), car nous avons mené notre travail de thèse au sein de nos deux classes de troisième. A travers cette démarche, nous visons un double objectif de connaissance de soi et de formation des élèves (Khanlou et Peter, 2005 ; Cargo et Mercer, 2008). Nous parlons aussi de notre posture particulière pour les élèves et la Recherche, dans la mesure où nous étions totalement impliquée dans cette thèse. Nous présentons le déroulement de notre démarche ainsi que le contexte et le climat scolaire dans lequel s'est déroulée cette recherche.

Le chapitre 6 est consacré aux trois dispositifs didactiques mis en place, leur pertinence, leur déroulement, la temporalité et les objectifs poursuivis : l'étude de l'autobiographie suivie par quatre questionnaires, des synthèses des séances des débats philosophiques et des récits de vie de nos deux classes de troisième.

Le chapitre 7 se rapporte au traitement des données avec une grille d'analyse pour les trois dispositifs didactiques que nous avons utilisés en fonction des données recueillies et de la nature même des dispositifs. Nous avons procédé à une analyse lexicale (ou sémantique) qui prend en compte les discours de nos élèves, représentés par leurs *verbatim*. Nous terminons ce chapitre par une synthèse des données obtenues pour les trois dispositifs mis en place.

CHAPITRE 5 – MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Dans ce chapitre 5, nous présentons d'abord la méthodologie de la recherche, le terrain avec le contexte, les échantillons, puis la démarche suivie avec la phase d'analyse des différentes données (les réponses de nos élèves à quatre questionnaires, des synthèses et des écrits personnels) qui ont servi de supports pour vérifier la validité des hypothèses. Notre objectif vise à investiguer sur les moyens d'accéder à une connaissance de soi par l'enseignement de la littérature autobiographique dans le secondaire.

Notre degré d'implication était quasi-total puisque nous avons organisé, mis en place les trois dispositifs didactiques et assisté à tout le déroulement de l'investigation, depuis l'étude des textes autobiographiques jusqu'à la rédaction des récits de vie personnels.

En dépit de cela, la part d'autonomie laissée aux collégien.ne.s a été maximale pour tendre vers l'objectivité la plus complète possible et adopter une posture de chercheuse. C'est pourquoi, lors des débats philosophiques, des récits de vie et de la passation des quatre questionnaires, nous sommes restée en position d'observatrice.

5.1. / DONNÉES RECUEILLIES ET OBJECTIFS VISÉS PAR NOTRE RECHERCHE

Les données recueillies au cours de cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation comprennent quatre questionnaires, ainsi que des travaux des élèves consistant en des synthèses de débats philosophiques (12 au total, soit 6 pour chaque classe) et des récits de vie personnels (35 pour les deux classes). L'ensemble des données vise à mettre en évidence les identités multiples et le travail pédagogique que l'on peut faire avec les élèves à partir de ces identités et de ces cultures diverses. Les trois dispositifs didactiques utilisés : l'étude des textes autobiographiques français (Montaigne, Rousseau) et francophones (Ben Jelloun, Diome), les débats philosophiques (Tozzi, 2007) et les récits de vie, également appelés « biographies éducatives » (Dominicé, 2002) peuvent être des supports didactiques intéressants pour des éducateurs.trices. Ils font de notre thèse une expérience de recherche enrichissante facilement réutilisable par des enseignant.e.s du premier et du second degrés.

Les données obtenues, des réponses aux questionnaires jusqu'aux récits de vie, représentent des pistes de réflexion à destination des différents acteurs éducatifs qui peuvent aider à mieux saisir les identités diverses des élèves. L'enjeu central de cette quête se trouve, *in situ*, dans une compréhension plus juste des parcours éducatifs de ces derniers : sont-ils suffisamment marqués par ce qui constitue leur singularité personnelle ? Leurs réponses aux questionnaires ont pour but de vérifier si le genre autobiographique leur permet de mieux se connaître et se construire. Notre recherche relie ainsi deux domaines, la littérature et les sciences humaines et relève, comme dit précédemment, d'une certaine originalité par son caractère novateur.

Nous cherchons également à savoir dans quelle mesure les textes autobiographiques sont capables d'établir une correspondance, voire une résonance, chez des collégiens de banlieue. En d'autres termes, nous nous demandons si un texte autobiographique est en mesure d'établir un passage entre le « je » énonciatif de l'auteur.e et celui du lecteur jusqu'à devenir un autre soi ? (Ricoeur, 1990). Autrement dit, qu'est-ce qui fait la propension des textes autobiographiques à se prêter à une transposition, ou « alter-ego » (Groux & Porcher, 2003), de soi (auteur.e) vers l'autre (lecteur.lectrice) ? Tendre vers cette identification suppose de se connaître personnellement, ce qui n'est pas toujours aisé à l'adolescence. Les textes à caractère autobiographique peuvent, en ce sens, avoir un impact sur les jeunes et révéler l'expérience et le vécu scolaire qui sont indissociables du rapport à soi et aux autres (Charlot, 1997). Comment les jeunes réceptionnent-ils les programmes d'enseignement ? Ne faut-il pas pour pouvoir s'approprier un contenu, avoir réfléchi sur ces connaissances et sur ce qu'elles peuvent apporter à titre personnel ? Acquérir de nouvelles connaissances permet-il à l'élève de mieux se connaître, de donner du sens aux apprentissages et de modifier son rapport au savoir (Charlot, 1997) ?

5.1.1. / Cadre de recherche et démarche participante

Nous présentons dans le tableau 5 ci-dessous, le cadre contextuel dans lequel s'est déroulée cette recherche qui s'est faite selon une démarche participante (Soulé, 2007), laquelle se caractérise selon Lapassade (2002), reprenant Bogdan et Taylor (1975), par des interactions sociales entre le.la chercheur.se, les sujets et le terrain où sont collectées les données. Le paradigme « participante » inclut le travail de terrain dans sa totalité.

Ce type d'observation utilisée en anthropologie est de type inductif et permet de découvrir l'organisation des rapports sociaux et les représentations des acteurs du terrain étudié. Définie par Platt (1983), il s'agit d'une méthode de recherche dans laquelle le.la chercheur.se observe un groupe social dans lequel il.elle s'inscrit. Cette technique donne accès à des informations peu accessibles en général. Ici le.la chercheur.se observe en présence des sujets et en étudiant les matériaux ou « documents personnels » tels que des autobiographies, ce qui fut notre cas. Platt (1983). Notre terrain d'enquête est notre propre établissement et notre salle de classe.

Tableau 5 : Terrain d'enquête et échantillons

Lieu géographique	Département du V*
Institution	Collège public, en zone sensible (REP)
Niveau concerné	Deux classes de troisième (3 ^{ème} 5 et 3 ^{ème} 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 longtemps en place ;- Un langage très familier, voire vulgaire ;- Des critiques continuelles et des bagarres. Apprentissage : <ul style="list-style-type: none">- Manque de concentration ;- Des difficultés à cohabiter ;- Manque de respect.
Instruments de recherche	<ul style="list-style-type: none">- Des extraits de textes autobiographiques français et francophones ;- Quatre questionnaires ;- Des synthèses des débats philosophiques ;- Des récits de vie personnels.

Nous avons observé nos propres élèves lors de la réalisation de cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation qui s'est déroulée au cours de l'année scolaire 2018-2019. L'avantage d'une telle démarche est qu'elle donne accès à des informations peu accessibles, qui aident à mieux comprendre certains fonctionnements, difficilement appréhendables quand ils sont extérieurs au terrain.

Au préalable, nous avons présenté aux élèves de nos classes de troisième notre sujet et notre statut de doctorante, puis nous leur avons expliqué de quelle façon ils contribueraient à cette recherche qui se déroulerait dans notre lieu d'exercice, c'est-à-dire un collège REP de la banlieue parisienne, où nous avons enseigné le français pendant quatre années. Dans nos deux classes, aucun élève n'avait encore entendu parler du diplôme du doctorat. En outre, les élèves ne voyaient pas l'utilité de poursuivre des études quand on exerçait déjà un métier. Nous avons, par ailleurs, à l'égard de la recherche, comme auprès de nos élèves, un statut particulier et double, puisque nous étions à la fois leur enseignante et doctorante pour le LISEC¹.

Tendre vers cette objectivité supposait d'accueillir la réalité de l'élève, sans chercher à le transformer. Car ce n'est qu'ainsi que, tout en restant enseignante, nous entrons dans la posture de chercheuse. Nous nous sommes efforcée de faire la part des choses, entre d'un côté notre rôle d'enseignante, chargée de transmettre des connaissances et des savoirs disciplinaires en français et de l'autre notre posture de chercheuse, en distinguant bien les deux dans notre façon d'agir. Nous n'étions pas toujours chercheuse en classe avec nos élèves, mais seulement quand nous mettions en place les dispositifs didactiques concernés par notre thèse. Ce faisant, cela nous permettait de prendre de la distance par rapport à notre métier et aussi de laisser plus d'autonomie aux élèves. Une telle position était favorisée par l'absence d'évaluation lors de la mise en place des dispositifs didactiques utilisés dans notre recherche.

5.1.2. / Déroulement de la recherche

Comme dit *supra*, la démarche participante (Platt, 1983 ; Lappassade, 2002) s'est faite, *in situ*, sous la forme d'une observation directe au cours de l'année scolaire 2018-2019. Nous avons assisté à tout le déroulement, depuis l'étude des textes autobiographiques avec nos élèves jusqu'à l'expérimentation du dernier dispositif. En lien avec notre domaine d'enseignement, le texte autobiographique a été choisi comme support didactique et fil conducteur de notre recherche. Il nous a permis d'élaborer des questionnaires et de mettre en place deux autres dispositifs didactiques conçus comme des supports didactiques : le débat philosophique (Tozzi, 2007) et le récit de vie (Dominicé, 2002), que nous présenterons au chapitre suivant, venaient compléter le premier dispositif qui était l'étude d'extraits de textes autobiographiques.

¹ LISEC : Laboratoire interuniversitaire en sciences de l'éducation et de la communication (université de Strasbourg).

Nous verrons plus loin l'apport de ces dispositifs au niveau didactique et pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation. Les données que nous avons recueillies proviennent de quatre questionnaires et de productions écrites de nos élèves. Le questionnaire, qui est un outil de recueil de données courant, constitue notre premier champ d'analyse car il délimite le champ d'observation et atteste du champ d'action du chercheur.se (Campenhoudt et Quivy, 2011). À ces données s'ajoute l'échantillon. Dans notre cas, nous avons dû nous limiter à un nombre limité d'élèves (nos deux classes de troisième sur les quatre du collège) au sein d'une population ciblée, à savoir un collège REP de la région parisienne.

5.2. / CONTEXTE ET CLIMAT SCOLAIRE

5.2.1. / Composition des deux classes de troisième (2018-2019) : 50 élèves au total

Nous présentons dans les tableaux 6, 7 et 8 ci-après les deux classes de troisième (3^{ème} 5 et 3^{ème} 6) avec lesquelles nous avons mené ce travail de recherche pendant l'année scolaire 2018-2019. Chacune des deux classes se compose de 25 élèves, ce qui fait un effectif total de 50 élèves.

Tableau 6 : Dates et lieux de naissance des élèves de 3^{ème} 5

Élèves ²	Date de naissance	Lieu de naissance
AN	02/09/2004	Stains (93)
AL	22/03/2004	Bondy (93)
BL	20/07/2004	Gonesse (95)
BA	20/12/2003	Villiers-le-Bel (95)
CA	06/02/2004	Gonesse (95)
CR	19/05/2004	Sarcelles (95)
DB	23/02/2002	Dzogbegan (TOGO)
DT	23/03/2003	Stains (93)
DA	16/06/2004	Montmorency (95)
HH	05/12/2004	Paris (12 ^{ème})
JG	20/05/2004	Gonesse (95)
KF	16/08/2004	Pampelune (ESPAGNE)
MF	29/06/2005 (1 an d'avance)	Saint-Denis (93)
MP	20/03/2003 (1 an de retard)	Kinshasa (CONGO)
MS	06/04/2004	Les Abymes (GUADELOUPE, 971)
MB	05/12/2004	Saint-Denis (93)
ND	15/04/2004	Sarcelles (95)
OD	08/10/2003 (1 an de retard)	Gonesse (95)
PW	13/10/2004	Sarcelles (95)
RS	14/07/2003 (1 an de retard)	Pontoise (95)
SS	09/06/2004	Montmorency (95)
TZ* ³	20/05/2003	Fatih (ISTANBUL)
TS*	19/03/2003	Nossa Senhora da Luz (Cap-Vert)
TA	24/10/2003	Sarcelles (95)
TJ	31/12/2004	Paris (12 ^{ème})

² Initiales du nom et prénom.

³ Élèves non francophones.

Tableau 7 : Dates et lieux de naissance des élèves de 3^{ème}6

Élèves ⁴	Date de naissance	Lieu de naissance
AR	15/02/2003 (Redoublant)	Sarcelles (95)
AI	25/01/2004	Paris (18 ^{ème})
AE	06/09/2003 (ULIS)	Gonesse (95)
BK	01/11/2004	Sarcelles (95)
CJ	09/04/2004	Saint-Denis (974)
DJ	27/05/2004	Saint-Martin (971)
DN	12/04/2004	Gonesse (95)
DR	15/08/2004	Gonesse (95)
EN	27/02/2004	Gonesse (95)
GA	18/01/2004	Clichy (92)
HA	04/11/2004	Blanc-Mesnil (93)
KA	11/03/2003 (1 an de retard)	Akbou-Bejaïa (ALGERIE)
KC	30/03/2004	Sarcelles (95)
KR	08/03/2004	Stains (93)
LI	31/12/2004	Gonesse (95)
MS	07/11/2003 (1 an de retard)	Yaprakli (TURQUIE)
MF	01/01/2004	Gonesse (95)
MA	11/07/2003 (Un an de retard)	Udine (ITALIE)
MR	28/12/2004	Gonesse (95)
OW	20/06/2004 (Un an de retard)	Gonesse (95)
SB	09/11/2004	Gonesse (95)
TA	11/05/2004	Bondy (93)
TH* ⁵	30/06/2003 (Un an de retard)	Nouakchott (MAURITANIE)
TS*	26/12/2003 (Un an de retard)	Girona (ESPAGNE)
TJ	28/08/2003	Sarcelles (95)

⁴⁴ Initiales du nom et prénom.

⁵ Élèves non francophones.

Tableau 8 : Départements de naissance des élèves de 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6

3 ^{ème} 5 (25 élèves)				3 ^{ème} 6 (25 élèves)				
75	93	95	DOM-TOM & Étranger	75	93	92	95	DOM-TOM & Étranger
2/25	5/25	12/25	6/25	1/25	3/25	1/25	13/25	7/25
8%	20%	48%	24%	4%	12%	4%	52%	28%

Les élèves des deux classes viennent majoritairement du département 95, respectivement 48% et 52%, où se trouve le collège dans lequel ils sont scolarisés. Le taux des élèves, nés dans le département 93, mitoyen au 95, est de 20% pour la classe de 3^{ème} 5 et de 12% en 3^{ème} 6. Peu d'élèves viennent de Paris (8% et 4%), où ils se rendent peu d'après leurs témoignages. Le taux d'élèves nés à l'étranger et/ou dans les DOM-TOM⁶ reste important avec 24% et 28%.

5.2.2. / Climat scolaire au sein du collège

L'effectif des élèves, par classe, s'accroît chaque année. Il est passé de 21 élèves en 2016 à 25 élèves⁷ à la rentrée scolaire 2018. Les classes sont numérotées de 1 à 6 ou 7 selon les niveaux. À la rentrée 2018-2019, on comptait sept classes de troisième et nous en avons deux. Dans ce collège, les élèves changent de salle à chaque cours et montent seuls en cours le matin, le midi et après chaque récréation, ce qui génère de nombreux retards et des démarrages de cours tardifs et/ou constamment interrompus. Avant d'entrer en cours, les élèves doivent être rangés par deux dans le couloir, ce qu'ils font difficilement sans rappel à l'ordre. Il faut le leur demander à maintes reprises pour qu'ils se rangent, en répétant l'action quatre ou cinq fois jusqu'à ce que le résultat soit à peu près correct⁸. Nous veillons à ce que les règles de politesse soient respectées, et que les élèves disent *a minima* « bonjour » à l'enseignant.e avant d'entrer dans la salle, ce que certain.e.s oublient, il faut donc le leur rappeler.

⁶ Départements et territoires d'outre-mer.

⁷ Avec une moyenne de deux élèves non francophones par classe, y compris dans les autres niveaux. En 3^{ème} 6, nous avons deux élèves non francophones (en U.P.E.2A) et un élève en ULIS.

⁸ Il faut parfois leur dire que tant qu'ils ne seront pas rangés, ils ne rentreront pas en classe ce qui occasionne des pertes de temps. Le cours de 55 minutes est souvent réduit à 45 minutes, dans le meilleur des cas.

C'est pour nous l'occasion de vérifier qu'ils n'ont pas de chewing-gum ou une paille de « Capri-Sun » à la bouche. Ce sont des élèves qui chahutent beaucoup, se battent fréquemment et se poussent, si violemment, qu'une fois ils ont fait un trou dans l'un des murs du couloir de notre salle. Une fois rentré.e.s en classe, nous devons attendre près de cinq minutes pour obtenir le silence. Nous avons pour coutume de ne rien dire et nous nous contentons de regarder tout simplement les élèves, collectivement puis individuellement, ceux qui s'étaient déjà assis sans autorisation se relèvent et attendent l'autorisation de s'asseoir avec ces paroles : « Bonjour à tous, vous pouvez vous asseoir. Merci ».

Au cours des minutes qui suivent, il faut dire aux élèves d'ôter leurs manteaux, de sortir leurs affaires et de poser leur sac, ce qu'ils ne font jamais d'eux-mêmes. Et surtout consentir à réitérer ces mêmes paroles à maintes reprises à chaque cours. De même, il est nécessaire de leur demander de jeter leur chewing-gum, en sachant que deux minutes plus tard ils en auront un autre. Les bavardages sont également incessants pour certains d'entre eux. Beaucoup viennent en cours sans affaires. Il y a aussi des vols de stylos « quatre-couleurs » et de réels problèmes d'hygiène. Durant la période de mise en place des trois dispositifs didactiques, les attitudes des élèves sont restées identiques.

Le chapitre 5 portait sur le contexte, le climat scolaire et la composition de nos deux classes de troisième. Nous y parlons également du déroulement de notre recherche, de nature participante (Platt, 1983) puisque nous avons assisté au terrain du début jusqu'à la fin, ce qui nous a permis de recueillir les données présentées. Celles-ci sont de trois types : les réponses de nos élèves à quatre questionnaires ; des synthèses des élèves « journalistes », suite aux débats philosophiques et les récits de vie personnels des élèves de nos deux classes, qui ont fait l'objet du dernier dispositif.

CHAPITRE 6 – MISE EN PLACE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

6.1. / PERTINENCE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

La mise en place de dispositifs didactiques semble pertinente dans les contextes culturels social et institutionnel actuels notamment en raison d'un manque de motivation des élèves souvent observée en zone sensible (ou REP). Les textes étudiés en cours de français ne suscitent pas toujours leur intérêt et n'éveillent pas forcément leur désir d'apprendre. Le désintérêt de certains élèves envers l'enseignement du français peut provenir notamment du peu d'interconnexion de cette discipline avec leur vie et ainsi expliquer la baisse de niveau des élèves en français surtout dans la maîtrise de l'écrit.

Les débats philosophiques (Tozzi, 2007) et les récits de vie (Dominicé, 2002), sont des dispositifs didactiques moins communs dans l'enseignement du français, qui peuvent y trouver leur place et leur pertinence. Tous les deux invitent à interroger la dimension du rapport à soi et au savoir de l'élève dans une perspective d'autonomie et d'appropriation personnelle des savoirs, favorisant le développement d'une pensée critique. De fait, selon Widdershoven (1993), les histoires de vie sont vues comme des marqueurs de l'expérience d'un sujet, histoires qui se construisent à l'aide des récits produits par d'autres (Favez et Frascarolo-Moutinot, 2005). De même les partages des élèves en classe sont l'occasion de développer leur expression et une meilleure connaissance personnelle.

6.2. / MISE EN PLACE DU PREMIER DISPOSITIF (D1)

Le premier dispositif didactique consistait en l'étude d'extraits de textes autobiographiques en classe avec des élèves de troisième. Cette activité, courante en cours de français, a duré dix-neuf jours, soit du 08/03/2019 au 27/03/2019 et a été suivie par trois questionnaires. Cet outil nous a semblé le plus approprié pour rendre compte du regard d'un échantillon d'élèves sur une pratique et un savoir littéraire inscrits au programme de français.

Les deux premiers questionnaires portant sur l'autobiographie visaient à mettre en corrélation des textes d'auteurs français célèbres et des textes d'auteurs.e.s francophones moins étudiés en classe. Les premiers étaient des extraits d'autobiographies françaises du XVIème et XVIIIème siècles appartenant au patrimoine littéraire (Montaigne et Rousseau) et les seconds des extraits d'autobiographies en langue française⁹ contemporains, inscrits au programme de français (Ben Jelloun) et hors programme (Diome). Le troisième questionnaire avait pour but d'observer le double rapport à soi et au savoir des élèves avant l'expérimentation des deux autres dispositifs didactiques.

Notre objectif était de montrer comment une autobiographie, qu'elle soit conforme aux textes officiels ou non, est avant tout une énonciation de soi pour soi (Montaigne, 1580). Elle offre au lecteur, telle est l'une de ses particularités, la possibilité de s'identifier à travers cet « autre » qu'est l'auteur.e, en dépit de la « différence » propre à chaque être (Derrida, 1995). Notre objectif visait à observer le rapport à soi et au savoir chez l'élève. Nous sommes partie dans notre cas du rapport à soi pour mieux saisir, dans un second temps, le rapport au savoir qui en découle. Certains théoriciens, à l'*instar* de Dominicé (2002), ont suivi le processus inverse, en abordant le rapport au savoir en premier pour aboutir au rapport à soi. Si nous avons choisi ce concept en lien avec le texte autobiographique, c'est parce que cette notion - bien qu'ayant fait l'objet de recherches variées dans différents domaines - reste encore à explorer. Notre thèse vise à donner une dimension théorique au sujet énonciatif émanant du texte autobiographique et l'élève, un être en pleine construction.

L'autre question importante consiste à savoir comment l'enseignant.e opère le choix des textes étudiés et sur quels critères il.elle les juge capables d'interpeller les élèves (Bergson, 1959). Comment les jeunes scolarisés dans l'enseignement secondaire accueillent-ils les programmes en littérature ? Le texte autobiographique est-il, par ailleurs, en mesure d'établir une interaction entre le « je » de l'auteur.e et celui du lecteur (Ricoeur, 1990) ?

⁹Le terme « francophone(s) » en ce qui concerne la littérature n'est plus trop toléré. Le terme « langue française » est mieux agréé (Gans-Guinoune, 2009).

Nous pensons que l'étude des textes autobiographiques clarifie la perception de soi, tout en ouvrant à l'autre. Sans oublier que l'expérience et le vécu scolaire sont indissociables du rapport à soi et aux autres (Charlot, 1999). Pour s'approprier un contenu, n'est-il pas nécessaire d'être au clair avec les compétences et connaissances à acquérir à titre personnel ?

Cette réflexion a son sens puisqu'elle amène à réfléchir à la cohérence et l'adéquation des apprentissages, ce qui peut à terme modifier le rapport au savoir du jeune (Charlot, 1999).

Quel que soit son genre, la portée d'un texte est souvent imprévisible (Goody, 1997). Enveloppé d'une part d'inconscient, chaque écrit dépasse l'intentionnalité première de son auteur.e (Foucault, 1981 ; 2014). Lire la vie est un moyen d'expérimenter la différence et l'altérité énonciative. La littérature offre, en effet, de multiples occasions d'identification alter-identitaire, dans la mesure où elle relate la vie d'êtres à la fois semblables et différents, dont les combats, par-delà les siècles qui nous séparent, peuvent être proches des nôtres. Les autobiographies d'auteur.e.s francophones sont, au même titre que celles des auteur.e.s français.e.s, des témoignages authentiques qui révèlent des identités singulières. La découverte de tels écrits est une occasion pour le jeune de rencontrer l'autre et de se construire personnellement.

L'objectif principal de notre recherche en sciences de l'éducation et de la formation est de montrer dans quelle mesure l'étude d'un texte subjectif, comme l'est en particulier l'autobiographie, peut aider un collégien à mieux se connaître. En étudiant avec nos deux classes de troisième des extraits d'autobiographie s'inscrivant dans la thématique « se dire, se chercher » inscrite au programme, nous avons vu les principales caractéristiques de l'autobiographie et démontré son utilité.

Nous avons retenu pour notre recherche deux extraits d'autobiographie en particulier : les *Essais* de Montaigne et *Les Confessions* de Rousseau qui présentent l'autobiographie comme un genre littéraire se prêtant à l'expression subjective de soi.

Nos élèves ont été impliqués de deux manières : institutionnellement, car nous n'avons pas pu interroger d'autres élèves du collège ; et d'un point de vue didactique, avec une visée scientifique, en vue d'investiguer sur le sens donné par des collégiens à ce genre littéraire bien spécifique. Les textes rejoignent-ils totalement ou partiellement leurs vies ? Parviennent-ils à leur âge (quatorze ou quinze ans) à percevoir, *a priori*, le projet scriptural d'un autobiographe et la nécessité de publier sa vie ? Ces textes littéraires sont-ils enfin en mesure de les aider à mieux se connaître ?

Nous avons expérimenté ce premier dispositif didactique avec deux classes de troisième, sur les sept que comptait le collège L*. Il s'agissait de nos deux classes de troisième : 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6, constituées de 25 élèves chacune, soit un effectif de 50 élèves, dont 2 élèves non francophones dans la première classe ; dans la seconde classe, 1 élève en ULIS et 1 autre en U.P.E.2A. L'étude des textes autobiographiques a été suivie par la passation de deux premiers questionnaires en date du 08/04/2019 pour le premier et le 15/04/2019 pour le deuxième. Le questionnaire 3 a été donné le 04/05/2019, avant l'expérimentation des dispositifs 2 et 3.

6.2.1. / Passation du questionnaire 1 (Q1)

Comme dit précédemment, en date du 08/04/2019, soit douze jours après l'étude de la séquence portant sur le genre littéraire de l'autobiographie, nous avons remis à nos deux classes de 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6, le questionnaire 1. Nous avons choisi une date un peu distante du moment de l'étude pour que les élèves puissent prendre du recul par rapport aux textes. Les élèves de 3^{ème} 5 y ont répondu de 8h30 à 9h25 et ceux de 3^{ème} 6, de 9h30 à 10h20 et savaient que cette activité ne serait pas notée. Ce premier questionnaire qui portait sur deux extraits d'autobiographies en langue française (Montaigne et Rousseau), avait pour objectif d'observer leur rapport à soi et au savoir et se composait des 10 questions suivantes :

1. Qu'est-ce qu'une autobiographie pour vous ?
2. Y-a-t-il un intérêt pour un.e auteur.e 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.e ? Si oui, comment ?
8. Pensez-vous qu'il soit préférable d'étudier plutôt des auteur.e.s 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 ?
10. Seriez-vous prêt à écrire votre propre autobiographie ? Si non pourquoi ?

6.2.2. / Passation du questionnaire 2 (Q2)

Le deuxième questionnaire a été donné à nos élèves de 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6, le 15/04/2019, en notre présence, une semaine plus tard dans les mêmes conditions que le premier, lors d'une séance de cours. Nous avons rappelé aux élèves que les réponses à ce questionnaire étaient totalement libres, non évaluées, et qu'il serait suivi un peu plus tard par un troisième questionnaire.

L'objectif de ce questionnaire était de voir si le fait d'étudier des textes francophones moins connus, mais plus récents, interpelleraient davantage les élèves.

Voici les questions posées :

1. Qu'est-ce qu'une autobiographie pour vous ? Justifiez et donnez des exemples.
2. Nous avons étudié deux extraits de textes autobiographies francophones. Lesquels ? Qu'apporte, selon vous, l'écriture autobiographique ? Permettrait-elle, selon vous, à un être de se dire, voire de se reconstruire, se racheter ? Si oui, comment ?
3. 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, d'après vous ? Qu'apporte aux lecteurs la vie d'un auteur inconnu ? Vous y reconnaissez-vous ?
4. Pourquoi une auteure, comme Fatou Diome dit : « 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 ?
5. Est-il utile et nécessaire pour se connaître soi-même 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 ?
6. Dans une autobiographie l'auteur.e se présente ou se représente, selon vous ?
7. L'autobiographe écrit-il pour se confier, relater des faits personnels ou historiques ?
8. 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 ?
9. Peut-on vouloir connaître l'autre et s'intéresser à sa vie ? Si oui, dans quel but ?

Il y avait dix questions au Q1 et neuf au Q2. Mais, en réalité, on pouvait en compter trois aux questions 2 à 5 et deux aux questions 8 et 9. Ces questions subsidiaires avaient pour but de clarifier le sens de la question. Si la question 1 est restée inchangée c'était afin d'observer une possible évolution dans les réponses des élèves. Nous avons conscience toutefois que le délai était court et les deux questionnaires rapprochés dans le temps.

6.2.3. / Passation du questionnaire 3 (Q3)

Conformément au protocole de recherche initial, le troisième questionnaire a été remis le 22/04/2019 à nos deux classes de troisième, c'est-à-dire avant l'expérimentation des deux autres dispositifs didactiques (D2 et D3) : le débat philosophique (Tozzi, 2007) et les récits de vie (Dominicé, 2002).

Ce troisième questionnaire se composait, comme le deuxième questionnaire, de neuf questions et avait pour but d'observer l'impact du premier dispositif sur les élèves.

Voici les questions que nous leur avons posées :

1. Qu'est-ce qui motive un.e auteur.e à raconter sa vie ?
2. Pour comprendre la vie d'un auteur (ou d'une autre personne réelle), 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 ?

Les élèves de 3^{ème} 6 y ont répondu de 8h30 à 9h25 et ceux de 3^{ème} 5 de 15h05 à 15h55. Nous étions présente aux deux moments mais nous n'aidions pas les élèves, sauf pour répondre à une éventuelle question qui n'avait pas été comprise. Sur les deux classes, presque tous les élèves ont répondu au moins à sept questions sur neuf, trois d'entre eux n'ont répondu qu'à trois questions, dont une élève qui a dit pour se justifier : « L'année prochaine, j'arrête l'école ! » Quelques élèves ont également réagi en disant : « Encore sur l'autobiographie, c'est presque les mêmes questions ! » Ils ne voyaient pas quelle était l'utilité de ces questions, jugées par eux redondantes avec les autres questionnaires. Le taux de réponses pour les deux classes a été de 78% (soit 20/25 en 3^{ème} 5 et 19/25 en 3^{ème} 6).

Le travail d'écriture n'a pas immédiatement suivi notre séquence sur l'autobiographie, mais s'est déroulé après les ateliers d'écriture (D3), sous la forme de récits de vie écrits en autonomie.

6.3. / MISE EN PLACE DU DEUXIÈME DISPOSITIF DIDACTIQUE (D2)

Le deuxième dispositif didactique, celui du débat philosophique (D2) est plus fréquent aux cycles 2 et 3. Il a été expérimenté avec nos deux classes de troisième du 29/04/2019 au 20/05/2019, avec trois débats pour chacune des classes.

6.3.1./ Présentation du débat philosophique comme dispositif didactique

Développée en France à partir de 1992 (avec les « cafés philo ») et depuis 1996 dans le système scolaire, la pratique philosophique, autrement appelée « discussion à visée philosophique » (DVP), est un dispositif pédagogique qui s'est invité en classe dans les années 2000 avec Delsol, Connac et Tozzi (2007). Ce dernier en a présenté le double intérêt, philosophique et démocratique, dans le sens où il favorise l'apprentissage du respect des règles de prise de parole et de répartition des fonctions entre élèves, selon une pédagogie institutionnelle. D'un point de vue philosophique, le débat est un « outil didactique » qui permet de développer son esprit critique et sa capacité de questionnement et d'auto-questionnement (Numa-Bocage, 2009), nécessaire à la connaissance de soi. Il favorise, de plus, la conceptualisation et l'argumentation qui sont des compétences attendues en français. Ce dispositif, qui a été expérimenté au cycle 3, avec des classes de CM1 et CM2, de 2008 à 2010¹⁰, vise à mettre en place une communauté de recherche dans laquelle l'éducateur questionne pour mettre ou remettre en recherche, part des réponses des élèves pour rebondir, met les interventions en relation avec le sujet, ne dit jamais sa réponse aux questions posées et cherche à faire argumenter les élèves. Ainsi il s'agit bien d'une communauté de recherche, au sens où l'entendait Lipman (1995), car la didactique de la philosophie pour élèves, telle qu'elle a été élaborée dans ce cadre précis, vise à transformer la classe en une communauté de recherche philosophique, qui devient dès lors le lieu privilégié d'un apprentissage.

Chacun doit parler à tour de rôle. Le recours à un micro permet d'entendre plus facilement celui qui parle et évite les reformulations de l'enseignant.e. Le débat philosophique est une pratique scolaire qui s'inspire de la maïeutique socratique et de la *disputatio* du Moyen-Âge dont l'enjeu principal est de former la personne à une citoyenneté réflexive.

¹⁰ En collaboration avec Françoise Saint-Germes, conseillère pédagogique de la circonscription de Dunkerque, à Coudekerque-Branche, et sous la conduite vigilante du maître ou de la maîtresse.

6.3.2./ *Déroulement du débat philosophique : modèle de Tozzi (2007)*

Le dispositif du débat philosophique, tel que Tozzi (2007) l'a proposé, se déroule en classe comme suit :

L'enseignant est l'animateur du débat sur le fond. Il met en place le dispositif en sollicitant la participation des élèves. Il lance le débat, cadre, relance quand l'échange stagne, interroge un.e élève pour demander une précision, un développement, une définition, une argumentation. Il.Elle peut aussi reformuler un point de vue, voire faire une brève synthèse. Dans notre cas, l'élève désigné comme président tenait ce rôle, nous n'étions qu'observatrice. Ci-après nous présentons la répartition des rôles selon le modèle de Tozzi (2005 ; 2011) :

1) L'élève « président »

- ne prend pas part au débat ;
- donne la parole aux élèves qui lèvent la main en priorité et à ceux.celles qui s'expriment en général moins que les autres ;
- ne doit pas profiter de son pouvoir en donnant arbitrairement la parole ;
- peut à la fin du débat faire un tour de table des élèves « muets » ;
- ouvre et ferme la séance selon le temps convenu préalablement avec l'enseignant.e.

2) L'élève « reformulateur » :

- redit à la demande de l'enseignant.e (ou du.de la président.e dans notre cas) ce qui vient d'être dit par un.e camarade ;
- apprend à écouter, à comprendre ce qu'il.elle a entendu, à le reformuler ;
- ne participe pas à la discussion ;
- reste concentré.e sur l'écoute de la parole des autres.

3) L'élève « synthétiseur.se » :

- est reformulateur.trice à mi-séance ;
- écoute et essaye de comprendre, ce qui a été dit ;
- ne participe pas non plus à la discussion.

4) Le « scribe » :

- a un rôle facultatif ;
- note au tableau les idées essentielles et les relit à la fin du débat.

5) Deux élèves « journalistes » :

- prennent des notes sans participer oralement ;
- font une courte synthèse qu'ils tapent éventuellement à l'ordinateur et pourra être corrigée linguistiquement par l'enseignant.e qui la distribuera la semaine suivante.

6) Les élèves « discutants » :

- participent oralement au débat ;
- expriment leur point de vue en le justifiant ;
- émettent des objections et répondent à celles qui leur sont faites, ce qui permet de faire évoluer la discussion.

7) Les élèves « observateurs » :

- suivent le déroulement du débat ;
- sont notamment attentifs aux élèves qui parlent et à quelle fréquence.

La tâche la plus difficile reste l'observation des processus de pensée, laquelle est facilitée par les questions que posent les élèves dans la discussion, leurs tentatives de définition, leurs hypothèses et leurs arguments. Toutes ces observations servent ensuite à l'analyse du débat (Tozzi, 2011).

6.3.3./ Séances et taux de participation aux débats philosophiques (DP)

Dans notre recherche, nous avons adapté avec nos deux classes le modèle de la discussion à visée philosophique de Tozzi (2007), en fonction des objectifs poursuivis. Deux modifications ont été apportées à la répartition présentée précédemment : nous avons supprimé le rôle de « reformulateur », jugé redondant par les élèves avec celui de « synthétiseur » et nous avons ajouté, en classe de 3^{ème} 5, un « maître du silence » pour rétablir le calme quand cela s'avérait nécessaire. C'était une façon de responsabiliser les élèves et de maintenir notre posture d'observatrice.

L'un des avantages de ce dispositif est qu'il permet de développer un esprit critique chez les élèves et d'exprimer leur point de vue personnel au moyen de l'argumentation. Aussi, le but principal était moins de multiplier les rôles que de donner à tous les élèves la possibilité de participer. À la différence des textes autobiographiques qui retracent le vécu de l'auteur.e, dans le débat philosophique les élèves sont invités à exprimer leur opinion personnelle sur des sujets qui les préoccupent.

En ce qui concerne le rythme et le nombre de séances menées, comme le montre le tableau 9, ce deuxième dispositif a duré du 29/04/2019 au 20/05/2019 avec une durée totale de dix heures, soit cinq heures par classe. Pour respecter l'éthique de la recherche, nous avons choisi de rester en retrait et de n'occuper que le rôle d'observatrice et d'encadrante.

En classe de 3^{ème} 5, la première séance a eu lieu le lundi 29/04/2019 et la dernière le lundi 13/05/2019. En 3^{ème} 6, le dispositif s'est déroulé du lundi 29/04/2019 au lundi 20/05/2019. Nous n'avons pas pu, pour des raisons de planning institutionnel, consacrer plus de séances à ce dispositif. C'est pourquoi nous nous demandons si ce dispositif a suffisamment duré pour donner des résultats probants.

Le tableau 9 présente les thèmes et le nombre de participants aux séances de débats philosophiques. Les tableaux 10 et 11, ainsi que la figure 4, mentionnent le taux de participation maximal atteint pour chacune des deux classes.

Sur le nombre de participants indiqués ci-après, tous ne prenaient pas part au débat, conformément au modèle du dispositif proposé par Tozzi (2007 ; 2011) et la répartition des rôles établie avec les élèves (se reporter au chapitre 6.3.2).

Tableau 9 : Thèmes des séances et taux de participation au D2

Séances	Séance 1	Séance 2	Séance 3	Séance 4	Séance 5
Classe de 3ème 5 (25 élèves)					
Progression	Présentation	Répartition et expérimentation	Débat n°1	Débat n°2	Débat n°3
Date	29/04/2019	30/04/2019	06/05/2019	09/05/2019	13/05/2019
Sujets (thèmes) débattus			1. L'école 2. Juger les gens	Les vacances	Le rapport au savoir
Nombre de participants / Élèves présents		23/25	8/20	10/21	7/23
Nombre de synthèses			2	2	2
Classe de 3ème 6 (25 élèves)					
Progression	Présentation	Formulation des questions	Débat n°1	Débat n°2	Débat n°3
Date	29/04/2019	03/05/2019	10/05/2019	17/05/2019	20/05/2019
Sujets débattus			1. L'argent 2. Les « gilets jaunes »	Les regrets Les réseaux sociaux	L'école
Nombre de participants / Élèves présents		23/25	23/24	3/23	10/21
Nombre de synthèses			2	2	2

Le nombre de participants pour les deux classes pour chaque débat, comme nous le voyons dans les tableaux 10 et 11, reste assez régulier par classe, avec une moyenne de 8 et 5 élèves, respectivement en 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6. Ce nombre reste toutefois assez bas.

En revanche, le taux de participation qui était plus important aux débats n°1 et n°2 en classe de 3^{ème} 5, se réduit au débat n°3 avec 28% contre 33,33% en classe de 3^{ème} 6. Nous pouvons observer que ce taux est lié à l'effectif des élèves présents : moins ils sont nombreux, plus ils osent prendre la parole.

Tableau 10 : taux de participation en 3^{ème} 5

Débat	N°1	N°2	N°3
Élèves présents/Effectif total	20/25	21/25	23/25
Participants (taux de participation)	8/14 (57,14%)	10/18 (55,55%)	7/20 (28%)

Tableau 11 : taux de participation en 3^{ème} 6

Débat	N°1	N°2	N°3
Élèves présents/Effectif total	24/25	23/25	21/25
Participants (taux de participation)	5/19 (26,31%)	4/20 (20%)	6/18 (33,33%)

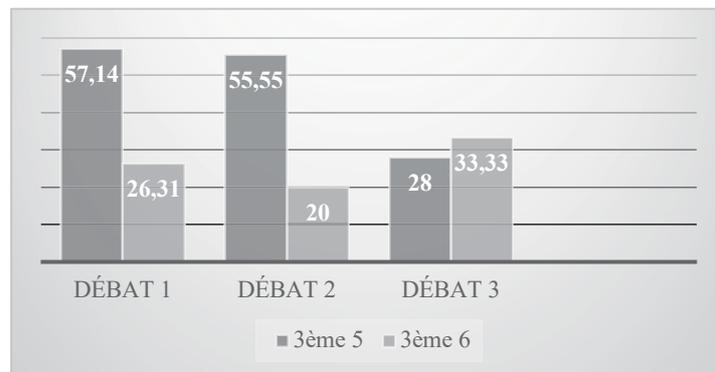


Figure 4 : taux de participation des deux classes au D2

6.3.4./ Le dispositif D2 avec la classe de 3^{ème} 5

Avec les élèves de 3^{ème} 5 nous avons démarré ce deuxième dispositif en date du 29/04/2019. Après leur avoir expliqué en quoi consistait le débat philosophique, nous en avons présenté le déroulement et les objectifs visés. Lors de cette première séance, qui a eu lieu de 14h à 15h, la consigne a été énoncée en ces termes :

Pour la mise en place du débat philosophique, dans lequel vous pourrez librement exprimer votre opinion personnelle, vous formulerez des questions se rapportant à l'actualité ou à des sujets qui vous tiennent à cœur.

Puis, le lendemain (le 30/04/2019) à 8h30, les élèves de 3^{ème} 5 ont pu mener seuls leur premier débat, nous n'étions présente qu'en qualité d'observatrice . Ils ont renouvelé l'expérience pendant trois séances consécutives (les 06, 09 et 13/05/2019). Le nombre d'élèves prenant part aux débats était faible en général : 10 élèves sur 21 (au débat n°2) a été le nombre maximal atteint (se reporter au tableau 9).

La répartition des rôles (pour les 23 élèves présents) a été faite par les élèves comme suit :

- Un.e président.e : 2 élèves (en alternance) ;
- Un.e reformulateur.trice : 1 élève ;
- Un.e scribe : 1 élève ;
- Deux journalistes : 2 élèves ;
- Élèves qui débattent : 9 élèves ;
- Élèves observateurs : 8 élèves.

Nous présentons ci-après la répartition des différents rôles et notamment le nombre d'élèves ayant pris part à chaque débat :

Au débat n°1, en date du 06/05/2019, sur les 20 élèves présents :

- Un.e président.e : 2 élèves (en alternance) ;
- Un.e reformulateur.trice : 1 élève ;
- Un.e scribe : 1 élève ;
- Deux journalistes : 2 élèves ;
- Élèves qui ont débattu : 8 élèves/14, dont 3 à la première question et 5 à la deuxième. 6 sont donc restés observateurs.

Au débat n°2, en date du 09/05/2019, sur les 21 élèves présents :

- Un.e président.e : 1 élève ;
- Un.e reformulateur.trice : 1 élève ;
- Deux journalistes : 2 élèves ;
- Élèves qui ont débattu : 10 élèves et 7 sont donc restés observateurs.

Au débat n°3, en date du 13/05/2019, sur les 23 élèves présents :

- Un.e président.e : 1 élève ;
- Un.e reformulateur.trice : 1 élève ;
- Deux journalistes : 2 élèves ;
- Élèves qui ont débattu : 7 élèves et 12 sont donc restés observateurs.trices

6.3.5./ Le dispositif D2 avec la classe de 3^{ème} 6

Avec la classe de 3^{ème} 6 ce deuxième dispositif a débuté le 29/04/2019, de 16h à 17h. Lors de la séance 1, avant d'expérimenter le dispositif, nous en avons expliqué les règles en ces termes :

Le débat philosophique consiste en une discussion entre vous. Je serai présente mais resterai en position d'observatrice, c'est pourquoi je n'interviendrai pas, sauf pour rétablir l'ordre. Vous formulerez des questions sur des thèmes que vous souhaitez débattre. Puis vous choisirez votre rôle parmi différentes possibilités et vous parlerez pendant 50-55 minutes entre vous. Je ne dirai rien et me contenterai d'observer. L'objectif principal est d'apprendre à réfléchir et à argumenter à l'aide de questions en présence des autres camarades.

Les élèves n'avaient pas d'idées et restaient en posture d'attente jusqu'à ce qu'ils demander de leur suggérer des questions. Nous leur avons donc donné des exemples de questions proposées par Tozzi (2007) :

- Qu'est-ce que grandir ? Avantages et inconvénients ?
- Qu'est-ce qu'un ami ? Une amitié, ça dure toujours ?
- Quel est le sens de l'école ?
- Pourquoi les hommes se battent souvent entre eux ?
- Faut-il toujours dire la vérité ?
- Qu'est-ce qu'être libre ?

Puis, nous avons proposé aux élèves de formuler chacun.e une question qui pourrait être abordée au cours du débat philosophique sur l'un des thèmes suivants :

- La vie (en général) / ma vie (en particulier) ;
- L'actualité ;
- Le regret ;
- L'injustice ;
- Le savoir/ la scolarité/l'apprentissage.

En conformité avec les modalités du débat philosophique proposées par Tozzi (2007), nous avons dû, lors du premier débat, suggérer des thèmes aux élèves pour lancer l'activité. L'avantage de connaître les élèves peut aider à anticiper sur leurs possibles réactions. Leur proposer de faire un débat, sans autre explication et sans en préciser le thème, amènerait inévitablement la question « sur quoi ? ». Au cours de la deuxième séance, le 03/05/2019, 18 élèves de 3^{ème} 6 sur les 23 présents ont formulé les questions suivantes :

1. Les femmes ont-elles le droit de voter ?
2. Peut-on apprendre à la maison ?
3. Pourquoi y-a-t-il des injustices entre les hommes et les femmes ?
4. Qu'est-ce que l'on peut faire pour diminuer les technologies et améliorer les conditions de vie de la nature ?
5. Comment rendre la vie meilleure ?
6. L'argent fait-il le bonheur ?
7. L'apprentissage est-il nécessaire dans la vie ?
8. Comment peut-on faire pour réduire la pollution ?
9. Comment améliorer les règles du collège ?
10. La manifestation des « gilets jaunes » est-elle nécessaire ?
11. Les professeurs ont-ils le droit de crier sur les élèves comme ils le feraient sur leurs propres enfants ?
12. Quel est le meilleur moyen d'apprentissage ?
13. Faire beaucoup d'études change-t-il les conditions de vie dans le futur ?
14. Qu'est-ce qui est la priorité dans la vie ?
15. Pourquoi y-a-t-il autant de racisme ?
16. Les heures de retenue sont-elles utiles ?
17. A-t-on le droit de mettre des punitions collectives ?
18. Pourquoi y-a-t-il de plus en plus de gays ?

Comme il était impossible de répondre à 18 questions en 50 minutes, les élèves ont procédé à deux votes : une première fois pour choisir les questions qui leur parlaient le plus ; une seconde fois pour retenir deux questions sur lesquelles ils souhaitaient débattre lors de la séance. Ci-après les résultats obtenus aux deux votes et les deux questions retenues :

- Vote 1 : questions 2, 3, 5, 6, 9, 10, 12, 13, 14, 15 et 18

- Vote 2 : questions 6 et 10

Questions retenues suite aux votes :

6. L'argent fait-il le bonheur ?

10. La manifestation des « gilets jaunes » est-elle nécessaire ?

Le premier débat a donc porté sur les deux questions citées *supra* et retenues suite aux votes. Les élèves ont débattu pendant 20 minutes approximativement pour chaque question. Ils formulaient les questions eux-mêmes et y répondaient, après que le président ait donné la parole. Les deux dernières séances ont eu lieu le 17/05/2019 et le 20/05/2019.

La deuxième séance a eu lieu le 10/05/2019. Elle s'est déroulée en deux temps : un premier temps a été consacré à la répartition des rôles choisis librement par les élèves ; et un second temps pour le débat en lui-même. Nous ne faisons qu'observer comme nous l'avions annoncé au départ aux élèves. Nous présentons ci-dessous la répartition des rôles avec les effectifs pour chacun :

- Un président : 2 élèves (en alternance) ;
- Un reformulateur : 1 élève
- Un scribe : 1 élève
- Un maître du silence : 1 élève
- Deux journalistes : 2 élèves
- Élèves qui débattent : 9 élèves
- Élèves observateurs : 7 élèves

Au débat n°1, en date du 10/05/2019, sur les 24 élèves présents :

- Un.e président.e : 1 élève ;
- Un.e reformulateur.trice : 1 élève ;
- Un.e scribe : 1 élève ;
- Deux journalistes : 2 élèves ;
- Élèves qui ont débattu : 5 élèves et 14 sont donc restés observateurs.

Au débat n°2, en date du 17/05/2019, sur les 23 élèves présents :

- Un.e président.e : 1 élève ;
- Deux journalistes : 2 élèves ;
- Élèves qui ont débattu : 4 élèves et 16 sont donc restés observateurs, alors que nous avons annoncé dès le début de la séance que le rôle d'observateur était supprimé afin d'encourager tous les élèves à prendre part au débat.

Au débat n°3, en date du 20/05/2019, sur les 21 élèves présents :

- Un.e président.e : 1 élève ;
- Deux journalistes : 2 élèves ;
- Élèves qui ont débattu : 6 élèves et 12 sont donc restés observateurs.

En ce qui concerne le taux de participation, le nombre d'élèves qui a pris la parole à chaque débat est passé entre la première séance de 26,3% à 33,3%, mais reste relativement bas. Nous avons pu observer aussi que c'était toujours les mêmes élèves qui participaient en général. Nous nous sommes dit que ce dispositif était pour eux une occasion de s'exprimer librement, or ils ne l'ont pas saisie pleinement par retenue ou par manque d'intérêt.

6.4. / MISE EN PLACE DU TROISIÈME DISPOSITIF (D3)

Parallèlement au deuxième dispositif du débat philosophique, nous en avons mis en place un troisième, celui des ateliers d'écriture qui devaient aboutir en phase finale à la production de récits de vie personnels des élèves (Dominicé, 2002). Nous l'avons expérimenté, avec nos deux classes de troisième, du 09/05/2019 au 23/05/2019 et il a été suivi par la passation d'un quatrième questionnaire¹, les 27 et 28 mai 2019, dans le but d'observer l'impact des deux derniers dispositifs sur nos deux classes de troisième, au niveau de leur formation personnelle (Dominicé, 1996), de leur autonomie et de leur esprit critique (Tozzi, 2007).

6.4.1./ Présentation du 3^{ème} dispositif didactique : les récits de vie personnels

Le dispositif didactique des récits de vie (ou D3), autrement appelé « histoires de vie » (Dominicé, 2002), a été expérimenté dans la formation pour adultes en tant que méthode permettant d'aboutir à la rédaction d'une biographie éducative et de comprendre les processus de formation et d'apprentissage, qui trouvent leurs racines dans l'histoire personnelle. Le concept de « formativité », découle de l'articulation entre un apport éducatif externe et un travail d'appropriation par soi-même. La biographie éducative vise à décrire le contexte dans lequel s'élabore ce processus et définit la place que prend l'éducation dans le contexte de socialisation d'une vie adulte. La démarche de recherche proposée par Dominicé (1996) découle de cette direction théorique. Elle débouche sur la production d'un savoir de référence, expression de ce que l'adulte a appris sur lui-même et sur le monde, et qui doit être considérée comme un des vecteurs du processus de formation.

¹ Juste avant les conseils de classe des 3^{ème} (les 28 et 29 mai 2019) et avant les épreuves du brevet (27 et 28 juin 2019).

Dominicé (1996) et son équipe ont montré que la valeur formatrice d'une action éducative était liée à sa dynamique interne et à l'histoire de vie des participants. En outre, la production d'une biographie éducative favoriserait la réflexion de chaque participant sur son parcours éducatif et sur ce qui a été formateur dans sa vie personnelle. Ce type d'écrit révélerait aussi sa posture personnelle eu égard à la formation et lui apprend à penser par lui-même.

Ainsi l'histoire de vie de l'adulte en formation est une histoire de parcours qui ne peut s'analyser qu'au moyen de catégories qui dissocient les différents éléments d'un tout (Dominicé, 1985).

La démarche initiée par Dominicé au niveau du récit de vie (ou biographie éducative) consiste en un récit oral précédant le texte écrit, lequel est ensuite analysé en groupe. Celui-ci donne alors lieu à une réflexion sur la portée formatrice des données retenues dans le parcours de vie. La biographie éducative révèle la maturation de la personne et sa propre construction, grâce aux expériences, mais aussi les affrontements et les interactions vécus. Avant Dominicé (1996), Pineau (1984) a lui aussi établi un lien entre histoires de vie en formation, reconnaissance des acquis et voie expérientielle dans l'accompagnement des adultes, en y intégrant les dimensions biographique et dialogique des récits de soi.

6.4.2./ Pourquoi avons-nous choisi ce troisième dispositif ?

L'une des principales raisons qui nous a amenée à choisir ce dispositif didactique dans le cadre de notre recherche en sciences de l'éducation et de la formation, c'est en raison de la propension du témoignage de vie (ou autobiographie active) autrement appelée « l'histoire de vie » (Dominicé, 2002), à devenir un processus de formation qui va produire un savoir. Notre objectif était de partir du modèle de l'autobiographie comme récit authentique de la vie d'un être réel, pour aboutir à la rédaction par nos élèves d'un récit de vie personnel. Par ce moyen, nous cherchons à montrer comment ce genre littéraire peut devenir un support de production de savoir qui donne sens à l'apprentissage. Si Dominicé (2002) l'a pratiqué dans le cadre de la formation pour adultes, nous l'avons quant à nous expérimenté avec nos collégiens. En outre, ce pédagogue s'est intéressé à plusieurs aspects de la phase de formation, à commencer par la posture de l'enseignant (ou du formateur) et des raisons qui le conduisent à utiliser de nouvelles méthodes pédagogiques, ou à s'en écarter. L'une des causes principales provient de son histoire personnelle.

On ne peut, en effet, ignorer le vécu personnel dans le processus de production de savoir. Ce dispositif didactique qu'est la « biographie éducative » est souvent choisi comme modèle pour des formateurs. Il se déroule en suivant les étapes suivantes : travail en petits groupes, mise à disposition du matériel théorique, clarification par un questionnement personnel, élaboration d'un récit oral partagé au groupe, puis rédaction écrite et analyse de la production écrite par une lecture commune.

Ce dispositif se fait de façon libre, sans canevas, ni grille d'interprétation, mais les résultats obtenus mettent en lumière plusieurs aspects inhérents au rapport au savoir des apprenants. Certains gardent en mémoire une expérience « disqualifiante » de l'école et, par suite, une mauvaise image de soi en tant qu'apprenant, marquée par des échecs et des difficultés. Le souvenir de l'école génère notamment des postures serviles dans le rapport au savoir. Il importe donc d'identifier quels processus de production de connaissances caractérisent la formation, avec un repérage des apprentissages sur la base desquels la vie prend forme, en vue d'élaborer une théorie de la formation.

Ce travail consiste en une réinterprétation, qui fait partie de l'activité du chercheur appelé à analyser et à déduire, par-delà ce qui est écrit, les données implicites. Nous retenons, en particulier, la démarche de repérage de propos révélateurs et les positions dominantes. Ce procédé se construit autour de va-et-vient entre la théorie et la pratique et se veut un procédé dynamique.

Notre objectif était d'amener les élèves, *via* ce dispositif didactique des récits de vie, à exprimer ce qui les habite et donne sens à leur vie, à produire un récit personnel qui s'inspirerait de leur vie réelle (Dominicé, 2002). Ce projet pouvait paraître ambitieux quand on sait que les élèves concernés par cette recherche sont des adolescents, âgés de 14 à 15 ans, en phase de développement physique et psychologique, avec les réticences à parler d'eux à cet âge. Si nous avons choisi une production écrite, c'est pour éviter la « glossophobie² » (Barth, 2018) que provoque le passage à l'oral chez certains élèves, comme nous avons pu l'observer avec le dispositif du débat philosophique et le faible taux de participation chez les élèves. Le dispositif du récit de vie offre lui aussi l'occasion de parler d'un triple rapport, présent chez tout être, affectant les dimensions personnelle et relationnelle :

- Le « rapport à soi », avec tout ce qui touche l'aspect corporel, gestuel et l'élocution ;
- Le « rapport à la connaissance » et la capacité à mémoriser les informations, à les analyser et à les traiter ;
- Et enfin le « rapport aux autres » qui révèle la capacité de mise à niveau, de « feedback », de transmission (Barth, 2018).

² Ce terme « glossophobie » désigne la peur, ou phobie, de s'exprimer à l'oral (cf. « L'oral ? De l'horreur à l'aura » Barth, 2018).

Le récit de vie écrit se rapproche, par sa forme, du texte autobiographique, notre support principal de recherche et permet d'observer les trois rapports cités ci-dessus. Parce que l'écrit se veut plus rassurant que l'oral, ce genre littéraire nous est apparu comme un bon moyen de « se dire », en évitant le jugement de l'autre et, de ce fait, d'exprimer un rapport à soi et à autrui, lesquels révèlent en même temps la connaissance de soi et le rapport cognitif d'un sujet.

6.4.3./ Déroulement du troisième dispositif didactique avec nos deux classes

Le troisième dispositif didactique (D3), qui consistait en des ateliers d'écriture qui devaient aboutir à des récits de vie, s'est déroulé du 09/05/2019 au 23/05/2019 et a donné lieu à trois expérimentations : la première en date du 09/05/2019 avec la présentation du dispositif, la deuxième le 16/05/2019 avec les ateliers oraux sur des thèmes divers et la dernière le 23/05/2019, consacrée à la production des récits de vie personnels.

Nous avons assisté à chaque séance mais en tant que chercheuse et en position d'observatrice. Lors de la première séance nous avons expliqué à nos élèves les principes et les objectifs de ce dispositif que nous envisagions de pratiquer une fois par semaine et en demi-groupe. Pour des raisons de planning institutionnel, nous n'avons pas pu suivre le protocole initial : le dispositif ne s'est déroulé que tous les quinze jours pour chacune de nos deux classes. On peut dire par conséquent qu'il n'a pas duré suffisamment pour donner des résultats très exploitables. En nous inspirant du modèle de Dominicé (2002), nous sommes partis d'abord d'une activité orale en vue de préparer le travail d'écriture final.

Plus concrètement, le dispositif s'est déroulé sous la forme d'échanges en demi-groupe, autour de souvenirs d'enfance ou de voyages. À l'issue de ce temps de partage les élèves conservaient une courte trace écrite de ce qu'il avait partagé et/ou entendu. À chaque début de séance, les élèves nous demandaient de leur proposer des thèmes de discussion pour les ateliers oraux. Pour la première expérimentation, nous avons suggéré de parler éventuellement, comme écrit supra de leurs souvenirs d'enfance, de leurs voyages ou encore de personnes qu'ils admiraient.

À la fin des ateliers, les écrits étaient ramassés et gardés dans l'armoire de notre salle de classe, nous ne les avons pas lus. Ils ont été rendus aux élèves, lors de la phase de rédaction finale, qui a eu lieu le 23/05/2019. Sur les deux classes, seule la classe de 3^{ème} 5 a suivi le protocole initial en rédigeant une petite phrase après l'atelier oral. Les élèves de 3^{ème} 6 ont bénéficié de moins de séances (3 sur 4), en raison de la banalisation de plusieurs cours du jeudi matin (oraux du brevet blanc, olympiades, parcours artistique...), le seul jour où nous avions les élèves en demi-groupe.

Modalités du dispositif

En introduction, nous avons expliqué à nos élèves, avant qu'ils se mettent en cercle, l'objectif de ce dispositif, qui était d'écrire un court récit de vie personnel. Puis, nous leur avons donné les consignes et le thème de la séance, en ces termes :

Vous vous mettez en cercle et vous raconterez un fait marquant de votre enfance. Un animateur commencera son récit et donnera la parole aux autres. Je n'interviendrai pas sauf, si nécessaire, pour rétablir l'ordre. Je vous observerai et noterai l'essentiel de ce que vous direz.

Déroulement du troisième dispositif en classe de 3^{ème} 5

La première séance, en date du 09/05/2019, portait sur le thème « un souvenir d'enfance ». Elle s'est déroulée en deux temps : le groupe 1 de la classe de 3^{ème} 5 à 8h30, avec 8 élèves et, à 9h30, le groupe 2, avec 11 élèves, soit un total de 19 élèves sur 25. Une semaine après, le 16/05/2019, nous avons procédé de même avec les élèves de 3^{ème} 5. Comme lors de la première séance, les élèves échangèrent, en cercle, par groupe de 8 élèves et 9 élèves, autour de thèmes divers (voyages, pays aimés, personnes admirées...).

Notre posture d'observatrice

Au préalable, un élève s'était proposé comme animateur. Une fois installés en cercle, les élèves échangeaient librement, en laissant la parole à chacun. Celui-ci prit la parole en premier, raconta un souvenir d'enfance, puis donna la parole à chacun à tour de rôle. Chaque élève raconta un récit, ou deux, selon ce qu'il souhaitait partager aux autres. Les élèves se vouvoaient alors qu'ils ne le font jamais d'habitude. On pouvait observer un respect mutuel (ce qui n'est pas le cas en général) et de l'ordre, car l'animateur gérait la prise de parole.

Quelques minutes avant la fin de la séance, chacun est retourné à sa place pour noter en une phrase ou deux, ce que lui ou un camarade avait dit et qui l'avait interpellé. Les deux groupes de la classe 3^{ème} 5 ont procédé de la même façon. Et ils firent de même à la séance suivante, lors de la deuxième expérimentation en date du 16/05/2020.

Nous avons ainsi pu recueillir dix-sept écrits initiaux³ et trois supplémentaires des élèves qui étaient absents le matin. Comme dit précédemment, ces écrits ont été conservés dans notre salle de cours jusqu'à la phase finale de rédaction, soit le 23/05/2019.

Déroulement du dispositif en classe de 3^{ème} 6

L'expérimentation de ce dispositif dans cette classe n'a pas pu se dérouler de la même manière que dans la première classe. Nous n'avons pas pu, pour des raisons d'emploi du temps faire une séance par groupe le même jour ; mais à une semaine d'écart l'un de l'autre. En date du 09/05/2019, avec le groupe 1, puis le 16/05/2019 avec le groupe 2 de la classe de 3^{ème} 6, nous avons expérimenté le même dispositif.

À la fin de cette séance orale unique, qui portait sur les mêmes thèmes que ceux de la classe de 3^{ème} 5 (voyages, personnes admirées...), les élèves n'ont pas eu le temps de laisser une trace écrite à la fin de la séance, car leur temps de partage a été plus long à mettre en place. Et, pour des raisons d'emploi du temps nous n'avons pas pu renouveler le dispositif.

6.4.4./ Fin du dispositif D3 avec nos deux classes et dernier questionnaire (Q4)

Les élèves des deux classes (3^{ème} 5 et 3^{ème} 6) ont pu écrire leurs récits de vie en date du 23/05/2019, étape finale qui marqua la fin de l'expérimentation du dispositif n°3. Pour cela, ils pouvaient s'aider de leurs écrits initiaux (pour les élèves de 3^{ème} 5 uniquement) et des consignes données qui consistaient à écrire un court récit parlant d'eux-mêmes, de leur vie passée et/ou actuelle. Nous avons voulu laisser intentionnellement nos consignes assez vagues pour que les élèves soient plus libres que lors d'un cours de français habituel et pour qu'ils s'autorisent à laisser libre cours à leur créativité personnelle. Lors de cette séance finale les participants étaient au nombre de 19/25 élèves en 3^{ème} 5 et de 19/25 également pour la classe de 3^{ème} 6, soit un total de 38 sur 50 élèves.

³ Se reporter à l'annexe 5 – D2 : Synthèses des élèves « journalistes » (3^{ème} 5).

Conformément à notre protocole de recherche, nous avons transmis à nos deux classes le quatrième questionnaire. Il a été donné le lundi 27/05/2020 aux élèves de 3^{ème} 6 et le mardi 28/05/2020 aux élèves de 3^{ème} 5. Il avait pour but d'observer l'impact des deux autres dispositifs (D2 et D3) sur leur rapport à soi et au savoir. Les questions du Q4 étaient les mêmes que pour le Q3, à l'exception de la question 10 qui se rapportait à l'expérimentation des trois dispositifs.

Voici les questions posées aux élèves :

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 des textes autobiographiques intéressants, plaisants et instructifs ? Lesquels ? Justifiez.
8. Un savoir n'est-il utile que dans le cadre scolaire ou peut-il vous aider dans votre vie et évolution personnelle ?
9. S'exposer par écrit, ou sur des réseaux sociaux, n'est-ce pas identique ? Cela ne traduit-il pas un besoin de reconnaissance ?
10. Quel dispositif (étude de textes autobiographiques, débat philosophique ou récits de vie) avez-vous préféré ? Pourquoi ?

Les réponses obtenues à ce questionnaire se trouvent en annexe 7 et le traitement des données au chapitre suivant (chapitre 7).

Le chapitre 6 ci-dessus a été dédié à la mise en place de nos trois dispositifs didactiques et à leur expérimentation pour vérifier la portée et pertinence de nos hypothèses (chapitre 4). Nous avons présenté chaque dispositif, dans leur ordre de mise en place : en premier, l'étude en classe avec nos élèves d'extraits de textes autobiographiques ; le deuxième, le débat philosophique inspiré du modèle de « discussion à visée philosophique » (ou DVP) de Tozzi (2007), que nous avons adapté à nos élèves et, en dernier le récit de vie comme production finale des ateliers d'écriture, sur le modèle de Dominicé (2002). Ces trois dispositifs ont été encadrés par quatre questionnaires : trois après le premier dispositif et un quatrième après les deux derniers dispositifs que nous analyserons dans le chapitre 7 qui suit.

CHAPITRE 7 – TRAITEMENT DES DONNÉES : GRILLE D'ANALYSE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

7.1./ TYPE DE DONNÉES ET NATURE DES DISPOSITIFS DIDACTIQUES

Les données recueillies dans le cadre de cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation comprennent, pour nos classes de 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6 : leurs réponses à quatre questionnaires (soit 111 réponses recueillies), 12 synthèses à l'issue des débats philosophiques et 35 récits de vie personnels.

Comme le montre le tableau 12 ci-après, les quatre questionnaires ont été donnés à nos élèves à des moments différents :

- Deux premiers questionnaires, les 08/04/2019 et 15/04/2019, après l'étude des extraits autobiographiques d'auteur.e.s français et francophones qui correspondait au premier dispositif didactique (D1) ;
- Puis le questionnaire 3, en date du 04/05/2019, donné avant l'expérimentation des deux derniers dispositifs, à savoir les débats philosophiques (D2) et les récits de vie personnels (D3) ;
- Et enfin le questionnaire 4, distribué après les dispositifs D2 et D3, soit les 27 et 28/05/2019.

Tableau 12 : Dates de passation des quatre questionnaires

Questionnaire	1	2	3	4
Dispositif didactique	Après D1	Après D1	Avant D2 et D3	Après D2 et D3
Date de passation	08/04/2019	15/04/2019	04/05/2019	27-28/05/2019
Nombre de questions	10	9	9	10
Nombre de réponses/effectif total (deux classes)	39/50	33/50	39/50	33/50
Taux de réponses	78%	66%	78%	66%

7.2./ ANALYSE DES DONNÉES TEXTUELLES

Dans cette partie, nous présentons notre analyse des données qui est de nature sémantique, et se compose de données textuelles, avec des questionnaires, des synthèses et des récits de vie personnels des élèves de nos deux classes de troisième. Nous avons procédé dans un premier temps à une analyse discursive des *verbatim* ; puis dans un second temps, nous avons vérifié nos résultats à l'aide du logiciel de lexicométrie « Tropes ». Créé en 1994 et conçu pour procéder à des analyses sémantiques, il permet notamment de faire ressortir le sens global d'un texte et offre plusieurs modes d'analyse, tels que l'univers de référence¹, les références utilisées², le scénario³, les relations⁴ ou encore les épisodes⁵, les rafales⁶ et les graphes.⁷ Il est adapté au traitement de nos différentes données puisque celles-ci sont de nature textuelle. Si dans notre recherche, nous avons opté pour une analyse lexicale c'est parce qu'elle prend en compte le système discursif d'une situation d'énonciation au sein du contexte dans lequel s'est produit l'énoncé⁸.

¹ Cette fonction affiche, dans un ordre décroissant, les « univers de référence » ou mots du texte qui sont regroupés dans des classes d'équivalents. Il y a deux niveaux d'univers de référence : le contexte général et le contexte détaillé.

² Cette autre fonction permet de savoir sur quoi porte le texte. Ici s'affichent les substantifs utilisés dans le texte qui sont regroupés en classes d'équivalence et organisés selon leur fréquence dans un ordre décroissant.

³ Classifications hiérarchiques qui permettent de structurer les informations en fonction de la stratégie d'analyse que l'on souhaite utiliser.

⁴ Affiche les relations de co-occurrence entre les classes d'équivalents.

⁵ L'épisode correspond à une partie du texte dans lequel un certain nombre de rafales se sont formées et terminées. Ce sont de grands blocs d'argumentation, représentatifs de la structure du discours observé.

⁶ Une rafale regroupe des termes qui arrivent souvent dans une partie limitée du texte mais pas sur l'ensemble du texte. Un épisode est une partie du texte dans lequel il y a un certain nombre de rafales qui se sont formées puis arrêtées.

⁷ Il existe 5 types de graphes : le graphe d'acteur, d'aires et le graphe étoilé servent à représenter les relations entre les classes d'équivalent. Le graphe de répartitions et d'épisodes concernent la chronologie du texte. Les graphes acteurs représentent la relation entre les différents acteurs et actés dans la totalité du texte qui a été analysé, avec deux axes : X qui représente le taux actant/acté et Y la concentration des relations.

⁸ Dans le système énonciatif, le locuteur produit un énoncé, écrit ou oral, à l'encontre d'un destinataire, en un lieu et moment précis.

Les pronoms personnels ainsi que les indices spatio-temporels renvoient à une situation d'énonciation donnée et fournissent des informations discursives.

Nous nous focaliserons, quant à nous, sur l'identité du locuteur, en tant que donnée essentielle dans cette recherche. À cette fin, nous serons donc attentive aux occurrences des premières et deuxième personnes du singulier et du pluriel dans les propos des élèves. Les occurrences du pronom « on », non considéré d'un point de vue linguistique comme un pronom personnel sujet mais comme un pronom indéfini neutre, nous permet d'établir une comparaison entre une identification possible des élèves ou, *a contrario*, une distanciation avec l'auteur.e.

7.3./ GRILLE D'ANALYSE UTILISÉE POUR LES TROIS DISPOSITIFS

Le tableau 13 ci-dessous présente notre grille d'analyse, avec les différentes catégories retenues, des réponses des élèves de nos deux classes de troisième (3^{ème} 5 et 3^{ème} 6) aux quatre questionnaires. Elle sera suivie par les résultats obtenus avec le logiciel « Tropes ». Nous avons choisi trois catégories principales (les déictiques, les modalisateurs et les verbes) en tant qu'indicateurs de subjectivité ou de neutralité discursive. Parmi les déictiques, les pronoms personnels des premières personnes du singulier et du pluriel peuvent être des preuves d'identification des élèves avec l'auteur.e. Nous procéderons de même avec les deux autres dispositifs didactiques.

Tableau 13 : Grille d'analyse des quatre questionnaires

Concepts	Rapport à soi	Rapport au savoir
Indicateurs	Indices énonciatifs (Seignour, 2011) - marqueurs de subjectivité (Benveniste, 1966) - marqueurs de relation (Ziarko, Gagnon, 2012)	Lexique de l'apprentissage - valeurs données à l'autobiographie
Catégories	Déictiques ⁹ - pronoms personnels ¹⁰ - pronom indéfini « on » et autres pronoms ¹¹ Modalisateurs ¹² - adverbes et verbes modaux	Modalisateurs - Verbes d'apprentissage tels qu'apprendre, savoir... - Types d'arguments ¹³

⁹ Les déictiques sont des termes (pronoms personnels ou démonstratifs, adverbes de lieu ou de temps, déterminants ou pronoms possessifs) qui ne prennent leur sens que dans le cadre de la situation d'énonciation. Ils désignent les partenaires de la communication, soit le locuteur et l'allocataire.

¹⁰ Pronoms personnels sujets des premières et deuxième personnes du singulier et du pluriel.

¹¹ Pronoms personnels de la 3^{ème} personne du singulier et du pluriel.

¹² La modalisation est le fait d'employer des verbes modaux (pouvoir, devoir, vouloir, etc.), des adverbes 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 son énoncé. <https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/modalisation.php>

¹³ Stratégies de l'argumentation : adhésion, réfutation, concession, confrontation, examen critique.

7.3.1./ Analyse des données obtenues aux questionnaires 1 et 2

Questionnaire 1 du 08/04/2019

Ce premier questionnaire qui se composait de 10 questions, nous a permis de recueillir des données textuelles que nous avons analysées à l'aide du logiciel « Tropes ». Nous présentons ci-après l'analyse lexicale utilisée dans cette recherche pour observer l'impact des textes autobiographiques sur le double rapport à soi et au savoir d'un échantillon de collégiens de banlieue. Nous avons utilisé la même démarche pour les questionnaires 2 à 4.

Les réponses des élèves obtenues à ces questionnaires font ressortir différentes postures face aux savoirs transmis qui rappellent la typologie proposée par Charlot (1999) : profils dits « d'imbrication »¹⁴, de « distanciation-régulation »¹⁵ et « d'objectivation ».¹⁶

À partir des réponses de nos élèves nous avons retenu, quant à nous, deux profils : le profil P1 avec des élèves qui adhèrent à l'école et aux savoirs transmis, sans les remettre en question, ni oser exprimer leur point de vue. Leurs propos, plus globalisants, seront exprimés au moyen des pronoms « on » ou « nous ». Le profil P2 qui renvoie aux élèves capables de prendre de la distance, d'objectiver, d'affirmer davantage leur subjectivité et de tirer des apprentissages pour se construire personnellement.

Élèves relevant du profil P1¹⁷ :

Par cohérence avec nos données nous nous sommes autorisée à remplacer le nom du premier profil de Charlot (1999), dit « d'imbrication », par la désignation « élèves suiveurs » lorsque ceux-ci manifestent une adhésion totale à l'école, laquelle se traduit par une forme d'obéissance aux savoirs transmis. Nous pouvons observer ce type de profil à travers les *verbatim* des élèves de 3^{ème} 5 et de 3^{ème} 6 dont nous avons retenu quelques échantillons significatifs :

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.

¹⁶ 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.

¹⁷ P1 : L'élève imbriqué dans une situation essaie de s'en sortir du mieux possible, sans prendre de distance. Cela correspond à son apprentissage de la vie, dans laquelle il doit sans cesse se débrouiller au jour le jour. C'est ce modèle qu'il transfère à l'école et qu'il faut lire « en positif » au lieu de le nier, de manière à proposer un travail de réflexion, d'objectivation et de distanciation sur l'action. Les élèves qui se caractérisent par un rapport au savoir « imbriqué » ont un parcours scolaire difficile.

Classe de 3^{ème} 5 :

E2 : 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.

E5 : Pour moi il est intéressant car c'est notre programme à nous les collégiens et surtout on apprend et on étudie leurs livres.

L'élève E5 ci-dessus exprime son adhésion en écrivant « c'est notre programme », sans remettre en question ce choix institutionnel. Se l'autorise-t-il aussi ? On y voit aussi la généralisation des propos et l'effacement du moi personnel.

Classe de 3^{ème} 6 :

E4 : 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.

E6 : 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.

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 les réponses des élèves E1 et E19 ci-après :

En 3^{ème} 5 :

E19 : 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.

En 3^{ème} 6 :

E1 : Car ça nous apprend comment faire notre propre autobiographie.

Oui je suis tentée par écrire ma propre autobiographie, j'ai pleins de choses à raconter.

L'autobiographie est encore perçue par les élèves des deux classes comme un genre fiable qui suscite l'admiration de certains d'entre eux. Les faits concrets émanant de la vie réelle de.s l'auteur.e.s interpellent les élèves :

En 3^{ème} 5 :

E1 : Ce que j'apprécie le plus c'est leur sincérité, car il est dur d'afficher ses fautes au public ou à sa famille et ses proches. C'est celui de Montaigne car il a le courage d'assumer ses erreurs et de les écrire¹⁸.

E14 : J'aime bien les phrases véridiques concernant la vie. Je préfère l'autobiographie de Rousseau, il parle plus de la vie quotidienne.

¹⁸ Cette forme d'identification construite sur le schéma En (En+1 pour le.s suivant.e.s), renvoie à l'ordre de saisie des réponses des élèves par classe.

Élèves relevant du profil P2 :

Le profil de « distanciation et d'objectivation »¹⁹ 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 « transmutation²⁰ » 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.²¹

Quand un.e élève prend les savoirs scolaires avec « distanciation », il.elle se situe en tant que sujet face au savoir perçu comme objet, il.elle est dans l'apprentissage et un rapport au savoir dans lesquels il.elle réussit. Il.Elle exprime ainsi son avis personnel. Dans ce second profil, nous trouvons des élèves qui ont appris à réfléchir et savent objectiver, c'est-à-dire qu'ils.elles sont capables de se distancier pour se réguler 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 E13 de 3^{ème} 5 - ou plus négatif, sous la forme d'un désintérêt envers l'apprentissage, tel que nous pouvons l'observer avec les élèves E13, E16 et E17 de 3^{ème} 6 :

3^{ème} 5

E13 : 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.

3^{ème} 6

E6 : 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.

E13 : Non car je trouve que les gens ont plus à faire que lire l'histoire de ma vie.

E16 : 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.

E17 : Ma vie n'a rien d'important.

¹⁹ Nous regroupons ici les profils ou « processus » 2 et 3 de Charlot (1999).

²⁰ La « transmutation », ou signification objective, en un sens subjectif, est un processus se référant à l'appropriation d'un savoir (Charlot et Rochex, 1997).

²¹ Se reporter à l'annexe 1 – D1 : Réponses au questionnaire 1 (Q1).

La dernière idée consiste à dire que l'autobiographie est un genre littéraire qui facilite l'identification et favorise la construction personnelle de l'élève, au sein de ce développement parfois difficile pour le jeune et/ou son entourage qui caractérise l'adolescence, à cause des « expériences de tempête et de tension » (Da Conceição Taborda-Simões, 2005). L'identification personnelle de certains élèves est visible à travers le système énonciatif et la pronominalisation en « je » et « me » et, dans une moindre mesure, avec le pronom « nous » comme le montrent les chiffres obtenus avec le logiciel de lexicométrie « Tropes » que nous verrons ci-après et dans les *verbatim* des élèves :

En 3^{ème} 5 :

E3 : 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

E7 : L'auteur nous fait rentrer dans sa peau

E11 : Une autobiographie c'est quand on parle de nous-même.

E16 : 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.

La vie des autobiographes sert donc d'exemplarité et instruit celui.celle qui, par suite, s'interroge sur sa propre vie. Un.e élève qui prend les savoirs avec une bonne « distanciation » peut, tel.le l'élève E3 de 3^{ème} 5, laisser libre cours à ses sentiments et les exprimer avec sincérité :

E3 : 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.

Cet.te élève, en exprimant son avis, mentionne implicitement l'un des principes de ce genre littéraire, à savoir l'authenticité des propos relatés par l'auteur.e (Lejeune, 1975). Cet aspect donne plus de crédit aux paroles de l'autobiographe qui raconte sa « vraie » vie, laquelle peut davantage rejoindre une autre vie réelle. Par suite, et en vertu de cette sincérité, le texte autobiographique induit ce regard sur soi, autrement appelé « introspection », qui est l'un des buts poursuivis par ce genre littéraire, visant ainsi une meilleure connaissance et construction personnelle du.de la collégien.ne.

La question d'une possible identification s'observe aussi avec d'autres indicateurs tels que les pronoms personnels, comme le montrent le tableau 14 et les figures 5 ci-après. Le pronom personnel sujet « je » est, en effet, dominant dans les deux classes avec 37,6% pour les élèves de 3^{ème} 5, suivi par le « on » (13,8%) et le « nous » avec un taux de 5,3% . En classe de 3^{ème} 6, ces taux sont respectivement de 35,9%, 16,9% et 5,5%.

Nous pouvons remarquer que les taux obtenus pour les occurrences de pronoms dans les deux classes sont pratiquement identiques. Ceci nous permet d'affirmer que les élèves ont recours à des procédés énonciatifs similaires. Si l'identification ne concerne pas tous les élèves puisque beaucoup disent ne pas se reconnaître, elle s'observe tout de même chez un pourcentage d'élèves signifiant (37,6% pour les élèves de 3^{ème} 5 et 35,9% en 3^{ème} 6). Ces taux nous montrent que les élèves sont capables d'exprimer leur relation personnelle avec l'.es auteur.e.s et/ou les textes.

Tableau 14 : Occurrences obtenues au Q1 avec « Tropes »

Catégories	3 ^{ème} 5	3 ^{ème} 6	Total
Déictiques ²²			
Occurrences des pronoms personnels de la 1 ^{ère} personne du singulier et du pluriel	- je : 37.6% (142) - nous : 5.3% (20)	- je : 35.9% (136) - nous : 5.5% (21)	- je : 35.9% (278) - nous : 5.3% (41)
Autre pronom	- on : 13.8% (52)	- on : 16.9% (64)	- on : 15.2% (118)



Figures 5 : Occurrences des pronoms par classe

²² Les déictiques sont des termes (pronoms personnels ou démonstratifs, adverbess de lieu ou de temps, déterminants ou pronoms possessifs) qui ne prennent leur sens que dans le cadre de la situation d'énonciation. Les déictiques désignent les partenaires de la communication : locuteur et allocutaire. « Ici », « là », « hier », « maintenant », « ceci », etc. sont des mots déictiques car ils ne sont compris que lorsque la situation d'énonciation est connue.

Comme nous l'avons constaté les occurrences du pronom indéfini « on » se situent en seconde position, juste après le pronom personnel « je » dans les deux classes. La place occupée par le pronom personnel « nous » est moindre. Nous pouvons donc interpréter cela comme une identification possible des élèves à travers le pronom personnel « je », qui tend vers une généralisation au moyen du pronom « on ». L'esprit de groupe serait moins explicite si on s'en tient aux faibles occurrences du pronom personnel « nous ».

Questionnaire 2 du 15/04/2019

Dans les réponses des élèves au deuxième questionnaire²³, nous retrouvons les deux profils présentés ci-dessus.

Élèves relevant du profil P1 :

Les élèves ayant ce profil admettent, tel.le l'élève E12, à l'autobiographie des perspectives assez larges. L'élève E7, en particulier, suggère que tout être peut s'y retrouver, l'adverbe « forcément » présente cette caractéristique comme une évidence :

Classe de 3^{ème} 5 :

E7 : On se reconnaît forcément dans la vie d'un autre car on a tous fait des erreurs, eut des problèmes, des moments que l'on voudrait oublier. Pour peut-être apprendre des erreurs de l'autre, l'identification à sa vie et la comparer.

E12 : L'écriture autobiographique permet de se dire, voire de se reconstruire, si c'est lui qui l'écrit ou qui la raconte. L'auteur peut l'écrire pour lui mais aussi pour la faire lire aux autres, le lecteur peut parfois se sentir visé et se reconnaître. Parfois je m'y reconnais parfois non. Quand on écrit une autobiographie on pense à comment l'on agirait dans différentes situations et même dans des situations déjà vécues, donc oui on peut chercher à se connaître au moyen de l'écriture comme FD (Fatou Diome) le dit. Oui on peut vouloir connaître l'autre et s'intéresser à sa vie, dans le but de suivre son parcours ou de le prendre comme exemple.

Classe de 3^{ème} 6 :

E4 : Oui, on peut s'intéresser à l'autre, pour découvrir ce que certains ont vécu, découvrir leur parcours, leurs histoires ou leur passé.

E5 : L'auteur écrit avant tout pour lui, mais souhaite que des autres la liron (lisent son autobiographie). Si on ne se connaît pas, tout ce que l'on écrira sera des mensonges. Oui peut-être pour ne pas faire la même erreur.

Les élèves « suiveurs » (profil 1) adoptent l'école et ses principes comme des références, sans prendre de distanciation. Ils ont plus recours au pronom « on » (élèves E4, E5 de 3^{ème} 6). L'autobiographie revêt pour eux une valeur instructive et permet de réfléchir à ses « erreurs » (« pour ne pas faire la même erreur », dit l'élève E5 ci-dessus).

²³ Se reporter à l'ANNEXE 2 – D1 : Réponses au questionnaire 2 (Q2).

Les élèves « régulateurs » (profil 2), comme l'élève E15, en 3^{ème} 5, expriment leur subjectivité en affirmant que l'autobiographie aide à mieux connaître l'autre, ici l'auteur.e en premier lieu et facilite l'acceptation de l'altérité.

E15 : Une autobiographie est quand on se décrit soi-même. Oui, il y a un intérêt à raconter sa vie pour garder quelques traces de son caractère pour ses proches.

D'autres élèves admettent encore une possible construction personnelle au moyen de ce genre littéraire, parce qu'il conduit le lecteur à prendre du recul sur sa vie et à réfléchir sur soi. Il favorise ainsi une meilleure connaissance personnelle, comme l'expriment les élèves E1 et E5 de 3^{ème} 5 :

E1 : L'autobiographie 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. Écrire peut nous aider à mieux observer les choses, donc à mieux comprendre, il n'est pas vraiment indispensable d'écrire pour mieux se connaître mais oui cela peut aider. (...) il n'est pas nécessaire de se raconter car on peut le faire de différents et plusieurs moyens plus simples, par exemple parler de soi à un psy.

E5 : FD (Fatou Diome) arrive à se reconstruire dans son autobiographie en laissant son passé derrière elle et en allant de l'avant. L'auteur peut parfois faire passer un message pour exprimer sa vision aux autres, se faire comprendre, lire la vie d'un auteur peut nous inspirer. En écrivant sa vie on arrive à prendre du recul et avoir un nouveau point de vue que celui que l'on avait en vivant l'instant. En écrivant une autobiographie on pourrait mieux se connaître puisqu'on aura une autre façon de voir sa vie : après avoir vécu des événements marquants en les écrivant et en prenant du recul. On peut avoir fait les mêmes erreurs ou avoir une situation similaire et ainsi s'identifier à l'auteur. On peut vouloir connaître la vie d'un autre pour se rassurer, si cette personne a connu d'autres événements plus marquants que dans notre vie. On peut aussi se reconnaître dans la vie de l'auteur.

De l'autre côté, nous trouvons des élèves comme E3 et E4 (en 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6) qui ne se sentent pas interpellé.e.s par ce genre littéraire car il sert surtout à l'auteur.e pour se confier.

E3 : L'autobiographie est un texte qui parle de soi-même. Nous pouvons mais moi non car je suis encore un enfant et mon vécu n'est pas comme celui des auteurs déjà adultes (...) leurs vies ne m'intéressent pas.

E4 : Je ne me reconnais pas dans les autobiographies de ces auteurs. Oui on peut vouloir connaître l'autre et s'intéresser à sa vie, si l'autobiographie nous intéresse, dans le but de faire connaissance.

Certain.e.s élèves, comme E11 ou encore E21, en classe de 3^{ème} 5, affirment que les autobiographes écrivent et publient pour des lecteurs. Ils.Elles croient aux « vertus » de l'autobiographie qui, parce qu'elle raconte la vie de la personne réelle, peut être objective et favoriser la connaissance de soi (élèves E15 et E20 en 3^{ème} 5) :

E11 : Les auteurs écrivent les livres pour le public. Certaines personnes se reconnaissent dans l'autobiographie, ça ne veut pas forcément dire qu'ils parlent de lui seul, car peut-être d'autres gens ont peut-être vécu la même chose. Moi personnellement je ne me reconnais pas. Nous ne sommes pas obligés d'écrire des autobiographies pour se connaître nous-mêmes, mais l'écrire peut aider à se connaître.

E15 : L'écriture autobiographique fait revenir dans son passé pour assumer ses actes. L'auteur écrit pour apprendre à mieux se connaître et que les autres le connaissent, peut-être même s'en inspirer. L'écriture permet à FD de revenir sur son passé et de l'exprimer d'une autre manière. Grâce à ça elle a appris à vivre malgré tout. En écrivant un livre on peut découvrir une nouvelle facette de nous-même. Cela peut être utile d'écrire une autobiographie. On peut le faire de manière objective car c'est notre vie. Je ne peux pas me reconnaître parce qu'ils détaillent trop leur vie.

E20 : Écrire une autobiographie leur permettrait de mieux se connaître en la relisant, ils la verraient d'une autre façon. On peut se reconnaître grâce à une autobiographie car dans la vie d'un autre on a peut-être eu les mêmes erreurs, souffrance mais aussi les mêmes moments de bonheur.

E21 : Je pense que l'écriture autobiographique peut changer la vision des choses de beaucoup de personnes car ça nous montre que tout le monde peut être dans le cas de FD (Fatou Diome) par exemple, ne pas rester dans le négatif et au contraire faire comprendre aux gens que nous sommes tous égaux malgré les différentes situations. Il n'écrit pas seulement pour lui il écrit pour tout le monde. Il veut faire passer un message contre le racisme. J'aurais agi comme FD, donc je me reconnais dans la façon d'agir.

D'autres élèves, comme E10 ci-dessous, pensent au contraire qu'il n'est pas nécessaire d'écrire une autobiographie pour se connaître, mais celle-ci peut y contribuer :

E10 : L'auteur écrit pour d'autres personnes. Les lecteurs peuvent se sentir compris et se reconnaître à travers l'auteur. Je ne m'y reconnais pas forcément. On peut se connaître sans écrire d'autobiographie. Mais l'écriture autobiographique peut aider à se connaître.

L'autobiographie est enfin un support didactique et cognitif (élève E6 en 3^{ème} 5) dès lors qu'un.e élève parvient à transposer la vie de l'auteur.e à la sienne (élèves E13, 3^{ème} 5 et 6).

E6 : Selon moi une autobiographie sert à se reconstruire car se rappeler des moments de sa vie. Écrire peut aider à se connaître, mais on peut se connaître sans écrire. On ne peut pas le faire objectivement car on parle de nous, donc on va chercher à se défendre si on a fait de mauvaises actions. On peut vouloir connaître l'auteur et s'intéresser à sa vie s'il a le même vécu que nous...

E13 : 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 FD. Les autobiographies c'est de faire comprendre, de ne pas abandonner. Les autobiographes écrivent pour eux et pour leur communauté. Ils essaient de faire passer un message. Les lecteurs comprennent que ce n'étaient pas qu'eux qui étaient en difficulté. Les auteurs essaient de montrer qu'eux aussi étaient en difficulté et qu'ils peuvent s'en sortir aussi. FD est une enfant défavorisée et elle avait trouvé un moyen de s'exprimer grâce à l'écriture et elle a oublié tout. Ses souhaits sont de rendre les gens plus forts.

À travers les réponses des élèves on observe un double rapport à soi et au savoir. Tous deux sont en corrélation comme nous pouvions l'observer dans la réponse de l'élève E21 ci-dessus, qui admet que chacun.e, bien qu'ayant eu une vie différente, peut s'y retrouver et en retirer un enseignement moral comparable à celui-ci : «...ne pas rester dans le négatif et au contraire faire comprendre aux gens que nous sommes tous égaux malgré les différentes situations ». Cet adage peut contribuer à la formation et à la maturation de la personne.

L'étude de ce genre littéraire peut même se traduire chez certains élèves par un enthousiasme, comme on peut le voir chez les élèves E6 et E7 (classe de 3^{ème} 6) ci-dessous, qui expriment leur relation personnelle au savoir :

3^{ème} 6

E6 : Pour moi c'est quand une personne de connue, raconte sa vie par exemple ce qu'il a fait. Il peut tout dévoiler, il peut demander pardon. Je pense qu'avec une autobiographie on peut se racheter. Ça importe pour imaginer sa vie, la comparer avec la nôtre, un peu, je m'imagine pleins de choses quand je lis une autobiographie. Oui sûrement beaucoup de gens. Oui car il raconte il a fait quoi comme études, ses rêves et il aurait voulu habiter quelque part. Oui pour savoir comment il a vécu, s'il était pauvre ou s'il était riche, qu'est-ce qu'il a fait comme études...

E7 : L'auteur parle de lui-même, de sa vie, pour lui et pour que d'autres le connaissent. Quand on fait de l'écriture on se recherche et on se connaît mieux...un livre favorise* la connaissance de soi. On peut écrire ce que l'on ressent. C'est utile pour se connaître* soi-même de se raconter*, de parler de soi, dans un écrit autobiographique. Oui on pourrait s'intéresser à ses aventures, à sa confiance, sa tristesse, ou parce que ça pourrait ressembler à la vie de la personne.

La distanciation, ou capacité d'objectivation, des élèves envers les savoirs transmis (profil P2) est visible à l'aide du positionnement que révèlent les propos des élèves, à l'*instar* des élèves E10, E11 et E13 (3^{ème} 6) qui affirment dans leurs *verbatim* ci-dessous, librement leur subjectivité :

E10 : Une autobiographie dévoile sa vie au monde entier, cela peut être un exemple pour certains qui ont vécu la même chose, ça peut les aider. Il écrit car il en a envie (liberté de l'auteur), mais ils le font aussi pour des enfants ou des adultes qui ont vécu la même chose que TBJ (Tahar Ben Jelloun) et FD (Fatou Diome). Ces deux auteurs-là ont vécu une enfance difficile. Oui je suis tout à fait d'accord, on peut lire un livre se reconnaître et faire comme le livre pour s'en sortir. C'est indispensable de se connaître pour écrire, je ne vois pas comment écrire une autobiographie sans se connaître. Ça m'est déjà arrivé de me reconnaître dans des récits. Si sa vie est intéressante pourquoi pas m'intéresser.

E11 : Non on ne peut pas reconstruire sa vie grâce à une autobiographie. L'autobiographie sert seulement à exprimer notre vécu. L'auteur peut aussi passer des messages dans son autobiographie. Oui on peut se reconnaître grâce à une autobiographie. Pas particulièrement, ça peut dépendre de l'histoire comme FD (Fatou Diome) quand elle parlait du racisme entre les blancs, noirs et arabes dans ce sujet je pourrais me reconnaître.

E13 : Une autobiographie peut nous faire réfléchir à pleins de choses selon moi, mais ça n'empêche pas de mentir sur soi-même. Il ne l'écrit pas seulement pour lui, il peut très bien l'écrire pour nous lecteurs, pour sa famille et pour se montrer. Connaître la vie d'une personne inconnue, c'est en même temps une vision sur sa propre vie. Nous pouvons toujours nous chercher dans l'écriture. Un livre peut même améliorer la vision des choses qu'on a de la vie. Pour se connaître encore mieux je pense que c'est intelligent. On peut le faire comme on le souhaite. On peut se voir dans le portrait d'un autre, mais pas réellement être la personne. Oui dans le but de peut-être l'aider ou dans le but d'apprendre plus sur soi-même.

L'autobiographie est vue par certains élèves, à l'instar des élèves E10 (3^{ème} 5 et 3^{ème} 6) comme un support cognitif et un moyen de se connaître. Elle offre à certaines personnes cette possibilité, tout dépend de la vie de chacun.e. Ce genre littéraire a aussi une valeur constructive, il forme l'être humain (cf. propos de l'élève E13 ci-dessus).

Comme le montrent le tableau 15 et les figures 6 ci-dessous, qui se rapportent aux données obtenues au Q2, un rapport à soi des élèves est visible avec les occurrences du pronom personnel sujet « je », à hauteur de 17,5%, mais le pronom indéfini « on » reste plus présent avec 20,8%. Ce qui atteste que les élèves restent majoritairement en retrait et ne s'identifient pas, pour la plupart, à ce genre subjectif. Un rapport au savoir est également visible avec les verbes qui témoignent d'un savoir acquis ou en cours.

Dans le tableau 15 ci-dessous nous voyons que les verbes déclaratifs (ou verbes de parole) tels que dire, affirmer, déclarer, répéter, annoncer, etc., sont dominants dans les réponses des élèves avec un taux de 37%. Les verbes à valeur performative, tels que promettre, juger, etc., qui constituent un acte en soi n'atteignent que 1.6%. Ils illustrent cependant le pouvoir de l'énonciation qui équivaut à une action, rappelant ainsi l'efficacité du langage. Remède contre l'oubli, l'écrit octroie à l'énonciation une valeur performative (Goursat, 2016).

Tableau 15 : Résultats obtenus au Q2 avec « Tropes »

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

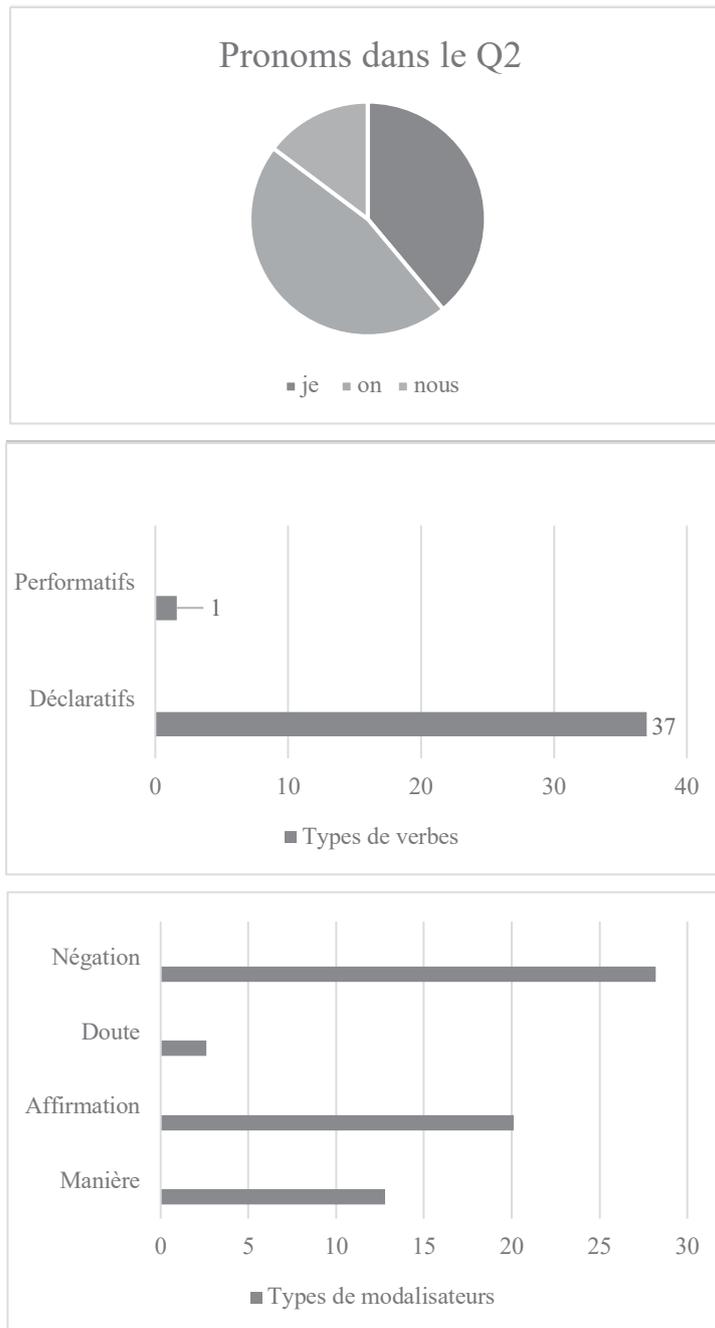


Figure 6 : Résultats obtenus au Q2 (3ème 5 et 3ème 6)

7.3.2./ Analyse quantitative et discursive du dispositif D1

Pour rendre compte du premier dispositif, qui consistait en l'étude des textes autobiographiques, nous disposons des réponses des élèves à trois questionnaires donnés en dates du 08/04/2019, 15/04/2019 et 04/05/2019.

Après l'analyse des réponses des élèves, nous retenons trois idées principales, à savoir que l'autobiographie est un genre littéraire plutôt fiable, instructif et qui favorise chez certain.e.s élèves une identification.

La réponse à la question 8, rappelée ci-après, interrogeait une possible identification chez les élèves. Pour observer ce taux, nous avons classé les réponses en trois catégories : oui, non et sans avis (SA), tel que mentionné à la fin des tableaux 20 et 21 (annexe 2) :

Question 8 (Q2) :

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 ?²⁴

Taux obtenus à cette question en classe de 3^{ème} 5 :

Oui : 13/21 (61,90%)

Non : 4/21 (19,05%)

SA : 4/21 (19,05%)

Taux obtenus à cette question en classe de 3^{ème} 6 :

Oui : 4/13 (30,77%)

Non : 7 /13 (53,85%)

SA : 2/13 (15,38%)

Si le taux d'élèves qui affirment se reconnaître dans l'autobiographie est supérieur en classe de 3^{ème} 5 avec 61,90%, il est plus bas en 3^{ème} 6 avec 30,77% , où la non-reconnaissance l'emporte avec 53,85%. Cet écart ne nous permettra pas de valider l'hypothèse générale en totalité (se reporter au chapitre 8.1 et au tableau 17).

À défaut de pouvoir se projeter à titre personnel, les élèves en admettent généralement la possibilité pour d'autres. Il va de soi que, puisqu'il s'agit d'un genre subjectif, l'autobiographie va interpeler certain.e.s élèves - notamment grâce à la précision des faits qui rejoignent un moment de leur vie - et d'autres non (cf. la réponse de l'élève E3, à l'annexe 2). Cela renvoie aux goûts, à la personnalité mais aussi à l'histoire de chacun.e.

Le pronom personnel « nous » est également présent, comme dans la réponse de cet.e élève à la question 8 du Q2 où l'on note explicitement le passage de ce pronom au « je » plus subjectif :

²⁴ Cf. ANNEXE 2 – D1 : Réponses des élèves au questionnaire 2.

E3 (3^{ème} 5) : Nous pouvons mais moi non car je suis encore un enfant et mon vécu n'est pas comme celui des auteurs déjà adultes.

Le pronom personnel « nous » est suivi de près par le pronom indéfini « on » ou encore « il », tel que nous pouvons l'observer dans les réponses de l'élève E1 de 3^{ème} 5 ci-dessous. Ce faisant, il donne aux propos une dimension collective et impersonnelle :

5 : Non du tout il n'est pas nécessaire de se raconter car on peut le faire de différents et plusieurs moyens plus simples, par exemple parler de soi à un psy.

7 : L'autobiographe écrit pour relater des faits personnels.

8 : Oui on peut se reconnaître dans leurs actes, leur décision d'être.

L'accès à la connaissance de soi par comparaison avec la vie d'autrui se retrouve dans les élèves. Les avis restent toutefois divers : certain.e.s élèves affirment être prêt.e.s à découvrir ce genre littéraire et la vie d'une personne inconnue avec intérêt, voire un certain enthousiasme ; alors que pour d'autres s'intéresser à autrui n'est pas naturel, mais nécessite un effet personnel, et suppose une motivation réelle, comme le soulignent plus ou moins implicitement certains élèves. L'écriture autobiographique entraîne donc un travail d'introspection.

L'autobiographie est aussi un support de savoir comme le montrent les verbes, comprendre, écrire ou encore étudier. Source et support d'enseignement, l'autobiographie instruit ceux qui acceptent de tirer profit des « erreurs » de l'auteur.e. Ce genre littéraire peut faire l'objet d'un réel témoignage du rapport au savoir.

Certain.e.s élèves expriment une volonté d'apprendre à travers une tournure impersonnelle dans laquelle le locuteur s'inclut probablement. Avec ce processus évolutif, propre à la notion de rapport au savoir qui se développe au fur et à mesure du temps et du vécu personnel de chacun.

Le rapport au savoir se construit, selon Charlot (1992), dans l'histoire personnelle de chaque être. En ce sens, il profite à la construction de la personne, c'est ce qui ressort dans la réponse d'un élève :

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 FD (Fatou Diome). Les autobiographies c'est de faire comprendre, de ne pas abandonner.

Il s'agit donc d'un rapport au savoir qui impacte le rapport à soi et ne se limite pas aux savoirs scolaires, mais permet d'établir des liens entre les savoirs savants et la vie personnelle. Certain.e.s élèves tirent des textes autobiographiques étudiés une leçon de vie, tel.le l'élève E1 de 3^{ème} 5, dont le *verbatim* montre que l'introspection est possible à l'adolescence.

E1 (question 2) :

Les actes passés sont passés et la seule chose que l'on peut faire c'est d'apprendre de nos erreurs. En écrivant un livre on peut découvrir une nouvelle facette de nous-même.

Conclusion relative aux deux premiers questionnaires :

Avec les réponses obtenues aux questionnaires 1 et 2, nous pouvons retenir deux postures : la première posture est celle des élèves « suiveurs » qui acceptent les savoirs transmis sans les remettre en cause. L'institution scolaire et les programmes sont vus comme une doxa incontestable. Une telle posture peut avoir un impact positif et se traduire chez certains élèves par un enthousiasme envers l'apprentissage, attestant ainsi que la vie d'un autre est un support de co-construction personnelle pour un.e élève.

La deuxième attitude se caractérise par une prise de recul ou « distanciation » à l'égard des savoirs scolaires. Ici, les élèves dits « régulateurs » sont capables de s'identifier avec les propos relatés à des degrés divers. Ils retirent des textes étudiés une leçon morale et un enseignement. La vie d'un.e autre, représenté.e dans notre cas par un.e auteur.e, quel que soit son origine ou son époque, invite le lecteur-élève à s'interroger sur sa propre vie. Par ce biais, l'autobiographie sert d'exemplarité et instruit le lecteur. Quand un.e élève prend les savoirs scolaires avec une juste « distanciation », il.elle peut en retirer des bénéfices personnels. Par-delà les mots qu'exprime un.e élève s'observe toute l'intensité de sa perception du texte.

Nous présentons ci-dessous l'analyse discursive des synthèses des élèves « journalistes », suite aux différents débats philosophiques menés dans les deux classes :

Classe de 3ème 5

Le débat n°1, en date du 06/05/2019, a fait l'objet de deux questions. Sur les 20 élèves présents, 14 d'entre eux pouvaient participer au débat²⁵ : 3 ont débattu à la première question portant sur l'école et 5 à la seconde sur le jugement envers autrui, soit un total de 8 élèves.

Question 1 : « Pourquoi l'école est-elle obligatoire ? »

E1 : Si elle était optionnelle, cela gênerait la vie de certains.

E2 : Pleins de gens seraient au chômage. Donc l'école véhicule un savoir. L'école apprend à apprendre.

E3 : L'école apprend à vivre ensemble ; d'autres pensent qu'ils vivent mieux et s'entendent mieux en dehors.

Dans les propos des élèves ci-dessus, l'école est présentée comme une institution utile mais les bénéficiaires sont implicites. Les élèves sont comme absents de leurs discours qui revêtent une valeur universelle et intemporelle. En outre, nous ignorons quel type de savoir l'école véhicule et comment elle apprend le « vivre-ensemble » évoqué par l'élève E3. Ainsi, au lieu d'affirmer leur point de vue personnel, les élèves parlent au nom d'une globalité. Ils font un compte-rendu général, de façon impersonnelle, où est défendue la mission sociale de l'école et deviennent en quelque sorte les porte-paroles des autres élèves.

Question 2 : « À quoi sert-il de juger les gens ? »

E1 : Juger c'est donner un avis sur son physique, son origine, son caractère, son vécu.

E2 : On juge par jalousie, pour se venger de ceux qui nous ont jugés.

E3 : Les personnes qui s'y adonnent peuvent se sentir supérieures, mais au final ne gagnent rien.

E4 : Pour rire, se moquer, provoquer ceux que l'on considère comme « inférieurs ».

E5 : Les filles sont souvent les « cibles » des jugements.

L'élève E1 commence par définir le verbe « juger » de manière objective. Le déterminant possessif « son », dans ce cas-ci, ne renvoie pas au locuteur seulement mais s'applique aussi à celui.celle qui serait la « cible » d'un jugement quel qu'il soit. Dès lors, on pourrait en penser autant de la réponse de l'élève E5.

²⁵ Se reporter aux tableaux 9 à 11 (chapitre 6.3.2 Déroulement du débat philosophique : modèle de Tozzi).

Le débat n°2 du 09/05/2019 était dédié au thème des vacances.

Sur les 21 élèves présents, 10 ont participé à la première question (« Qu’avez-vous fait pendant les vacances ? ») et 9 à la seconde (« Avez-vous aimé vos vacances ? »), sur un total de 18 élèves pouvant prendre part au débat.

Les deux synthèses des élèves « journalistes » servent de compte-rendu. Le.a premier.ère élève « journaliste » a fait une synthèse globale du débat, alors que le.a seconde a retranscrit les propos des élèves tels quels. La subjectivité des élèves est plus manifeste dans ce débat que lors du premier, comme l’illustre les nombreuses occurrences du pronom personnel « je » surlignées en bleu.

Question 1 : « Qu’avez-vous fait pendant les vacances ? »

E1 : Je me suis reposée parce que les vacances ça sert à ça. Lorsqu'il faisait beau je sortais à l'extérieur afin de me promener.

E2 : Je suis parti au parc Astérix et je suis allé à Sarcelles.

E3 : J'ai vu mes amis et je suis allée au cinéma.

E4 : Je suis parti chez mon frère à Cholet et j'ai parlé à *bae* (bae : personne importante)²⁶.

E5 : J'ai chiché, j'ai joué à *Fortnite* (Fortnite : jeu vidéo) et je suis parti voir une personne.

E6 : J'ai regardé *One Peace* (One Peace : série dessin animé), je suis partie au parc Astérix. J'ai fait le ménage. Je suis partie chez ma tante et chez ma grand-mère.

E7 : J'ai regardé *Netflix* (Netflix : site où il y a des films, des séries ...).

E8 : J'ai vendu ma banane. J'ai acheté un jeu vidéo qui a coûté 29€. J'ai écouté de la musique. Je suis parti au kebab.

E9 : Je suis parti au cinéma et au parc Astérix.

E10 : Je n'ai rien fait.

Question 2 : « Avez-vous aimé vos vacances ? »

E1 : Oui.

E2 : Oui parce que je ne me suis pas trop ennuyée.

E3 : Non je n'ai pas trop aimé parce que je n'ai pas profité de mes vacances.

E4 : Oui parce qu'il y avait la PlayStation.

E5 : Oui j'ai beaucoup aimé mes vacances parce que je suis restée chez moi, j'ai dormi et parce que je suis allée au Grand-Rex à Paris.

E6 : Non parce qu'elle était trop courte mais sinon globalement c'était bien.

E7 : J'ai aimé parce que j'ai vu mes neveux.

E8 : J'ai aimé parce que j'ai vu une certaine personne.

E9 : J'ai aimé parce que j'étais motivé.

²⁶ C'est l'élève qui a ajouté les précisions entre parenthèses pour tous les mots en gras et en italique.

Contrairement aux deux questions du débat n°1 qui portait sur : « Pourquoi l'école est-elle obligatoire ? » et « À quoi sert de juger les gens ? », ce débat n°2 ressemble plus à un compte-rendu personnel qu'à une discussion collective. Leurs échanges s'apparentent à des moments de vies d'adolescent.e.s lesquel.le.s se réduisent souvent à une, voire deux, activité.s pour la plupart ou même à une absence d'activité, comme l'affirme l'élève E10, à la question 1. L'expression « Je n'ai rien fait » peut se comprendre de deux façons : soit comme un refus de raconter sa vie privée aux autres, ou bien le sentiment qu'une vie ordinaire, où il ne se passe rien d'exceptionnel n'est pas intéressante à partager.

La deuxième question ne laissait pas plus de place au débat car elle renvoyait à la libre appréciation de chacun et laissait peu de place au dialogue. Les réponses des élèves, ci-dessus, très personnelles, expriment leurs goûts, leurs joies et leurs intérêts. Elles nous font découvrir la vie quotidienne de nos élèves et la « coupure » avec le cadre scolaire que représentent les vacances pour eux. On ne peut qu'observer les occurrences anaphoriques du pronom personnel sujet « je » et de la structure syntaxique sous forme de parallélisme : « J'ai aimé parce que... », suivie de l'argument propre à chaque élève.

Le débat n°3 a eu lieu le 13/05/2019. Il s'est déroulé avec 23 élèves sur les 25. Il ne manquait que les deux élèves non francophones. Le thème débattu était plus en lien avec notre recherche car il portait sur le rapport au savoir. Nous avons suggéré le thème et les élèves ont formulé les questions. Sur les cinq questions formulées au préalable, les élèves ont eu le temps de répondre à trois questions. Les questions 1 et 2 interrogent le rapport au savoir. À la première question : « À quoi sert l'école ? », les élèves ont répondu de manière anonyme et en personnalisant l'institution : « L'école ça donne du travail ».

Question 1 : « À quoi sert l'école ? »

E1 : L'école ça donne du travail.

E2 : L'école c'est important ça nous apprend le savoir vivre, ça nous apprend pleins de choses, des choses qu'on ne pourrait pas apprendre tout seul.

E3 : ça nous ramène un avenir.

Question 2 : « À quoi sert le savoir ? »

E4 : Le savoir ça sert à avoir de la discussion, à bien s'exprimer.

E5 : Avoir un bon métier, un bon salaire

E1 (le même élève qu'à la question 1) : A avoir des connaissances.

E6 : Le savoir sert dans la vie de tous les jours, pour comprendre certaines choses et répondre aux questions que l'on se pose soit même.

Les réponses des élèves restent dans l'ensemble très générales. Nous pouvons interpréter cela de deux manières, soit comme une forte cohésion entre les élèves et une identité de groupe ; soit comme une volonté de rester en retrait personnellement pour n'adopter que des propos plus généraux. Ce faisant, les élèves tendent à plus de citoyenneté et de démocratie, tel est d'ailleurs l'un des buts de la « discussion à visée philosophique » (DVP) selon Tozzi (2007).

Sur la question 3 qui était : « Est-il plus facile d'aimer une matière quand on apprécie le prof ? »²⁷ nous pouvons retenir que la posture et le mode d'enseignement d'un.e professeur.e peuvent avoir un impact sur l'attitude et la motivation d'un élève. En effet, l'enseignant.e fait cours avec ce qu'il.elle est, son tempérament et sa propre motivation à enseigner.

La question 5 (« L'échec scolaire vient-il d'une cause sociale ? ») conduit à réfléchir sur la motivation de l'élève qui peut avoir une incidence sur sa scolarité. Un.e élève qui ne donne pas de sens à l'école et aux apprentissages, peut se trouver en échec, il.elle manque de méthodes de travail aussi. L'échec scolaire a des causes multiples. Notre rôle est d'y être sensible et tenter de le prévenir grâce à de nouvelles considérations sur le savoir et une revalorisation de la didactique du français.

Si les réponses aux questions 3 et 5 sont restées très succinctes : avec une seule réponse à la 3 et deux à la 5, comme nous le voyons dans les synthèses des élèves « journalistes » en annexe 5 ; la question 4 (« La réussite scolaire produit-elle un effet puissant et positif de rassurance personnelle ? ») est, quant à elle, restée sans réponse.

Les questions posées par les élèves, en particulier les trois dernières, peuvent être réutilisées en didactique de la littérature.

²⁷ Se reporter à l'annexe 5 – D2 : Synthèses des élèves « journalistes » (3ème 5).

Classe de 3ème 6

Le débat n°1 a eu lieu le 10/05/2019. Sur les 24 élèves présents, seuls 5 ont pris part au débat. Après les votes²⁸, les élèves ont retenu les deux questions qui suivent.

Question 1 : « L'argent fait-il le bonheur ? »

E1²⁹ : L'argent ne fait pas le bonheur mais contribue au bonheur.

E2 et E3 : L'argent ne fait pas le bonheur, car il n'y a aucun but dans la vie si tu en as, alors que si tu n'en as pas tu as des objectifs dans ta vie.

E4 : L'argent fait le bonheur car on peut faire des voyages etc.

E5 : Quand on a de l'argent on peut faire tout ce qu'on veut.

Bilan de l'élève

Il y a des personnes, comme C., R. A., N*³⁰, pour qui l'argent fait le bonheur mais pour d'autres, comme E1 qui pensent que l'argent ne fait pas le bonheur et ne fait pas tout dans la vie. Il y a des élèves pour qui l'argent est virtuel et d'autres qui le voient comme du papier.

En nous appuyant sur les indices énonciatifs, comme marqueurs de subjectivité et sur les trois catégories retenues (déictiques, modalisateurs et verbes), nous pouvons observer plusieurs occurrences pronominales³¹, à l'exception du pronom personnel « je », non utilisé.

Le fait que ce soit un débat et que les élèves soient en groupe induit chez eux une prise en compte de la globalité. Il s'agit, d'autre part, de synthèses dans lesquelles les élèves journalistes ont retranscrit au mieux les propos de leurs pairs. On repère aussi des verbes en quantité importante³². C'est le verbe « faire » qui domine avec 10 occurrences et qui était induit par la question 1.

Question 2 : « La manifestation des GJ³³ est-elle nécessaire ? »

E1 : Oui car l'essence est trop cher.

E2 : Elle est nécessaire car elle contribue à une cause.

E3 : Elle est nécessaire mais pas trop car le Président de la République a augmenté les taxes.

E4 : Elle peut servir mais les « Gilets Jaunes » cassent beaucoup de choses et c'est dommage, car on paye les dégâts que les G.J. et les « casseurs » font. Si les GJ ne sont pas là, les casseurs non plus.

E5 : Ce n'est pas nécessaire, car les impôts seront en hausse.

²⁸ Se reporter au chapitre 6.3.5./ Le D2 avec la classe de 3ème 6.

²⁹ L'élève avait mis les prénoms de ses camarades, nous les avons remplacés par ce codage : E1, E2, etc.

³⁰ Il s'agit des initiales des prénoms des élèves. Nous désignerons de la même façon les autres prénoms, ainsi que noms de villes, dans la suite de notre thèse.

³¹ « Ce » : 2, « ta » : 1, « tu » : 3, « nous » : 1, « on » : 6. Se reporter à l'annexe 4.

³² 40 occurrences au total pour les deux questions.

³³ Abréviation utilisée par les élèves pour les « gilets jaunes », un fait d'actualité.

Débat n°2 du 17/05/19

Au cours du débat n°2 du 17/05/2019, les élèves de 3^{ème} 6, qui n'avaient pas d'idées nous ont demandé de leur en suggérer. Nous leur avons proposé de parler, en guise de première question, des regrets ressentis à l'égard d'une personne aimée et perdue³⁴, peut-être auraient-ils d'autres idées pour la seconde question, ce qui ne fut pas le cas. Nous les avons donc orientés vers une question qui était plus d'actualité : celle des réseaux sociaux.

Seuls deux élèves ont répondu à la première question et quatre à la seconde, comme nous le voyons ci-dessous :

Question 1 : « Les regrets à l'égard d'une personne aimée, qui est partie, changent-ils quelque chose ? »

E1 : Comme j'ai dit, ça nous fait plus culpabiliser qu'autre chose. Culpabiliser ? À l'égard du mal qui a été fait et non réparé.

E2 : Ça ne change pas car la personne est morte, si t'y penses, tu regrettes tout ça, mais tu ne pourras rien, ça peut que te blesser...un proche est mort, ça (ne) sert à rien tout ça.

Question 2 : « Que pensez-vous des personnes qui exposent leur vie publiquement ? »

E1 : Je pense que ce n'est pas nécessaire car il y a des choses qui doivent rester privées (problème de famille).

E2 : Ils veulent avoir une autre vision de leur vie.

E3 : Des gens qui s'ennuient, pour passer le temps.

E4 : Ils n'ont pas d'amis. Des choses qui doivent rester en famille.

Dans cette synthèse de l'un.e des élèves journalistes (l.e.a seconde n'a pas fait la sienne), nous pouvons repérer les occurrences de verbes tels que « blesser » et « culpabiliser » qui ont une double portée à la fois personnelle et relationnelle. Les élèves répondent en posant un regard moral et actuel : « Ça ne change pas...ça (ne) sert à rien tout ça. » (E2). Nous pouvons y voir une réflexion philosophique alors que ces élèves ont à peine quatorze ans. Et, par suite, de nous demander s'il y a un âge pour apprendre à penser ?

À la question 2, les élèves participants tentent de justifier ceux qui ressentent le besoin de partager une partie de leur vie sur les réseaux et sont invités à un positionnement personnel, celui-ci se fait de manière subjective au moyen du pronom personnel « je », comme chez le premier élève. Nous y sommes d'autant plus sensibles parce que c'est assez rare chez eux.

³⁴ Nous travaillons alors sur le poème « Le Lac » in *Méditations poétiques* (1820) d'Alphonse de Lamartine.

Le débat n°3 du 20/05/2019, se composait d'une question, d'une synthèse et six prises de paroles.

Question 1 : L'école est-elle utile ?³⁵

E1 : Je préfère travailler plutôt que de ne rien faire pour augmenter ma moyenne.

E2 : Les plus riches sont des gens qui n'ont rien fait à l'école.

E4 : Des matières sont utiles mais d'autres ne servent à rien...

E5 : Une matière importante pour moi c'est le sport. On devrait choisir ses matières. Le français ça sert ma gueule...

E6 : Ça gâche l'enfance.³⁶

Sur les six participants, seuls deux élèves affirment ouvertement leur subjectivité : les élèves E1 et E5. Le.a premier.ère s'est mis.e à travailler au troisième trimestre, avec plus de motivation en s'isolant de ses camarades pour se concentrer sur le travail, comme le témoignent ses propos ci-dessus. Son objectif reste toutefois à dimension scolaire et limité sur le court terme « augmenter ma moyenne ». Le verbe « préférer » atteste aussi d'une position personnelle et affirme l'identité de la personne en pleine construction. Les propos de l'élève E2, qui prend la parole à la suite, semblent remettre en cause l'apport de l'apprentissage et déconstruisent, en un sens, les propos de son.sa camarade. Il.Elle cite en exemple des personnes parvenues à un haut statut social et professionnel grâce à une autre forme de réussite. Ainsi l'école n'est pas la seule voie de réussite professionnelle.

7.3.4./ Résultats obtenus au dispositif D3 : analyse discursive et lexicale

Au terme de ce dispositif nous avons recueilli pour la classe de 3ème 5, 36 récits de vie pour 25 élèves, soit 20 récits initiaux et 16 finaux. Nous n'avons pas retranscrit tous les récits mais uniquement trois ou quatre, en guise d'exemples, pour étayer notre analyse discursive. La première remarque, que nous pouvons formuler, porte sur les *verbatim* des élèves dont la longueur est plus importante que les réponses aux questionnaires. Il suffit de regarder le texte de l'élève E1 (3ème 5) ci-après pour s'en rendre compte.

Nous pouvons retenir plusieurs idées principales, la première est que l'autobiographie révèle qui on est et favorise la connaissance de soi, comme l'expriment les élèves E1 et E2 ci-dessus. C'est aussi ce qu'affirment notre problématique et notre hypothèse générale, à savoir que « l'autobiographie d'un.e autre permet la construction de soi ».

³⁵ Le thème était celui du rapport au savoir.

³⁶ Ils en sont restés là, le débat s'est transformé en règlement de compte entre eux.

E1 : J'ai une adolescence un peu difficile. A l'âge de 11 ans donc j'étais en 5ème j'ai vécu une histoire un peu bizarre, il y a des garçons qui étaient venus me voir et m'a demandé de le suivre, c'est ce que j'ai fait et ils m'ont forcé à faire quelque chose, j'avais un choix à faire, soit ils me frappaient ou soit je faisais la chose, donc j'ai préféré faire la chose pour ne pas empirer les choses. Après cette histoire, j'ai déménagé à VLB*, donc je me suis confié à une personne, parce que je lui ai raconté mon histoire et il ne fallait pas que je me confie à cette personne, parce qu'elle est partie le répéter à tout le collège, et du coup presque tout le monde a commencé à m'insulter, à me faire des rumeurs tout ça. Au jour d'aujourd'hui, ça continue à m'insulter, beaucoup de personnes parlent sur (dans)³⁷ mon dos, je ne parle jamais pour ne pas avoir beaucoup de problèmes, je préfère tout garder pour moi, je trouve que c'est meilleur, certes ça me fait du mal mais ce n'est pas grave. J'ai porté plainte il n'y a pas longtemps, l'affaire est classée sans suite, j'étais dégoûtée parce que normalement il prend. Mon frère est parti le voir parce qu'il le connaissait, sur les nerfs mon frère l'a tapé, parce qu'il n'aime pas qu'on touche à ses sœurs, il a fait pour me protéger, pour me dire qu'il sera toujours là pour moi. Le garçon a porté plainte alors qu'il est en tort, au jour d'aujourd'hui mon frère a pris et là il est en prison. Mon frère va sortir dans une semaine, je suis trop contente enfin il va sortir.

Je ne sais pas si vous avez remarqué mais ça fait un bon petit temps je me sens mieux par rapport au début de l'année. Pour moi je suis une personne très gentille qui s'énerve vite, je suis naïve. Pour les autres je suis une mauvaise personne qui parle sur le dos des gens, qui insulte les gens. Les personnes qui me connaissent vraiment sont RA* et NA*. Pour mieux se connaître soi-même, j'écris sur une feuille tout ce que je pense et je reconnais ce que je fais de ma vie, comment je suis... Ou je parle avec une personne et je lui demande quels sont mes défauts et mes qualités puis je vois comment je suis. Mes parents ne me connaissent pas assez parce que je ne leur parle jamais et quand je leur parle, quand j'ai confiance en eux, ils partent le raconter à des autres personnes. Par exemple ma mère quand je lui parle, elle part le raconter à ma tante ou à l'une de ses copines. Donc je préfère ne rien dire sur moi. C'est pour cela qu'ils ne me connaissent pas beaucoup.

E2 : Pour moi je suis gentille avec un peu tout le monde, certains de mes camarades disent que je suis trop gentille et que je souris tout le temps, du coup on n'arrive pas à déterminer si je n'aime pas une personne alors que moi j'aime un peu tout le monde. Bon c'est vrai il y a une certaine personne que j'aime un peu moins que d'autres ou certains plus que d'autres, mais il n'y pas de personne que je déteste ou que j'haï, car je trouve que personne n'est totalement mauvais. Je trouve aussi que je suis optimiste, j'essaie de voir le bon côté des choses dans les mauvaises choses. Selon mes camarades, je ne serai pas opaque, on n'arriverait pas à voir ma personnalité et je trouve qu'ils ont raison, je ne suis pas pareil en dehors de l'école, je me lâche plus, je m'exprime plus.

Même si l'élève E1, ci-dessus, n'a pas écrit qu'elle racontait sa vie mais notait ce qu'elle pensait, elle exprime par sa façon de penser son rapport à soi, tout comme l'élève E2, à travers le regard qu'elle porte sur elle-même, lequel serait plus objectif que celui que ses camarades portent sur elle. L'adverbe d'intensité « trop », donne à ses propos une valeur péjorative. Elle se définit comme une personne naturellement souriante, ne faisant pas d'acception de personne, ce qui aux yeux de ses pairs n'est pas naturel. Elle justifie cette attitude avec un aphorisme qui révèle sa réflexion personnelle (« je trouve ») et sa maturité (« personne n'est totalement mauvais »). Enfin, elle montre combien il est difficile de se décrire à cause de cette dualité propre à chaque personne : « je ne suis pas pareil en dehors de l'école, je me lâche plus... ».

³⁷ C'est nous qui soulignons.

Ce constat peut engendrer, quel que soit l'âge de la personne, une frustration, à l'instar de l'élève E3, ci-après, qui le vit de la sorte eu égard à son rapport personnel au savoir. En effet, s'il fait des efforts, ceux-ci ne sont pas reconnus par sa famille. Il juge son travail comme suffisant, ce qu'il exprime avec regret (« malheureusement »). À l'inverse, l'élève E4 porte sur lui-même un regard positif qui découle de ce que les autres pensent de lui (« je suis quelqu'un d'appréciable »). Son regard a évolué au cours du temps au contact des autres (sa mère). Après un passage difficile la perception de lui-même deviendra plus positive (« Au collège je me suis rendu compte que le fait de bien travailler pouvait que m'apporter du bien et du bénéfice »). Cette nouvelle pensée est une découverte pour lui. L'élève sait aussi quels sont ses points forts (sociable) et ses points faibles (bavardages, suscités par sa sociabilité naturelle).

Il semblerait, d'autre part que d'aucuns à l'école adopteraient une identité « autre », notamment en présence de leurs pairs. C'est aussi le cas de l'élève E5 ci-dessous :

E3 : Mon adolescence est moyennement bien car j'essaie de faire des efforts en cours mais on me mettait quand même la pression et je voulais insulter tous mes proches qui me disait : « Oui il ne faut que des bonnes notes, car l'année prochaine le lycée, ou sinon tu redoubles ! » Mais sinon je passe de bons moments avec mes amis et je passe de bons moments avec ma famille que quand ils me soulent. Je suis beaucoup sur mon téléphone, et je regarde beaucoup de mangas et de films. Des fois j'allais voir ma famille et je prévoyais des activités comme le Parc Astérix, la Foire du Trône et pendant les vacances je sortais dehors avec mes amis. On part au ciné de temps en temps, on part au Parc Astérix. Je fais du sport comme la boxe et dehors je fais du foot avec mes amis. On partait sur P* et aussi je suis parti au Maroc et bientôt je partirais à Miami et en Guadeloupe. Pour moi je suis une personne à être destinée à avoir une belle vie ou un bon métier, mais malheureusement je ne travaille pas assez et je dois redoubler d'efforts. Ceux qui me connaissent vraiment sont mes amis et ma famille, mais plutôt mes amis. Pour les autres je suis leur ami, leur frère. Mes amis me connaissent mieux que tout le monde car on se dit tout, on joue au foot ensemble et on sort dehors. Ma personne est normale, je suis un humain comme tous les autres.

E4 : Mon enfance : J'étais fan de foot, j'admirais tous les footballeurs. A 7 ans je m'inscrivis dans un club, j'étais nul mais j'étais quand même content. Ensuite je suis passé au basket et cette fois-ci je me débrouillais très bien. J'aimais être appelé par mon entraîneur qui m'a beaucoup aidé dans ma progression de ce sport. Le basket est devenu comme une obsession, à mon âge de 13 ans, c'était pour moi la meilleure façon de m'épanouir. A part le sport je passais mes journées à jouer avec mes amis ou plutôt ma famille avec qui je m'amusais bien. J'étais très ouvert et sociable. Je me sens un peu aimé de tous. Le fait de fréquenter des gens régulièrement me fait découvrir une nouvelle personnalité de moi-même, je m'adapte aux personnes, en fait je pense que je suis quelqu'un d'appréciable par ma joie de vivre. Maintenant parlons de l'école, en primaire je n'avais pas de très bonnes notes donc ma mère demanda le redoublement. Ensuite après ce redoublement je compris que ma mère prenait vraiment à cœur mes études. Au collège je me suis rendu compte que le fait de bien travailler pouvait que m'apporter du bien et du bénéfice. Mais le fait d'être sociable m'a toujours aidé car avec mes camarades je me laissais parfois aller dans les bavardages. Donc maintenant je suis en 3ème, c'est bientôt le lycée, il faudra que je me concentre davantage.

E5 : Bonjour je m'appelle S.* (élève non francophone). J'ai 16 ans et je suis cap-verdienne. Je suis une jeune fille respectueuse, qui ne parle pas trop (timide), je suis souriant et gentille. J'ai beaucoup d'amies qui m'aiment bien mais il y a des personnes qui ne m'aiment pas parce qu'elles disent que je ne suis pas souriante. Il y a beaucoup de gens qui me connaissent très bien. Ils voient ce que je fais et ce que je ne fais pas, mais surtout c'est ma mère qui me connaît bien. Au revoir

À l'instar du genre autobiographique, dont on peut douter parfois de la sincérité, en dépit du pacte autobiographique (Lejeune, 1997) qui en fixe les codes, nous pouvons parfois être surpris.e par les propos relatés par les élèves, comme dans l'écrit de l'élève E7 ci-dessous :

E7 : Je m'appelle P*, (je suis) une adolescente comme les autres j'ai grandi avec ma mère, mon beau-père et ma sœur, j'avais 7 frères cachés dont ma mère m'avait caché l'existence jusqu'à mes 13 ans. Pendant tout ce temps je ne le savais pas, encore jusqu'au jour où j'ai eu un téléphone, j'ai installé l'application Snapchat, je me suis donc créé un compte où je parlais à un garçon dont quelques temps après j'ai commencé à le considérer comme mon frère, mais lui j'avais toujours eu l'impression qu'on était vrais frères jusqu'au jour où ma mère m'annonce l'existence de mes frères et décide de les inviter à la maison, quand je découvre que c'était eux avec qui je parlais sur Insta (Instagram).

S'agit-il d'un fait réel ou inventé ? L'élève E7 ose partager un fait personnel assez singulier, si celui-ci s'avère être réel. Plus surprenant encore est l'échange via un réseau social avec un garçon considéré comme un frère, et qui l'était vraiment. Ses camarades, les élèves E8 et E16, partagent eux aussi des faits personnels. Le premier, l'élève E8, parle de son frère jumeau, dont il désapprouve le comportement mais approuve la sanction. C'est avec la même sincérité qu'il exprime son rapport à l'école. Rapport plutôt difficile, car il a du mal à respecter l'institution et la hiérarchie, ce qui a abouti à une exclusion. Par la même occasion, il révèle son rapport à soi et notamment sa singularité par rapport à son frère. L'élève E16 raconte elle aussi sa vie personnelle, mais il est plus difficile d'y observer son rapport à soi et encore moins son rapport au savoir. Ce second récit nous sert d'exemplarité au niveau d'une subjectivité non probante. Autrement dit, ce n'est pas parce qu'un.e élève utilise le pronom personnel « je » que son rapport à soi est apparent.

E8 : Je m'appelle J*. et je vais vous raconter mon adolescence. Actuellement j'ai 14 ans mais on me dit souvent que je suis assez mature pour mon âge. J'ai un frère jumeau qui s'est fait exclure récemment. Pour moi, c'est totalement mérité compte tenu de la gravité de sa bêtise. Mais bref on a souvent fait l'amalgame entre lui et moi, ce que je n'apprécie guère. Je suis très bien entouré avec ma famille et de nombreux amis, mais je sais que très peu sont des vrais. Moi aussi je suis passé au conseil de discipline, car j'avais mal parlé à une prof et à la principale adjointe. Je m'en suis sorti avec seulement un sursis. Aujourd'hui je me suis fait exclure de deux cours (maths et espagnol) car je refusais de travailler.

E16 : Lorsque j'avais environ 12 ans je me souviens d'un voyage que j'ai fait en Haïti, je suis arrivée à l'aéroport, accompagnée de mes parents. Au moment où on allait récupérer les valises, un monsieur inconnu de mes parents et de moi-même avait essayé de nous voler une valise mais on a réussi à le prendre en flagrant délit. Toutes les grandes vacances depuis 2015 je les passe chez mon frère avec mes cousines, on voyage des fois, on sort de l'Ile-de-France. On est déjà parti à Marseille par exemple l'année dernière, nous sommes partis en Normandie. Un des souvenirs qui m'a le plus marqué c'est lorsque l'on était dans l'eau, on jouait au ballon quand ma cousine aperçoit une méduse, alors on est sorties de l'eau. C'était la première fois que je voyais une méduse elle était blanche avec des tons roses, voilà.

D'autres élèves, à l'*instar* des élèves E9 et E11, dont nous faisons suivre les récits de vie ci-dessous, par crainte du jugement d'autrui ou pour protéger leur identité personnelle, préfèrent recourir à des pseudonymes, comme ils.elles le font sur les réseaux sociaux. L'élève E9 présente, dans son premier récit (R1), son adolescence comme épanouie aux niveaux familial, amical et scolaire. Elle porte un regard positif sur sa personne, comme en témoignent les adjectifs qualificatifs « gentille, intelligente, calme » ou « cool » qui donnent de l'élève un portrait mélioratif que seul le groupe adverbial « très timide », vient atténuer. Son second récit (R2) va plus loin qu'une autobiographie, dans la mesure où elle donne sa date et son lieu de naissance réels. Elle termine son récit, qu'elle adresse à un destinataire fictif, à l'exemple de Montaigne, par des faits communs de la vie ordinaire³⁸.

E9 :

R1 : Géraldine³⁹ vit sa meilleure vie d'adolescence, car elle a tout ce qu'elle veut elle travaille très bien à l'école et chez elle comme c'est la plus petite de chez elle ; du coup c'est le bébé de toute la famille. Pour elle sa famille c'est tout pour elle, elle ferait tout pour sa famille et de même elle ferait tout aussi pour son amie Clémentine, car elle a toujours été là pour elle et à l'heure d'aujourd'hui, elle la remercie énormément. C'est comme des sœurs car elles sont toujours ensemble et on les appelle les inséparables.

R2 : Coucou alors moi c'est D.O*, je suis gentille, intelligente, calme et très timide, mais j'ai un côté très cool aussi ; j'ai 15 ans et je suis en 3ème 5 au collège LB* de VLB*, je suis née le 08/10/2003 en Colombie, au quartier de Medelin, je suis venue en France à P* à mes dix ans, je me suis installée à VLB*, aux « carreaux » dans une maison qui est située dans une maison plutôt sympathique, avec mes parents, mes frères et sœurs. J'ai 5 frères et 3 sœurs, je suis la plus petite. J'ai une très grande famille en France, Allemagne, Belgique, Canada, Australie, States et en Colombie. Pour ma part je trouve cela très cool d'avoir une grande famille car on ne s'ennuie jamais. Sinon à part ça, après l'école je vais faire de l'équitation, c'est ma passion, j'adore ça depuis que je suis petite, mais je ne pouvais pas faire ça en Colombie car c'était loin de chez moi et personne ne pouvait venir me chercher ou me ramener, car tout le monde travaillait ; du coup je suis arrivée en France, à P*, mes parents m'ont tout de suite inscrite pour me rendre heureuse. A l'heure d'aujourd'hui, tout va bien grâce à Dieu. Je vais à l'école, je mange, je dors, je fais de l'équitation et être avec ma famille, aller les voir dans leurs pays, voilà ma vie, j'espère qu'elle t'a plu !

³⁸ Des propos relevant de la vie ordinaire, tels que « Je vais à l'école, je mange, je dors » sont des activités ordinaires, souvent jugées inutiles par les élèves.

³⁹ Premier pseudonyme créé par l'élève pour le récit 1. Elle en choisira un autre pour le récit 2.

Comme l'élève E9, l'élève E11 exprime dans son récit de vie le regard qu'elle porte sur l'adolescence, perçue par elle comme la « meilleure » période de sa vie, ce que ne partagent pas en général les parents qui y voient surtout la phase de crise. L'élève E11 parle d'elle à la troisième personne du singulier et adopte deux pseudonymes, comme les élèves E14, E15, et en fait de même avec l'identité des personnes citées.

Nous pouvons y percevoir des propos très matures, empreints de poésie (« Richie est un rayon de soleil dans sa vie »), qui révèlent une pleine acceptation de sa vie actuelle.

E11 : Golo Krusty (Danéko, du deuxième prénom)⁴⁰ vit sa meilleure période de son adolescence (même si ce n'est que le début), elle a un meilleur ami en ce moment qui se nomme Richie (pseudonyme d'un élève présent dans sa classe). Elle vit avec sa mère à V*. Elle a deux pères on va dire mais ça ne la dérange pas. Son vrai père elle ne l'a vu qu'environ que 5 fois dans toute sa vie entière. Et avec Richie elle vit une magnifique vie. Elle travaille bien à l'école, elle est bonne élève. On peut aussi dire que Richie est un rayon de soleil dans sa vie. Golo a beaucoup changé par rapport à son enfance. Elle vivait en Guadeloupe, elle est même née là-bas, elle y a vécu 10 ans et puis a déménagé en France pour y rejoindre sa mère. Cette vie on peut être sûr qu'elle voudrait la changer pour rien au monde. Et il ne faut pas oublier Davie son binôme de vie, elles se racontent tout entre elles. Certes pas tout le temps ensemble, mais chacune pensait à l'autre mutuellement.

L'élève E14 parle d'elle à la troisième personne du singulier, ce qui est une manière de prendre du recul avec son enfance et de poser un regard objectif sur sa personne (« fille honnête...qui manque de maturité par moments »). Ce manque de maturité, qui lui est reproché, prouve que sa personnalité est encore en phase de construction. Ce qui explique aussi que son regard sur elle-même, où les aspects négatifs sont dominants, diffère de celui d'autrui :

E14 : L'enfance de F* a été rythmée par 3 déménagements : Le premier dont elle ne se souvient pas ; un second lorsqu'elle avait 7 ans ; et le dernier à 12 ans lorsqu'elle s'est installée là où elle vit actuellement à VLB*. A chaque fois c'était la même chose : elle était heureuse de quitter sa ville pour une autre très éloignée, une fois arrivée celle-ci lui manquait puis quelques semaines et des amies plus tard elle se sentait à l'aise, intégrée et réellement chez elle. Et malgré quelques moments difficiles que lui ont causé ces déménagements, elle ne regrette rien. C'est difficile à expliquer mais au fond d'elle elle sait que sans cela, elle serait devenue une personne très différente de celle qu'elle est aujourd'hui. C'est-à-dire aux yeux de ses camarades de classe une élève calme, qui a de bonnes notes, gentille et bavarde. Aux yeux de ses proches une fille honnête avec qui on peut parler de tout mais qui manque de maturité par moments. Et quant à F* elle se voit comme une jeune fille (un peu trop) généreuse, bavarde, parfois naïve, timide en présence d'inconnus et très gourmande.

⁴⁰ Deux pseudonymes créés par l'élève.

De tempérament réservé, l'élève E15, comme elle l'a précisé en *post-scriptum* de son écrit, a préféré « ne pas raconter (s)ma propre vie », sur laquelle elle porte un regard dévalorisant. Peut-être est-ce aussi un refus de partager sa propre vie, car jugée trop intime ? Ce faisant, elle s'inspire de Fatou Diome qui s'est créée le personnage de Salie. De la même manière, nous pouvons nous demander si dans le récit fictif de cet élève il n'y aurait pas des faits réels. Quoi qu'il en soit, ce choix nous informe sur son rapport à soi.

E15 : C'est dans la matinée du 22 mars 2004 que vit le jour une magnifique petite fille. Ce jour sera à noter d'une pierre blanche, Davie⁴¹ était née. La petite grandit en vivant de beaux jours heureux. Davie était un être pur, elle ne connaissait pas la dure réalité de la vie, pour elle tout était tout beau, tout rose. Tout le monde vivait dans la joie et la bonne humeur. Mais tout bascula le 20 mai 2008. Alors que la petite n'était âgée que de 4 ans, elle fut kidnappée par un dangereux scientifique. Il fit d'elle son nouveau cobaye, il effectua toutes sortes d'expérience. Davie grandit et ne possédait plus aucun souvenir de sa famille, ne serait-ce même que de sa mère la personne qui l'a mise au monde. Davie avait à présent 10 ans cela faisait 6 ans qu'elle était retenue et je peux vous dire que la petite fille innocente et heureuse a bel et bien disparue. Durant ces six ans, Davie n'a pas arrêté de s'ouvrir, la petite pleurait chaque soir dans la « chambre » qu'on lui avait attribué jusqu'à ne plus avoir de larmes. Cependant plus les années passaient et moins elle ressentait de sentiments, ce fut à ce moment-là que le scientifique comprit qu'il pouvait passer à l'entraînement car le seul but du scientifique était de transformer Davie en une arme de guerre⁴². Comme vous l'aurez compris toutes les expériences qu'il faisait subir à Davie étaient dans le but de renforcer le système immunitaire de Davie et son corps pour le rendre imbattable. 5 ans étaient passés, Davie a à présent 17 ans et après 5 ans d'entraînement, elle était devenue pour le scientifique l'arme parfaite. Elle a l'apparence d'une jeune fille innocente et pourtant à tout moment elle risque de te poignarder dans le cœur et tout ça sans une once de compassion ou de tristesse. Le scientifique l'avait fait devenir un monstre sans cœur, sans sentiment et sans souvenir, une vraie machine de guerre qui tue tout ce qui bouge. J'ai choisi de ne pas raconter ma propre vie mais celle d'un personnage tout droit sorti de ma tête car je trouve cela plus intéressant d'inventer une vie que de raconter la mienne.

Ces récits de vie sont aussi pour nous l'occasion d'observer le rapport à soi de nos collégiens. Comparable à un entretien professionnel, l'élève E13 liste ses défauts et ses « qualités ». Il se dit « autonome » et capable d'exprimer ses propres besoins, tel qu'avoir un cadre pour se repérer. Nous pouvons constater que le rapport à soi de cet élève est explicite, il semble bien se connaître.

⁴¹ Pseudonyme créé par l'élève.

⁴² Récit fictif. Elle nous a écrit qu'elle avait inventé son récit, il s'agit d'une « autofictiographie » (nom que nous avons formé pour la situation).

E13 : Je suis quelqu'un d'autonome de par l'éducation que j'ai reçue pendant mon enfance, tout en sachant travailler en équipe, tout en sachant aller chercher des informations ou de l'aide. Ma personnalité fait que je sais contenir mes émotions, prendre du recul et rester calme dans des situations difficiles. Je sais écouter attentivement les besoins des autres et faire parler, afin de comprendre leurs points de vue. Je me positionne plutôt comme quelqu'un de neutre et plutôt impartial dans mes relations avec les autres pour laisser de la liberté aux autres.

Je sais également éviter les conflits et les rapports de force lorsque cela n'est pas nécessaire et peut faire envenimer la situation.

J'ai un besoin d'anticiper les situations afin que tout soit clair, bien planifié et bien organisé, bien que je sache m'adapter rapidement à des changements en sachant gérer les priorités.

Mes valeurs et mes qualités sont les suivantes :

- La responsabilité de soi qui va avec mon autonomie, le sérieux et un esprit consciencieux ;
- Être humble
- La logique et l'analyse
- L'observation, la curiosité, la découverte
- La connaissance, je suis quelqu'un qui a soif d'apprendre et de faire partager les connaissances acquises

Mes défauts sont les suivants :

- Une tendance à peu communiquer sur les décisions. En étant conscient, je fais en sorte d'apporter plusieurs solutions alternatives :
- Impatient
- Maladroit

Dans les récits de vie de la seconde classe (3^{ème} 6), nous trouvons approximativement les mêmes idées. Les élèves E1 et E2 donnent d'elles-mêmes des portraits assez contrastés dans lesquels elles font mention de l'autobiographie comme un genre favorisant la connaissance de soi. Le fait de se remémorer des souvenirs passés aide, avec une prise de recul, à mieux se connaître. Les élèves E1 et E6, qui se décrivent avec des termes positifs et négatifs, parlent de leur vie passée et actuelle et révèlent ainsi leur capacité d'objectivation.

E1 : Je suis née le 09/04/2004 à l'île de la Réunion, plus précisément à St-Denis. Cette année j'ai fêté mon anniversaire, mes 15 ans. Si je devais me caractériser : je suis gentille, aimable, attentionnée et un peu folle, c'est-à-dire que j'aime faire rire les gens, je n'aime pas les voir tristes, sinon je serai triste, c'est comme si je ressentais les émotions des personnes. Les personnes qui me connaissent le mieux sont ma famille, mes meilleures amies qui sont M et N, elles sont comme des sœurs pour moi, elles me connaissent comme si elles faisaient partie de ma famille. Quand je serai grande j'espère que j'aurai un métier qui me plaît, qui me donnera envie d'aller travailler chaque jour et que je serai épanouie. Pour se connaître soi-même il y a plusieurs façons comme écrire une biographie sur nous ou écrire un livre, faire un tableau où on peut mettre tous nos souvenirs brefs.

E6 : Je m'appelle C, j'ai 15 ans. J'ai grandi dans une banlieue à V*. Durant mes premières années de collège, de la 6^{ème} à la 4^{ème}, j'étais dans une école privée, un établissement juif à V*. Ces années ont été plutôt sympathiques avec certaines personnes, mais aussi certains désagréments pour la différence entre nos religions. Il y avait beaucoup de différences entre les personnes de religion juive et les autres, on était aussi forcés d'étudier leurs histoires et leur langue dans des cours d'hébreu et d'histoire juive, qui nous faisaient beaucoup plus d'heures de cours et des devoirs en plus, contrairement aux autres collèges. Puis à la fin de ma quatrième, j'ai pris la décision de changer d'établissement et d'aller en collège public, à V*.

Comme dit ci-dessus, l'élève E2 donne d'elle-même un portrait assez mitigé, avec ses qualités (« gentille, aimable...un caractère très fort »), mais aussi ses difficultés (« je suis une fille négative, j'arrive à sourire mais c'est très dur...»). La connaissance qu'elle a d'elle-même exprime son rapport à soi en ces termes : « J'aime bien être entourée mais j'aime bien aussi ma liberté... » :

E2 : Je suis née à G* et j'habite à V* dans le V*, je suis née le 12/04/2004. Je suis une personne très timide mais j'arrive à m'exprimer, ça dépend devant qui. Pour les autres je peux être une amie, une fille, une sœur, une petite fille, une arrière-petite-fille, une inconnue ou une ennemie. Les personnes qui me connaissent vraiment sont ma famille et quelques amis. Pour mieux se connaître je pense qu'il faut savoir le passé de notre famille. Je me caractérise comme une fille gentille, aimable, j'ai un caractère très fort, je suis une fille négative, j'arrive à sourire mais c'est très dur, j'ai besoin de ma famille et de mes amis pour avancer. J'aime bien être entourée mais j'aime bien aussi ma liberté, qu'on me laisse aller où je veux. Je déteste qu'on me colle, je n'aime pas quand les personnes me suivent partout. J'aime être seule quand je vais mal. Cette année j'ai grandi, je me sens mieux et plus femme, je ne me sens plus comme un enfant mais comme une jeune fille, je m'interroge beaucoup sur mon avenir. Avant j'avais des rêves et des ambitions, maintenant je ne sais plus quoi faire, le métier de princesse n'existe pas, il faut se réveiller et redescendre sur terre. Ma vie n'est pas tout le temps facile mais aucune vie n'est facile. On a tous des problèmes et chacun les gère à sa manière. Et pour surmonter tous les problèmes il faut être aidé par sa famille, ne pas rester tout seul dans un coin comme moi, il faut être à plusieurs pour les surmonter.

Plus long texte que l'élève E3 ait écrit de toute l'année, où il a recours à du langage familier et à du « verlan » - une manière de parler que les jeunes utilisent entre eux – difficilement compréhensible pour les lecteurs non habitués :

E3 : Quand j'étais petit j'aimais la bagarre, je regardais le catch et je faisais du foot. Pour moi je suis un homme, je suis le patron pour les autres. Personne ne me connaît vraiment, grâce à la cefor (force). En CM2 j'ai appris à jouer au foot, comme Cristiano Ronaldo, j'ai la play et la XBOX. Je sais aller à la piscine. Je suis passé au collège et je n'ai rien fait. À partir du collège le cauchemar commence. En 6ème je me suis amusé avec toute ma classe, plus avec C, L, J et A⁴³. En 5ème je me suis amusé avec R, S, M, N. En 4ème la pire année, une année chiante, K le gars drôle, A pas drôle, N un mec banneaux, S un mec banneaux, J un sauvage, versus H la beurette. En 3ème j'ai grandi, j'ai mûri comme L, R, I... (autres prénoms de camarades de sa classe). Et un événement c'est quand R le mec f... a fini I en disant qu'il ressemble à un requin dans « Foot de rue ». Dédicace : à W le zouceur, L le sportif de haut niveau, R, LPB, etc.

La vie de l'élève E4 est banale, selon elle. Son rapport au savoir est impacté par le climat de la classe. Elle n'arrive pas à se détacher des autres, ni à se départir de cette vie marquée par des rêves d'adolescente :

⁴³ Initiales des prénoms des élèves.

E4 : Bonjour, je m'appelle R., j'habite à V*, j'ai 14 ans et je suis née à G*. Ma vie se résume à l'ennui, à la routine, tous les jours aller-retour à l'école où je retrouve toutes mes amies, avec eux (elles)⁴⁴, je me sens bien, on rigole, on s'amuse, on travaille des fois, on se dispute pour rien ; mais le problème c'est que cette année c'est la pire, parce que ma classe est trop bruyante, et les autres années du collège (6^e, 5^e, 4^e) je travaillais bien, mais comme je suis tombée dans une classe qui ne travaille pas, bah moi aussi. Et j'aime beaucoup mon amie qui est dans ma classe cette année parce que je la connais depuis petite.

J'aimerais bien rencontrer mon rappeur préféré Djadja Dinag, depuis que j'suis petite j'l'écoute. Le meilleur de ma vie c'est en été quand je vais dans mon pays en Algérie, je vais avec toute ma famille en voiture, on s'arrête dans les aires de repos, dans les hôtels et quand on arrive en Espagne on prend le bateau pour aller en Algérie. Voilà le récit de ma vie pas très mouvementée pas très intéressante.

D'autres, comme l'élève E5 ci-dessous, osent évoquer (comme des élèves en 3^{ème} 5) un fait douloureux de leur petite enfance. Dans les propos de l'élève E5 peu de sentiments transparaissent. Elle exprime sa douleur au moyen d'une comparaison hyperbolique qui suggère l'envergure de la souffrance endurée.

E5 : Autobiographie⁴⁵

Dès mon plus jeune âge, j'ai été très proche de ma famille, mais surtout de mes deux grands frères. Nous étions une famille moyenne, mais dès l'âge de 3 ans j'ai failli perdre un doigt à cause d'un boulon. Lorsque mon père réparait le lavabo de la salle de bain, on se bousculait pour réparer les mains en premier. Je me suis enfoncé un boulon rempli de mini couteaux tranchants. J'ai fini à l'hôpital avec des infirmières irresponsables pires que moi à 3 ans. Les infirmières ont essayé de m'enlever le boulon en le tournant sur lui-même sans anesthésie, la douleur était comme le feu de l'enfer. Elles ont fini par comprendre qu'elles devaient couper le boulon à la scie. Après être restée un mois à l'hôpital de G* avec ma mère à mes côtés toutes les journées je suis enfin sortie de cet enfer. Tous les jours après mon opération une infirmière venait me désinfecter le doigt de la main gauche, mais un beau matin, l'infirmière remarqua que la plaie ne voulait pas cicatriser. Elle recommande à ma mère d'aller à l'hôpital de P* pour me faire une greffe, prendre un peu du bas du bras et tout s'est bien passé.

Ces récits de vie personnels sont aussi l'occasion pour ces élèves d'exprimer leur rapport au savoir, comme le fait l'élève E7 ci-dessous. L'école n'est pas sa préoccupation première, mais il « garde un œil » dessus *nonobstant* :

E7 : Salut, je suis J.D. Tout petit j'étais quelqu'un qui aimait sortir et jouer avec des amis, je n'en avais pas beaucoup mais le peu d'amis que j'avais étaient tous dignes de confiance.

La première fois que je l'étais investi dans un projet, c'était en CE2, ma sœur et les élèves de sa classe étaient invités à découvrir le rugby, timide ma sœur m'a demandé de l'accompagner. Arrivés sur le terrain de foot où se passait l'activité, ma sœur et ses amis commençaient les activités et je restais dans les tribunes. L'un des entraîneurs qui organisait l'activité m'a repéré sur les tribunes et m'a invité à participer aux activités. Ce jour-là m'a beaucoup marqué car c'est à partir de ce jour que je me suis trouvé une passion. À la fin de cette journée les entraîneurs ont proposé à ma sœur et à moi de rejoindre leur club de rugby et très vite ma sœur et moi avons su nous imposer et nous sommes devenus des leaders de l'équipe. Dans tous nos tournois on arrivait minimum en final, mais notre plus grand regret c'était la final du tournoi Christian Pérez, on n'a pas pu couronner notre équipe.

⁴⁴ Nous avons rectifié.

⁴⁵ Ce mot a été ajouté par l'élève.

Et puis le cauchemar commence mes parents nous annoncent qu'on allait quitter l'île de St Martin et qu'on allait nous installer en France. Ce jour-là j'ai laissé tous mes amis et surtout mon club de rugby qui m'a tout donné. Arrivés en France, j'ai complètement arrêté le rugby et le sport et maintenant je reste tout simplement sur ma console en gardant un œil sur mes études.

D'autres élèves présentent leur rapport à l'école et au savoir de manière plus explicite, à l'instar de l'élève E14 qui exprime le changement que représente le collège pour lui :

E14 : Bonjour, moi c'est H*. Je vais vous faire part d'une partie de ma vie. Je suis né à A* et à l'âge de mes 3 ans j'ai dû déménager dans une autre ville. De là, j'ai vécu les meilleures années de ma scolarité, en primaire. Je suis une personne calme et on pourrait croire que je suis timide au premier abord, honnête, gentille, serviable, reconnaissante. Ma vie a en quelque sorte basculer à l'arrivée au collège, c'était un nouvel environnement par rapport à la primaire. Les trois premières années dans ce collège ont été les meilleures pour moi, car j'ai fait des rencontres, je me suis fait de véritables amies. Plus tard j'aimerais beaucoup voyager, aller habiter à Dubaï ou aux États-Unis si j'ai les moyens, mais si ce n'est pas possible je me contenterai de la France.

Contrairement à certains élèves de la première classe (3^{ème} 5), qui utilisaient des pseudonymes pour cacher leur identité réelle, dans cette seconde classe (3^{ème} 6), les élèves E8⁴⁶, E9⁴⁷, mais aussi E11, E12⁴⁸ donnent leur vraie date de naissance et brossent d'eux-mêmes un portrait plutôt élogieux :

E8 : Bonjour je m'appelle L.Y, j'ai 15 ans actuellement, je suis né le 28/08/2003. Quand j'étais petit, j'aimais beaucoup m'amuser, je sautais partout et je ne sais pas pourquoi tout le monde était attiré sur (par)⁴⁹ moi, tout le monde voulait être avec moi. A chaque fois c'était moi qui choisissais les jeux. Mais il y avait des mamans qui étaient jalouses de moi car j'étais meilleur que leurs fils. Actuellement je suis puissant, gentil, calme à l'écoute, je suis un bon conseiller en amitié, un beau gosse, rapide, leadership dans tous les domaines sportifs et autonome. Je le sais car je me connais et tous mes « coachs » et les gens de mon équipe me le disent et même lorsque j'ai effectué mon stage, on me l'a dit aussi. Ce sont moi et mes parents qui me connaissent et de très anciens amis d'enfance.

E9 : Bonjour je m'appelle A.H*, je suis né au B* le 04/11/2004. J'y ai un peu vécu puis déménagé à M*. Je n'ai pas de souvenir car j'étais encore petit, mais je me rappelle bien du déménagement à VLB*. J'habite toujours à VLB*. Ma vie n'est pas très intéressante, j'ai fait du foot pendant 8 ans, je fais de la natation en club. J'ai fait beaucoup de « conneries » mais il y en a une qui est grave car j'étais petit, j'ai ouvert la voiture, rentré et lâché le frein à main. La voiture a roulé et est rentrée sur une autre voiture ; mon père m'a coursé pour me frapper, mais ma mère l'a calmé et il m'a juste crié dessus, mais j'ai eu chaud. J'en ai fait des bêtises quand j'étais petit. Mais j'ai mûri, grandi. J'ai arrêté les bêtises, je suis un enfant aimable, joyeux à l'écoute. Mon idole reste Cristiano Ronaldo, depuis tout petit, depuis que je joue au foot. Je tiens à préciser que c'est le meilleur joueur du monde. Voilà un bref aperçu de ce que j'ai vécu.

⁴⁶ Comme l'a fait aussi l'élève E9 de 3^{ème} 5, dans son second récit.

⁴⁷ L'élève E9 a même donné ses vrais nom et prénom, que nous avons supprimés lors de la saisie.

⁴⁸ Se reporter à l'annexe 5 - D3 : Récits de vie personnels des élèves.

⁴⁹ C'est nous qui soulignons.

Selon le degré de maturité, certains élèves sont capables de porter un regard objectif sur eux, leur vie et leur être en devenir. Ainsi l'élève E16 montre qu'il sait prendre de la distance avec sa vie passée et aussi retirer du positif des épreuves négatives, pour ainsi parvenir à une meilleure connaissance de lui-même :

E16 : Bonjour je m'appelle I.* Ce qui caractérise ma vie selon moi c'est le fait que je sois un élève modéré, un élève qui malgré les lacunes persévère et cherche toujours à réussir. Pour les autres, je suis un simple élève ou camarade de classe. Selon moi, personne ne me connaît comme je pense, à part mes amis personnels. On peut se connaître soi-même au fil du temps car lorsqu'on grandit on mûrit. C'est-à-dire qu'on apprend de ses erreurs pour connaître nos qualités et surtout nos défauts pour avancer dans la vie...certaines personnes ne peuvent pas se connaître car elles refusent de s'affronter et d'assumer leurs erreurs, ce qui deviendra néfaste pour elles au fil du temps. Jusqu'à maintenant j'ai été très fier de mon parcours, malgré la mauvaise passe en troisième où j'ai complètement déraillé, mais j'ai gravi les échelons et ai su devenir meilleur parce que j'ai énormément appris.

La dernière observation, que nous pouvons émettre sur les récits de vie des élèves, c'est que ce dispositif a permis de libérer leur parole, ce qui est visible à la longueur des récits de certains d'entre eux, comme l'élève E16 ci-dessus ou encore les élèves E17 et E18 ci-après. C'est d'autant plus significatif quand on sait qu'ils ont du mal à écrire, dès lors qu'une certaine longueur est exigée, comme c'est le cas au diplôme national du brevet.

E17 : Je connais une personne du nom de N*. Je la côtoie depuis de nombreuses années, je pourrais même dire que je la connais du bout des doigts. Si je remonte à son enfance, je dirais que N* est une petite fille vraiment sensible et fragile. Il suffisait d'un rien pour que ses yeux se transforment en robinet d'eau. Jamais elle n'aurait pu faire du mal à quelqu'un en ayant toujours peur des répercussions. Mais à cette époque N* était une enfant très joyeuse. Elle passait tout l'été à jouer au vélo ou au roller avec ses amis car, malgré son immense timidité, elle avait réussi à se faire des amis. Amis qui ne sont plus désormais, à une exception près. Puis arrivé l'adolescence, c'est à une nouvelle N* que j'ai (dû)⁵⁰ faire face. Plusieurs personnes disent qu'elle est agressive. Je peux le confirmer, il y a peu de personnes qu'elle supporte. La tolérance est bien une de ses qualités. N* jette souvent voire tout le temps des regards froids aux personnes qui l'entourent. Elle ne sourit pas beaucoup, contrairement à l'une de ses nouvelles amies qui sourit à longueur de journée, à se demander pourquoi elles sont amies. Il semblerait qu'un petit brun de joie a disparu en elle, mais c'est que N* déteste parler de ses problèmes et de ce qu'elle ressent, donc elle se forge de jour en jour une carapace. N* est toujours joyeuse mais plus fragile, comme lorsqu'elle avait 7 ans. Je dirais que seule sa famille la connaît réellement. Elle passe beaucoup de temps avec sa sœur, donc son aînée la connaît mieux que quiconque. Une chose que N* a toujours eue c'est son ambition à vouloir réussir dans la vie. Aucune envie de N* de vouloir rester dans la banlieue où elle a grandi. Non, ce dont elle rêvait c'est de vivre dans un grand appartement dans une grande ville du Canada, voyager aux quatre coins du monde grâce au salaire qu'une grande entreprise lui verserait. N* visait peut-être trop haut mais elle en avait que faire. Il se peut qu'elle ouvre un jour son propre commerce, qui sait ? Vous devriez demander N* dans quelques années.

⁵⁰ C'est nous qui soulignons.

E18 : Il y a quelques années je n'aurais jamais pensé grandir autant mentalement, je ne me posais jamais des questions sur mon avenir. Plus je grandissais, plus j'avais des ambitions, plus de rêves et j'essaye de me donner les moyens pour atteindre tout ça. Sinon j'habite à V* depuis ma naissance, mon but c'est de quitter cette ville et de changer d'environnement. J'ai l'impression de tourner en rond dans cette ville. Je suis une personne calme, amusante, drôle selon moi, car j'aime bien vivre pour le jour. Selon mes amis, j'ai une personnalité originale et assez mitigé. Je suis extrêmement sociable dans le sens où je pourrais parler avec n'importe quelle personne. Je pense que la meilleure façon de se trouver est de rester seule, j'aime beaucoup réfléchir dans mon coin et rester dans ma bulle. J'adore découvrir de nouvelles choses en étant passionnée d'art, j'aime passer du temps dans mes dessins.

Ma vie est assez monotone pour le moment et c'est ce qui me dérange le plus mais je dois patienter pour que les bonnes choses arrivent. J'aimerais parler des langues supplémentaires et les pouvoir parler couramment peut-être faire des études à l'étranger ? Pour cela j'admire ma mère car elle n'a pas abandonné et elle me donne la force de continuer, elle me donne les moyens de réussir j'ai juste à saisir la chose.

Globalement, les élèves affirment plus leur moi à travers une subjectivité explicite, au moyen du pronom personnel sujet « je » ou même leur véritable identité. Seul l'élève E19 parle de lui à la troisième personne du singulier, ce que faisaient plus fréquemment les élèves de la première classe :

E19 : Il y a quelques années de cela W* était une personne très réservée, timide...

Aujourd'hui cela a changé mais il reste réservé, il ne souhaite pas être ami et avoir des liens avec tout le monde, il a son groupe d'amis et il sait qui est qui, il ne se mélange pas. C'est en écrivant des autobiographies qu'il essaye de se comprendre et se confier mais cela ne mène à rien. Ayant grandi dans une cité à VLB*, il pense que cela lui a donné une certaine mentalité et l'a rendu autodidacte. Il aime l'ambiance de la ville, le bruit, cela ne l'empêche pas de travailler et continuer ses activités, au contraire, le bruit des motos sur le bitume etc. C'est une source d'inspiration pour lui. C'est une personne très ambitieuse et souhaiterait avoir de meilleurs moyens que ceux qu'il a maintenant afin de s'installer dans un autre pays, plus préférentiellement les États-Unis.

En s'appuyant sur les dispositifs D1 et D3, l'élève E19 exprime l'inefficacité de ces derniers, autrement dit ce ne sont pas des dispositifs qui lui conviennent.

L'analyse discursive des récits de vie des élèves va dans le sens d'une subjectivation (ou affirmation de soi) plus significative. Celle-ci est confortée par les résultats obtenus à l'aide du logiciel d'analyse lexicale « Tropes » présentés ci-après :

- « Je » : 71,4% ;
- « Tu » : 0.2% ;
- « Il » : 14.3% ;
- « Nous » : 1.7% ;
- « Vous » : 1.2% ;
- « Ils » : 2.4% ;
- « On » : 4.6%

Ces taux montrent que le pronom personnel sujet « je » est nettement supérieur, avec 71,4% alors que les occurrences du pronom « on » ne sont plus que de 4,6%. Nous pouvons donc affirmer que les récits de vie personnels, comme le sont les textes autobiographiques, favorisent l'expression de soi et révèlent la connaissance que le sujet a de lui-même.

7.4./ APPORT DES DEUX DERNIERS DISPOSITIFS DIDACTIQUES (D2 et D3)

7.4.1./ *Efficience des dispositifs et préférence des élèves*

L'apport didactique des deux derniers dispositifs, les débats philosophiques (D2) et les récits de vie (D3), peut se vérifier en prenant en compte l'avis des élèves, manifeste dans leurs réponses à la question 10, qui a été ajoutée au Q4, et dont le libellé était le suivant : « Quel dispositif (étude de textes autobiographiques, débats philosophiques ou récits de vie) avez-vous préféré ? Pourquoi ? »⁵¹

Le but de cette question complémentaire était d'observer l'impact de ces deux nouveaux dispositifs en termes d'apprentissage et de construction personnelle pour des collégiens de banlieue.

Le tableau 48 (en fin d'annexe 8), élaboré à partir des réponses des élèves obtenues à la question 10 du Q4, présente leurs préférences à l'égard des trois dispositifs expérimentés. Ce tableau montre que le dispositif didactique qui a été le plus apprécié par les élèves a été le débat philosophique avec un taux de réponses de 61,53%, il est suivi par l'étude des textes autobiographiques, à hauteur de 26,92%. Enfin les récits de vie, n'ont conquis que 11,53% d'élèves. Ce taux plus bas pour le D3 s'explique probablement par la faible fréquence d'expérimentation. Nous pouvons penser, d'autre part, que si le taux de participation est plus important au débat philosophique (D2) c'est en raison de la nature du dispositif même qui offre plus d'autonomie et de liberté de parole aux élèves.

⁵¹ Se reporter à l'annexe 8 : Comparaison des questionnaires 3 et 4.

7.4.2./ Types de verbes et rapport au savoir

En ce qui concerne les types de verbes présents dans les trois dispositifs, nous pouvons observer à l'aide de la figure 7 ci-après, que ce sont les verbes déclaratifs qui sont les plus représentés, avec cinq catégories ; alors que les verbes performatifs sont très peu utilisés et ne s'observent qu'aux dispositifs D1(Q2) avec 1,6% et, dans une proportion moindre, soit 1,1% au D3.

Les verbes statifs, qui occupaient une part importante au D1(Q3), soit 35,5%, sont très peu fréquents aux D2 (1,8%) et D3 (3%). Par conséquent, nous pouvons affirmer que ces deux derniers dispositifs réduisent de manière significative l'usage des verbes dits statifs.

Ce sont principalement les verbes factifs qui dominent aux D2 et D3 avec des taux de 45,4% et 44,2% respectivement. À noter que ce type de verbes était inexistant au D1.

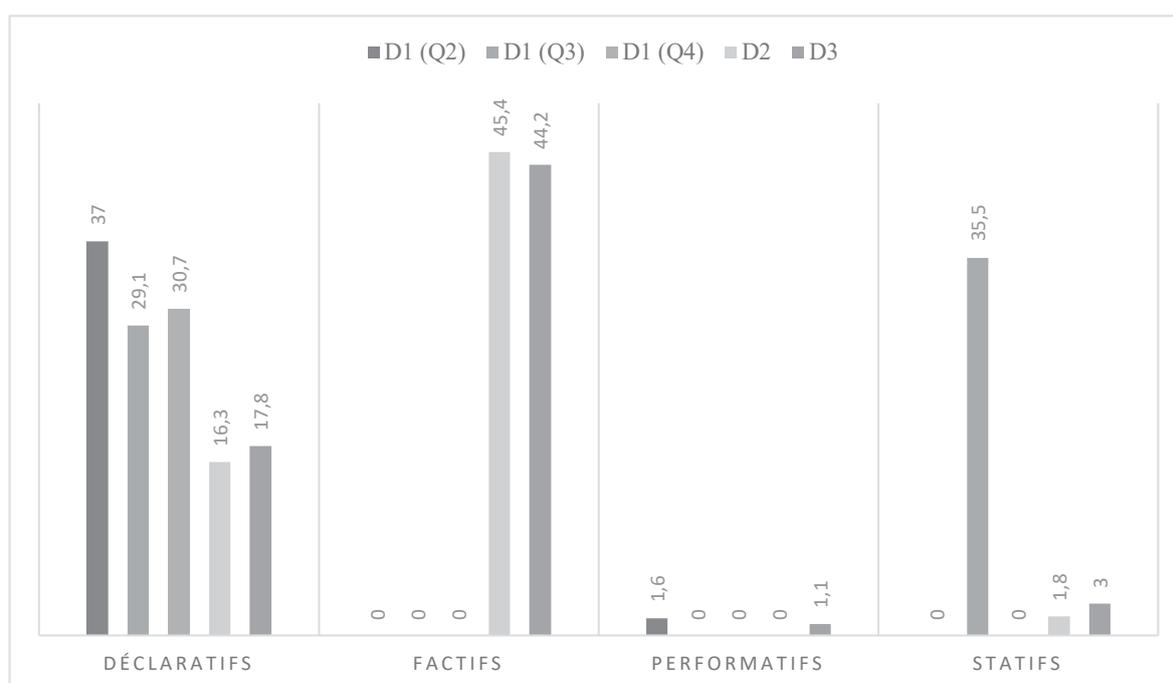


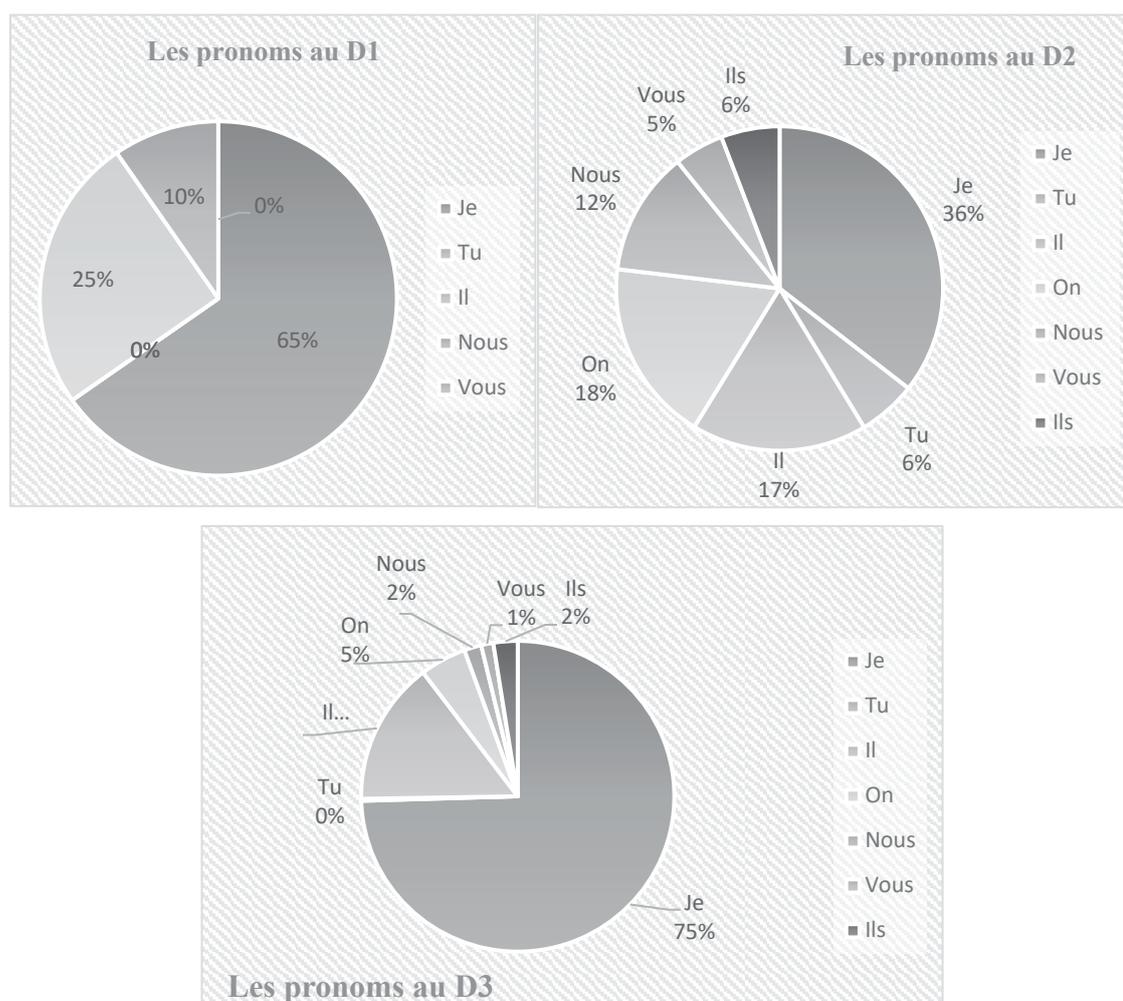
Figure 7 : Les types de verbes (D1, D2 et D3)

7.4.3./ Occurrences des pronoms et rapport à soi

Les figures 8 ci-après présentent les occurrences des pronoms personnels et autres pronoms utilisés dans les trois dispositifs expérimentés.

Nous pouvons observer que le pronom personnel « je », est présent du D1 au D3 et domine sur les autres pronoms. Il passe de 65% au D1, puis 36% au D2 et atteint un taux maximal de 75% au D3. Il est, à ce titre, l'indice majeur de la subjectivité des élèves concernés et témoigne d'une identification massive de ces derniers.

Au D2 et D3, apparaissent les autres pronoms personnels, sauf « tu » au D3 ; ceux-ci occupent toutefois une place moindre. On note enfin une réduction du pronom indéfini « on » qui passe de 18% (au D2) à 5% (au D3), ce qui confirme l'idée avancée *supra* d'une identification plus importante des élèves. Les modalisateurs relevés via le logiciel « Tropes » vont dans le même sens : si les adverbes de négation dominaient au D2 à hauteur de 36,1%, ce sont les adjectifs subjectifs qui occupent la première place au D3 avec 49,7%.



Figures 8 : Les pronoms aux dispositifs D1, D2 et D3

7.5./ SYNTHÈSE DES RÉSULTATS

Suite au traitement des données, nous présentons ci-après la synthèse des résultats obtenus aux trois dispositifs didactiques qui étaient, dans l'ordre de leur expérimentation : l'étude des textes autobiographiques (D1), les débats philosophiques (D2) et les récits de vie personnels des élèves de nos deux classes de troisième (D3). Si dans cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation, nous avons combiné ces trois dispositifs c'est en raison de leur complémentarité et parce qu'ils invitent à une réflexion sur le rapport à soi (Marpeau, 2011) et au savoir (Rochex, 1997). Ils amènent aussi à revisiter l'enseignement de la littérature, l'intérêt didactique des textes autobiographiques et sa réception auprès de collégiens de la banlieue parisienne. Notre objectif sera donc d'observer comment ce genre littéraire contribue à la double construction de soi et d'un savoir en vue de reconstruire un lien entre les adolescents et la littérature.

Reste à savoir si pour cela l'élève est assez libre en réalité au sein d'une classe et, de surcroît, en présence de l'enseignante que nous sommes. Est-il suffisamment autonome pour construire sa propre « autobiographie » sans être influencé par le cadre, l'enseignant.e ou encore son propre regard sur le savoir ? Quelle éthique serait la plus favorable pour l'enseignant.e-éducateur.trice qui ne souhaite pas influencer l'élève mais lui laisser la liberté d'inventer ?

7.5.1./ Taux de participation des élèves aux trois dispositifs (D1, D2 et D3)

Le taux de participation des élèves qui était de 62% au Q1, de 68% au Q2, et de 78% au Q3, se réduit au Q4 (donné les 27 et 28/05/2019) avec 66%. Le taux le plus élevé reste donc celui du Q3, en date du 15/04/2019 et donc avant l'expérimentation des dispositifs D2 et D3. Cela peut s'expliquer par une lassitude des élèves de nos deux classes qui ont dû répondre à quatre questionnaires et les mêmes questions aux Q3 et Q4, à l'exception de la question 10 qui portait sur l'expérimentation des trois dispositifs, présente au Q4 seulement.

À l'aide du tableau 16 ci-après, nous pouvons observer le taux de participation des élèves par question pour les Q3 et Q4. Ce taux, qui était plus important aux sept premières questions, comparables à celles qu'un.e enseignant.e de français pose en évaluation, se réduit aux questions 8, 9 et 10, qui nécessitaient un effort de compréhension supplémentaire.

À la question 10 du Q4 le taux de réponses est plus élevé en 3^{ème} 6, avec 78,94%, alors même que ces élèves ont bénéficié de moins de séances d'expérimentation du dispositif D3 que les élèves de 3^{ème} 5.

Tableau 16 : Pourcentage de participation par question (Q3 et Q4)

	QUESTIONNAIRE 3			QUESTIONNAIRE 4		
	3 ^{ème} 5 (20/25)	3 ^{ème} 6 (19/25)	TOTAL En %	3 ^{ème} 5 (14/25)	3 ^{ème} 6 (19/25)	TOTAL En %
1	19/20 (95%)	19/19 (100%)	38/39 (97,43%)	14/14 (100%)	19/19 (100%)	33/33 (100%)
2	20/20 (100%)	19/19 (100%)	39/39 (100%)	14/14 (100%)	19/19 (100%)	33/33 (100%)
3	14/20 (70%)	16/19 (84,21%)	30/39 (76,92%)	13/14 (92,85%)	19/19 (100%)	32/33 (96,96%)
4	18/20 (90%)	16/19 (84,21%)	34/39 (87,17%)	13/14 (92,85%)	19/19 (100%)	32/33 (96,96%)
5	20/20 (100%)	18/19 (94,73%)	38/39 (97,43%)	14/14 (100%)	19/19 (100%)	33/33 (100%)
6	19/20 (95%)	19/19 (100%)	38/39 (97,43%)	13/14 (92,85%)	19/19 (100%)	32/33 (96,96%)
7	18/20 (90%)	18/19 (94,73%)	36/39 (92,30%)	11/14 (78,57%)	17/19 (89,47%)	28/33 (84,84%)
8	15/20 (75%)	16/19 (84,21%)	31/39 (79,48%)	13/14 (92,85%)	19/19 (100%)	32/33 (96,96%)
9	16/20 (80%)	15/19 (78,94%)	31/39 (79,48%)	10/14 (71,42%)	19/19 (100%)	29/33 (87,87%)
10				9/14 (64,28%)	15/19 (78,94%)	24/33 (72,73%)
Taux de participation <80%		100% participation				

La baisse du taux de participation des élèves des deux classes, et surtout la classe de 3^{ème} 5 (70%) peut s'expliquer par la difficulté ressentie par certains élèves à « se reconnaître » *via* la vie de l'autobiographe, comme y invitait la question 3, libellée comme suit : « Comment la vie d'un auteur inconnu peut-elle rejoindre la vôtre ? »

À la question 5 des questionnaires 3 et 4 (« Pourquoi est-ce si difficile à l'adolescence de faire le récit de sa vie ? »)⁵², la réponse était induite et contraignait l'élève à exprimer la difficulté que peut rencontrer un.e adolescent.e dans le fait de relater sa vie par écrit.

La question 6 (« Qu'est-ce qui rend un récit de vie personnel plaisant et intéressant ? ») était plus personnelle et renvoyait au goût de chaque élève. De fait, ce qui plaît à un élève peut ne pas plaire à un autre. Certains élèves attendent cependant une œuvre qui leur ressemble, proche de leur vie, comme l'expriment les deux élèves ci-dessous :

3^{ème} 5

E9 : Celui qui prend plaisir à raconter sa vie personnelle est intéressant dans le fait d'envoyer un message au lecteur qui dit : je suis comme vous.

3^{ème} 6

E14 : Personnellement si (je devais lire) une autobiographie, je lirai un auteur dans lequel je peux me reconnaître.

⁵² Se reporter à l'annexe 4 – D1 : Réponses des élèves au questionnaire 3 (Q3).

La question 9 des Q3 et Q4 qui était « Publier sa vie par écrit, ou sur des réseaux sociaux, n'est-ce pas identique ? Cela ne traduit-il pas un besoin de reconnaissance ? », visait à faire prendre conscience aux élèves que s'ils sont capables de « se dire », à différents degrés, sur certains supports (ou plateformes) ils peuvent le faire aussi en classe. C'est d'ailleurs ce qu'ils ont fait lors de la rédaction des récits de vie personnels (D3). La question 9 établissait donc une corrélation entre le fait de produire un tel récit, à valeur subjective et l'exposition de soi sur les réseaux sociaux.

Les réponses des élèves nous permettaient ainsi d'observer la possibilité d'atteindre une meilleure connaissance de soi grâce à l'étude en classe de textes autobiographiques. Nous visions aussi l'expression d'un rapport au savoir personnel, toujours à l'aide de ce genre littéraire. Les réponses obtenues à cette question montrent que les élèves des deux classes se connaissent plutôt bien. Ils savent que l'une des difficultés qu'il y a à « se dire » s'explique par un manque de maturité et une expérience de vie encore insuffisante, comme l'expriment certains élèves en classe de 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6 :

3^{ème} 5

E1 : Il est difficile car on n'est pas assez vieux et on n'a pas vécu assez de choses.

E2 : Parce qu'on n'a pas assez d'imagination quand on est adolescent.

E3 : Il est dur de faire le récit de sa vie à l'adolescence car on n'a pas trop de choses à raconter.

3^{ème} 6

E5 : Ça paraît logique ; théoriquement dans la généralité les grandes aventures commencent dans l'adolescence donc raconter sa vie pendant cette période, il n'y aura pas de quoi compléter 7 lignes.

Les réponses des élèves aux quatre questionnaires révèlent leurs rapports à soi et au savoir et montrent leurs *a priori* à l'égard de l'autobiographie, en particulier en ce qui concerne leur capacité à s'auto-écrire. Les élèves ont bien compris qu'un.e auteur.e n'écrivait pas parce qu'il.elle s'ennuyait⁵³, mais pour transmettre un message, comme le font observer certain.e.s élèves.

⁵³ Voir réponses au questionnaire 3 (3^{ème} 6, E5).

7.5.2./ Les débats philosophiques (ou D2)

Le deuxième dispositif, qui consistait en des débats philosophiques menés par nos élèves de 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6 en classe en quasi-autonomie, a fait l'objet de cinq séances par classe, soit dix au total. Nous n'avons pas pu en faire plus de séances pour des raisons d'emploi du temps.

De manière générale, les échanges entre élèves étaient peu fréquents, c'étaient souvent les mêmes élèves qui parlaient. Les plus réservés.e.s en cours n'ont pas davantage pris la parole lors de ce dispositif et sont restés.e.s observateurs.trices, bien que nous ayons supprimé ce rôle (en accord avec les élèves) dès le deuxième débat.

Les taux de participation qui étaient – comme indiqués *supra* dans le tableau 10 - pour la classe de 3^{ème} 5, de 57,14% au débat 1, puis de 55,55% au débat 2, n'atteignent pas plus de 28% au débat 3.

Dans la classe de 3^{ème} 6 (tableau 11), les taux passent de 26,31% au débat 1, à 33,3% au débat 3, avec une baisse au débat 2, soit 20%.

Pour ce qui est des synthèses des élèves « journalistes », nous désignons à chaque fois deux élèves, mais nous ne récupérons que rarement les deux prévues par le dispositif. Peut-être parce que ce rôle ajoutait une charge de travail supplémentaire : prendre des notes⁵⁴, taper le texte sur Word et nous l'envoyer par mail. Il a fallu les redemander, sans certitude d'avoir le document à la fin ; ce qui fut le cas pour deux débats sur les trois. Nous avons recueilli au total douze synthèses⁵⁵.

7.5.3./ Les récits de vie personnels (ou D3)

Les ateliers d'écriture, qui ont abouti à des récits de vie des élèves, ont été menés en classe avec les élèves de nos deux classes 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6 (Dominicé, 2002). Les récits finaux ont été construits, pour la classe de 3^{ème} 5 seulement, à partir de récits initiaux rédigés suite aux ateliers oraux et complétés au fur et à mesure des séances. Nous les avons conservés sans les lire, jusqu'à la saisie et à l'analyse des résultats. Nous disposons au total de 55 récits de vie⁵⁶ :

- 20 récits initiaux et 16 finaux pour 25 élèves, en classe de 3^{ème} 5 ;
- 19 récits, pour 25 élèves, en classe de 3^{ème} 6.

⁵⁴ Ce qui n'était pas toujours le cas ; certains élèves journalistes se contentaient d'écouter.

⁵⁵ Voir annexe 5bis - D2 : Synthèses des élèves « journalistes » aux DP.

⁵⁶ Se reporter à l'annexe 6 - D3 : Ateliers d'écriture et récits de vie.

Classe de 3^{ème} 5

Sur les 16 récits finaux recueillis pour un effectif de 25 élèves, nous pouvons retenir les idées principales : la première porte sur l'expression du rapport à soi des élèves, manifeste dans ces récits personnels (E1, E4) car les élèves parlent d'eux-mêmes de façon plus ou moins explicite, en ayant recours à la première ou troisième personne du singulier (E11, E13 et E14). Parler de soi à la première personne relève donc d'une question de personnalité.

La deuxième idée est que l'écriture autobiographique favorise la connaissance de soi, ce qui suppose de faire la vérité sur soi, une étape essentielle pour mieux se connaître (E4).

En effet, s'avouer qui l'on est vraiment permet de s'accepter et de progresser dans la vie (E10). L'autobiographie est donc, à ce titre, un support adapté à cette entreprise (E1).

Ce type d'écrit permet aussi d'exprimer le rapport personnel au savoir des élèves. Il offre l'occasion, pour certains élèves, de laisser libre cours à leurs pensées et de se confier sans crainte (E3, E8), en partageant des faits ordinaires qui rendent uniques et singulières leurs vies personnelles (E9).

Classe de 3^{ème} 6

Dans la seconde classe, nous avons recueilli 19 récits pour un effectif de 25 élèves. Les descriptions que donnaient les élèves d'eux-mêmes étaient dans l'ensemble plutôt objectives car elles contenaient des aspects positifs et négatifs (E1, E2, E9, E10, E18)⁵⁷.

Globalement, ils admettaient que l'autobiographie favorisait la connaissance de soi parce qu'elle se nourrit de souvenirs passés (E1). Pour certain.e.s élèves, ce récit personnel a permis de libérer la parole et d'exprimer des choses jamais dites jusqu'ici et notamment des moments douloureux de la petite enfance (E5, E12). L'absence de contrainte langagière (E3) a permis ce type d'expression. D'autres élèves assimilent encore ce projet d'écriture personnelle comme n'étant pas à la portée de tous au sens où il faudrait avoir vécu des choses extraordinaires pour justifier une telle entreprise. Autrement dit, toute vie ne serait pas intéressante à raconter. Le fait d'envisager sa vie comme ordinaire peut être un frein à ce dispositif et empêcher certains élèves de la partager, même par écrit (E4, E9).

⁵⁷ Se reporter à l'annexe 6 – D3 : Ateliers d'écriture et récits de vie.

À travers ces récits de vie personnels, nous pouvons également observer le rapport au savoir des élèves. Celui-ci est perçu par eux.elles comme contraignant et ne facilitant pas l'apprentissage. La production de ces écrits fut aussi l'occasion pour nos élèves d'exprimer leur perception de l'école (E6, E8, E13) et leurs attentes à l'égard de l'avenir (E15, E19). Une minorité d'élèves expriment, toutefois, leur joie de vivre lorsqu'ils portent une réflexion sur eux.elles-mêmes (E16, E18).

Nous n'avons pas exploité les données obtenues grâce à l'expérimentation de nos trois dispositifs au-delà de l'analyse faite *supra* pour valider nos hypothèses, d'une part parce que nous avons voulu préserver la vie personnelle de nos élèves en vertu de la neutralité qu'impose toute recherche scientifique ; d'autre part, les chiffres recueillis ne sont pas quantitativement significatifs.

Par ailleurs, les trois dispositifs choisis, qui avaient un même fil conducteur, se complétaient dans la co-construction de l'élève au niveau des savoirs personnels et des compétences littéraires. Si les récits de vie ont été placés en fin d'expérimentation c'est parce que ceux-ci nécessitaient un cadre adapté et certains prérequis sur le genre littéraire autobiographique. Sans cette préparation nos élèves auraient rencontré des difficultés au niveau de la rédaction par manque de méthode.

Enfin, pour des questions d'éthique, nous estimons qu'il est préférable pour l'évolution et maturation personnelles du collégien.ne, comme de tout.e élève, de le.a laisser assimiler et conscientiser progressivement ce qu'il.elle a découvert sur lui.elle-même en termes de rapport à soi, à autrui et à l'apprentissage.

Le chapitre 7 portait sur l'analyse des résultats obtenus. Compte tenu du faible échantillonnage dans notre cas, nous y présentons la grille d'analyse utilisée pour nos trois dispositifs didactiques. Nous avons procédé à une analyse discursive, vérifiée à l'aide du logiciel d'analyse lexicale « Tropes ». Nous nous sommes principalement appuyée sur les *verbatim* des élèves : leurs réponses aux questionnaires, les synthèses des débats philosophiques et les récits de vie. Nous y parlons également de l'apport cognitif des deux derniers dispositifs didactiques et faisons, pour terminer, la synthèse des données recueillies pour en évaluer l'intérêt pour la recherche en sciences de l'éducation et de la formation et l'enseignement du français.

TROISIÈME PARTIE

Discussion :
Validation des hypothèses
Regard critique sur une double posture
Recommandations et nouveaux
questionnements

CHAPITRE 8 – VALIDATION DES HYPOTHÈSES

L'objectif principal de cette recherche en sciences de l'éducation et de la formation est d'observer l'apport didactique et scientifique du genre littéraire de l'autobiographie - qui fait partie du *curriculum* pour la classe de troisième - en termes de construction identitaire du collégien. Les trois outils didactiques que nous avons expérimentés : l'étude de textes autobiographiques, les débats philosophiques et les récits de vie personnels visent à rendre compte du rapport à soi et au savoir de collégien.ne.s d'un établissement REP de banlieue. Nos données se rapportent donc à un cadre contextuel précis.

Le but de nos hypothèses est de montrer que l'étude de l'autobiographie permet à l'élève de s'identifier à l'auteur.e, selon l'histoire et le vécu personnels de chacun.e.

L'analyse lexicale que nous avons choisie s'appuie sur trois catégories linguistiques principales : les pronoms personnels sujets, les types de verbes et les modalisateurs car ils sont des preuves d'identification et attestent d'une subjectivité. Ces catégories ont servi pour la validation de toutes nos hypothèses, lesquelles soutiennent nos principaux concepts : celui des rapport à soi et au savoir qui entrent en jeu dans la construction personnelle et identitaire du.de la collégien.ne (Lannegrand-Willems, *et al.*, 2017). L'analyse discursive fait ressortir une énonciation plutôt subjective et directe avec le pronom personnel sujet « je » ou plus collectivement avec le « nous », et dans une moindre mesure *via* le pronom indéfini « on ».

Nous rappelons ci-après nos quatre hypothèses, présentées au chapitre 4. Celles-ci se composaient d'une hypothèse principale et de trois hypothèses spécifiques. Nous les faisons suivre de leur degré de validation : total, partiel ou nul.

8.1./ HYPOTHÈSE GÉNÉRALE ET ÉTUDE DE L'AUTOBIOGRAPHIE (D1)

8.1.1./ Validation partielle de l'hypothèse générale

L'hypothèse générale avait été formulée comme suit :

Le genre littéraire de l'autobiographie, qui consiste en une lecture-écriture de l'expérience personnelle, 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.

Pour valider cette hypothèse générale nous avons analysé les réponses des élèves aux Q1 et Q2. Comme indiqué sur le tableau 14¹, le pronom personnel sujet « je » était dominant dans les deux classes, avec 37,6% pour la 3^{ème} 5 et 35,9% pour la 3^{ème} 6. Cependant, et bien que ce taux soit supérieur à celui des autres pronoms, il reste inférieur à 50% et se réduira encore au Q2 il ne sera plus que de 17,5% (cf. tableau 15) ; c'est pourquoi nous ne pouvons **valider que partiellement l'hypothèse générale**. Une possible identification personnelle des élèves avec l'auteur.e ne concerne que moins de la moitié des élèves de nos deux classes. Ainsi nous pouvons affirmer que le genre littéraire de l'autobiographie contribue à une meilleure connaissance et favorise la construction personnelle dès lors qu'un.e élève, comme l'affirme l'élève E7 (en 3^{ème} 5) manifeste le désir de connaître l'autobiographe (« sauf si on cherche à le connaître »)² ou est interpellé.e par la vie de l'auteur.e, comme l'élève E16 (en 3^{ème} 5) qui écrit :

Non pas dans le 1er (Montaigne) mais le 2nd (Rousseau) quand il dit : « Je juge que je pourrais bien me perdre dans cette foule » ; « Je reprends ma contremarque, puis mon argent et je m'en vais ». Oui, je m'y retrouve car je ne suis pas quelqu'un de très sociable qui aime voir beaucoup de monde.

¹ Se reporter au chapitre 7.3.1./ Analyse des données obtenues aux questionnaires 1 et 2.

² Se reporter à l'annexe 1 – D1 : Réponses au questionnaire 1 (Q1).

Aussi l'identification, pour qu'elle soit effective, doit partir d'un effort et d'un engagement personnels de l'élève. Comme le montrent le tableau 17 et la figure 9 ci-après, le taux d'identification des élèves est plus important au Q2 pour la classe de 3^{ème} 5, avec un taux de 61,90%, alors qu'il n'était que de 14,29% au Q1. En classe de 3^{ème} 6, le constat d'une non-identification reste dominant mais se réduit passant de 80,95% au Q1 à 53,85% au Q2.

Tableau 17 : Taux d'identification des élèves (Q1 et Q2)

Identification	3 ^{ème} 5	3 ^{ème} 6	TOTAL
Q1 Question 7 ³ 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%)
Q2 Question 8 ⁴ 34 élèves/50	Oui : 13/21 (61,90%) Non : 4/21 (19,05%) SA : 4/21 (19,05%)	Oui : 4/13 (30,77%) Non : 7/13 (53,85%) SA : 2/13 (15,38%)	Oui : 17/34 (50%) Non : 11/34 (32,35%) SA : 6/34 (17,65%)

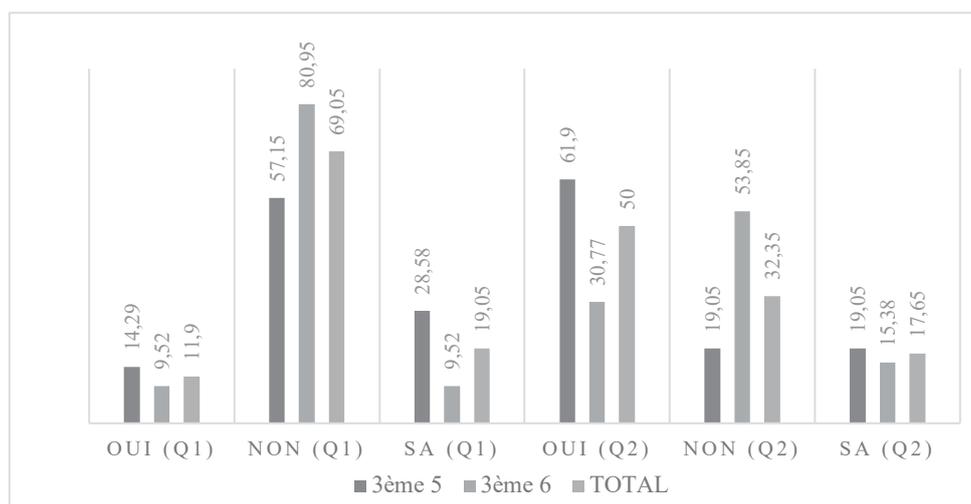


Figure 9 : Taux d'identification des élèves (Q1 et Q2)

« Se mettre à la place de l'auteur.e » serait pour beaucoup d'élèves un moyen de comprendre le projet scriptural d'un.e autobiographe. En outre, cette projection atteste d'une capacité d'identification des élèves concernés. Le taux de réponses favorable à cette perspective qui n'était que de 14,29% pour le Q1 en 3^{ème} 5, atteint 61,90% au Q2 ; et en 3^{ème} 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.

³ Se reporter à l'annexe 1 – D1 : Réponses au questionnaire 1 (Q1).

⁴ Voir annexe 2 – D1 : Réponses au questionnaire 2 (Q2).

8.1.2./ Critères de validation de l'hypothèse générale (Q1, Q2)

Nous avons vérifié la pertinence de cette hypothèse générale à l'aide des réponses des élèves de nos deux classes obtenues aux Q1 et Q2 se rapportant au premier dispositif didactique, qui consistait en l'étude en classe d'extraits de textes autobiographiques. Nous avons été attentive aux occurrences de pronoms personnels sujets, vérifiées à l'aide du logiciel d'analyse lexicale « Tropes ». Celles-ci attestent d'une possible identification chez certain.e.s élèves avec la vie relatée de l'autobiographe et révèlent, par la même occasion, leur rapport à soi, l'un des principaux concepts de notre thèse. Eu égard au dispositif D1 et aux Q1 et Q2 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 3^{ème} 5 ont un peu plus de facilité à parler d'eux personnellement que les élèves de 3^{ème} 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 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6, alors que le pronom indéfini « on » atteint respectivement 13,8% et 16,9%⁵.

L'identité d'un être évolue au cours du temps, en particulier à l'adolescence, comme l'a montré Erikson (1959) car c'est une étape de transition où le jeune se construit à l'aide de modèles, ses pairs ou amis (Lannegrand-Willem, 2008). L'Autre, représenté par l'autobiographe, peut en faire partie.

⁵ Cf. tableau 14 se rapportant aux résultats obtenus pour le Q1 avec le logiciel « Tropes ».

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 Q2⁶, 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.

⁶ Se reporter au tableau 15 : Résultats obtenus au Q2 avec « Tropes ».

8.2./ PREMIÈRE HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE (HS1)

8.2.1./ Validation totale de la première hypothèse spécifique (Q3)

Notre première hypothèse spécifique avait été formulée comme suit :

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

Pour observer le degré de validité de cette première hypothèse spécifique, nous avons pris en compte les réponses favorables (oui), défavorables (non) ou sans avis (SA), des élèves de nos deux classes à la question 2 du Q3, qui interrogeait une possible identification de l'élève avec l'auteur.e. Elle avait été libellée comme suit : « Pour comprendre la vie d'un.e auteur.e (une personne réelle), faut-il essayer de se mettre à sa place ? »⁷

Le taux d'identification des élèves pour les deux classes (3^{ème} 5 et 3^{ème} 6), comme nous le voyons dans le tableau 18 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.e et donc de s'identifier à lui.elle ; 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.elles en admettaient la propension chez certaines personnes. La motivation d'un.e auteur.e à raconter sa vie était l'argument qui dominait dans la première classe (3^{ème} 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).

Tableau 18 : Taux d'identification au Q3 pour les deux classes

Reconnaissance (Identification)	3 ^{ème} 5 (20/25)	3 ^{ème} 6 (19/25)	TOTAL
Q3 Question 2	Oui : 12/20 (60%) Non : 7/20 (35%) SA : 1/20 (5%)	Oui : 13/19 (68,42%) Non : 6/19 (31,57%) SA : 0/19 (0%)	Oui : 25/39 (64,10%) Non : 13/39 (33,33%) SA : 1/39 (2,56%)

⁷ Se reporter à l'annexe 4 - D1 : Réponses des élèves au questionnaire 3 (Q3).

8.2.2./ Critères de validation de cette hypothèse

Les taux de réponses favorables à cette perspective d'identification qui atteignent respectivement 60% et 68,42% pour les classes de 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6, comme le montre le tableau 18 ci-dessus, sont nettement supérieurs qu'ils ne l'étaient aux Q1 et Q2. Une identification favorisant une meilleure connaissance serait généralement envisageable. Elle représenterait une source de savoir et d'enseignement sur soi et sur l'autre. Toutefois cette connaissance et cette compréhension de l'autre resteront toujours partielles et insuffisantes, comme le fait remarquer l'élève E10 en classe de 3^{ème} 6 :

E10 : Il faut se mettre à sa place (*ici l'auteur*)⁸ pour comprendre mais on ne pourra pas comprendre totalement car c'est sa vie et non la mienne.⁹

À travers ces paroles, l'élève exprime le principe même de l'altérité (Groux, 2003) et nous montrent qu'il est envisageable d'atteindre une meilleure connaissance de soi grâce aux textes autobiographiques et ce faisant de découvrir le rapport d'un.e collégien.ne à l'égard du savoir.

Le taux d'élèves affirmant qu'il est possible d'atteindre une meilleure connaissance de soi grâce au genre autobiographique était de 10,53% pour la classe de 3^{ème} 5 et de 5,56% pour la classe de 3^{ème} 6, comme nous pouvons le voir dans le tableau 19 ci-dessous. Avec une moyenne de 8,04% pour les deux classes réunies, ce qui est relativement bas, nous ne pouvons pas valider en totalité cette première hypothèse spécifique.

Pour les élèves de 3^{ème} 5, plusieurs motifs peuvent inciter un autobiographe à raconter sa vie, et en premier lieu la volonté de partager sa vie (3^{ème} 5 : 78,94% et 3^{ème} 6 : 83,33%). L'expression « laisser une trace de sa vie » n'apparaît pas dans la première classe (3^{ème} 5), comme c'était le cas dans le Q3. En revanche, la possibilité de « se reconnaître », qui ne répondait pas directement à la question, même si implicitement c'était ce qu'elle visait, en lien avec notre hypothèse principale qui défend l'idée que l'étude des textes autobiographiques permettrait à l'élève de mieux se connaître. Dans la même idée et, a contrario, un élève déclare que l'on « ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre » (E7, 3^{ème} 6). Les élèves de la seconde classe (3^{ème} 6) pensent quant à eux, pour la majorité des élèves, que l'auteur.e écrit pour se confier, partager son vécu et ainsi laisser une trace de sa vie à ses lecteurs. La vie de l'auteur.e peut servir de modèle et instruire le lecteur, ce qui ne représente qu'un faible pourcentage.

⁸ C'est nous qui soulignons ici en italique.

⁹ Se reporter à l'annexe 4 – D1 : Réponses des élèves au questionnaire 3 (3^{ème} 6, E10, question 2).

Tableau 19 : Taux d'identification au Q3 pour les deux classes

ARGUMENTS QUI MOTIVENT UN AUTEUR.E A ECRIRE UNE AUTOBIOGRAPHIE	
3 ^{ème} 5 (19/25 élèves)	3 ^{ème} 6 (18/25 élèves)
CONNAÎTRE/ SE RECONNAÎTRE : 2/19 (10,53%)	CONNAÎTRE/ SE RECONNAÎTRE : 1/18 (5,56%)
PARTAGER (SON VÉCU, DES EVENEMENTS MARQUANTS) : 15/19 (78,94%)	PARTAGER (SON VÉCU, DES EVENEMENTS MARQUANTS) : 15/18 (83,33%)
AUTRES MOTIFS : 2/19 (10,53%)	AUTRES MOTIFS : 2/18 (11,11%)

Enfin, sur les deux classes, comme au questionnaire 3, c'est le besoin de l'auteur.e de se confier et de partager qui est l'argument dominant (voir la figure 10 ci-dessous). Parmi les différentes raisons avancées par les élèves des deux classes en faveur de l'écriture de l'autobiographie, nous pouvons retenir en premier la possibilité pour l'auteur de se confier et surtout le partage d'un vécu similaire, qui atteignent en 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6, comme exprimé dans le tableau 19 ci-dessus, des taux de 78,94% et 83,33% respectivement.

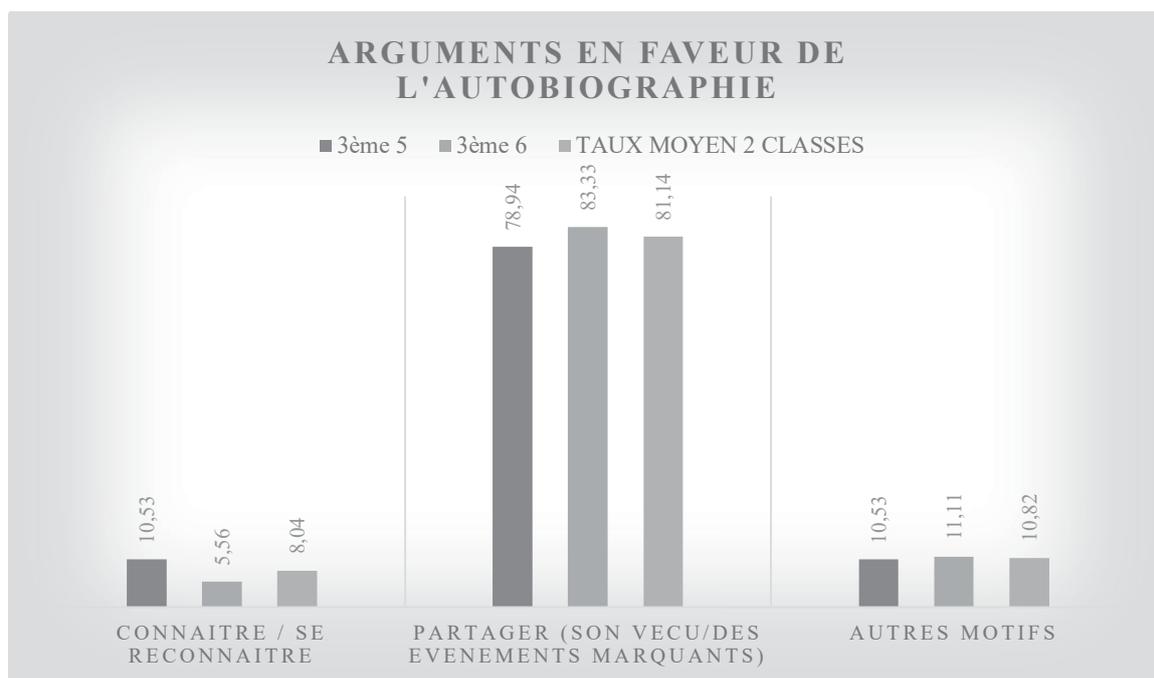


Figure 10 : Arguments avancés par les élèves au Q3 en faveur de l'autobiographie

Le fait de pouvoir comparer la vie de l'auteur.e avec la leur est exprimé par certains collégiens sous la forme d'une projection ou identification personnelle, qui passe par la sensation, comme l'écrivent les élèves E7, E8, E12 et E16 en 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6, ce qui leur permet de mieux comprendre l'auteur.e.

3^{ème} 5

E7 : Je pense que oui comme ça on peut essayer de comprendre/ressentir ce qu'il a vécu.

E8 : Oui, des fois, il faut se mettre à leur place pour imaginer ce qu'ils ressentent.

E12 : Non parce qu'on ne peut pas avoir la même sensation que l'auteur.

E16 : 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.

3^{ème} 6

E12 : Oui je comprends mieux quand je me mets à sa place.

Se mettre à la place de l'auteur.e relève pour certain.e.s élèves d'une nécessité. Comment, de fait, comprendre l'autre sans essayer un tant soit peu de s'identifier à lui ? Autrement dit, le texte autobiographique va induire foncièrement un passage entre le « je » du destinataire et celui du destinataire qui devient, en un sens, un autre soi (Ricoeur, 1990), octroyant à ce genre littéraire la propension à la transmutation didactique (Charlot et Rochex, 1997). L'autobiographe devient ainsi pour le collégien un possible « alter-ego » (Groux et Porcher, 2003) et permet l'identification créée par la perception du lecteur (Mallet-Poujol, 2001).

8.3./ DEUXIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE (HS2)

8.3.1./ Validation partielle de l'hypothèse spécifique 2 (D2) :

Notre deuxième hypothèse spécifique qui avait été formulée comme suit portait sur le dispositif D2 :

Le débat philosophique est un dispositif didactique pratiqué en classe, qui offre aux élèves l'occasion de s'exprimer librement et personnellement sur différents thèmes et notamment le sens de l'apprentissage scolaire. Il joue un rôle dans le processus de construction personnelle, car il développe la capacité questionnement et d'auto-questionnement.

Pour tester la validité de cette hypothèse nous nous sommes appuyée sur les synthèses rédigées par les élèves « journalistes » après l'expérimentation des débats philosophiques.¹⁰

Au vu des données obtenues et notamment la faible participation des élèves, nous ne pouvons **valider que partiellement l'hypothèse spécifique 2**. En effet, les élèves qui ont réellement pris part au débat étaient peu nombreux (cf. tableaux 10 et 11), même si ceux-ci parlaient plus personnellement que dans le D1, comme en témoigne les occurrences du pronom personnel sujet « je », qui atteignent un taux de 36,8%, alors qu'il était moins important lors du dispositif D1, où le pronom indéfini « on » était dominant. Cela est dû notamment au dispositif même qui consistait en des discussions. Cependant, au troisième débat, les réponses des élèves sont déjà plus impersonnelles qu'au deuxième : le pronom personnel « je » est presque inexistant, mais les adjectifs subjectifs (tels que « puissant », « positif ») dominent.

Ci-dessous les taux obtenus pour les autres pronoms obtiennent les taux suivants :

« tu » : 6.0% ;

« il » : 18.8% ;

« nous » : 5.1% ;

« vous » : 5.1% ;

« ils » : 6.0% ;

« on » : 12.8%¹¹.

Au niveau des modalisateurs ce sont les adverbes de négation qui sont les plus importants avec 36,1%. Ainsi, nous pouvons affirmer que la négation exprime aussi une façon d'être à soi.

¹⁰ Se reporter aux annexes 5 et 5bis : Transcription des synthèses des élèves « journalistes » aux DP (D2) et Synthèses des élèves « journalistes » aux DP (D2).

¹¹ Résultats obtenus avec le logiciel d'analyse lexicale « Tropes ».

8.3.2./ Critères de validation de cette hypothèse

La deuxième hypothèse spécifique visait à prendre en compte le sens donné au savoir par nos deux classes de collégiens, à travers le D2 expérimenté et qui consistait en des débats philosophiques. Ceux-ci devaient permettre aux élèves de s'exprimer librement sur le sens de la scolarité et des apprentissages, révélant ainsi leur rapport personnel au savoir, l'un des principaux concepts de notre thèse.

Les deux classes ont pu exprimer à travers les synthèses des élèves « journalistes », au nombre total de 12 (6 pour chaque classe), le sens qu'ils donnaient au savoir et à l'apprentissage. Grâce au système énonciatif utilisé, nous pouvons voir le regard que portent ces élèves, personnellement et collectivement, sur les savoirs scolaires. L'analyse discursive et lexicale des synthèses des élèves journalistes¹², telle que nous l'avons menée au chapitre 7¹³, nous montre que les élèves lors des débats philosophiques parlent plus en leur nom propre et moins de manière générale, comme c'était le cas avec le premier dispositif D1, plus ordinaire en didactique du français. L'expression libre et personnelle, telle que proposée dans l'hypothèse spécifique 2, s'observe notamment au débat 2 qui portait sur les vacances, un thème qui parlait plus aux élèves que celui du débat n°3 sur le rapport au savoir.

L'analyse lexicale avec le logiciel « Tropes », nous amène par ailleurs à formuler les différentes remarques. On voit tout d'abord un enrichissement au niveau des types de verbes, qui sont au nombre de trois¹⁴ : factif à hauteur de 45.4% ; statif : 38.2% et déclaratif : 16.3%. Les premiers sont des verbes comme savoir, regretter, se douter, qui s'appuient sur un présupposé et s'opposent aux verbes non-factifs tels que croire, supposer, penser... (Sales-Wuillemin, 1991). Nous trouvons, en effet, au débat n°3¹⁵ dans les propos des élèves, les verbes factifs tels qu'« apprendre¹⁶ » et « savoir » qui expriment un rapport au savoir personnel, à l'exemple de l'élève E2 ci-dessous et aussi parce que le thème du débat n°3 les y invitait :

E2 : L'école c'est important ça nous apprend le savoir vivre, ça nous apprend pleins de choses qu'on ne pourrait pas apprendre tout seul¹⁷.

¹² Se reporter aux annexes 5 et 5bis : Transcription des synthèses des élèves « journalistes » aux DP (D2) et Synthèses des élèves « journalistes » aux DP (D2).

¹³ Se reporter au chapitre 7.3.3./ Résultats obtenus au dispositif D2 : analyse discursive et lexicale.

¹⁴ Ils étaient au nombre de 2 au Q2 : Déclaratif principalement avec 37% et performatif en moindre importance : 1.6%. Ils seront au nombre de 4 au dispositif D3. Se reporter au chapitre 8.4./ Hypothèse spécifique 3 : les récits de vie (D3).

¹⁵ Lors du débat philosophique n°3, en date du 14/05/2019 portant sur le thème de l'école. La première question était : « A quoi sert l'école ? », les élèves ont répondu de manière anonyme et en personnalisant l'institution : « L'école ça donne du travail » (Cf. Annexe 4).

¹⁶ Trois occurrences chez un seul élève.

¹⁷ Cf. Annexes 5 et 5bis - D2 : Synthèses des élèves « journalistes » aux DP.

Les seconds verbes, dits statifs, indiquent un état permanent, c'est le cas des verbes être, exister, savoir ou encore connaître¹⁸ que l'on trouve dans les propos des élèves comme ci-dessous, mais avec un emploi d'auxiliaire au passé composé :

E1 : Je me suis reposée parce que les vacances ça sert à ça. Lorsqu'il faisait beau, je sortais à l'extérieur afin de me promener.

E2 : Je suis parti au parc Astérix et je suis allé à Sarcelles.

E3 : J'ai vu mes amis et je suis allée au cinéma.

E4 : Je suis parti chez mon frère à Cholet et j'ai parlé à bae.

Ces données nous permettent d'affirmer que le D2 favorise l'expression personnelle des élèves, parce qu'ils parlent d'eux-mêmes sans intermédiaire. Cette idée s'observera également avec le D3. La subjectivité est plus significative, selon le type de question et aussi selon l'élève « journaliste » qui retranscrit. Comme nous le voyons ci-dessous, le premier fait une synthèse globale alors que le second retranscrit les propos tels quels. Le système de pronominalisation n'est dès lors pas le même. Dans la seconde synthèse le pronom personnel « je » est quasi omniprésent.

¹⁸ <https://www.cnrtl.fr/definition/statif>

8.4./ TROISIÈME HYPOTHÈSE SPÉCIFIQUE (HS3)

8.4.1./ Validation totale de l'hypothèse spécifique 3 (D3)

La troisième hypothèse spécifique avait été formulée comme suit :

Les ateliers d'écriture qui conduisent à la production d'un écrit personnel - ou récit de vie - parce qu'ils partent d'un engagement libre et non d'une contrainte institutionnelle ou scolaire, permettent aux collégiens de laisser-libre cours à leur « Moi » intime, et donc d'exprimer le rapport à soi des élèves concernés.

Nous pouvons **valider en totalité la quatrième hypothèse** (ou HS3) car les occurrences du pronom personnel sujet « je », comme preuve de subjectivité attestant d'une identification personnelle de l'élève, sont nettement supérieures aux autres pronoms et atteignent un taux de 71,4%. Pour valider cette hypothèse nous avons été attentive aux catégories retenues dans notre analyse, c'est-à-dire les types de verbes et les pronoms personnels qui vont dans le sens d'une affirmation de soi.

Les occurrences obtenues des différents pronoms personnels à l'aide du logiciel d'analyse lexicale « Tropes » sont les suivantes :

- « je » : 71,4% ;
- « tu » : 0.2% ;
- « il » : 14.3% ;
- « nous » : 1.7% ;
- « vous » : 1.2% ;
- « ils » : 2.4% ;
- Pronom indéfini « on » : 4.6%

Le taux d'occurrences du pronom personnel « je » avec 71,4% est dominant, alors que le pronom indéfini « on » dominait au premier dispositif D1 (il était de 20.8% au Q2), il n'est plus que de 4,6% au dispositif D3. Les occurrences du pronom subjectif « je » au D3 se démarquent des autres pronoms avec un taux de 71.4% (et 1015 occurrences), comme nous le voyons ci-dessus à l'aide des occurrences obtenues avec le logiciel « Tropes ».

8.4.2./ Critères de validation de cette hypothèse

Au dispositif D3, réapparaît la catégorie des verbes à valeur performative, présente uniquement au dispositif D1. Ce sont des verbes comme juger, promettre, etc., dont l'utilisation constitue un acte en soi et se confond avec l'acte d'énonciation¹⁹.

Ils correspondent à une affirmation de l'élève en tant que personne et sujet. Il reste encore présent, mais avec un taux plus bas (12,8%).

Les occurrences des verbes obtenues avec le logiciel « Tropes » sont les suivantes pour ce dispositif :

- **Factifs : 44.2%** ;
- Statifs : 37.0% ;
- Déclaratifs : 17.8% ;
- Performatifs : 1.1%

En ce qui concerne les modalisateurs, c'est l'intensité qui domine avec 43,7%. Elle est, en un sens, une forme d'implication des élèves, alors que leur doute est quant à lui presque nul (0,3%). Voici les taux que nous avons obtenus à l'aide du même logiciel :

- **Intensité : 43.7%** ;
- Temps : 20.2% ;
- Lieu : 12.3% ;
- Négation : 12.3% ;
- Manière : 6.5% ;
- Affirmation : 4.7% ;
- Doute : 0.3%

Il en va de même avec les adjectifs où ceux à valeur subjective sont les plus importants avec 49.7% quand ceux renvoyant à l'objectivité atteignent, selon « Tropes » 20.4%. Le taux des adjectifs numériques est de 29.9%.

En outre, le fait de consentir à relater des passages de leur vraie vie de manière libre et spontanée, comme les élèves E8 et E9 ci-dessous, nous permet de valider notre dernière hypothèse spécifique. Parler de soi ouvertement n'est pas toujours évident. L'écriture facilite cet acte, comme nous avons pu l'observer avec les récits de vie des élèves. Recourir à une subjectivité n'est pas donné à tous, c'est pourquoi d'autres élèves utilisent, quant à eux, des pseudonymes, peut-être par crainte du jugement ou du regard d'autrui, ou encore par retenue

¹⁹ D'un point de vue linguistique et d'après la théorie d'Austin, les verbes performatifs seraient ceux qui non seulement décrivent l'action de celui qui les utilise, mais aussi, et en même temps, qui impliqueraient cette action elle-même. Ainsi, les formules « Je te conseille de... », « Je jure que... », « Je t'ordonne de... », réaliseraient l'action qu'elles expriment au moment même de l'énonciation (Greimas-Courtés, 1979). <https://www.cnrtl.fr/definition/performatif>

personnelle, comme le font les élèves E9 ou E11 de 3^{ème} 5 qui en utilisent pour préserver leur identité personnelle :

E8 : Je m'appelle J. et je vais vous raconter mon adolescence. Actuellement j'ai 14 ans mais on me dit souvent que je suis assez mature pour mon âge. J'ai un frère jumeau qui s'est fait exclure récemment. Pour moi c'est totalement mérité compte tenu de la gravité de sa bêtise. Mais bref on a souvent fait l'amalgame entre lui et moi, ce que je n'apprécie guère. Je suis très bien entouré avec ma famille et de nombreux amis, mais je sais que très peu sont des vrais. Moi aussi je suis passé au conseil de discipline, car j'avais mal parlé à une prof et à la principale adjointe. Je m'en suis sorti avec seulement un sursis. Aujourd'hui je me suis fait exclure de deux cours (maths et espagnol) car je refusais de travailler.

E9 :

R1 : Géraldine* (**pseudonyme créé par l'élève*) vit sa meilleure vie d'adolescence, car elle a tout ce qu'elle veut elle travaille très bien à l'école et chez elle comme c'est la plus petite de chez elle ; du coup c'est le bébé de toute la famille. Pour elle sa famille c'est tout pour elle, elle ferait tout pour sa famille et de même elle ferait tout aussi pour son amie Clémentine, car elle a toujours été là pour elle et à l'heure d'aujourd'hui, elle la remercie énormément. C'est comme des sœurs car elles sont toujours ensemble et on les appelle les inséparables.

R2 : Coucou alors moi c'est D.O, je suis gentille, intelligente, calme et très timide, mais j'ai un côté très cool aussi ; j'ai 15 ans et je suis en 3^{ème} 5 au collège LB* de VLB*, je suis née le 08/10/2003 en Colombie, au quartier de Medelin, je suis venue en France à Paris à mes dix ans, je me suis installée à VLB, aux « carreaux » dans une maison qui est située dans une maison plutôt sympathique, avec mes parents, mes frères et sœurs. J'ai 5 frères et 3 sœurs, je suis la plus petite. J'ai une très grande famille en France, Allemagne, Belgique, Canada, Australie, States et en Colombie...

E11 : Golo Krusty* (Danéko*, du deuxième prénom)²⁰ vit sa meilleure période de son adolescence (même si ce n'est que le début), elle a un meilleur ami en ce moment qui se nomme Richie (il est dans sa classe). Elle vit avec sa mère à VLB*. Elle a deux pères on va dire mais ça ne la dérange pas. Son vrai père elle ne l'a vu qu'environ que 5 fois dans toute sa vie entière. Et avec Richie elle vit une magnifique vie. Elle travaille bien à l'école, elle est bonne élève. On peut aussi dire que Richie est un rayon de soleil dans sa vie. Golo a beaucoup changé par rapport à son enfance. Elle vivait en Guadeloupe, elle est même née là-bas, elle y a vécu 10 ans et puis a déménagé en France pour y rejoindre sa mère. Cette vie on peut être sûr qu'elle voudrait la changer pour rien au monde. Et il ne faut pas oublier Davie son binôme de vie, elles se racontent tout entre elles. Certes pas tout le temps ensemble, mais chacune pensait à l'autre mutuellement.

En somme, nous pouvons dire que la troisième hypothèse spécifique 3 (ou HS3), dédiée au D3, a abouti à des récits de vie personnels (Dominicé, 2002) des élèves de nos deux classes. Nous les avons analysés au chapitre 7 et retranscrits en intégralité en annexe 6. Ces ateliers d'écriture ont été menés par les élèves en quasi-autonomie. La lecture et l'analyse de ces écrits révèlent le rapport à soi de chaque élève et le regard qu'il porte sur sa vie. En effet, parce que l'écriture de ces récits de vie relève d'un engagement libre et non d'une contrainte scolaire, les élèves ont eu davantage la possibilité de parler en leur nom propre. Dans ces récits de vie, où nous observons globalement une énonciation subjective - comme chez les élèves E1 et E2 de 3^{ème} 5 (Cf. chapitre 7.3.4) - les élèves expriment qui ils sont pour eux-mêmes et pour les autres.

²⁰ Deux pseudonymes créés par l'élève.

On retrouve l'expression de la subjectivité, avec le recours au pronom personnel sujet « je » dans les propos des élèves à un niveau encore plus accru dans leurs récits de vie, comme nous pouvons le constater dans le récit de vie de l'élève E1 de la classe de 3^{ème} 5 ou encore celui de l'élève E2 de 3^{ème} 6 :

E1 : J'ai une adolescence un peu difficile. À l'âge de 11 ans donc j'étais en 5^{ème} j'ai vécu une histoire un peu bizarre, il y a des garçons qui étaient venus me voir et m'a demandé de le suivre, c'est ce que j'ai fait et ils m'ont forcé à faire quelque chose, j'avais un choix à faire, soit ils me frappaient ou soit je faisais la chose, donc j'ai préféré faire la chose pour ne pas empirer les choses. Après cette histoire, j'ai déménagé à VLB*, donc je me suis confié à une personne, parce que je lui ai raconté mon histoire et il ne fallait pas que je me confie à cette personne, parce qu'elle est partie le répéter à tout le collège, et du coup presque tout le monde a commencé à m'insulter, à me faire des rumeurs tout ça. Au jour d'aujourd'hui, ça continue à m'insulter, beaucoup de personnes parlent sur (dans) mon dos, je ne parle jamais pour ne pas avoir beaucoup de problèmes, je préfère tout garder pour moi, je trouve que c'est meilleur, certes ça me fait du mal mais ce n'est pas grave.

J'ai porté plainte il n'y a pas longtemps, l'affaire est classée sans suite, j'étais dégoûtée parce que normalement il prend. Mon frère est parti le voir parce qu'il le connaissait, sur les nerfs mon frère l'a tapé, parce qu'il n'aime pas qu'on touche à ses sœurs, il a fait pour me protéger, pour me dire qu'il sera toujours là pour moi.

Le garçon a porté plainte alors qu'il est en tort, au jour d'aujourd'hui mon frère a pris et là il est en prison. Mon frère va sortir dans une semaine, je suis trop contente enfin il va sortir.

Je ne sais pas si vous avez remarqué mais ça fait un bon petit temps je me sens mieux par rapport au début de l'année.

Pour moi je suis une personne très gentille qui s'énerve vite, je suis naïve. Pour les autres je suis une mauvaise personne qui parle sur le dos des gens, qui insulte les gens. Les personnes qui me connaissent vraiment sont RA et NA.

Pour mieux se connaître soi-même, j'écris sur une feuille tout ce que je pense et je reconnais ce que je fais de ma vie, comment je suis...

Ou je parle avec une personne et je lui demande quels sont mes défauts et mes qualités puis je vois comment je suis. Mes parents ne me connaissent pas assez parce que je ne leur parle jamais et quand je leur parle, quand j'ai confiance en eux, ils partent le raconter à des autres personnes. Par exemple ma mère quand je lui parle, elle part le raconter à ma tante ou à l'une de ses copines. Donc je préfère ne rien dire sur moi. C'est pour cela qu'ils ne me connaissent pas beaucoup.

E2 : Je suis née à G* et j'habite à V* dans le V*, je suis née le 12/04/2004. Je suis une personne très timide mais j'arrive à m'exprimer, ça dépend devant qui. Pour les autres je peux être une amie, une fille, une sœur, une petite fille, une arrière-petite-fille, une inconnue ou une ennemie.

Les personnes qui me connaissent vraiment sont ma famille et quelques amis. Pour mieux se connaître je pense qu'il fait savoir le passé de notre famille. Je me caractérise comme une fille gentille, aimable, j'ai un caractère très fort, je suis une fille négative, j'arrive à sourire mais c'est très dur, j'ai besoin de ma famille et de mes amis pour avancer. J'aime bien être entourée mais j'aime bien aussi ma liberté, qu'on me laisse aller où je veux. Je déteste qu'on me colle, je n'aime pas quand les personnes me suivent partout. J'aime être seule quand je vais mal. Cette année j'ai grandi, je me sens mieux et plus femme, je ne me sens plus comme un enfant mais comme une jeune fille, je m'interroge beaucoup sur mon avenir. Avant j'avais des rêves et des ambitions, maintenant je ne sais plus quoi faire, le métier de princesse n'existe pas, il faut se réveiller et redescendre sur terre. Ma vie n'est pas tout le temps facile mais aucune vie n'est facile. On a tous des problèmes et chacun les gère à sa manière. Et pour surmonter tous les problèmes il faut être aidé par sa famille, ne pas rester tout seul dans un coin comme moi, il faut être à plusieurs pour les surmonter. Plus tard j'aimerais vivre au Canada, je trouve ça beau et magnifique, même s'il

ne fait pas tout le temps chaud je trouve, la ville et le pays chaleureux, j'adore ce pays. Voilà le récit de ma vie, j'espère que ça vous plaira.

Pour observer la validité de nos quatre hypothèses, nous avons procédé à une analyse discursive et qualitative, vérifiée à l'aide du logiciel d'analyse lexicale « Tropes », qui nous a permis d'obtenir quelques données chiffrées.

Seules les hypothèses spécifiques 1 et 3 ont pu être validées en totalité, l'hypothèse principale et l'hypothèse spécifique 2 n'ont été validées que partiellement, faute de réponses favorables allant dans leur sens et pouvant confirmer la réalisation de ces hypothèses.

Il est vrai que les données, qui restent plutôt faibles, n'ont pas permis de vérifier ces hypothèses avec le même degré scientifique.

CHAPITRE 9 – REGARD CRITIQUE SUR UNE DOUBLE POSTURE

9.1./ CHERCHEURE ET ENSEIGNANTE À TEMPS COMPLET : BIAIS ET LIMITES

La présente recherche en sciences de l'éducation et de la formation qui porte sur l'étude en cours de français de textes autobiographiques comme support et dispositif didactique, a été associée à deux autres dispositifs didactiques auprès d'un échantillon d'élèves de la banlieue parisienne. Celui-ci est limité, certes, mais les données obtenues pour nos deux classes réunies sont cohérentes et assez comparables comme le montrent les résultats présentés au chapitre 7. Nous aurions souhaité ne pas nous limiter à nos deux seules classes de troisième et obtenir aussi l'avis de nos collègues de Lettres sur la vraisemblance de nos résultats mais cela n'a pas été possible pour des raisons de planning et de progression annuelle.

Il était difficile de comprendre, pour les élèves de nos deux classes, que leur enseignante soit aussi chercheure. Ils se demandaient notamment quand est-ce que nous allions à l'université puisqu'ils avaient cours de français du lundi au vendredi. Enfin, certains se voyaient comme des « cobayes », c'est pourquoi ils ne donnaient pas de sens aux différents questionnaires. Là se trouvait le principal biais inhérent à notre double posture, à savoir la question de la neutralité du/de la chercheur.e (respectivement à notre objet de recherche), qui a suscité maints débats (Brasseur, 2012).

Concernant la méthodologie de recherche, au niveau épistémologique, la posture du chercheur.e peut être envisagée à trois niveaux (Giordano, 2003) : extérieure pour les positivistes¹, distanciée selon le courant des interprétativistes², ou basée sur une interaction réciproque transformative pour les constructivistes³ (Brasseur, 2012).

¹ Le positivisme, comme les rationalistes, est un courant de philosophie qui accorde une place primordiale à la connaissance scientifique pour elle-même. Le positivisme a pour projet d'expliquer la réalité en lui donnant une essence propre. Autrement dit, la réalité existerait en dehors de celui qui l'observe et posséderait une ontologie absolue.

² L'interprétativisme peut être envisagé comme un constructivisme modéré. Il défend l'hypothèse relativiste selon laquelle on ne peut avoir qu'une représentation unique de la réalité. Toutefois, les interprétativistes soulignent que le.a chercheur.e peut ou non co-construire la réalité avec les acteurs.

³ Le constructivisme a pour projet de co-construire la réalité avec les acteurs. Cette réalité est ainsi subjective et dépendante du système observant et ne peut exister en dehors de lui.

Dans notre cas, notre méthodologie se voulait une interaction de type transformative puisque nous avons participé intégralement à la présente recherche. Il est possible que cela ait eu une incidence sur les réponses des élèves aux questionnaires, qui n'ont probablement pas été aussi spontanées car nous étions présente, même si nous leur avons dit qu'ils.elles pouvaient répondre en toute liberté. Or, en faire abstraction n'est pas si évident, ni à la portée de tous les élèves.

En ce qui nous concerne, avec le recul, nous pouvons affirmer que le travail de chercheur.e engage toute une vie au niveau personnel, relationnel et social. C'est aussi un art rhétorique nécessitant des méthodes (Grawitz, 2000) et des techniques scientifiques (Beaud, 2006). Rappeler ces réalités nous semble important surtout pour de futur.e.s doctorant.e.s et nous aide, quant à nous, à évaluer le chemin parcouru ; chemin qui ne fut pas toujours linéaire mais marqué par des phases de questionnement. C'est un travail qui repose sur les valeurs essentielles que sont la précision du travail et des données communiquées, une endurance et une grande persévérance en toute circonstance. Accepter de continuer malgré les obstacles que l'on peut rencontrer, en nous disant, pour nous remotiver, que d'autres récolteront les fruits de ce que nous avons semés. Telle doit être l'attitude du chercheur.e sur le long terme. S'accrocher malgré les imprévus qui se présentent à nous pour arriver jusqu'à l'étape finale.

En lien avec notre sujet de recherche, nous nous disons qu'écrire une thèse sur les concepts de rapport à soi et au savoir révèlent, par la même occasion, notre propre rapport à nous-même et montre notre relation personnelle au savoir savant et scientifique. C'est donc aussi et surtout un travail empreint d'humilité, d'obéissance hiérarchique et déontologique, dans lequel on accepte de ne pas avoir toujours raison. Cela aussi est constructif.

En somme, pour adopter une posture de chercheur.e (Charmillot, 2017), il a fallu, lors de la saisie des réponses et du traitement des données, nous mettre à la place des interrogé.e.s qu'étaient les élèves, nos propres élèves, tout comme ils.elles ont tenté de le faire eux-mêmes lors du premier dispositif⁴ pour mieux comprendre la démarche autobiographique d'un.e auteur.e

Enfin, en tant qu'enseignante nous avons pris aussi conscience de nos limites (Becker, 2002). De fait, nous pensions « connaître » nos élèves.

⁴ Le dispositif D1 était l'étude des textes autobiographiques.

Or, connaître l'autre, tout comme se connaître soi-même, est un processus de développement continu (Erikson, 1959) ; c'est pourquoi nul ne peut prétendre connaître ses élèves. Cette idée nous ramène à notre projet initial de thèse à savoir l'idée, qu'en tant qu'enseignante, nous ne connaissions pas suffisamment nos élèves, c'est-à-dire au niveau de leurs attentes, de leurs intérêts et de leurs goûts.

À défaut de cette connaissance nécessaire, mais qui restera toujours partielle à notre insu, nous anticipons sur leurs réponses ôtant ainsi aux élèves la possibilité d'exprimer leurs attentes.

À titre d'illustration, en voici un exemple : au cours de la troisième séance de débat philosophique avec les élèves de 3^{ème} 6, en date du 10/05/2019, et où le thème était libre, les élèves répondirent qu'ils.elles n'avaient pas de sujet de discussion. Nous leur avons donc suggéré de commencer par parler des regrets ressentis à l'égard d'une personne aimée et perdue⁵ ; alors qu'en patientant davantage, ils auraient pu avoir d'autres idées pour la seconde question. Il est possible aussi que les élèves n'eussent pas osé s'exprimer librement et parler de sujets qui leur tenaient à cœur parce que nous étions leur enseignante. Aurait-on été davantage dans une posture de neutralité si les dispositifs avaient été mis en place par d'autres collègues ? Aussi notre posture s'inscrivait à la fois dans les approches constructiviste (Piaget, 1956) et socio-constructiviste (Vygotski, 1934) par notre conception de l'enseignement et relevait d'une approche participante (Lapassade, 2002) en raison de notre implication.

Certes il peut être difficile, parfois, de mettre les élèves au travail car ils sont, pour certains, démissionnaires, faute de donner du sens à ce que les enseignants attendent d'eux. Cependant, quand ils acceptent de « se plier aux consignes » et de « jouer le jeu », ils sont capables de s'investir vraiment et de prendre les choses au sérieux. Ce fut le cas, en particulier, avec les questionnaires de recherche dont les élèves ont semble-t-il, progressivement, saisi le sens pour certains et plus encore, lors de la rédaction des récits de vie, où ils ont pu exprimer des faits personnels et dans un écrit d'une longueur inattendue et inhabituelle pour nos élèves. Ils se sont tellement investis qu'ils en ressentaient, pour d'aucuns, une certaine fierté qui leur faisaient tenir ces propos à notre égard : « Vous avez déjà lu mon questionnaire ? J'ai beaucoup écrit, non... ? » C'est d'autant plus significatif que ceux qui s'exprimaient ainsi étaient des élèves qui s'investissaient peu en général et avaient du mal à produire des écrits longs.

⁵Nous étudions alors le poème « Le Lac » in *Méditations poétiques* (1820) d'Alphonse de Lamartine.

9.2./ LES TROIS DISPOSITIFS DIDACTIQUES : TRAITEMENT ET SAISIE DES DONNÉES

Le premier dispositif, qui consistait en l'étude en classe d'extraits de textes autobiographiques a duré du 08/03/2019 au 27/03/2019, a été suivi par trois questionnaires. Le deuxième dispositif didactique, ou débat philosophique (D2), est plus fréquent aux cycles 2 et 3 qu'au collège. Il a été mené du 29/04/2019 au 20/05/2019. Le dernier dispositif qui consistait en des ateliers d'écriture (D3), qui ont abouti à des récits de vie personnels des élèves. Il a duré du 09/05/2019 au 23/05/2019. En termes d'expérimentation le premier dispositif a été celui qui a duré le plus longtemps. L'introduction de deux nouveaux dispositifs au sein de notre pratique pédagogique, a été une source d'enrichissement pour nos élèves, pour nous-mêmes et pour la recherche scientifique,

Pour nos élèves de troisième, ces deux dispositifs qui se voulaient complémentaires représentaient une pratique nouvelle qui leur faisait voir l'enseignement sous un autre aspect, celui de la liberté éducative et l'octroi de plus d'autonomie. En ce qui nous concerne, nous avons pu davantage expérimenter ce qu'était l'observation, avec plus d'objectivité, en étant pleinement spectatrice et en laissant nos élèves être acteurs à part entière. C'est une autre façon de concevoir l'enseignement et qui est plus en adéquation avec le référentiel de 2013 où l'enseignant-éducateur n'est plus au centre de la transmission du savoir.

Tout comme certains élèves de 3^{ème} 6 qui l'ont écrit dans leurs réponses au questionnaire 4, nous regrettons que la durée des deux derniers dispositifs n'ait pas été aussi longue que celle que nous nous étions fixés initialement. Nous avons été contraints pour des raisons institutionnelles⁶ de supprimer des séances et d'avancer la date du dernier questionnaire.

Les données recueillies sont de trois types, elles comprennent les réponses des élèves de nos deux classes à quatre questionnaires, des synthèses d'élèves « journalistes » suite aux débats philosophiques et des récits de vie personnels.

Nous avons donné à nos élèves quatre questionnaires au total à des moments différents au cours de l'expérimentation. Le taux de participation au Q4 a été plus bas, soit 66% alors qu'il avait été de 78% au questionnaire 3 et de 78% et 66% respectivement aux Q1 et Q2, ce qui équivaut à un taux moyen de 72%.

⁶ Réunions, conseils de classe et diplôme national du brevet des collèges.

La saisie des données a été longue car nous avons dû retranscrire, sous forme dactylographiée, toutes les réponses manuscrites de nos élèves que nous avons analysé, dans un premier temps, manuellement avant de passer en phase finale à une analyse lexicale à l'aide d'un logiciel. Au fur et à mesure de l'analyse, notamment des questionnaires Q3 et Q4 et en nous appuyant sur les indicateurs choisis, notre travail prenait sens.

Toutefois, ce travail minutieux, qui nécessitait une rigueur extrême, rendait la lecture difficile⁷. C'est pourquoi nous l'avons simplifié cette année en ne retenant que les catégories, principales et en procédant à une analyse discursive, soutenue par le logiciel « Tropes ».

Nous pensons qu'il aurait été intéressant d'ajouter quelques entretiens, outil souvent utilisé en sciences de l'éducation et de la formation, car ils auraient permis de mieux saisir la pensée de chaque élève, pris individuellement. *Nonobstant*, nous avons trouvé l'équivalent avec les récits de vie, puisque les élèves ont pu exprimer leur « moi » singulier.

La quantité de questionnaires, quatre en tout, était également importante et les questions trop répétitives pour les élèves. La principale difficulté a été de faire en sorte que les élèves répondent « gratuitement » à ces questionnaires, c'est-à-dire sans être notés, vu que ce n'était pas une évaluation.

Il y a eu aussi pour le premier dispositif, peu de références littéraires, seulement quatre ou cinq extraits. Il aurait été bon de proposer aux élèves de lire une autobiographie intégrale, si cela avait été possible. Or, le contexte et le climat scolaires ne le permettaient pas car ce sont des élèves qui lisent très peu voire pas du tout⁸. Enfin, il aurait été peut-être préférable de faire passer les questionnaires par une autre personne, pour éviter le biais qu'a pu engendrer notre présence.

⁷ Se reporter à l'annexe 3 – D1 : Traitement des données du questionnaire 2.

⁸ La majorité des élèves de nos classes n'avaient pas de livres, autres que les manuels scolaires, à la maison.

Au chapitre 9 nous posons un regard critique sur notre double posture d'enseignante et de chercheuse laquelle pouvait être perçue comme un biais et un frein à une analyse scientifique objective qui nécessite, pour des raisons déontologiques, la plus grande neutralité. Nous prenons aussi du recul par rapport à nos trois dispositifs, à leur mise en place et leur expérimentation. Enfin, nous passons en revue le traitement des données et leur efficacité eu égard à la recherche en sciences de l'éducation et de la formation.

CHAPITRE 10 - RECOMMANDATIONS ET NOUVEAUX QUESTIONNEMENTS

10.1./ QUELQUES RECOMMANDATIONS FINALES

Au terme de cette thèse nous suggérons quelques recommandations destinées aux futur.e.s chercheur.e.s en sciences de l'éducation et de la formation. Les conseils prodigués ci-dessous, à valeur générale s'incrivent dans des perspectives futures. Nous les formulons, en toute modestie, en mettant en avant ce que nous avons trouvé efficace dans notre pratique. Nous retiendrons donc trois points principaux : les lectures à caractère scientifique, le journal de bord et la saisie des données.

Comme chacun sait, les lectures et leurs recensements occupent une place fondamentale dans un travail de recherche scientifique. Il s'agit d'un support incontournable qui va permettre de constituer une base de données essentielle pour préparer le terrain de recherche. Il est fondamental de lire abondamment, dès la première année, des livres se rapportant à notre sujet de recherche ainsi que des ouvrages scientifiques théoriques et méthodologiques. C'est ainsi que nous avons procédé les premières années, en prenant des notes, en faisant des comptes-rendus de lecture, en synthétisant ce que nous avons lu et en prenant du recul par rapport au contenu de ces lectures. Tous les ouvrages n'ont hélas pas pu être exploités du fait des changements de sujets de thèse (sur l'identité/altérité, la transsubjectivation, l'interculturalité et le rapport au savoir) , *nonobstant* ils ont contribué à faire grandir notre réflexion personnelle et scientifique.

Au cours de notre première année de thèse à l'I.S.P¹, nous avons initié un « journal de bord » pour recenser nos lectures, les synthèses des séminaires et bilans avec notre directrice de recherche. Nous l'avons interrompu un moment, puis nous avons trouvé utile de le reprendre la dernière année, et plus encore en phase de rédaction finale, à partir de mars 2019, où nous nous en servions quotidiennement. Au cours des mois de juillet et août 2019, il nous a été d'une aide précieuse, car il nous permettait d'échelonner le parcours restant. Tenir un journal de bord, où l'on recense tout ce que l'on a fait et tout ce qui reste à faire (plan, dates d'expérimentation, nombre d'échantillons...) sert de repère et permet d'échelonner son travail.

¹ L'ISP-Faculté d'éducation, aussi appelée institut catholique de Paris.

En conclusion, nous pouvons dire que le travail de chercheur.e exige régularité et précision, il est important d'archiver tous les documents y compris les réponses manuscrites des élèves aux questionnaires et surtout de ne pas passer un jour sans écrire car autrement nous perdons le fil conducteur de notre réflexion. Enfin, renommer tous les fichiers avec la date du jour aide à retrouver plus facilement la dernière version actualisée.

10.2./ VERS UNE RECONSIDÉRATION DE L'AUTOBIOGRAPHIE

Si la littérature française, pour maintenir son identité culturelle et patrimoniale, doit conserver, dans son *curriculum*, tout un panel d'auteur.e.s français « classiques » ou « canoniques » car ils.elles perpétuent la mémoire de la nation française et sont, à ce titre, indétrônables ; elle ne doit pas s'en satisfaire toutefois.

Certains de ces textes, en effet, malgré leurs valeurs historique et linguistique n'interpellent plus les élèves aujourd'hui, car ils ne rejoignent pas leur vie personnelle. Questionner la légitimité de certains textes et auteur.e.s de littérature française s'avère donc nécessaire pour redynamiser la littérature. En outre, certains élèves, selon leur perception de l'enseignement, leur expérience de l'école et leur « rapport au savoir », relient difficilement l'étude des textes ou encore l'apprentissage de méthodes scolaires à des savoir-faire concrets qui seront utiles dans leur vie personnelle, ce qui peut expliquer le classement de la France à la dernière étude PISA (2018)².

Par suite, nous accédons aussi à l'expression du « rapport à soi » de nos élèves, eux qui initialement ne donnaient pas de sens à l'apprentissage du français, jugé comme non important pour leur réussite future. Pour la plupart, un savoir n'est utile que dans le cadre scolaire mais non transposable à la vie professionnelle. Ils n'idéalisent plus les diplômes, jugés inaccessibles pour d'aucuns, et non rédhibitoires de la réussite professionnelle et d'un épanouissement personnel. Leurs centres d'intérêt sont ailleurs. Il faudrait donc réconcilier les élèves, et les jeunes en général, avec la littérature et le support textuel, en leur faisant découvrir d'autres formes de pensée et les ouvrir à plus d'altérité et à une dimension culturelle autre que celles des univers visuels et virtuels.

² Se reporter au chapitre : 1.1.3./ Résultats PISA 2018 (Publication 2019) et positionnement de la France.

Et qu'en est-il de la valeur démocratique ? La validation des textes répond donc moins à des critères éthiques qu'à une conception esthétisante du « beau texte ». C'est encore une approche à orientation humaniste de la littérature qui s'appuie sur une projection de la personne sur le personnage ; alors qu'il faudrait inverser la tendance, en passant du texte à la personne, comme nous l'avons fait avec l'étude de l'autobiographie auprès de collégiens.

Qu'est devenue la littérature auprès des jeunes ? Telle est la question que l'on peut se poser encore aujourd'hui. On s'inquiète souvent du peu de lecture de nos élèves en même temps on peut observer que certains lisent d'énormes « pavés » de séries. Les jeunes, qui sont les lecteurs de demain peuvent préoccuper les enseignant.e.s et les parents face au désintérêt apparent de certain.e.s pour la lecture. Pourtant, une étude du centre national du livre attestait du maintien de la lecture chez les jeunes, affirmant que près de trois jeunes sur quatre aimaient lire (CNIL, 2016)³ :

La lecture reste une activité « *importante* » chez les jeunes, qu'elle soit prescrite dans le cadre scolaire (89%) ou librement choisie dans celui des loisirs (78%). En moyenne, les jeunes lisent six livres par an, dont deux dans le cadre scolaire et quatre dans celui des loisirs. Associée à la notion de « *plaisir* », cette lecture loisirs est même la première en termes de « *fréquence* » de lecture : 68 % des jeunes lisent au moins une fois par semaine et 28 % lisent tous les jours ou presque.

Ces derniers lisent, mais différemment, et surtout en fonction de leurs goûts et de leurs intérêts. C'est pourquoi, et sans vouloir que les professeur.e.s se transforment en de vrais praticien.ne.s en psychologie, ne faudrait-il pas envisager un modèle pédagogique plus adapté aux élèves qu'ils ont en face d'eux ? Ce qui reviendrait à tenter de penser la singularité au sein de la pluralité ou, mieux encore, intégrer la diversité culturelle des classes sans tomber dans le différentialisme ou un universalisme globalisant (Abdallah-Preteille, 2011). Or le grand problème de l'école reste celui de la transmission : comment enseigner à des élèves qui sont déjà démotivés ou décrocheurs ? En littérature notamment, comme nous l'avons vu, tous les élèves ne donnent pas sens aux textes étudiés car ceux-ci ne leur parlent pas et sont trop éloignés de leurs vies actuelles. Suffit-il que l'auteur.e éprouve du plaisir à écrire son texte, ou encore le.a professeur.e à l'expliquer, pour qu'il en soit autant pour les lecteurs-élèves ?

Les récits de vie qui ont accompagné l'essor de l'identité individuelle et collective, se déclinent sous divers supports mémoires et biographies, romans biographiques, autobiographies comme dans cette recherche, ou encore les blogs sur Internet (Fetz, 2009).

³ <https://www.culture.gouv.fr/Actualites/Enquete-les-jeunes-et-la-lecture>

Ces formes d'écriture équivalent à des représentations subjectives et reflètent des moments de vie et des modèles de parcours divers. Comme dit *supra*, les jeunes lisent différemment, on peut en dire autant des autobiographes qui « se disent », eux aussi, de diverses manières et notamment *via* les nouveaux moyens informatiques et Internet. Ces nouveaux supports (réseaux sociaux) n'auront-ils pas un impact sur les caractéristiques à proprement parler du genre autobiographique ?

L'autobiographie a également été explorée dans le septième art parce qu'il permet d'investiguer sur les formes narratives de ce genre littéraire et interroge le lien qui existe entre identité personnelle et mise en récit de soi, entre documentaires autobiographiques et films de fiction ? S'appuyant sur Bourdieu et Ricoeur, Goursat (2016) amène à réfléchir aux enjeux de la « construction identitaire de certains cinéastes » et rappelle que l'autobiographie littéraire se limite souvent au statut de « récit rétrospectif et d'entreprise solitaire réalisée par un individu en retrait du monde ». Or, à y regarder de plus près le cinéma, selon Goursat, enrichit l'autobiographie quand elle offre la perspective d'un « rapport direct » avec le vécu et une construction narrative dans laquelle l'autobiographe « s'expose en interaction avec autrui » (2006).

10.3./ NOUVEAUX REGARDS SUR LE MÉTIER D'ENSEIGNANTE DE LETTRES

L'enseignant.e de Lettres est, et le sera plus encore les années à venir, le.a garant.e et le.a conservateur.trice de la didactique de la littérature. Ayant pour mission principale de montrer le sens que véhiculent les textes littéraires, autobiographiques et autres. En plus des objectifs à atteindre, conformément aux programmes, il est attendu qu'il.elle sache déclencher et entretenir la motivation de ses élèves pour contribuer, à sa façon, à la réussite personnelle et individuelle de chacun.e. Ne faudrait-il pas - pour maintenir, revivifier et légitimer le statut académique de cette discipline - en revoir non seulement les modalités d'enseignement, mais aussi les matériaux utilisés et surtout en reconsidérer ses principes didactiques ?

L'approche par compétences, fondée sur le socle commun de connaissances, de compétences et de culture, qui a accompagné la réforme du collège (2015), entrée en vigueur à la rentrée 2016, s'inscrivait dans une démarche progressive qui visait une amélioration du niveau de chaque élève à l'échelle nationale. Toutefois, cette réglementation par compétences reste trop esthétisante et ne met pas les élèves sur une dynamique formatrice.

Toute réforme ministérielle appelle à un changement mais n'en garantit pas le résultat final. Le cœur du problème se trouve dans les modèles d'enseignement du français et de la littérature, plus précisément, dans son *curriculum*, qui ne sont pas toujours adaptés aux élèves. Si la culture française est constituée de divers auteurs et genres littéraires, tous n'ont pas le même impact sur les élèves. Certains, comme le texte autobiographique, enrichissent plus à titre personnel, tout en les ouvrant à plus d'altérité. La nation française se composant d'une population diverse et plurilingue, doit probablement revoir les modalités et fondements de son système éducatif pour voir comment l'adapter aux profils des apprenant.e.s de façon à donner aux programmes plus de cohérence auprès des futur.e.s citoyen.ne.s français.es que sont les élèves.

À défaut de cette connaissance, nous ôtons aux élèves la possibilité d'exprimer leurs attentes et leurs compétences. Certes, il peut être difficile, parfois, de mettre les élèves au travail car ils.elles sont pour certain.e.s démissionnaires, parce qu'ils.elles ne valorisent pas l'apprentissage. Ce fut le cas, en particulier, avec les questionnaires de recherche dont nos élèves ont progressivement saisi le sens. Ils se sont tellement investis qu'ils en ressentaient, pour d'aucuns, de la fierté d'avoir été capables de produire un écrit d'une certaine longueur.

Et ce, en dépit du fait que nous leur ayons expliqué qu'ils ne seraient pas notés et que par leur participation ils faisaient avancer la recherche en sciences de l'éducation et de la formation et les modalités d'enseignement du français.

Ce fut encore le cas lors des débats philosophiques au cours desquels nos élèves ont été capables de poser des questions pertinentes, telles que : « La réussite scolaire produit-elle un effet puissant et positif de rassurance personnelle ? », « Est-il plus facile d'aimer une matière quand on apprécie le prof ? » ou encore : « L'échec scolaire vient-il d'une cause sociale ? »

La littérature est-elle condamnée à ce triste sort de servir la langue ? Ne peut-elle pas exister pour elle-même puisqu'en dehors de l'enseignement elle a son identité et son existence propres (Barthes, 1972). Et si elle se prête aisément à l'enseignement c'est parce qu'elle se modèle et se « complex[ifi]e » (1972) sous l'impulsion du style de l'écrivain.e, mais elle ne saurait légitimement se réduire à ce seul statut.

L'enseignement littéraire, parce qu'il englobe différents genres et styles d'écriture, est porteur d'une multitude de savoirs et peut amener le lecteur à réfléchir sur lui-même.

Tel est le défi lancé par le genre autobiographique, lui que nous avons étudié et choisi comme support d'expérimentation de cette connaissance de soi auprès d'un échantillon d'élèves de la banlieue parisienne. Les résultats ont été globalement positifs, comme nous l'avons vu dans notre recherche, et révélaient la connaissance qu'avaient les élèves d'eux-mêmes à un âge aussi difficile et instable que l'est l'adolescence (Erikson, 1950).

De la même manière, l'autobiographie ce genre subjectif et spécifique peut devenir un support d'apprentissage montrant le rapport personnel au savoir des élèves. Et bien que cela ne soit pas unanime, certain.e.s élèves affirment que le but de l'autobiographie est d'apprendre à mieux se connaître. C'est d'autant plus significatif lorsque ces propos viennent d'élèves peu assidu.e.s à l'école et parfois décrocheurs. On peut donc dire que le rapport au savoir est une donnée personnelle et intime qui n'est pas nécessairement liée à l'institution scolaire. Il se construit par l'expérience et le vécu personnels. Ce genre littéraire trouve bel et bien sa place au sein de l'enseignement de la littérature car il peut encore rejoindre la vie des élèves aujourd'hui. Reste à savoir quel.le.s auteur.e.s il faut choisir. Si l'on n'inverse pas la tendance rapidement – encore faut-il se demander comment et trouver les moyens adéquats – la langue française va à sa perte.

Certes il est prouvé que les jeunes lisent différemment, comme nous l'avons vu *supra*. Cela relèverait-il de la problématique du genre (ou « gender ») ? Et de surcroît, s'appliquerait-elle à l'enseignement de la littérature et dans notre cas de l'autobiographie ?

10.4./ NOUVEAU REGARD SUR L'AUTRE : COMMENT ENSEIGNER L'ALTÉRITÉ ?

L'autre question que l'on se pose est celle de la pédagogie de l'altérité et la nécessité de l'introduire en classe.

À cette fin, il importe de ne pas confondre les deux entités assez proches que sont l'enseignement et l'éducation.

Les ABCD ont pu constituer une nouveauté dans la mesure où l'institution s'est posée, pour l'une des premières fois, la question de l'application de ses propres directives dans le domaine de l'égalité des sexes. Jusqu'à présent, celle-ci était essentiellement le fait d'initiatives individuelles. Les propositions réalisées ne visaient par ailleurs pas uniquement la gestion du cadre de la classe ou les processus d'orientation, mais aussi les savoirs disciplinaires, ce qui semblait indiquer une volonté d'inscrire ces enjeux au cœur de ce qui est bien souvent considéré par les enseignant.e.s comme le cœur de leur travail (Gallot et Pasqué, 2018, p.5).

Jusqu'où va la liberté pédagogique des enseignant.e.s, notamment en ce qui concerne la question du genre ? Il est certain que des faits admis en société ne sont pas apparents dans les manuels scolaires.

Or la réalité est toute autre en classe : l'individualité de chaque élève, représentative d'une altérité est « noyée » dans la masse comme un tout homogène. L'école en tant qu'institution a pris le contrôle et le « monopole » de l'éducation, privant « les autres institutions d'assumer des tâches éducatives » (Ilitch, 1971, p. 23). Si le résultat était positif, nul ne trouverait à redire, mais il en va tout autrement.

Concevoir une « scolarité égale pour tous » ne serait-ce pas une utopie. De fait, une telle scolarité est non seulement « temporairement irréalisable », mais aussi institutionnellement et économiquement dans la mesure où elle nous laisse penser que « cette conception représente une absurdité économique » et qu'en plus de cela « s'efforcer d'y parvenir conduit à la démission de l'intelligence, à la ségrégation sociale, à la destruction de la crédibilité du système politique qui s'est chargé de la promouvoir », pointant ainsi la « situation paradoxale » (1971, p. 25) dans laquelle se trouve le système scolaire pris dans cet engrenage qui nuit à l'épanouissement des altérités.

Plus spécifiquement, en lien avec le support de cette recherche, il est opportun de se demander s'il existe une pédagogie de l'altérité en littérature. Un.e professeur.e de Lettres ne devrait-il.elle pas, en effet, pour revaloriser cette discipline, développer cette « humanité » intrinsèque à l'esprit des Lettres ?

En quoi cela consiste-t-il, si ce n'est se comporter en être responsable, qui accueille l'autre tel qu'il est sans l'exclure parce qu'il est différent dans son être et dans son rapport au savoir ?

Toutefois, et aussi engageant que cela puisse paraître, le pouvoir d'un.e professeur.e de Lettres est pratiquement vain ; celui d'un.e chercheur.e offre d'autres perspectives. Sans prétendre apporter des réponses concrètes et encore moins des solutions immédiates, le.la chercheur.e s'interroge et cherche l'origine et les causes des effets observés. Ainsi, dans le cas de cette progressive mise à l'écart des « humanités ès Lettres » au profit de l'utilitarisme et de la recherche d'une rentabilité toujours plus accrue, on en arrive à une discipline appauvrie, réduite au statut de simple matière scolaire. Elle l'est, certes, mais elle est aussi appelée à former des individus conscients et pleinement responsables. La littérature autobiographique parce qu'elle révèle la vérité d'un être peut aider l'élève à grandir, à se former, et à devenir plus conscient de soi et de son savoir personnel.

L'autre question que l'on se pose est celle de la pédagogie de l'altérité et la nécessité de l'introduire en classe, comme y invitait Ilitch (1971) il y a quelques années déjà, attirant l'attention des éducateurs et pédagogues sur le fait qu'il est possible d'apprendre hors contexte scolaire, citant à titre d'exemple le cas de l'enfant qui acquiert le langage « dès son plus jeune âge [...] sans qu'il lui fût enseigné » (1971, p. 30). Encore faut-il pour cela connaître les besoins et capacités de chaque être. Or la réalité est toute autre : l'individualité de chaque élève, représentative d'une altérité est « noyée » dans la masse comme un tout homogène. L'école, en tant qu'institution, a pris le contrôle et le « monopole » de l'éducation, privant « les autres institutions d'assumer des tâches éducatives » (1971, p. 23).

CONCLUSION

Cette recherche est-elle originale et a-t-elle été utile ? A-t-elle permis de faire avancer les sciences de l'éducation et de la formation ? Centrée sur les collégiens et leur accueil de l'autobiographie, un genre littéraire spécifique, nous n'avons pas pris en compte les autres genres littéraires, de façon à donner à ce récit de vie personnel toute sa valeur.

L'autobiographie est capable, quel que soit l'auteur.e, 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.e auteur.e. 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.

Parfois le rapport au savoir se manifeste par un refus des apprentissages, perceptible dans notre recherche à travers la brièveté des réponses aux questionnaires, qui montre que l'élève ne valorise pas les enseignements, qu'il suit, malgré lui, et par contrainte. A travers l'expression des rapports à soi et au savoir des élèves se révélaient les *a priori* ou préjugés à l'égard de l'autobiographie. L'expérimentation par soi-même permet d'évincer les stéréotypes. Ainsi la dynamique identitaire s'appuie sur des représentations et des stéréotypes. Cette tentative de réunification n'est pas toujours évidente dans le sens où les sujets peuvent aussi dépasser leurs préjugés (Regnault, 1992).

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.e 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.

Ce processus identificatoire se fait principalement à la condition de la « mêmété » (Ricoeur, 1985) ; autrement dit, dans ce qu'il y a de semblable entre deux êtres singuliers, qui conservent en même temps leur « ipséité » ou différence. 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.e. 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.

En ce qui concerne le dispositif D1, se rapportant à l'étude des textes autobiographiques, nous retenons que pour la majorité des élèves, 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.e et un.e élève. Elle se présentait 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.

Le débat philosophique, ou dispositif D2, bien qu'il n'ait donné lieu qu'à peu de séances par classe, a été l'occasion pour les élèves de prendre la parole librement. Les échanges restaient toutefois irréguliers et peu nombreux. En général, c'était souvent les mêmes élèves qui parlaient. Les synthèses rédigées par des élèves « journalistes » témoignaient de l'essentiel du contenu des débats au cours desquels les élèves pouvaient s'exprimer sans peur d'être jugé.e.s, ni évalué.e.s.

Les ateliers d'écriture, enfin, qui correspondaient au dispositif D3, ont abouti à des récits de vie (Dominicé, 2002). Ils étaient le prolongement et l'aboutissement des récits oraux, menés à titre expérimental dans les classes de 3^{ème} 5 et de 3^{ème} 6. La première classe (3^{ème} 5) a pu mieux l'expérimenter que la seconde (3^{ème} 6) pour les raisons institutionnelles qui ont été évoquées. Grâce aux récits finaux recueillis, nous pouvons retenir différents points, et notamment que l'écriture autobiographique favorise la connaissance de soi parce qu'elle révèle le rapport personnel à soi et au savoir des collégiens concernés par cette recherche.

À travers le récit écrit qui a été produit, l'élève a pu exprimer le regard qu'il portait sur lui-même, un regard qui pouvait différer de celui des autres sur sa personne.

Ce genre littéraire incite à faire la vérité sur soi, ce qui est essentiel pour parvenir à une meilleure connaissance de soi-même. En effet, s'avouer qui on est favorise l'acceptation de soi et aide à progresser dans la vie. Pour certain.e.s, cette production écrite a permis de libérer la parole et de confier des choses jamais exprimées. L'autobiographie peut donc être une source d'inspiration : elle est créatrice et ouvre l'élève à une dynamique constructive (Piaget, 1956).

La démarche autobiographique en petits groupes (D.A.P.G.) valorise épistémologiquement la notion d'expérience car elle met en évidence la façon dont le savoir se construit et s'enrichit dans l'action, *via* des situations concrètes, des événements de la vie vécus (Desmarais, 2007).

Le texte autobiographique, avec ses caractéristiques, révèle le sens qu'un élève donne à l'apprentissage scolaire. Il en exprime, par la même occasion, les limites. En effet, cette connaissance de l'autre restera toujours incomplète, comme le faisaient remarquer certains élèves. Notre but n'était pas de prouver que l'autre est totalement un autre « je », mais d'atteindre une meilleure connaissance de soi, grâce aux savoirs dont sont porteurs les textes autobiographiques.

Cette recherche n'a pas altéré par ailleurs nos modes d'être et d'agir en classe avec nos élèves. Mais si notre pratique pédagogique reste, en soi, identique, notre regard sur nous-même et sur les élèves a changé. La motivation que nous avons, initialement, à faire une thèse s'est un peu atténuée au fil du temps, car nous doutions parfois de son intérêt, de son utilité et, surtout, nous avons expérimenté la difficulté que représentait le fait d'être à la fois doctorante et enseignante à temps complet car l'un comme l'autre exigent un total investissement. Nous regrettons également notre faible implication au sein du laboratoire LISEC et de l'équipe de recherche, car nous étions domiciliée en région parisienne. Nous avons tenté de faire de notre mieux avec le temps dont nous disposions réellement.

Nous retenons aussi qu'il est essentiel d'impliquer davantage les élèves pour les rendre acteurs, leur donner envie d'apprendre et de redécouvrir cette discipline. Pour cela, il faut faire des concessions parfois, tout en restant ferme, exigeant.e et bienveillant.e.

Ce sentiment d'altérité ou d'étrangeté, que nous avons au commencement de notre carrière et qui a motivé notre désir de faire une thèse, reste présent mais s'est clarifié. Au départ, nous pensions que le désintérêt des élèves, à l'égard de la discipline du français, provenait de notre inexpérience. Mais depuis neuf ans, nous faisons le même constat.

Le décrochage scolaire semble de plus en plus important, surtout en Lettres, car les élèves ne valorisent pas cette discipline et ne lui donnent pas de sens. Elle se résume pour beaucoup à savoir parler, lire et écrire.

Il reste, toutefois, que les niveaux de compétences, se rapportant à ces trois « savoirs », est loin d'être ceux attendus aux niveaux institutionnel aujourd'hui, et professionnel plus tard. Mais là encore, tout dépend du contexte et du climat scolaires.

Conjointement à nos élèves, cette thèse nous a fait grandir et nous a appris à voir autrui différemment. Les élèves ont tous des capacités, des savoir-faire et des savoir-être, mais parfois on ne leur laisse ni le temps, ni l'occasion de les faire advenir. Aujourd'hui ce qui prime c'est la règle et la rigueur, on voudrait que les élèves soient ce qu'ils ne sont pas et ne seront jamais, c'est-à-dire semblables et égaux. Ils ont besoin que l'on croit en eux pour qu'à leur tour, ils puissent découvrir et faire fructifier leurs propres capacités.

À l'issue de cette thèse une question subsiste encore : comment redonner sens et goût à l'enseignement du français et de la littérature à des collégiens de banlieue et, tout particulièrement, à ceux qui sont en situation de décrochage scolaire, que l'on écarte ou retire du système scolaire parce que différents ?

INDEX DES AUTEURS

A

Abdallah-Preteuille.....217, 232
Angenot.....70
Armand.....93
Aubert & Gaulejac.....64
Aziza.....94, 241

B

Baroni.....67, 233
Barthes.....53, 62, 72, 222
Bautier.....89, 91, 92, 93, 240, 254
Beaud.....213
Bédard.....55, 233
Beillerot.....89, 93, 233
Ben Jelloun....14, 40, 45, 50, 51, 114, 282, 318
Benveniste.....75, 106, 150, 233
Berg.....153
Berger.....63, 233
Bernardin.....96, 97, 237
Birraux.....98, 233
Blanchard-Laville.....57, 90, 237, 238
Bonnery.....92, 238
Borges.....69, 100, 237
Bourdieu.....92, 221, 238
Boyd.....238
Brasseur.....27, 63, 212, 238
Bremond.....57, 75
Breugnot.....16
Brière.....55
Broccolichi.....92
Bronckart.....68, 238
Bruner.....40, 67, 86, 95, 238
Bucheton.....38, 56, 234

C

Caillot.....89
Cargo.....113
Chalmel.....16
Charlot.....
10, 18, 22, 24, 27, 64, 67, 87, 89, 90, 91, 92,
93, 94, 105, 115, 126, 151, 153, 163, 203,
227, 244, 363
Charmillot.....213
Chateaubriand.....57
Chauvier.....67, 82

Chervel.....21
Chevallard.....93, 239
Chiss.....69
Cohen-Scali.....97, 239
Compagnon.....68, 239
Connac.....127
Corneille.....51

D

Daunay.....239
De Grève.....76
De Man.....71
De Singly.....81, 239
Delahaye et Weixler.....39
Delory-Momberger.....27, 76, 239
Delsol.....130
Dencuff.....99, 100, 103, 239
Denouël.....17, 23, 235
Derrida.....125, 239
Desmet.....97, 98
Dominicé.....
24, 28, 74, 87, 110, 114, 117, 124, 125, 128, 140,
141, 142, 143, 147, 190, 209, 228, 240, 300
Dubar.....27, 88, 97, 98, 103, 240
Dubet.....57, 92
Duru Bellat et Kieffer.....35

E

Ehrenberg.....67, 79
Erikson.....
10, 40, 67, 83, 84, 85, 198, 214, 223, 363

F

Favez.....87, 124, 236
Favre.....89, 236
Flavier.....33, 94, 236
Fraisse.....68, 236
Françoise Saint-Germes.....130
Frank.....49, 363
Frascarolo-Moutinot.....87, 124, 236
Freire.....39, 56, 63, 236
Freyssenet.....241

G

Gagnon 150, 237
Gans-Guinoune..... 237
Garfinkel 74
Garnier 30, 34, 241
Genette..... 72
Giordan..... 91, 92
Giordano..... 212
Goody 237
Grawitz 213, 237
Grelley 237
Groux 18, 115, 201, 203
Gusdorf..... 20, 71, 79, 103, 106, 241

H

Hamisultane..... 56, 88, 105, 242
Hubier..... 75, 103, 242
Hugo 241, 318

I

Ilitch..... 224, 225

J

Jauss 103, 242
Jeammet..... 27
Jellab 92
Jósza 72, 103
Jourdan..... 84, 90, 91, 242

K

Kahn 62, 243
Kalali 89
Kambouchner 20, 239, 243
Kaufmann 98, 243
Kergoat 87
Kerjean 91, 92, 243
Khanlou 113

L

La Garanderie 45, 246
Lahire 93, 246
Lamartine 170, 214, 246
Lamine 89, 92
Lannegrand-Willems..... 84, 195, 243
Laurans-Gourvenec..... 20, 37, 74, 244
Leenhardt..... 72, 103, 244

Lejeune
20, 37, 70, 72, 75, 77, 78, 79, 173, 226.
Lessard..... 92, 244
Linard 95, 100, 244
Lipman..... 130, 244
Livian..... 56, 244
Livingstone 88, 244
Louichon 242

M

Macé 62, 245
Marcoïn 100
Marpeau 20, 24, 25, 187
Martin..... 57, 84, 120, 181, 245, 311
Mauigny-Garban 20, 73, 74, 103
Meirieu 59, 245
Mercer 113
Mercier 95, 102, 243
Mérinée..... 245
Merle..... 35, 245
Messili 97, 245
Mesure 71
Michel..... 86, 244, 245, 246
Milner 53
Milton 57
Montaigne.....
10, 23, 40, 45, 46, 48, 75, 77, 86, 106, 114, 127,
152, 153, 196, 255, 257, 258, 259, 260, 261,
262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 285, 318,
323, 363
Morlaix 35, 245
Mortamet 35
Mosconi 89, 237
Moussay..... 33, 94, 240

N

Ngantcha 246
Numa-Bocage 53, 130, 246

O

Ogbu 92
Olney..... 71

P

Pachod..... 15, 26, 55
Patzoglou..... 254
Peter 49, 113
Petitjean..... 68, 246
Piaget..... 25, 83, 85, 96, 214, 229, 246

Pianelli 95, 250
Piron 40, 238, 246
Porcher 112, 200, 237, 240, 242
Pourtois 97, 98
Prat 57
Puech 69

R

Rabelais 53
Regnault 16, 226, 241, 253
Ricoeur 83, 86, 115, 203, 221, 228
Robine 60, 247
Rochex 25
Rogers 40, 67, 83, 247
Rousseau
10, 40, 45, 47, 48, 49, 56, 73, 74, 77, 86, 114,
127, 154, 196, 238, 255, 256, 257, 259, 260,
261, 262, 263, 264, 265, 268, 288, 318, 363
Rouxel 68, 243

S

Saint-Augustin 45, 46, 56, 74, 318, 351
Sand 45, 47, 48, 49, 77, 243
Sapiro 73
Sarraute 36, 243
Sartre 69, 70, 243
Seidah 88, 243
Seignour 150, 243
Sensevy 92, 243
Skinner 83, 96
Soulé 39

Starobinski 71, 72, 242
Staszak 27, 82
Strasser 23, 24, 37, 104, 248

T

Tap 27, 82
Tapia 88, 248
Todorov 72, 108, 248
Tozzi
24, 28, 110, 114, 117, 124, 128, 130, 131, 132,
133, 137, 140, 147, 165, 168, 248

UVW

Vaillant 68, 71, 249
Van Zanten 87, 249
Veck 21
Vigneault 72, 245
Voltaire 246
Wygoski 83, 92, 95, 100

W

Weisser 24, 27, 99, 101, 102, 249
Winter 37, 249

Z

Ziarko 147, 237

INDEX DES NOTIONS

A

- Altérité..... 18, 126, 201, 219, 224, 225, 228, 229, 244, 245
- Apprentissage 27, 31, 38, 39, 40, 41, 57, 67, 69, 79, 88, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 98, 99, 100, 101, 102, 104, 105, 107, 110, 111, 130, 140, 141, 150, 151, 153, 164, 171, 184, 192, 204, 205, 222, 223, 227, 228, 229, 246, 252, 355
- Autobiographie..... 3, 10, 20, 22, 24, 25, 27, 28, 36, 37, 39, 40, 41, 45, 46, 47, 48, 49, 53, 55, 56, 63, 64, 67, 71, 73, 74, 76, 77, 78, 79, 80, 84, 86, 99, 103, 104, 105, 106, 107, 109, 111, 113, 125, 126, 127, 129, 141, 150, 152, 153, 154, 156, 157, 158, 159, 160, 162, 164, 171, 178, 187, 188, 191, 195, 196, 202, 216, 220, 221, 223, 227, 228, 229, 241, 243, 245, 247, 251, 257, 258, 259, 260, 261, 262, 263, 264, 265, 266, 267, 268, 269, 270, 271, 272, 282, 284, 285, 288, 290, 291, 292, 293, 318, 320, 321, 324, 325, 326, 328, 329, 347, 366
- Autre..... 3, 10, 20, 27, 37, 47, 48, 50, 55, 56, 57, 63, 69, 73, 74, 75, 77, 79, 80, 81, 82, 83, 84, 86, 87, 89, 92, 97, 100, 101, 102, 104, 106, 107, 109, 111, 115, 117, 125, 131, 154, 156, 157, 158, 160, 162, 164, 170, 171, 173, 175, 176, 181, 183, 188, 192, 196, 198, 203, 209, 215, 216, 219, 224, 225, 228, 229, 246, 257, 258, 259, 260, 263, 264, 265, 267, 269, 271, 272, 282, 283, 285, 288, 290, 291, 299, 304, 305, 310, 311, 315, 316, 318, 319, 323, 324, 325, 326, 328, 366

C

- Compétences..... 24, 31, 34, 35, 38, 39, 40, 41, 53, 54, 62, 64, 68, 92, 93, 95, 100, 126, 130, 192, 221, 222, 254
- Connaissance 10, 20, 38, 39, 40, 46, 56, 57, 68, 74, 75, 77, 81, 86, 89, 104, 113, 114, 124, 130, 143, 154, 157, 159, 163, 178, 182, 184, 189, 191, 196, 201, 212, 214, 222, 223, 228, 229, 243, 249, 264, 271, 272, 311, 319, 355, 366
- Construction 3, 10, 20, 25, 27, 28, 31, 34, 36, 37, 40, 42, 53, 54, 56, 57, 61, 64, 68, 71, 73, 74, 76, 80, 81, 84, 86, 87, 88, 90, 95, 96, 97, 98, 99, 100, 103, 104, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 125, 126, 141, 154, 157, 163, 164, 171, 176, 184, 187, 195, 196, 200, 204, 221, 228, 243, 244, 245, 246, 248, 254, 366
- Constructivisme.....95, 96, 212, 245

D

- Débat..... 24, 28, 104, 110, 111, 117, 130, 131, 132, 136, 137, 139, 142, 147, 165, 166, 167, 170, 171, 184, 190, 204, 205, 214, 215, 228, 249, 297, 298, 299, 317, 328, 329, 355, 364

Didactique..... 22, 24, 25, 27, 38, 40, 53, 67, 74, 76, 84, 90, 99, 101, 102, 104, 105, 106, 109, 110, 114, 117, 118, 124, 126, 127, 130, 140, 141, 142, 143, 148, 149, 158, 168, 184, 187, 195, 198, 200, 203, 204, 205, 212, 215, 221, 227, 228, 241, 242, 249, 252

Dispositif..... 24, 27, 67, 80, 99, 100, 102, 104, 109, 110, 117, 124, 127, 128, 130, 131, 133, 136, 137, 140, 141, 142, 143, 144, 145, 147, 148, 162, 165, 171, 182, 191, 198, 199, 204, 205, 207, 208, 212, 213, 215, 216, 228, 242, 249, 317, 366

HIJ

Identification..... 10, 18, 24, 64, 76, 77, 88, 106, 107, 109, 115, 150, 154, 155, 156, 162, 186, 196, 197, 198, 199, 200, 202, 203, 207, 227, 366

Identité..... 18, 20, 27, 64, 68, 73, 75, 76, 78, 81, 82, 83, 84, 86, 97, 98, 104, 150, 173, 175, 181, 183, 198, 209, 219, 220, 221, 222, 242, 243, 246, 247, 248, 251, 288

P

Processus 27, 38, 40, 52, 53, 56, 67, 77, 80, 81, 83, 84, 86, 87, 90, 92, 94, 95, 97, 98, 100, 102, 106, 107, 110, 132, 140, 141, 142, 151, 153, 204, 224, 245, 246

R

Rapport..... 18, 20, 22, 24, 25, 27, 31, 33, 39, 56, 57, 64, 67, 74, 81, 84, 87, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 99, 101, 102, 103, 104, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 117, 125, 127, 134, 142, 143, 146, 151, 153, 159, 160, 164, 171, 172, 174, 176, 177, 180, 181, 189, 192, 195, 196, 198, 205, 207, 209, 210, 213, 217, 218, 219, 221, 223, 225, 227, 228, 240, 241, 245, 247, 253, 254, 262, 263, 291, 293, 297, 299, 308, 310, 315, 325, 366

S

Savoir..... 10, 18, 20, 22, 24, 25, 27, 31, 34, 35, 37, 43, 45, 56, 57, 59, 62, 63, 64, 67, 69, 74, 77, 79, 80, 81, 84, 89, 90, 91, 92, 93, 94, 95, 96, 97, 99, 100, 101, 103, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 115, 124, 125, 126, 127, 140, 141, 142, 146, 148, 149, 150, 151, 152, 153, 154, 159, 160, 162, 164, 165, 167, 171, 174, 179, 180, 181, 187, 189, 192, 195, 196, 201, 205, 206, 210, 212, 213, 214, 215, 219, 223, 225, 227, 228, 229, 230, 240, 241, 245, 247, 258, 259, 263, 265, 268, 270, 271, 282, 283, 284, 285, 286, 289, 290, 291, 292, 293, 294, 295, 297, 299, 313, 317, 319, 321, 322, 323, 324, 325, 326, 328, 329, 332, 355, 366

BIBLIOGRAPHIE

A

- Abdallah-Preteceille, M. (2011). *L'éducation interculturelle*. PUF, n° 3487, 3^{ème} édition.
- Angenot, M., Robin, R. (1993). La sociologie de la littérature : un historique. Numéro 4 de Cahier de recherche. Centre interuniversitaire d'analyse du discours et de sociocritique des textes. Ciadest.

B

- Baroni, R. (2003). Genres littéraires et orientation de la lecture : Une lecture modèle de « La mort et la boussole » de J. L. Borges. *Poétique*, 134(2), 141-157. <https://doi.org/10.3917/poeti.134.0141>.
- Barthes, R. (2002). « Introduction à l'analyse structurale des récits » [1966], in *Œuvres complètes II*. Seuil.
- Barthes, R. (1973). *Le plaisir du texte*. Seuil, collection : « Points ».
- Bautier, E. ; Charlot, B. ; Rochex, J.-Y. (1992). *École et savoir dans les banlieues... et ailleurs*. Armand Colin.
- Beaud, M. (2006). *L'art de la thèse*. La Découverte, collection : « Guides repères ».
- Becker, H. (2002). *Les ficelles du métier. Comment conduire sa recherche en sciences sociales ?* La Découverte.
- Bédard, D. (2014). Chapitre 5. Être enseignant ou devenir enseignant dans le supérieur : telle est la question... de posture ! Dans : Geneviève Lameul éd., *La pédagogie universitaire à l'heure du numérique : Questionnement et éclairage de la recherche* (pp. 97-109). De Boeck Supérieur. <https://doi.org/10.3917/dbu.lameul.2014.01.0097>.
- Beillerot J., Bouillet A., Blanchard-Laville C., Mosconi N. (1989). *Savoir et rapport au savoir. Élaborations théoriques et cliniques*. Éditions Universitaires.
- Ben Jelloun, T. (1983). *L'écrivain public*. Seuil.
- Benedetto, P. (2008). Chapitre 7. La personnalité est une structure cognitive. Dans : P. Benedetto, *Psychologie de la personnalité* (pp. 85-92). De Boeck Supérieur.
- Benveniste, E. (1966). « La nature des pronoms », *Problèmes de linguistique générale*. Gallimard.
- Berger, J.-L ; D'Ascoli, Y. (2011). « Les motivations à devenir enseignant : revue de la question chez les enseignants de première et deuxième carrière », *Revue française de pédagogie* [En ligne], 175 | avril-juin 2011.
- Bergson, H. (1959). « L'énergie spirituelle ». *Essais et conférences*. Les Presses universitaires de France, 132^{ème} édition.
- Bernardin, J. (2011, 08 avril). La grande difficulté scolaire, rapport au savoir et accompagnement des jeunes, des élèves. <http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/parteneriat-educatif/les-questions-vives-du-parteneriat/la-grande-difficulte-scolaire-rapport-au-savoir-et-accompagnement-des-jeunes-des-eleves/>
- Bernardin, J. (2011). « L'entrée dans le monde de l'écrit ». *Le français aujourd'hui*, 174(3), pp. 27-36.
- Bertrand, M. (2005). « Qu'est-ce que la subjectivation ? » *Le Carnet PSY*, 96(1), 24-27. <https://doi.org/10.3917/lcp.096.0024>.
- Birraux, A. (2012). « L'adolescence face aux préjugés de la société ». *Adolescence*, t. 30 2(2), 297-306. <https://doi.org/10.3917/ado.080.0297>.
- Blanchard-Laville, C. (2013). Du rapport au savoir des enseignants. *Journal de la psychanalyse de l'enfant*, vol. 3(1), 123-154. <https://doi.org/10.3917/jpe.005.0123>.
- Blanchard-Laville, C. (2001). *Les enseignants entre plaisir et souffrance*. P.U.F.

- Bonnery, S. (2007). *Comprendre l'échec scolaire. Élèves en difficultés et dispositifs pédagogiques*. La Dispute, collection : « L'enjeu scolaire ».
- Boquentin, F. (2003). *Jean-Jacques Rousseau, femme sans enfants ? Essai sur l'analyse des textes autobiographiques de J.-J. Rousseau à travers sa « langue des signes »*. L'Harmattan.
- Bourdieu, P. (1979). *La distinction. Critique sociale du jugement*. Les éditions de minuit, collection : « Le sens commun ».
- Bourdieu, P., Passeron, J.C. (1970). *La Reproduction. Les étudiants et la culture*. Les éditions de minuit, collection : « Le sens commun ».
- Boyd, D. (2016). *C'est compliqué la vie numérique des adolescents*. C&F éditions.
- Brasseur, M. (2012). L'interaction du chercheur avec son terrain en recherche-action : deux cas d'accompagnement individuel des managers. *Recherches en sciences de Gestion*, 89(2), 103-118. <https://doi.org/10.3917/resg.089.0101>
- Brémond, C. (2017). Synthèse de l'atelier « Pédagogie et temporalités ». *Regards croisés sur les temporalités*. CNAM.
- Brémond, C. (2013). « *Le formateur sait de quoi il parle ?* ». *Nouvelle revue de psychosociologie*. 2013/1 (n°15), pp. 241-252.
- Brière, L., Lieutenant-Gosselin, M., & Piron, F. (sous la dir). (2019). *Et si la recherche scientifique ne pouvait pas être neutre ?* Éditions science et bien commun. Consulté à l'adresse <https://scienceetbiencommun.pressbooks.pub/neutralite/>
- Bronckart, J.-P. (2013). « Quelques réflexions pour un redéploiement de la didactique des langues », in : *Les Cahiers Théodile*, 5, pp. 15-37.
- Bruner, J. (1998). *Le développement de l'enfant : savoir-faire, savoir dire*. PUF. (6ème édition).
- Bucheton, D. ; Soulé, Y. (2011). « *Les gestes professionnels et le jeu des postures de l'enseignant dans la classe : un multi-agenda de préoccupations enchâssées* », *Éducation et didactique*, vol. 3 - n°3 | Octobre 2009, mis en ligne le 01 octobre 2011.
- Buratti, L. (2014, 24 septembre). « Les jeunes lisent toujours, mais pas des livres ». Entretien avec Sylvie Octobre (sociologue), qui publie « Deux pouces et des neurones » sur les pratiques culturelles des jeunes de 15 à 29 ans.

C

- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. De Boeck.
- Cardon, D. (2011). « Réseaux sociaux de l'Internet ». *Communications*, 88 (1), pp.141-148. <https://doi.org/10.3917/commu.088.0141>
- Cèspedes, J. (2001). « Le problème ontologique de l'autobiographie », *Cahiers de Narratologie* [En ligne], 10.1 | 2001, mis en ligne le 27 octobre 2014. <https://journals.openedition.org/narratologie/6952>
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2001). « Didactique de la littérature : aborder l'analyse des pratiques » in M.-J. Fourtanier, G. Langlade et A. Rouxel (ed.). *Recherches en didactique de la littérature. Rencontres de Rennes, mars 2000*. PUR, pp. 115-122.
- Charlot, B. (1999). *Le rapport au savoir en milieu populaire - Une recherche dans les lycées professionnels de banlieue*. Anthropos.

C

- 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.
- Chartier, R. ; Bourdieu., P. (1985). « La lecture : une pratique culturelle ». *Pratiques de la lecture*. Rivages, pp. 277-306.
- Chervel, A. (1988). « L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche ». *Histoire de l'éducation*. N° 38, pp. 59-119.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique*. Grenoble : La Pensée sauvage.
- Chouaieb, A. (2011). « Pour une relecture du fonctionnement de la mémoire organisationnelle dans l'entreprise ». *Humanisme et Entreprise*, n°302(2), pp. 45-60.
- Cohen-Scali, V. ; Moliner, P. (2008) « Représentations sociales et identité : des relations complexes et multiples », *L'orientation scolaire et professionnelle* [Online], 37/4 | 2008, Online since 15 December 2011. <https://doi.org/10.4000/osp.1770>
- Compagnon, A. (2013). *Un été avec Montaigne*. Éditions des équateurs.
- Costa-Fernandez, E. ; Regnault, E. (2016). *L'Interculturel aujourd'hui*. L'Harmattan.
- Cyrulnik, B. (2003). *Le murmure des fantômes*. Odile Jacob.

D

- Da Conceição Taborda-Simões, M. (2005). L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? *Bulletin de psychologie*, numéro 479(5), 521-534. <https://doi.org/10.3917/bupsy.479.0521>
- Daunay, B. (2014). « Comprendre les discours et les pratiques des apprenants ». *Didactique du français : du côté des élèves*. De Boeck Supérieur, pp. 187-203.
- Daunay, B., Reuter, Y., Schneuwly, B. (2012). *Les concepts et les méthodes en didactique du français*. Presses universitaires de Namur.
- Daunay, B. (2007). « État des recherches en didactique de la littérature ». *Revue française de pédagogie*, 2007/2, n°159, pp.139-189.
- Daunay, B. (1999). « La lecture littéraire : les risques d'une mystification. ». *Recherches*, n°30, pp. 29-59.
- De Montaigne, M. (1580). *Essais*, 3 tomes. Gallimard (2009), collection : « Folio classique ».
- De Singly, F. (2012). *Le Questionnaire. L'enquête et ses méthodes* (3e édition). Armand Colin, collection : « 128 »
- Delahaye, J. (2007). « Le collège unique, miroir grossissant des difficultés de gouverner l'éducation. » *Pouvoirs*, 122(3), 5-17. <https://doi.org/10.3917/pouv.122.0005>.
- Delory-Momberger, C. (2019). *Vocabulaire des histoires de vie et de la recherche biographique* (pp. 32-35). Érés, collection : questions de société.
- Dencuff, M.-P. (2019). « La place de l'imagination dans le dispositif didactique universitaire : une double fonction identitaire à créer », *Éducation et socialisation* <https://doi.org/10.4000/edso.6747>
- Denouël, J. (2011). « L'identité en question ». *Communications* 2011/1 (n°88), pp.75-82.
- Dépelteau, F. (2010). La démarche d'une recherche en sciences humaines : De la question de départ à la communication des résultats. De Boeck Supérieur.
- Derrida, J. (1984). *Otobiographies. L'enseignement de Nietzsche et la politique du nom propre*. Galilée. Réédition de 2008.
- Derrida, J. (1967). *L'écriture et la différence*. Le Seuil, Points, collection : « Essais ».

D

- 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.
- Diome, Fatou (interview Babelio). <https://www.babelio.com/auteur/Fatou-Diome/7226>
- Doise, W., Mugny, G. (1997). *Psychologie sociale et développement cognitif*. Armand Colin.
- Dominicé, P. (2002). *L'histoire de vie comme processus de formation*. L'Harmattan.
- Dominicé, P. (1996). « Faire une place à la formation dans le champ des sciences humaines ou la biographie éducative à la lumière de ses origines ». *Pratiques de formation. Analyses thématiques*, n° 31, p. 99.
- Dominicé, P. (1985). « Ce que la vie leur a appris », in *Cahiers de la Section des sciences de l'éducation. Pratiques et théorie*, n° 44, pp. 99-122.
- Dubar, C. (2007). *La crise des identités. L'interprétation d'une mutation*. PUF, 2e édition.
- Dubar, C. (1991). *La socialisation, construction des identités sociales et professionnelles*. Armand Colin.
- Dubet, F. (2002). *Le déclin de l'institution*. Seuil.
- Durkheim, E. (1895). « Crime et santé sociale ». Extrait de la *Revue philosophique*, 1895, 39, pp. 518 à 523. Reproduit in Émile Durkheim, *Textes*. 2. Religion, morale, anomie, pp. 173 à 180. Éditions de Minuit, 1975, collection : « Le sens commun ».
- Durussel, A. (2018) « François Mauriac, ou l'autobiographie inventée. » <http://autobiographie.sitapa.org/nous-avons-lu-nous-avons-vu/article/francois-mauriac-ou-l-autobiographie-inventee>

E

- Eco, U. (1989). *Lector in fabula*. LGF. Collection : Biblio Essais.
- Erikson, E. (1994). *Adolescence et crise. La quête de l'identité*, rééd. 1998. Flammarion, coll. « Champs Flammarion Sciences ».
- Erikson, E. (1978). *Creativity, Spirituality, and Transcendence. Paths to Integrity and Wisdom*, publié par Melvin E. Miller, et al., p. 232

F

- Favez, N. ; Frascarolo-Moutinot, F. (2005). « La construction de l'identité de soi dans la famille ». *Psychothérapies*, vol. 25(4), 241-246. <https://doi.org/10.3917/psys.054.0241>.
- Favre, D. (2007). *Transformer la violence des élèves*. Dunod.
- Flavier, E. ; Moussay, S. (2016). L'activité des enseignants face au décrochage scolaire : Quelles difficultés et quelles mises en œuvre professionnelles ? in *Questions Vives* [En ligne], n°25, 2 | <https://doi.org/10.4000/questionsvives.1868>
- Foucault, M. (2014). *1980-1981 : Subjectivité et vérité*. Seuil.
- Foucault, M. (1966). *Les mots et les choses. Une archéologie des sciences humaines*. Gallimard.
- Fournaud, (2017). « Pour une approche littéraire de l'identité ». *Fictions de l'identité*. Revue interdisciplinaire d'Humanités. Numéro 11 - 2017 (2 - 2016)
- Freire, P. (2013). *Pédagogie de l'autonomie*, traduit par Jean-Claude Régnier. Éres.
- Fraisse, E. (2012). « L'enseignement de la littérature, un monde à explorer ». *Revue Internationale d'éducation de Sèvres*, 61.

F

- Fraisse, E. ; Houdart-Merot, V. (2004). Les enseignants et la littérature : la transmission en question. Actes du colloque de l'université de Cergy-Pontoise. Éd. SCEREN/CRDP.
- Freud, S. (1926). *Inhibition, symptôme et angoisse*. P.U.F., 2005.
- Freyssenet, M. (1989). *Le Concept de rapport social peut-il fonder une autre conception de l'objectivité et une autre représentation du social ?* in Freyssenet, M. et Magri, S. (dir.). *Les rapports sociaux et leurs enjeux*, CSU. Tome I, pp. 9-23.
- Fumaroli, M. (2015). *La République des Lettres*. Gallimard. Collection : Bibliothèque des histoires.

G

- Gagnon, R ; Ziarko, H. (2012). « Indicateurs lexicaux dans les textes de comparaison et de problème-solution produits par des élèves de 8-9 ans ». *Pratiques*, 155-156, pp. 97-107.
- Gallant, N. ; A. Pilote (2013). *Regard sur la construction identitaire des jeunes*. Presses de l'Université Laval.
- Gallot, F. ; Pasquier, G. (2018). L'école à l'épreuve de la 'théorie du genre' : les effets d'une polémique: Introduction. *Cahiers du Genre*, 2(2), 5-16. <https://doi.org/10.3917/cdge.065.0005>
- Grandaty, M. (2000). Jeunes lecteurs et multimédia – Multimédia et espace de socialisation de la lecture *La revue des livres pour enfants*. Numéro 195, pp. 56-60.
- Garnier, B. (2019). *Le système éducatif français - Grands enjeux et transformations : Concours et métiers de l'éducation*. Dunod.
- Gans-Guinoune, A. (2010). « Autobiographie et francophonie : cache-cache entre 'nous' et 'je' ». RELIEF – Revue Électronique de la Littérature Française, 3(1), pp.61-76.
- Genette, G. (1976). « Discours du récit in *Figures III*, Seuil. Coll. « Poétique »
- Genette, G. (1983). *Nouveau discours du récit*. Seuil. Coll. « Poétique »
- Genton, F. (2010). Georges Gusdorf et « l'écriture de soi » : de la théorie à la pratique. In Paul, J., Hermetet, A. (Eds.), *Écritures autobiographiques : Entre confession et dissimulation*. Presses universitaires de Rennes. <https://doi.org/10.4000/books.pur.38692>
- Goody, J. (2003). *La Peur des représentations*. La Découverte (traduction).
- Grawitz, M. (2000). *Méthodes des sciences sociales*. Dalloz.
- Grelley, P. (2018). Contrepoint – Hugo, Zola et le peuple. *Informations sociales*, 196-197(1), 27-27. <https://doi.org/10.3917/inso.196.0027>.
- Groux, D. ; Porcher, L. (2003). *Cent mots pour l'altérité*. L'Harmattan.
- Groux, D. (2002). *Pour une éducation à l'altérité*. L'Harmattan. Collection : « Éducation comparée ».
- Groux, D. (2013). *Fabrique de la recherche en éducation*. À l'usage des étudiants de master et de doctorat. L'Harmattan.
- Goursat, J. (2016). *Mises en Je. Autobiographie et film documentaire*. Presses Universitaires de Provence, Arts, Série Hors Champ.
- Gusdorf, G. (1990). *Lignes de vie I. Les écritures du moi*. Odile Jacob, p. 78.
- Guyon, N. ; Huillery, E. (2014). « Choix d'orientation et origine sociale : mesurer et comprendre l'autocensure scolaire », *LIEPP Report n°3*, décembre 2014.

H

- Hamisultane, S. (2014). « La nécessaire distanciation du chercheur par l'analyse de son implication », dans *revue ¿ Interrogations ?* N°18. Implication et réflexivité – I. Entre composante de recherche et injonction statutaire, juin 2014 [en ligne], <http://www.revue-interrogations.org/La-necessaire-distanciation-du>
- Héran, F. (1998). « La construction des identités, réflexions et références pour un projet d'enquête », Note Insee n° 44/F101 du 25 mai 1998.
- Hatchuel, F. (2007). *Savoir, apprendre, transmettre. Une approche psychanalytique du rapport au savoir*. La Découverte, collection : « La Découverte/Poche ».
- Hatchuel, F. (1999). « La construction du rapport au savoir chez les élèves : processus socio-psychiques ». In *Revue française de pédagogie*, volume 127. Approches cliniques d'inspiration psychanalytique, pp. 37-47. <https://doi.org/10.3406/rfp.1999.1083>
- Hubier, S. (2003). *Littératures intimes. Les expressions du moi, de l'autobiographie à l'autofiction*. Armand Colin.
- Hugo, V. (1862). *Les Misérables*, Tome 1 (3 tomes). LGF (1998).

I

- Ibnelkaid, S. (2016). Identité et altérité par écran : modalités de l'intersubjectivité en interaction numérique. <http://www.icar.cnrs.fr/membre/sibnelkaid/>
- Illich, I. (1971). *Une Société sans école*. Seuil, Points « Essais ».
- Ingarden, R. (1983). *L'œuvre d'art littéraire. L'âge d'homme*.

J

- Jauss, H.-R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Gallimard. Trad. de l'allemand par Claude Maillard. Préface de Jean Starobinski.
- Jodoin-Clément, A ; Bourbonnais, F. (2013). « Le développement de l'enfant selon Erickson » in *Psychoenfance*.
- Jourdan, I ; Brossais, E. (2012). « Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve », *Recherche et formation* [En ligne], 65 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 20 juin 2020. DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.155>
- Juanals, B. (2004). *L'arbre, le labyrinthe et l'océan. Les métaphores du savoir, des lumières au numérique*. Dossier : Le « constructivisme », une nouvelle vulgate pour la communication / *Communication & Langages* / Année 2004 / 139 / pp. 101-110.
- Jodelet, D. (1997). *Représentation sociale : phénomènes, concept et théorie*, in *Psychologie sociale*, sous la direction de S. Moscovici. PUF, Le psychologue, p. 365.
- Isabelle Jourdan et Emmanuelle Brossais, « Du rapport au savoir au rapport à l'épreuve », *Recherche et formation* [En ligne], 65 | 2010, mis en ligne le 01 décembre 2012, consulté le 08 mars 2021. URL : <http://journals.openedition.org/rechercheformation/155> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.155>

K

- Kahn, P. (2011). « Réflexions générales sur l'éthique professionnelle enseignante », Recherche et formation [En ligne], 52 | 2006, mis en ligne le 05 décembre 2011. <https://doi.org/10.4000/rechercheformation.1229>
- Kant, E. (2006). *Critique de la raison pure*. Flammarion, GF.
- Kaufmann, J.-C. (2008). *Quand Je est un autre. Pourquoi et comment ça change en nous*. Armand Colin.
- Kerjean, A. (2006). *L'apprentissage par l'expérience*. ESF Editeurs.
- Kambouchner, D. (2009). L'autorité pédagogique et la crise du sens des savoirs scolaires [1]. Le Télémaque, 1(1), 97-112. <https://doi.org/10.3917/tele.035.0097>
-

L

- Lacan, J. (1998). *Les écrits techniques de Freud, 1953-1954*. Le Seuil.
- Lacôte-Gabrysiak, L. (2015). « La lecture des étudiants entre plaisir et contraintes », Communication [En ligne], Vol. 33/1 | 2015, mis en ligne le 16 février 2015. <https://doi.org/10.4000/communication.5234>
- La Garanderie, A. de (1980). *Les profils pédagogiques : discerner les aptitudes scolaires*. Le Centurion.
- Lahire, B. (1995). *Tableaux de familles*. Le Seuil.
- Lamartine, A. de (1820). *Méditations poétiques*. LGF, 2006, collection : « Classiques ».
- Lamizet, B. (1999). *La médiation culturelle*. L'Harmattan.
- Langlade, G. (2007). « La question du sujet lecteur en didactique de la lecture littéraire », G. Langlade et M.-J. Fourtanier. *Les voies actuelles de la recherche en didactique du français*, sous la direction d'E. Falardeau, C. Fischer, C. Simard, N. Sorin, Québec, Presses de l'Université de Laval, 2007, pp. 101-123.
- Langlade, G. (2006). « L'activité dialogique du lecteur ». *Lire dans la langue de l'autre*, F. Demougin (dir.), Université Montpellier 3, pp. 42-55.
- Langlade, G. (2006). « L'activité "fictionnalisante" du lecteur ». *Les enseignements de la fiction*, sous la direction de B. Louichon et B. Laville (dir.). Presses Universitaires de Bordeaux, pp. 163-177.
- Langlade, G. (2005). « La littérature restreinte de l'enseignement des lettres ». *Le pari de la littérature*, sous la direction de A. Brillant-Annequin et J.-F. Massol. Université de Grenoble : Scéren éditeur.
- Langouët, G. (1994). *La démocratisation de l'enseignement aujourd'hui*. ESF, collection : « Pédagogies ».
- Lannegrand-Willems, et al. (2017) Évaluer les processus de l'identité vocationnelle de l'adolescence à l'entrée dans l'âge adulte : validation française du « Vocational Identity Status Assessment » (VISA). *European Review of Applied Psychology*, 67. <https://doi.org/10.1016/j.erap.2016.12.006>
- Lannegrand-Willems, L. (2012). Le développement de l'identité à l'adolescence : quels apports des domaines vocationnels et professionnels ? *Enfance*, 3(3), 313-327. <https://doi.org/10.4074/S0013754512003060>
- Lannegrand-Willems, L. (2008). La question de la construction identitaire à l'adolescence à deux paliers de l'orientation : la troisième et la terminale. *Identités & orientations – 2* ; pp. 527-544. <https://doi.org/10.4000/osp.1793>
- Lantheaume, F. (2008). Tensions, ajustements, crise dans le travail enseignant : un métier en redéfinition. *Pensée plurielle*, 2(2), 49-56. <https://doi.org/10.3917/pp.018.0049>

L

- Lantheaume, F. (2007). L'activité enseignante entre prescription et réel : ruses, petits bonheurs, souffrance. *Éducation et sociétés*, 19(1), 67-81. [https:// doi.org/10.3917/es.019.0067](https://doi.org/10.3917/es.019.0067).
- Lapassade, G. (2002). *Observation participante*. Dans : Jacqueline Barus-Michel éd., *Vocabulaire de psychosociologie* (pp. 375-390). Toulouse, France: Érès. <https://doi.org/10.3917/eres.barus.2002.01.0375>
- Laurans-Gourvenec, S. (2014). L'épreuve autobiographique : quand l'écriture de soi nous invente. *VST - Vie sociale et traitements*, 121(1), 39-46. <https://doi.org/10.3917/vst.121.0039>.
- Latour, B. (1995). *La science en action. Introduction à la sociologie des sciences*, tr. de l'anglais par M. Biezunski. Gallimard.
- Lauru, D. (2016). « Lacan à l'adolescence ». *Adolescence*, 2016/2 (T.34, n°2), pp.357-376.
- Le collectif « Savoirs et rapports au savoir » - Jacky Beillerot (1939-2004). *Revue française de pédagogie*, volume 149, 2004, pp. 143-145.
- Leenhardt, J. (1994). Théorie de la communication et théorie de la réception. In : *Réseaux*, volume 12, n°68, Les théories de la réception. pp. 41-48.
- Lejeune, P. (2015). *Écrire sa vie : du pacte au patrimoine autobiographique*. Editions du Mauconduit.
- Lejeune, P. (2005). *Signes de vie. Le pacte autobiographique 2*. Le Seuil.
- Lejeune, P. (1996). *Le pacte autobiographique*. : Le Seuil, Points, collection : « Essais ».
- Le Goaziou, V. (2006). Lecteurs précoces : des jeunes exclus de la lecture ? L'Harmattan.
- Le livre scolaire (manuel de français, 3^{ème}).
<http://www.lelivrescolaire.fr/#!/manuel/1171759/francais-3e-2016/chapitre/1171763/se-raconter-se-representer/page/1171766/chercher-a-se-connaître/leçon/>
- Leenhardt, J. (1994). Théorie de la communication et théorie de la réception. *Réseaux. Communication - Technologie - Société /Année 1994 / 68 / pp. 41-48*
- Lemeunier, M. (2003). « Francophonie, éducation et coopération : une cause sociale » in : *Une identité plurielle, mélanges offerts à Louis Porcher* (D. Groux et H. Holec, dir.). L'Harmattan.
- Leroux-Hugon, V. (2014). « *L'autobiographie comme catharsis* ». *Le sociographe*, 46(2), 73-82. Doi : 10.3917/graph.046.0073.
- Leroy, M. (2002). La littérature française dans les instructions officielles au XIX^e siècle. *Revue d'histoire littéraire de la France*, vol. 102(3), 365-387. Doi :10.3917/rhlf.023.0365.
- Leroy, G. (2008). « Autrui et son visage - L'approche d'Emmanuel Levinas » (article). <http://questionsenpartage.com/autrui-et-son-visage-lapproche-demmanuel-levinas>
- Lessard, C. (1998). Compte rendu de [Charlot, B. (1997). *Du rapport au savoir*. Anthropos.] *Revue des sciences de l'éducation*, 24 (2), 425–427. <https://doi.org/10.7202/502028ar>
- Lévi-Strauss, C. (1962). *La pensée sauvage*. Presses Pocket, collection : « Agora ».
- Lipman, M. (1995). *A l'école de la pensée*. Bruxelles : De Boeck.
- Linard, M. (2002). « Conception de dispositifs et changement de paradigme en formation ». *Choplin*, pp. 143-155.
- Livian, Y. (2015). *Initiation à la méthodologie de recherche en SHS : réussir son mémoire ou thèse*. 2015. halshs-01102083
- Livingstone, S., Mascheroni, G. et Murru, M. (2011). « Utilisation des réseaux socionumériques par les jeunes européens : Nouveaux résultats sur la vie privée, l'identité et les connexions sociales. » *Hermès, La Revue*, 59(1), 89-97.

Louichon, B. (2011), « La lecture littéraire est-elle un concept didactique ? », dans R. Goigoux et M.-C. Pollet (dir.), *Approches didactiques de la lecture*, Namur, AIRDF. Presses universitaires de Namur.

M

- Mabilon-Bonfils, B. (2011). Les élèves souffrent-ils à l'école ? Des souffrances scolaires « ordinaires » qui ne peuvent se dire.... *Adolescence*, t. 29 3(3), 637-664. <https://doi.org/10.3917/ado.077.0637>.
- Macé, M. (2011). *Façons de lire, manières d'être*. Gallimard, « Nrf », collection : « Essais ».
- Mallet-Poujol, N. (2001). De la biographie à la fiction : la création littéraire au risque des droits de la personne. *LEGICOM*, 24(1), 107-121. <https://doi.org/10.3917/legi.024.0107>
- Marc, E. (2016). La construction identitaire de l'individu. Dans : Catherine Halpern éd., *Identité(s): L'individu, le groupe, la société* (pp. 28-36). Éditions Sciences Humaines. <https://doi.org/10.3917/sh.halpe.2016.01.0028>"
- Martin, O. (2005). *L'analyse de données quantitatives. L'enquête et ses méthodes*. Armand Colin, collection : « 128 ».
- Martin, F., Morcillo, A.; Blin, J.-F. (2004). Le vécu émotionnel des enseignants confrontés à des perturbations scolaires. *Revue des sciences de l'éducation*, 30 (3), 579–604. <https://doi.org/10.7202/012083ar>
- 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>
- Masseron, C. (2018). « L'analyse linguistique des écrits scolaires », *Pratiques [En ligne]*, 149-150 | 2011. DOI : <https://doi.org/10.4000/pratiques.1725>
- Maupassant, G. de (1887). *Le Horla*. Belin/Gallimard (2011), collection : « Classicocollège ».
- Mauriac, F. (1982). *Un adolescent d'autrefois*. Flammarion. Collection : Garnier Flammarion / Littérature française.
- Mayen, P. et Mayeux, C. (2003). *Expérience et formation*. *Savoirs*, 1(1), 13-53. DOI : 10.3917/savo.001.0
- Meirieu, P. (2015). *Apprendre, c'est quoi ? Entretiens entre Philippe Meirieu et Emile*. Editions de l'Aube.
- Meirieu, P. (1991). *Le choix d'éduquer, Éthique et pédagogie*. ESF.
- Mérimée, P. (1845). *Carmen*. Gallimard, (2000). Collection : Folio.
- Merle, P. (2009). *La démocratisation de l'enseignement*. La Découverte.
- Messili, Z. ; Ben Aziza, H. (2004). « Langage et exclusion. La langue des cités en France », *Cahiers de la Méditerranée [En ligne]*, 69 | 2004.
URL : <http://journals.openedition.org/cdlm/729>
- Milner, J.-C. (2009). *L'Amour de la langue*. Verdier, collection : « Verdier poche ».
- Michel, J. (2003). « Narrativité, narration, narratologie : du concept ricœurrien d'identité narrative aux sciences sociales », *Revue européenne des sciences sociales [Online]*, XLI-125 | 2003, Online since 01 December 2009, connection on 15 July 2020. URL <https://doi.org/10.4000/ress.562>
- Michel, N. (2010). « Cheikh Hamidou Kane : Je suis plus un témoin qu'un écrivain » *Jeune Afrique* du 29 décembre 2010.
- Morlaix, S. (2007). « Identifier et évaluer les compétences dans le système éducatif : quels apports pour la recherche en éducation ? » *Education*. Université de Bourgogne, 2007.

N

- Ngantcha, M., Janssen, É., Godeau, E. et Spilka, S. (2016). Les pratiques d'écrans chez les collégiens : De la complexité de mesurer les usages. *Agora débats/jeunesses*, hors-série (4), 117-128. <https://doi.org/10.3917/agora.hs01.0117>.
- Numa-Bocage, L. (2009). « Le débat, outil didactique pour le développement du jugement moral et la didactique professionnelle ». *Carrefours de l'éducation*, 28(2), pp. 37-52.

O

- Octobre, S. (2014). *Deux pouces et des neurones. Les cultures juvéniles de l'ère médiatique à l'ère numérique*, La Documentation Française, coll. « questions de culture ».
- Orofiamma, R. (2008). Les figures du sujet dans le récit de vie : En sociologie et en formation. *Informations sociales*, 145(1), 68-81. <https://doi.org/10.3917/inso.145.0068>.

P

- Pachod, A. (2007). *Quels enseignants pour quels élèves*. L'Harmattan.
- Parsanoglou, D. (2004). « Multiculturalisme (S) : Les avatars d'un discours », in *Revue Socio-Anthropologie* (N° 15-2004). <http://socio-anthropologie.revues.org/416>.
- Pennac, D. (1995). *Comme un roman*. Gallimard, collection : « Folio ».
- Peeters, H. ; Charlier, P. (1999). « Contributions à une théorie du dispositif ». *Hermès* - n°25 - le dispositif entre usage et concept.
- Petitjean, A. (2014). « 40 ans d'histoire de la « lecture littéraire » au secondaire à partir de la revue *Pratiques* », *Pratiques* [En ligne], 161-162 | 2014, mis en ligne le 05 juin 2014, consulté le 06 juin 2020. <https://doi.org/10.4000/pratiques.2155>
- Piaget, J. (2000). *Le jugement moral chez l'enfant* [1932]. PUF.
- Piaget, J. (1956). *Les stades du développement intellectuel de l'enfant et de l'adolescent*. In: *Le problème des stades en psychologie de l'enfant*. Symposium de l'Association de psychologie scientifique de langue française, Genève 1955 / par P. Osterrieth, J. Piaget. [et al.]. Paris: Presses Univ. de France, pp. 33-42.
- Pianelli, C., Abric, J. et Saad, F. (2010). « Rôle des représentations sociales préexistantes dans les processus d'ancrage et de structuration d'une nouvelle représentation. » *Les Cahiers Internationaux de Psychologie Sociale*. N°86(2), 241-274.
- Pilote, A. (2014). *Francophones et citoyens du monde. Éducation, identités et engagement*. Presses de l'Université Laval. <https://doi.org/10.7202/1036039ar>
- Piron, F. (2005). *Savoir, pouvoir et éthique de la recherche*. In A. Beaulieu (dir.), *Michel Foucault et le contrôle social* (pp. 130-150). Presses de l'Université Laval.
- Platt, J. (1983). *The Development of the « Participant Observation » Method in Sociology : Origin Myth and History*. *Journal of the History of the Behavioral Sciences*, 19, 379-393.
- Popper, K.R. (2013). *A la recherche d'un monde meilleur*. Essais et Conférences. Belles- Lettres.
- Popper, K. R. (2007). *La logique de la découverte scientifique*. Payot et Rivages.
- Popper, K. R. (2006). *La connaissance objective*. Flammarion.
- Porcher, L. (2013) in *Fabrique de la Recherche*, sous la direction de Dominique Groux. : L'Harmattan.
- Prairat, E. (2009). « Vers une déontologie de l'enseignement », *Éducation et didactique* [En ligne], vol 3 - n°2 | Juin 2009, mis en ligne le 01 juin 2011. <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.485>
- Proust, M. (1913). *A la recherche du temps perdu*. Gallimard (1999).

Q-R

- Quivy R et Van Campenhoudt, L. (2011). *Manuel de recherche en sciences sociales*. Dunod.
- Rabau, S. (2009, 9 février). Lecture marathon de La Princesse de Clèves devant le Panthéon. <http://www.fabula.org/actualites/article28856.php>
- Rabot, C. (2017, 29 mars). Nos élèves lisent-ils ? Littérature au collège, « Passeurs de textes », in Le Robert. <http://webzine-passeurs-de-textes.lerobert.com/nos-eleves-lisent-ils>
- Raynal, F., Rieuner, A. (1998). « Pédagogie : dictionnaire de concepts-clés » in *Revue Française de pédagogie*, volume 125, 1998, École et culture religieuse, pp. 164-165.
- Ricoeur, P. (1983-1985). *Temps et Récit* (3 tomes). Le Seuil. Collection : « Points », Essais.
- Ricoeur, P. (1990). *Soi-même comme un autre*. : Le Seuil. Collection : « Points », Essais.
- Robine, N. (2000). « L'évolution de la lecture des livres dans la population française. » In : *Lire des livres en France : Des années 1930 à 2000* (pp. 111-133). Éditions du Cercle de la Librairie.
- Rochex, J-Y. (2005). « Pratiques de savoirs et culture scolaire : un impensé de la démocratisation ? Pour une conception forte de la question culturelle et de la question sociale à l'École », in François Jacquet-Francillon et Denis Kambouchner (eds), *La crise de la culture scolaire*. PUF.
- Rochex, J-Y. (1995). *Le Sens de l'expérience scolaire*. Presses Universitaires de France.
- Rogers, C. (1959). *Psychothérapies et relations humaines*. ESF éditeur, 2016.
- Rosoli, A. ; Dupont, P. (2016). *Postes de travail didactiques, rapport au savoir et évaluation des performances des élèves*. La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation, 74, (2), 109-126.
- Rousseau, J-J. (1782). *Les Confessions*. Gallimard (2009), collection : « Folio classique. »
- Rouxel, A. (2002). « Identité disciplinaire : éclatement ou cohérence », Tréma [En ligne], 19 | 2002, mis en ligne le 01 octobre 2002. <https://doi.org/10.4000/trema.1580>
- Rueff-Escoubès, C. (2011). Construire leur socialisation avec les jeunes scolarisés : une urgence. *Nouvelle revue de psychosociologie*, 12(2), 257-273. <https://doi.org/10.3917/nrp.012.0257>.

S

- Saint-Augustin (1993). *Les Confessions*. Flammarion.
- Saint-Exupéry, A. de (1949). *Le Petit Prince*. Gallimard (2007), collection : « Folio Junior ».
- Sales-Wuillemin, E. (1991). De l'appréhension des significations implicites : verbes factifs et contrefactifs. In : *L'année psychologique*. 1991 vol. 91, n°4. pp. 559-580. DOI : <https://doi.org/10.3406/psy.1991.30508>
- Silveira Sales, L. (2007). À propos du sujet – note sur le conflit – détermination et subjectivité chez Jacques Lacan. *Essaim*, 18(1), 147-164. <https://doi.org/10.3917/ess.018.0147>.
- Sand, G (1855). *Histoire de ma vie*. Le livre de poche (2004).
- Sapiro, G. (2014). *La sociologie de la littérature*. La Découverte, collection : « Repères ».
- Sartre, J.-P. (1976). *L'Être et le néant. Essai d'ontologie phénoménologique*. Gallimard. Collection : « Tel ». Première parution : 1943.
- Sarraute, N. (1983). *Enfance*. Gallimard, collection : « Folio ».
- Saussure, F. de (1975). *Cours de linguistique générale* (1906-1911), Chapitre III, 2. Payot.
- Seidah, A., Bouffard, T. ; Vezeau, C. (2004). Perceptions de soi à l'adolescence : différences entre filles et garçons. *Enfance*, 4(4), 405-420. <https://doi.org/10.3917/enf.564.0405>
- Seignour, A. (2011). « Méthode d'analyse des discours ». *Revue Française de gestion*, n°211, pp. 29-45.
- Sensevy, G. ; Mercier A. (dir.) (2007). *Agir ensemble : l'action didactique conjointe du professeur et des élèves*. P.U.R.

- Singly, F., de (2017). *Double Je. Identité personnelle, identité statutaire*. Armand Colin, coll. « Individu et Société », 216 p., ISBN : 978-2-200-61873-5.
- Soulé, B. (2007). Observation participante ou participation observante? Usages et justifications de la notion de participation observante en sciences sociales. *Recherches qualitatives – Vol. 27(1)*, 2007, pp. 127-140.
- Steiner, G. ; Ladjali, C. (2003). *Éloge de la transmission. Le maître et l'élève*. Albin Michel.
- Strasser, A. (2011). De l'autobiographie à sa réception : quand les lecteurs prennent la plume. *Littérature*, 162(2), 83-99. Doi : 10.3917/litt.162.0083.

T

- Taborda-Simoes, da Conceição, M. (2005). « L'adolescence : une transition, une crise ou un changement ? » In *Bulletin de psychologie*. Numéro 479, pp. 521-534.
- Tandonnet, M. (2007). « L'immigration en France : mythes et réalités ». *Migrations sociétés*, 2007/3-4, N° 111-112, pp.145-151.
- Tapia, C. (2012). Modernité, postmodernité, hypermodernité. *Connexions*, 97(1), 15-25. Doi : 10.3917/cnx.097.0015.
- Terrail, J.-P. ; Rochex J.-Y. (1997). « Le sens de l'expérience scolaire ». *Revue française de sociologie / Année 1997 / 38-1 / pp. 175-177*.
- Tessier, G. (1993). *Pratiques de recherche en Sciences de l'éducation*. : Presses de Rennes.
- Thabault, R. (2016). « Les institutions scolaires aux États-Unis et en France ». *Annales : Économies, Sociétés, Civilisations*. 10^{ème} année, N. 1, 1956. *Revue Persée* (12/03/2016).
- Thiry, A. (2014). *La pédagogie PNL : Lecture comparée avec différentes approches en pédagogie et en sciences cognitives* (pp. 75-95). Louvain-la-Neuve, Belgique : De Boeck Supérieur.
- Tisseron, S. (1999). Nos objets quotidiens. C.N.R.S. Éditions, in « Hermès, La Revue » 1999/3 n° 25. Pages 57 à 66. <https://doi.org/10.4267/2042/14974>.
- Todorov, T. (1981). Mikhaïl Bakhtine. Le principe dialogique. Suivi de : Écrits du Cercle de Bakhtine. Le Seuil.
- Todorov, T. (2007). *La littérature en péril*. Éditions Flammarion
- Touret, M. ; Dugast-Portes, F. (2016). Le temps des lettres : Quelles périodisations pour l'histoire de la littérature française au 20^{ème} siècle ? Presses universitaires de Rennes.
- 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.
- Tozzi M. ; Etienne R. (2004). *La discussion en éducation et en formation - Un nouveau champ de recherche*. L'Harmattan.

V

- Vaillant, A. (2005). *La Crise de la littérature : Romantisme et modernité*. UGA Éditions. <https://doi.org/10.4000/books.ugaeditions.3869>
- Van Zanten, A. (2000). « Le quartier ou l'école ? Déviance et sociabilité adolescente dans un collège de banlieue. » In : *Déviance et société*. 2000 - Vol. 24 - N°4. Les désordres urbains : regards sociologiques. pp. 377-401. <https://doi.org/10.3406/ds.2000.1737>
- Vettier, C. (2019). « Postérité du Pacte autobiographique », *Acta fabula*, vol. 20, n° 5, Essais critiques, Mai 2019. <http://www.fabula.org/revue/document12151.php>
- Vigneault, R. (1994). *L'Écriture de l'essai*, Montréal, l'Hexagone, coll. « Essais littéraire ».
- Vinatier, I. ; Numa-Bocage, L. (2007). « Prise en charge d'un enfant en difficulté de lecture par un maître spécialisé : gestion de l'intersubjectivité et schème de médiation didactique ». *Revue française de pédagogie*, 158 | 2007, 85-101.
- Voltaire (1759). *Candide*. Magnard. 2013. Collection : Classiques & Patrimoine.
- Vygotski, L.S. (1934/1985a), *Pensée et Langage*, traduction Françoise Sève. Éditions sociales.

W

- Weissberg, J.-L., (1999). « L'interactivité au service de l'apprentissage ». *Erudit, revue Sciences de l'éducation*. Volume 25, Numéro 1, 1999, p. 167–199.
- Weisser, M. (2015a). *Pédagogie ? Didactiques ? Faire apprendre !* L'Harmattan.
- Weisser, M. (2010). « Dispositif didactique ? Dispositif pédagogique ? Situations d'apprentissage ! », in *Questions Vives* [En ligne], Vol.4 n°13 | 2010, mis en ligne le 26 janvier 2011. <http://journals.openedition.org/questionsvives/271>
- Winter, J- P. (2012). *Transmettre (ou pas)*. Albin Michel.

SITOGRAPHIE

Apprentissage, dispositifs et enseignement

Académie de Paris (9 novembre 2016). Enseigner la langue française : nouveaux programmes

<http://www.education.gouv.fr/pid8/le-systeme-educatif.html>.

https://www.cap-concours.fr/enseignement/preparer-les-concours/les-epreuves-du-crpe/la-politique-educative-de-la-france-les-grands-traits-de-son-histoire-agir_04

<http://www.senat.fr>.

<http://www.senat.fr/evenement/archives/D42/>

https://lettres-histoire.discip.ac-caen.fr/IMG/pdf/la_reforme_du_college_en_10_points_478546-2.pdf

<https://www.education.gouv.fr/bo/15/Hebdo17/MENE1506516D.htm>

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000034952173>

<http://centre-alain-savary.ens-lyon.fr/CAS/partenariat-educatif/les-questions-vives-du-partenariat/la-grande-difficulte-scolaire-rapport>

<http://litterature.ens-lyon.fr/litterature/discussions/enseignement-de-la-litterature-l2019approche-par-competences-a-t-elle-un-sens/>

<https://www.contrepoints.org/2015/05/23/208563-reforme-du-college-le-nivellement-par-le-bas>

<https://www.education.gouv.fr/la-loi-pour-une-ecole-de-la-confiance-5474>

<https://www.etudionsaletranger.fr/erasmus-le-guide/le-programme-erasmus>

<https://www.legifrance.gouv.fr/jorf/id/JORFTEXT000030426718>

<https://eduscol.education.fr/139/le-socle-commun-de-connaissances-de-competences-et-de-culture>

<https://apprendreaeduquer.fr/gestes-mentaux-gestion-mentale/>

Compte rendu d'une table ronde organisée lors de la formation de formateurs éducation prioritaire à l'ESENESR en mai 2014 : Les difficultés des élèves confrontés à des pratiques de classe aujourd'hui dominantes. Élisabeth Bautier, sociolinguiste, professeur en sciences de l'éducation, université Paris 8, laboratoire CirceftEscol. <http://langage.ac-creteil.fr/spip.php?article118>

Le débat philosophique : site philotozzi.com

<https://www.philotozzi.com/2011/03/439/>

Figures de style (indicateurs « rapport à soi », « rapport au savoir ») :

<https://www.etudes-litteraires.com/figures-de-style/deictique.php>

Site éducol

https://cache.media.eduscol.education.fr/file/College_2016/54/6/la_reforme_du_college_en_10_points_478546.pdf

Études

<https://www.ipsos.com/fr-fr/les-jeunes-et-leur-rapport-aux-livres-et-la-lecture-en-2016>

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01361927>

Logiciel de lexicométrie

<https://www.tropes.fr>

Thèses citées et note(s) de soutenance

- Ibnelkaid, S. (2016). *Identité et altérité par écran : modalités de l'intersubjectivité en interaction numérique*. <http://www.icar.cnrs.fr/membre/sibnelkaid/>
- Korankye, P. (2017). *Etude comparative des représentations des futurs enseignants et des enseignants débutants par rapport à leur formation professionnelle initiale en langues étrangères : le cas du Français au Ghana et de l'anglais au Togo*. Thèse soutenue sous la direction de Élisabeth Regnault – Strasbourg.
- Patzioglou, E. (2012). *La représentation de l'altérité et les discours de la différenciation dans la presse écrite française et grecque : vers la construction d'une identité européenne ?*
- Regnault, I. (1992). *Identité et altérité. Actualisation de représentations réciproques interculturelles entre des parents français et maghrébins dans le cadre de la cohabitation : l'exemple d'Empalot, un quartier de Toulouse*. Thèse soutenue en 1992.

Décrets et textes de Loi

- Décret n° 2015-372 du 31 mars 2015 relatif au socle commun de connaissances, de compétences et de culture.
- Loi du 30 octobre 1886 sur l'organisation de l'enseignement.
- Loi n° 83-8 du 7 janvier 1983 relative à la répartition de compétences entre les communes, les départements, les régions et l'État *loi Defferre*.
- Lois de janvier et juillet 1983.
- Loi n°89-486 du 10 juillet 1989.
- Loi n° 93-1313 quinquennale du 20 décembre 1993 quinquennale relative au travail, à l'emploi et à la formation professionnelle
- Loi de 2013, décret (article 5).
- Site Légifrance
- B.O. spécial du 26 novembre 2015
- <https://www.education.gouv.fr/cid95812/au-bo-special-du-26-novembre-2015-programmes-d-enseignement-de-l-ecole-elementaire-et-du-college.html>

Unesco

Unesco (2001, 2 novembre). *Déclaration universelle de l'UNESCO sur la diversité culturelle*,
Unesco (2001). *Transformations sociales et dialogue interculturel* ; « diversité culturelle »

ANNEXES

LISTE DES ANNEXES

ANNEXE 1 – D1 : RÉPONSES OBTENUES AU QUESTIONNAIRE 1 (Q1)	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
ANNEXE 2 – D1 : RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE 2 (Q2)	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
ANNEXE 3 – D1 : TRAITEMENT DES DONNÉES DU Q2.....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
ANNEXE 4 – D1 : RÉPONSES AU QUESTIONNAIRE 3 (Q3)	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
ANNEXE 5 – D2 : SYNTHÈSES DES ÉLÈVES « JOURNALISTES » (3 ^{ÈME} 5).....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
ANNEXE 5BIS – D2 : SYNTHÈSES DES ÉLÈVES « JOURNALISTES » (3 ^{ÈME} 6)	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
ANNEXE 6 – D3 : RÉCITS DE VIE PERSONNELS DES ÉLÈVES	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
ANNEXE 7 – D2 ET D3 : RÉPONSES DES ÉLÈVES AU Q4.....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.
ANNEXE 8 – COMPARAISON DES QUESTIONNAIRES 3 ET 4.....	ERREUR ! SIGNET NON DÉFINI.

ANNEXE 1 – D1 : Réponses obtenues au questionnaire 1 (Q1)

Date de passation : 08/04/2019

1.1. / Les questions :

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 ? (Identification)
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 ?
10. Seriez-vous prêt à écrire votre propre autobiographie ? Si non pourquoi ?

1.3./ Réponses des élèves des deux classes

Tableaux 20 : Première classe 3^{ème} 5 (21/25)

RÉPONSES DES ÉLÈVES			
Questions	E1	E2	E3
1.	L'autobiographie est un genre littéraire et artistique. C'est le fait d'écrire sur sa propre vie.	Une autobiographie c'est quand on se croit décrit soi-même, on s'auto-décrit, raconter sa vie en public, etc.	Une autobiographie c'est une biographie fait par l'auteur lui-même.
2.	Je trouve que oui car les lecteurs pourraient créer une confiance envers l'auteur. L'auteur dévoile ses bonnes et mauvaises facettes au lecteur, sorte de mise à nu.	Un intérêt je ne sais pas mais je pense que ces auteurs ont besoin de s'exprimer c'est pour cela qu'il se livre en quelque sorte.	L'intérêt d'un auteur qui raconte sa vie publiquement c'est (le fait qu'il soit) connu et les gens qui l'aiment bien, aiment savoir sa vie.
3.	Il utilise la première personne du singulier.	Il parle à la première personne.	L'auteur parle de lui, le fait qu'il dise « je ».
4.	Oui car des personnes peuvent avoir des histoires vraiment intéressantes.	Oui on peut très bien s'intéresser à la vie des autres. Comme les autres peuvent s'intéresser à la nôtre et ça peut nous inspirer.	Oui si tu cherches à le connaître.
5.	Il ne choisira que les éléments qu'il juge importants.	Je pense qu'il va choisir de raconter un moment de sa vie qui l'a marqué.	Il (ne) va choisir que les éléments importants.
6.	Oui je pense car déjà ça augmente notre culture générale et (permet de) connaître la vie des auteurs, toujours mieux pour comprendre leur ouvrage.	Oui car ça peut nous inspirer.	Oui car c'est bien de connaître un peu la vie des auteurs comme ça quand on travaille sur ça, on connaît.
7.	Oui un peu car on a tous fait des choses qu'aujourd'hui, ou demain, on n'aurait jamais pu se croire (capable) de faire.	Non car je n'ai pas le même langage qu'eux.	Non je ne me retrouve pas dans ce que raconte l'auteur car il raconte sa vie et beaucoup de choses qu'il a fait, alors que je n'ai rien fait.
8.	L'origine des auteurs n'a pas d'importance c'est ce qu'il reflète et ses idéaux qui sont importants et le contenu de ses livres, bien sûr.	Pour moi l'origine de l'auteur n'a pas d'importance, justement t'apprend des choses nouvelles	Pour moi l'origine d'un auteur n'a pas d'importance.
9.	Ce que j'apprécie le plus c'est leur sincérité car il est dur d'afficher ses fautes au public ou à sa famille et ses proches. C'est celui de Montaigne car il a le courage d'assumer ses erreurs et de les écrire.	Aucun des deux... l'origine de l'auteur est important comme étudier les autobiographies.	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.
10.	Non car il faut d'abord assumer soi-même ses fautes avant de pouvoir les montrer aux gens (famille, etc.)	Pourquoi pas ?	Oui j'aimerais bien mais d'un autre côté non, car c'est dur s'il n'y a pas l'inspiration.

Reconnaissance des élèves E1 à E3 (question 7) : Oui : 1 / Non : 2 / SA : 0

Questions	E4	E5	E6
1.	Une autobiographie c'est quand on se présente et qu'on raconte des moments de sa vie.	L'autobiographie est un texte écrit par une personne qui raconte sa propre vie et ses propres aventures.	Une autobiographie est un livre dans lequel tu racontes la vie d'une personne.
2.	Oui car il veut laisser des traces de lui à ses proches.	Oui pour que le monde ait une trace de la vie qu'a menée l'écrivain.	Ça sert à partager sa vie, son vécu au public, d'en tirer des leçons de vie et d'en parler à notre époque.
3.	Il y a un moment où il dit : « c'est moi-même qui fais l'objet de mon livre »	On peut voir que l'auteur parle de lui car il dit plus « je », alors que quand il parle de quelqu'un d'autre il dit « il ».	...c'est parce qu'il commence par : « Ce livre lecteur est un livre de bonne foi. Il t'avertit dès le début que je ne l'ai écrit que pour moi ». Les indices dans le texte de Rousseau, c'est parce qu'il commence par dire ce qu'il était puis ce qu'il est devenu : « J'ai été fripon et quelquefois je le suis encore de bagatelles... »
4.	Oui.	Oui, pour savoir comment on vivait à l'époque ou bien comment (on vivait) dans un pays en guerre, anglophone, etc.	Oui car ça nous permet de voir à quoi ressemble une (auto)biographie et un peu la vie de ces auteurs.
5.	Il va raconter des éléments importants.	Il va choisir des moments importants, sinon ce serait trop long.	Lorsqu'un auteur raconte sa vie, il ne raconte pas tout mais quelque anecdote importante
6.	Non.	Oui pour savoir détailler qui on étudie.	
7.	∅	Je ne me retrouve pas dans ces textes.	Non.
8.	L'origine de l'auteur n'a pas d'importance.	Il est préférable d'étudier l'autobiographie.	Je trouve qu'il est préférable d'étudier les autobiographies d'auteurs français.
9.	∅	Je n'apprécie pas ces extraits « dès le début, je l'ai écrit que pour moi et quelques intimes » car il annonce directement qu'il se fiche de l'avis des gens.	Dans ces extraits je préfère les anecdotes.
10.	Non pas maintenant car je ne suis pas assez âgé.	Je ne sais pas.	Oui je serai prête à en écrire une.

Reconnaissance des élèves E4 à E6 (question 7) : Oui : 0 / Non : 2 / SA : 1

Questions	E7	E8	E9
1.	Une autobiographie est un genre littéraire qui se présente comme la biographie d'une personne réelle, faite par elle-même.	Une autobiographie est un genre littéraire qui se présente comme la biographie d'une personne réelle faite par elle-même.	Une autobiographie c'est quand on raconte sa propre vie, son histoire, ce que l'on a vécu. Cela peut servir soit à partager son histoire aux gens, soit à se remémorer des choses.
2.	L'intérêt pour un auteur à raconter sa vie publiquement est de permettre à ses lecteurs de mieux le connaître et aussi pour qu'il puisse lui aussi mieux se connaître.	Il n'y a pas d'intérêt dans le fait qu'un auteur raconte sa vie publiquement, il le fait pour raconter ce qui s'est passé dans sa vie, bon ou mauvais.	Pas forcément car par exemple Montaigne dit qu'il ne l'a écrit que pour lui et quelques intimes pour qu'ils conservent son caractère et ses idées.
3.	Les indices : le texte est à la première personne du singulier, les événements sont racontés au passé (l'auteur raconte ses souvenirs, ce qu'il a vécu) L'auteur, le narrateur et le personnage principal sont la même personne, le point de vue est interne : l'auteur raconte ses souvenirs.	...les noms écrits en noir (paratexte ?).	L'auteur parle à la 3ème personne en utilisant « je ».
4.	Non, sauf si on cherche à le connaître.	On peut très vite être intéressé par la vie d'une personne que l'on ne connaît pas.	Oui car ça nous fait voir la vie autrement, à travers une autre personne.
5.	Lorsqu'un auteur raconte sa vie il va choisir que des éléments importants.	Lorsqu'un auteur raconte sa vie il va choisir les éléments les plus importants de sa vie.	Oui car il ne va pas raconter sa vie en détaillant tout ce qu'il a fait.
6.	Non, ce n'est pas intéressant pour nous d'étudier ce genre de texte (sans justification).	Oui c'est intéressant pour des collégiens comme nous d'étudier ce genre de texte parce que c'est pour nous entraîner pour le brevet.	Oui car ça nous permet de connaître davantage de choses sur la vie.
7.	Du tout car ils racontent des faits personnels et je n'ai pas vécu la même chose.	∅	Non car ces textes (Montaigne, Rousseau) sont un peu vieux et aujourd'hui on ne fait pas ce que font les autres.
8.	Je pense qu'il est préférable d'étudier plutôt des auteurs d'autobiographies français car c'est un français qui a créé ce genre littéraire.	Il est préférable d'étudier sur l'origine de l'auteur (La question n'a pas été comprise).	L'origine n'a pas d'importance.
9.	Ce que j'apprécie le plus dans cet extrait c'est que l'auteur nous fait « rentrer » dans sa peau, avec ses souvenirs : « je sors, je reprends ma contremarque. »	∅	Je n'ai aucune préférence mais Rousseau m'interpelle plus car il est plus récent.
10.	Non car je ne veux pas que n'importe qui connaisse ma vie.	Je ne suis pas prêt à écrire mon autobiographie parce que je n'ai pas eu (fais) des choses dans ma vie.	Non car je ne veux pas divulguer ma vie, surtout que n'importe qui la lira.

Reconnaissance des élèves E7 à E9 (question 7) : Oui : 0 / Non : 2 / SA : 1

Questions	E10	E11	E12
1.	Une autobiographie c'est la vie de quelqu'un, écrite par lui-même.	Une autobiographie c'est quand on parle de nous-mêmes.	Une autobiographie est écrite par les auteurs eux-mêmes.
2.	∅	Non, il n'y a pas vraiment d'intérêt. Il le fait pour qu'on le connaisse mieux.	Oui, cela permettra de transmettre des leçons de vie et de raconter leur enfance et vécu.
3.	∅	L'auteur utilise la première personne du singulier.	Quand il dit : « Je ne l'ai écrit que pour moi sans me préoccuper qu'il pût être pour toi. »
4.	Non on ne peut pas car on ne sait rien de lui, on ne le connaît pas.	Oui on peut s'intéresser à la vie d'une personne qu'on ne connaît pas.	Parfois on peut s'intéresser à la vie des autres.
5.	Il ne va raconter que les éléments importants.	Il ne va choisir que les éléments importants.	Il faut choisir des éléments importants parce que sinon ce sera « nul ».
6.	Oui c'est important car au lycée on aura des biographies à faire.	Non ce n'est pas intéressant.	Oui ça me paraît être bien pour des collégiens parce que ça permet de voir comment rédiger une autobiographie et de connaître la vie de certaines personnes.
7.	Un peu car ils racontent en détail donc je m'y reconnais.	∅	∅
8.	Il n'y a pas d'importance car ça reste une autobiographie.	L'origine de l'auteur n'a pas d'importance pour moi.	Je pense que c'est bien aussi d'étudier des auteurs d'autres origines.
9.	Le premier extrait (Montaigne) m'interpelle le plus parce qu'il prévient directement qu'il va juste raconter des moments et non sa vie entière.	∅	∅
10.	∅	Non parce qu'il n'y a rien à raconter et ce n'est pas intéressant.	Non je ne me vois pas écrire une autobiographie parce que je ne suis pas encore capable de raconter ma vie aux gens, car je suis très timide avec les autres.

Reconnaissance des élèves E10 à E12 (question 7) : Oui : 1 / Non : 0 / SA : 2

Questions	E13	E14	E15
1.	Une autobiographie est quand on se décrit soi-même.	C'est écrire un texte de soi-même.	Biographie d'un auteur faite par lui-même.
2.	Oui, il y a un intérêt à raconter sa vie pour garder quelques traces de son caractère pour ses proches.	Oui, car il écrit des livres pour que le public puisse le lire.	Oui, il y a un intérêt car ça peut être destiné aux parents, amis ou pour raconter des faits insolites.
3.	Les indices qui montrent que l'auteur parle bien de lui sont : j', je, me, m', mes, mi	Les pronoms personnels « moi » et « je »	Le « Je ».
4.	Oui si sa vie n'est pas ennuyante ou qu'il a quelque chose de particulier par rapport aux autres personnes.	Oui car on peut apprendre des choses et apprendre à le connaître.	Non car ce ne sont pas nos affaires -> perçu comme de la curiosité.
5.	Lorsqu'un auteur raconte sa vie il ne va choisir que des éléments importants des choses qui n'arrivent pas deux fois dans sa vie, son caractère, ses décisions, etc.	Il va tout raconter car quand ils (les auteurs ?) é rivent des histoires, ils racontent tout.	Il va raconter des éléments importants.
6.	Oui ça peut être intéressant si l'auteur est connu et que ce qu'il raconte est intéressant.	Non.	Oui car c'est intéressant d'étudier ce genre de texte car au lycée on les comprendra mieux.
7.	Non pas dans le premier (Montaigne) mais dans le second (Rousseau) quand il dit : « Je juge que je pourrais bien me perdre dans cette foule » ; « Je reprends ma contremarque, puis mon argent et je m'en vais ». Oui, je m'y retrouve car je ne suis pas quelqu'un de très sociable qui aime voir beaucoup de monde.	∅	Je me retrouve moyennement dans ces textes car je ne comprends pas tout.
8.	Oui il faut étudier un minimum mais pas rentrer dans les détails	Aucune importance.	L'origine de l'auteur n'a pas d'importance pour moi.
9.	Il n'y en a aucun qui m'interpelle et que j'apprécie en particulier.	J'aime bien les phrases véridiques concernant la vie. Je préfère la biographie de Rousseau, il parle plus de la vie quotidienne.	L'autobiographie de Rousseau m'interpelle le plus.
10.	Non car je n'arrive pas à raconter ma vie à tout le monde.	Non	Non car je n'aime pas raconter ma vie.

Reconnaissance des élèves E13 à E15 (question 7) Oui : 1 / Non : 1 / SA : 1

Questions	E16	E17	E18
1.	Une autobiographie est quand on se décrit soi-même.	Une autobiographie est un texte, ou un livre, qu'on a écrit et où l'on parle de nous et de notre vie.	Une autobiographie est une biographie que l'on fait de soi-même.
2.	Oui, il y a un intérêt à raconter sa vie pour garder quelques traces de son caractère pour ses proches.	Il n'y a aucun intérêt pour un auteur à raconter sa vie publiquement, il le fait donc pour que ses proches aient une trace de sa vie après sa vie.	Un intérêt ? Pas vraiment ? Je dirais plutôt un risque dans le sens où l'intérêt est porté vers les médias et non l'auteur. Ce sont les médias qui vont donner de la valeur à cette autobiographie pour savoir qu'elle est belle ; et c'est un risque pour l'auteur car le public pourrait mal interpréter ce que l'auteur a dit.
3.	Les indices qui montrent que l'auteur parle bien de lui sont : j', je, me, m', mes	Texte écrit à la première personne, « quelques traces de moi ». Des mots tels que : « moi », « mes », « mon »	Les indices sont généralement les pronoms personnels « je » et la signature à la fin.
4.	Oui si sa vie n'est pas ennuyante ou qu'il a quelque chose de particulier par rapport aux autres personnes.	Je pense qu'on peut s'intéresser à la vie d'un autre que l'on ne connaît pas, si on est fan de cette personne ou si sa vie est passionnante.	Je trouve que c'est une excellente question. Cela prouve à quel point les autobiographies ont de l'intérêt. Si on porte de l'intérêt pour un auteur mais qu'il n'existe pas de biographie on ne saura pas grand-chose sur lui, à part si on lit ce qu'il a écrit, on pourra se faire une petite idée.
5.	Lorsqu'un auteur raconte sa vie il ne va choisir que des éléments importants des choses qui n'arrivent pas deux fois dans sa vie, son caractère, ses décisions, etc.	L'auteur ne va raconter que les éléments importants de sa vie.	Personne ne peut raconter chaque petit détail de sa propre vie, alors il est évident qu'il va raconter les éléments les plus importants de sa vie.
6.	Oui ça peut être intéressant si l'auteur est connu et que ce qu'il raconte est intéressant.	Cela peut être intéressant pour des collégiens comme nous d'étudier ce genre de texte car nous pouvons à apprendre une (auto)biographie et connaître le quotidien des gens qui vivaient au XVIème et XVIIIème siècles.	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.
7.	Non pas dans le premier mais le second, quand il dit : « Je juge que je pourrais bien me perdre dans cette foule » ; « Je reprends ma contremarque, puis mon argent et je m'en vais ». Oui, je m'y retrouve car je ne suis pas quelqu'un de très sociable qui aime voir beaucoup de monde.	Je ne me retrouve pas dans ce que racontent ces auteurs car nos vies n'ont aucun point commun.	Pour être franche avec vous, pour « comprendre » ce que raconte ces auteurs il m'a fallu lire ces textes deux ou trois fois. Alors si je m'y retrouve ? ça, j'en doute !
8.	Oui il faut étudier un minimum mais pas rentrer dans les détails	L'origine de l'auteur n'a pas d'importance pour moi.	Franchement l'origine de l'auteur n'a pas vraiment d'importance pour moi, mais lire l'autobiographie d'un auteur français nous permet de mieux visionner l'endroit si l'auteur parle d'un endroit.
9.	Il n'y en a aucun qui m'interpelle et que j'apprécie en particulier.	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.	Ce que j'apprécie le plus dans ces extraits c'est le fait d'apprendre une certaine expérience vécue par d'autres dans une autre époque. L'extrait qui m'interpelle le plus est celui de Rousseau.
10.	Non car je n'arrive pas à raconter ma vie à tout le monde.	Je ne me sens pas prête à écrire ma propre autobiographie car je ne saurais pas quoi écrire.	D'après moi tout le monde peut écrire son autobiographie, à partir du moment où tu sais qui tu es (l'on sait qui l'on est).

Reconnaissance des élèves E16 à E18 (question 7) : Oui : 0 / Non : 3 / SA : 0

Questions	E19	E20	E21
1.	Une autobiographie c'est quelqu'un qui se présente.	Une autobiographie est un récit qu'une personne réelle fait de sa propre existence.	C'est une biographie faite par soi-même.
2.	Non parce que son but n'est pas de raconter sa vie aux gens.	Oui Montaigne destine particulièrement son autobiographie à ses proches pour leur laisser ses traces et la connaissance qu'ils ont de lui.	Oui car cela permettra de transmettre des leçons de vie ; de partager son vécu et de parler de notre époque.
3.	Les indices textuels qui montrent qui parle bien de lui c'est qu'il précise que c'est lui qui parle.	L'auteur parle à la première personne du singulier. Il emploie les déterminants possessifs « mon, ma, mes », et le « moi » donc il parle de lui.	Il utilise la première personne du singulier « je » ainsi que « mon, ma, mes, moi »
4.	On ne peut pas s'intéresser à la vie d'un autre que l'on ne connaît pas.	On ne peut pas s'intéresser à la vie d'un autre que l'on ne connaît pas.	On peut parfois s'intéresser à la vie des autres car après ça crée des liens.
5.	L'auteur quand il raconte sa vie il va choisir des éléments importants.	Il choisit des éléments importants, cela prendrait beaucoup de temps pour tout raconter.	Il devra choisir que des éléments importants, sinon ça peut devenir ennuyant.
6.	Je pense que c'est intéressant pour des collégiens parce que ça nous aider pour le brevet.	Je trouve qu'une autobiographie peut toujours être intéressante mais cela va dépendre de la personne qui l'a écrite. Une autobiographie écrite par un boulanger sera moins intéressante que celle d'un acteur.	Oui c'est intéressant car ça nous permet de voir comment se rédige une autobiographie et de connaître la vie des autres personnes qui ont vécu avant nous, d'agrandir notre culture générale.
7.	∅	Pas vraiment car nous n'avons pas les mêmes manières de nous exprimer, et comme Rousseau le raconte, il était fripon, ce qui n'est pas mon cas ; enfin petite je ne faisais pas beaucoup de bêtises.	Je ne m'y retrouve pas du tout.
8.	Je pense que les auteurs d'autobiographie français sont plus faciles pour nous.	N'a pas répondu.	Je pense qu'il est plutôt préférable d'étudier des auteurs d'autobiographies français.
9.	∅	J'aime bien la simplicité de Montaigne, car il a écrit son autobiographie pour lui et non pas pour être célèbre.	∅
10.	Non pas encore car je ne sais pas quoi écrire sur la feuille, ce n'est pas facile.	Pourquoi pas, mais si on ne me le demande pas, je ne le ferai pas, parce qu'il n'y a pas grand-chose à raconter, ma vie n'est pas très extraordinaire.	Non car je ne saurai pas comment rédiger, quoi mettre. Il faudrait que je sois plus grande.

Reconnaissance des élèves E19 à E21 (question 7) : Oui : 0 / Non : 2 / SA : 1

Total : O : 3/21 ; N : 12/21 ; SA : 6/21

Tableaux 21 : Première classe 3^{ème} 6 (21/25)

RÉPONSES DES ÉLÈVES			
Questions	E1	E2	E3
1.	C'est quand on parle de soi-même, quand on fait une biographie sur soi.	Une autobiographie c'est quand on parle de soi-même, c'est-à-dire qu'on raconte	Une autobiographie est un texte qu'une personne réelle écrit sur sa propre vie, sa propre personnalité.
2.	Oui car il écrit seulement pour lui, pour ses amis, sa famille, comme ça quand l'auteur ne sera plus là, les proches pourront retrouver quelques traces de son caractère.	Les auteurs racontent leur vie publiquement dans l'objectif de ne jamais oublier des souvenirs importants et partager leur expérience.	Oui car il veut laisser des traces de lui à ses proches.
3.	Ça montre qu'il ne l'écrit que pour lui car dès le début l'auteur nous dit : « je ne l'écris que pour moi et quelques intimes » (Montaigne).	Dans le premier extrait d'autobiographie l'auteur parle bien de lui quand il dit : « à ce qu'on m'y voie en toute simplicité... » et dans le deuxième, Rousseau parle bien de lui quand il dit : « je ne me souviens pas d'avoir pris de ma vie un liard à personne ».	Dans les autobiographies les auteurs parlent d'eux à la première personne.
4.	Oui on peut si son histoire est intéressante.	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.	Oui cela est possible.
5.	Non il raconte sa vie, s'il ne dit que les passages importants ce n'est plus une autobiographie.	Lorsqu'un auteur raconte sa vie, il choisit quelques éléments importants.	L'auteur ne choisit que des éléments importants.
6.	Oui c'est intéressant, car ça nous apprend comment faire notre propre autobiographie.	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. → différence	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.
7.	∅	Non je ne me retrouve pas dans ce que racontent ces auteurs parce que ça ne m'est jamais arrivé ce genre de choses. → différence	Non je ne me retrouve pas car je n'arriverai pas à faire ma propre autobiographie.
8.	Non pour moi ça n'a pas d'importance, ça nous fait découvrir des auteurs autres que français.	Étudier des autobiographies d'auteurs non français n'a pas d'importance, les auteurs d'autres pays n'ont la même culture et style de vie que les français, donc les autobiographies seront différentes.	L'origine de l'auteur n'a pas d'importance.
9.	J'apprécie leur histoire, celui qui m'interpelle le plus c'est le 2ème (Rousseau) parce qu'il a été plus courageux.	Le premier extrait d'autobiographie m'interpelle plus, parce que j'ai mieux compris et il m'inspire plus pour faire mon autobiographie	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.
10.	Oui je suis tentée par écrire ma propre autobiographie, j'ai pleins de choses à raconter.	Oui parce que les autobiographies ne se ressemblent pas et chacun a sa vie et donc en écrivant ce que l'on a vécu, on peut aider les autres et aussi on peut créer un lien avec tous ceux qui lisent mon autobiographie.	Non je ne suis pas prête.

Reconnaissance des élèves E1 à E3 (question 7) : Oui : 0 / Non : 2 / SA : 1

Questions	E4	E5	E6
1.	Une autobiographie est un résumé de soi-même où l'on raconte sa propre vie.	Une autobiographie c'est l'auteur qui a fait lui-même.	Une autobiographie c'est quelqu'un qui parle de sa vie.
2.	Selon moi, il n'y a aucun intérêt mais je pense qu'il a fait ça pour qu'on s'inspire de lui, pour partager son expérience dans la vie et comment il a vécu.	Non il n'y a pas d'intérêt.	Pour moi, non il n'y a aucun d'intérêt, à part laisser une trace de son existence. L'auteur voulait juste raconter sa vie car il s'ennuyait sûrement.
3.	Car dans les deux textes ils parlent à la première personne du singulier.	N'a pas répondu.	L'auteur utilise la première personne du singulier, donc on sait qu'il parle de lui.
4.	Cela dépend de sa notoriété.	On ne peut pas s'intéresser à la vie d'une personne.	On ne peut pas s'intéresser à la vie d'une personne.
5.	Normalement les deux car en général toute la vie d'un auteur est importante.	Oui il va tout raconter	L'auteur va choisir seulement des éléments importants.
6.	Pour moi il est intéressant car c'est notre programme à nous les collégiens et surtout on apprend et on étudie leurs livres.	Oui parce que c'est bien (sans justification)	Oui pour se reconnaître dans certains textes c'est important.
7.	Non pas du tout car ils n'ont pas la même vie que nous.	Je ne sais pas.	Non je ne me reconnais pas dans leurs textes.
8.	Cela n'a pas d'importance pour moi, car les deux sont importants.	On devrait étudier des auteurs français.	On devrait étudier des auteurs français.
9.	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.	Dans cet extrait j'apprécie quand il va à (Rousseau)	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.
10.	Non, car cela ne m'intéresse pas.	Oui	Oui absolument, cela pourrait me permettre de mieux me connaître.

Reconnaissance des élèves E1 à E3 (question 7) : Oui : 0 / Non : 2 / SA : 1

Questions	E7	E8	E9
1.	Une autobiographie est la biographie d'un auteur faite par lui-même.	Une autobiographie c'est quand on parle de soi-même.	Une autobiographie raconte la vie d'un auteur et tout (ce qu'il a vécu) depuis sa naissance jusqu'à sa mort.
2.	Cela peut permettre aux autres de connaître la personne que l'on lit, mais surtout à l'auteur de s'ouvrir et mieux se connaître lui-même.	Il n'y a aucun intérêt à faire une autobiographie car nous nous en « fichons » de sa vie.	Il n'y a aucun intérêt pour l'auteur à raconter sa vie publiquement. Il le fait pour ses proches comme ses parents ou ses amis.
3.	Il utilise le pronom « je »	N'a pas répondu.	Les indices textuels qui montrent que l'auteur parle de lui sont la présence du « je », les pronoms possessifs.
4.	Oui, afin de connaître la personne, sa vision des choses.	Oui, car ça nous informe et nous rend plus « sociable » ?	Oui, on peut s'intéresser à la vie d'un autre que l'on ne connaît pas surtout si c'est un écrivain connu ; comme Montaigne et Rousseau.
5.	L'auteur va choisir seulement des éléments importants.	L'auteur va choisir seulement des éléments importants.	Lorsqu'un 'auteur raconte sa vie il ne va choisir que des éléments importants.
6.	Oui pour se reconnaître dans certains textes c'est important.	Oui ça nous cultive, en racontant des choses de la vie.	Oui ça nous cultive, en racontant des choses de la vie.
7.	Non je ne me reconnais pas dans ces textes.	Non car je ne suis pas un auteur.	Je me retrouve totalement dans ce que racontent ces auteurs, pare que je retrouve une certaine sérénité qui aboutit à une morale, comme : « il ne fait point juger les hommes d'après leurs actions. »
8.	L'origine peut avoir un impact sur la culture, l'environnement, les conditions dans lesquelles l'auteur a grandi.	L'origine n'a pas d'importance tant que c'est en français.	Je pense qu'il est important d'étudier des auteurs d'autobiographies différentes pour enrichir notre culture et la diversifier.
9.	L'extrait de Montaigne m'interpelle le plus car j'ai l'impression qu'il se dévoile le plus.	Ø	Dans ces extraits j'apprécie la sincérité et la façon dont s'est raconté, celui qui m'interpelle le plus est Montaigne parce qu'il est direct.
10.	Oui absolument, cela pourrait me permettre de mieux me connaître.	Oui quand je serai une star, avant non parce que personne ne me connaît.	Non je ne suis pas prête à écrire mon autobiographie car je n'ai pas encore le niveau et je n'ai pas encore accompli des choses.

Reconnaissance des élèves E7 à E9 (question 7) : Oui : 1 / Non : 2 / SA : 0

Questions	E10	E11	E12
1.	Une autobiographie est la biographie d'un auteur faite par lui-même.	Une autobiographie est une biographie de soi-même, on raconte les choses les plus importantes.	Une autobiographie c'est la vie et l'histoire d'une personne écrite par elle-même.
2.	Cela peut permettre aux autres de connaître la personne que l'on lit, mais surtout à l'auteur de s'ouvrir et mieux se connaître lui-même.	Il raconte sa vie pour savoir qui il est, pour que quand il décèdera le public le connaisse.	L'intérêt d'un auteur à raconter sa vie publiquement serait pour se rendre intéressant ou faire le bilan de sa vie.
3.	Il utilise le pronom « je »	Les indices textuels : le « je »	Les indices textuels : les pronoms personnels « je et j' »
4.	Oui, afin de connaître la personne, sa vision des choses.	On peut s'intéresser à la vie de quelqu'un si la personne est connue ou de quelqu'un que l'on connaît.	Oui on peut s'intéresser à une personne si sa vie a connu beaucoup d'aventures et d'émotions
5.	L'auteur va choisir seulement des éléments importants.	Il ne choisira que des éléments importants.	Je pense qu'il va choisir des éléments importants.
6.	Oui pour se reconnaître dans certains textes c'est important.	Oui c'est intéressant car ce n'est pas de notre époque, donc on peut apprendre des choses.	Oui c'est intéressant car ce n'est pas de notre époque, donc on peut apprendre des choses.
7.	Non je ne me reconnais pas dans ces textes.	Non je ne me suis pas retrouvé dans ces textes car je ne suis pas habitué à lire ce genre de texte.	Je ne me reconnais pas car je ne suis pas de la même époque et moi je ne suis pas gêné par mon entourage.
8.	L'origine peut avoir un impact sur la culture, l'environnement, les conditions dans lesquelles l'auteur a grandi.	L'origine ne m'intéresse pas tant que c'est écrit en français.	L'origine de l'auteur n'a pas d'importance tant que j'aime l'histoire, ça ne me dérange pas.
9.	L'extrait de Montaigne m'interpelle le plus car j'ai l'impression qu'il se dévoile le plus.	∅	Ce qui m'a interpellé c'est quand Rousseau voyant beaucoup de gens (à l'opéra) a vendu son billet et s'en est allé.
10.	Oui absolument, cela pourrait me permettre de mieux me connaître.	Non car je n'aime pas raconter ma vie à tout le monde.	Non car je n'ai pas encore vécu de moment très important pour le raconter. Si j'avais vécu des moments importants, pourquoi pas ?

Reconnaissance des élèves E10 à E12 (question 7) : Oui : 0 / Non : 3 / SA : 0

Questions	E13	E14	E15
1.	Une autobiographie est une petite histoire que les artistes racontent.	Une autobiographie c'est une biographie faite par l'auteur pour lui-même.	Une autobiographie est une biographie faite pour soi-même.
2.	Non mais il l'a fait pour partager son expérience de vie.	Non il n'y a pas d'intérêt, il le fait pour montrer à ses proches (parents, amis)	L'auteur raconte sa vie publiquement, comme ça quand il ne sera plus là, on aura des traces de son caractère, de ses idées,
3.	Il parle à la première personne du singulier.	Il parle à la première personne du singulier « je » et « moi ».	« Je ne l'ai écrit », « Je le destine »
4.	Non.	Oui on peut s'intéresser à la vie d'une autre personne, cela s'appelle être fan.	La vie de quelqu'un peut nous intéresser si ses idées, son vécu et son passé sont intéressants.
5.	Non il racontera les éléments importants.	Non il racontera les éléments importants.	L'auteur raconte des anecdotes
6.	Non.	Oui il est important de lire ce genre de textes parce que le jour des oraux on devra faire une (auto)biographie.	Non ce n'est pas intéressant car ces auteurs ne sont pas de notre génération.
7.	Un peu.	Non je ne me retrouve pas dans ce que raconte l'auteur.	Non je ne me retrouve pas du tout car je n'ai pas ce mode de vie.
8.	Pour moi l'origine de l'auteur n'a aucune importance.	Il est préférable d'étudier plutôt des auteurs d'autobiographies français.	L'origine de l'auteur n'est pas importante, car même un auteur peu connu peut faire des textes intéressants.
9.	∅	∅	L'extrait 1 (Montaigne) : l'auteur veut laisser un message après sa mort pour ses amis, sa famille.
10.	Non car je trouve que les gens ont plus à faire que lire l'histoire de ma vie.	Oui je serai prête à écrire ma propre autobiographie.	Non car je n'ai pas d'anecdotes marquantes ou je n'ai pas de message

Reconnaissance des élèves E13 à E15 (question 7) : Oui : 1 / Non : 2 / SA : 0

Questions	E16	E17	E18
1.	Une autobiographie est une biographie faite pour soi-même.	Genre littéraire dans lequel l'auteur raconte sa vie.	Une autobiographie est une biographie d'un auteur faite par lui-même/
2.	L'auteur raconte sa vie publiquement, comme ça quand il ne sera plus là, on aura des traces de son caractère, de ses idées,	Non il n'y a pas d'intérêt, il le fait pour se connaître.	Non il n'y a pas d'intérêt, c'est pour gagner de l'argent qu'ils le font.
3.	« Je ne l'ai écrit », « Je le destine »	L'auteur utilise la première personne du singulier.	Des mots comme « je » ou « j' »
4.	La vie de quelqu'un peut nous intéresser si ses idées, son vécu et son passé sont intéressants.	Oui on peut s'intéresser à la vie d'une personne qu'on ne connaît pas.	Oui on peut savoir ce qu'il a fait dans la vie, ses erreurs, ses bêtises...
5.	L'auteur raconte des anecdotes	L'auteur va choisir de raconter des éléments importants	Il va choisir que des éléments importants.
6.	Non ce n'est pas intéressant car ces auteurs ne sont pas de notre génération.	Oui ça peut être intéressant pour des collégiens, car ça nous apprend à raconter des choses structurées, à parler de nous-même.	Oui c'est intéressant parce que l'on peut découvrir plus de personnes.
7.	Non je ne me retrouve pas du tout car je n'ai pas ce mode de vie.	Non je ne me retrouve pas du tout car je n'ai pas ce mode de vie.	Non parce que c'est leur vie.
8.	L'origine de l'auteur n'est pas importante, car même un auteur peu connu peut faire des textes intéressants.	Peu importe l'origine de l'auteur.	N'a pas répondu.
9.	L'extrait 1 (Montaigne) : l'auteur veut laisser un message après sa mort pour ses amis, sa famille.	J'apprécie le fait que les auteurs parlent d'eux-mêmes franchement sans mentir ou cacher leurs défauts.	C'est où ils ont grandi et comment ils ont fait pour arriver jusque-là.
10.	Non car je n'ai pas d'anecdotes marquantes ou je n'ai pas de message	Genre littéraire dans lequel l'auteur raconte sa vie.	Non parce que ma vie n'a rien d'important.

Reconnaissance des élèves E16 à E18 (question 7) : Oui : 0 / Non : 3 / SA : 0

Questions	E19	E20	E21
1.	Une autobiographie c'est comme la biographie d'une personne réelle faite par elle-même.	Une autobiographie est un ouvrage qui a pour objet l'histoire de la vie d'une personne.	Une autobiographie est une biographie d'un auteur faite par lui-même.
2.	Non il n'y a pas d'intérêt à raconter sa vie publique	Oui il y a un intérêt pour qu'un auteur raconte sa vie au public pour qu'il laisse une trace de lui quand il mourra.	Non il n'y a pas d'intérêt, c'est pour gagner de l'argent qu'ils le font.
3.	Les auteurs ne parlent pas bien d'eux.	Le déterminant « je », par ex : « Je ne l'ai écrit que pour moi ».	Des mots comme « je » ou « j' ».
4.	Oui on peut s'intéresser même si on ne connaît pas l'auteur.	Oui on peut s'intéresser à la vie d'un autre, car on peut faire connaissance, on peut avoir des points en commun.	Oui on peut savoir ce qu'il a fait dans la vie, ses erreurs, ses bêtises...
5.	Il choisit des éléments importants.	Lorsqu'un auteur raconte sa vie, il choisit des éléments importants qui l'ont marqué dans sa vie.	Il va choisir que des éléments importants.
6.	Oui ça peut être intéressant car Rousseau raconte sa douce liberté.	Oui c'est intéressant parce que l'on peut découvrir plus de personnes.	Oui c'est intéressant parce que l'on peut découvrir plus de personnes.
7.	Non je ne me retrouve pas totalement dans ce que raconte l'auteur.	Non je ne me retrouve pas dans ce que racontent ces auteurs car c'est leurs histoires, leurs autobiographies et non la mienne.	Non parce que c'est leur vie.
8.	Français ou sans importance.	Je pense qu'il est préférable d'étudier les autobiographies des auteurs français.	N'a pas répondu.
9.	Les aventures de Rousseau (« ne point juger des hommes d'après leurs actions »).	L'autobiographie qui m'a interpellé est celle de Montaigne car il écrit ce livre rien que pour lui et le destine à ses parents et amis, pour qu'il reste une trace de lui quand il mourra.	Ils ont grandi et comment ils ont fait pour arriver jusque-là.
10.	∅	Je pense que je ne suis pas encore prête à écrire ma propre autobiographie. Normalement on l'écrit quand on est vieux.	Non parce que ma vie n'a rien d'important.

Reconnaissance des élèves E19 à E21 (question 7) : Oui : 0 / Non : 3 / SA : 0
Total : O : 2/21 ; N : 17/21 ; SA : 2/21

ANNEXE 2 – D1 : Réponses des élèves au questionnaire 2 (Q2)

Date de passation : 15/04/2019

QUESTIONS

1. Qu'est-ce qu'une autobiographie pour vous ? Justifiez et donnez des exemples.
2. Nous avons étudié deux extraits de textes autobiographies francophones. 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 ?
3. 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 ?
4. 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 ?
5. 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 ?
6. Un auteur dans une autobiographie se présente (objectif) ou se représente (subjectif) selon vous ?
7. L'autobiographe écrit-il pour se confier, relater des faits personnels ou des faits historiques ?
8. 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 ?
9. Peut-on vouloir connaître l'autre et s'intéresser à sa vie ? Si oui, dans quel but ?

2.1./ Réponses des élèves des deux classes

Tableaux 22 : Première classe : 3^{ème} 5 (21/25)

E1 (Elève 1)	E2
<p>Q1 (question 1) : Une autobiographie pour moi est un livre dans lequel on raconte sa propre vie. Q2 : Cela (l'autobiographie) 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. Q3 : Je trouve que lire la vie d'un inconnu est bien car on peut facilement se retrouver dans son histoire. Q4 : Écrire peut nous aider à mieux observer les choses, donc à mieux comprendre, il n'est pas vraiment indispensable d'écrire pour mieux se connaître mais oui cela peut aider. Q5 : Non du tout il n'est pas nécessaire de se raconter car on peut le faire de différents et plusieurs moyens plus simples, par exemple parler de soi à un psy. Q7 : L'autobiographe écrit pour relater des faits personnels. Q8 : Oui on peut se reconnaître dans leurs actes, leur décision d'être. Q9 : ∅</p>	<p>Q1 : L'autobiographie est un genre littéraire et artistique. Q2 : Oui en racontant sa vie à des gens. Q3 : Il écrit pour lui et pour les autres, à connaître mieux la personne. Q4 : ∅ Q5 : Non il n'est pas nécessaire. Q6 : Il se présente objectif. Q7 : L'autobiographe n'écrit pas forcément pour se confier. Q8 : ∅ Q9 : ∅</p>
E3	E4
<p>Q1 : L'autobiographie est un texte qui parle de soi-même. Q2 : Il y a Rousseau et Montaigne, ils se rachètent en racontant leurs délits. Q3 : Il peut écrire pour lui en se confessant lui-même ou créer un lien d'amitié avec le texte (A. Frank) ou pour ses proches comme Montaigne. Q4 : ∅ Q5 : Non il n'est pas nécessaire. Q6 : Il se présente subjectif. Q7 : Plutôt pour se confier. Q8 : Nous pouvons mais moi non car je suis encore un enfant et mon vécu n'est pas comme celui des auteurs déjà adultes. (Non) Q9 : Non car leurs vies ne m'intéressent pas.</p>	<p>Q1 : Une autobiographie est un livre où l'on parle de sa vie. Q2 : Nous avons étudié Fatou Diome (FD) et Tahar Ben Jelloun (TBJ). Oui l'écriture permet de se reconstruire et/ou de se racheter. Q3 : 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. Q4 : Lorsqu'on écrit une autobiographie on se remémore sa vie Q5 : Oui on peut se reconnaître sans autobiographie, l'écriture autobiographique aide à se souvenir de certains événements oubliés. Q6 : L'auteur est objectif parce qu'il parle de sa vie. Q7 : Pour relater des faits personnels et pour se confier. Q8 : Il peut y avoir des faits ressemblants. Q9 : Oui on peut vouloir connaître l'autre et s'intéresser à sa vie, si l'autobiographie nous intéresse, dans le but de faire connaissance.</p>

E5	E6
<p>Q1 : Récit dans lequel on écrit sa vie. Certains l'utilisent pour accepter leur vie, comme Fatou Diome, d'autres pour se confesser et raconter leurs erreurs comme Rousseau.</p> <p>Q2 : Fatou Diome arrive à se reconstruire dans son autobiographie en laissant son passé derrière elle et en allant de l'avant.</p> <p>Q3 : L'auteur peut parfois faire passer un message pour exprimer sa vision aux autres, se faire comprendre, lire la vie d'un auteur peut nous inspirer</p> <p>Q4 : En écrivant sa vie on arrive à prendre du recul et avoir un nouveau point de vue que celui que l'on avait en vivant l'instant.</p> <p>Q5 : En écrivant une autobiographie on pourrait mieux se connaître puisqu'on aura une autre façon de voir sa vie : après avoir vécu des événements marquants en les écrivant et en prenant du recul.</p> <p>Q6 : Un auteur se représente de manière subjective.</p> <p>Q7 : L'auteur va se confesser en racontant sa vie</p> <p>Q8 : On peut avoir fait les mêmes erreurs ou avoir une situation similaire et ainsi s'identifier à l'auteur.</p> <p>Q9 : On peut vouloir connaître* la vie d'un autre pour se rassurer, si cette personne a connu d'autres événements plus marquants que dans notre vie. On peut aussi se reconnaître dans la vie de l'auteur.</p>	<p>Q1 : C'est parler de soi, de sa vie, ex : Rousseau qui avoue ses fautes.</p> <p>Q2 : Selon moi une autobiographie sert à se reconstruire car se rappeler des moments de sa vie.</p> <p>Q3 : L'auteur écrit pour tout le monde, les lecteurs peuvent se sentir moins seuls.</p> <p>Q4 : Écrire peut aider à se connaître, mais on peut se connaître sans écrire.</p> <p>Q5 : On ne peut pas le faire objectivement car on parle de nous, donc on va chercher à se défendre si on a fait de mauvaises actions.</p> <p>Q6 : L'auteur se présente.</p> <p>Q7 : Pour se confier, relater des faits personnels et historiques.</p> <p>Q8 : On peut se reconnaître dans une autobiographie si on a des points communs avec l'auteur.</p> <p>Q9 : On peut vouloir connaître l'auteur et s'intéresser à sa vie si l'auteur a le même vécu que nous c'est intéressant.</p>
E7	E8
<p>Q1 : C'est raconter sa propre vie, son vécu, ses problèmes, ses erreurs, comme Rousseau.</p> <p>Q2 : Écrire une autobiographie peut permettre à un être de faire un point sur sa vie, écrire ses erreurs et les accepter.</p> <p>Q3 : Un auteur va écrire pour lui-même ou pour les autres, cela va lui permettre de se reconstruire et pour les autres apprendre des erreurs de l'auteur, être à son écoute.</p> <p>Q4 : Quand FD écrit son autobiographie elle va dans son passé pour se rappeler de certaines choses qu'elle aurait oublié et ainsi elle « démêle » sa vie qui s'est emmêlée.</p> <p>Q5 : Pour certains écrire une autobiographie leur permettrait de mieux se connaître car en la relisant il la verra d'une autre façon.</p> <p>Q6 : Il se représente de manière objective.</p> <p>Q7 : Un auteur écrit une autobiographie principalement pour se confesser.</p> <p>Q8 : On se reconnaît forcément dans la vie d'un autre car on a tous fait des erreurs, eut des problèmes, des moments que l'on voudrait oublier.</p> <p>Q9 : Pour peut-être apprendre des erreurs de l'autre, l'identification à sa vie et la comparer.</p>	<p>Q1 : C'est une personne qui parle de sa vie.</p> <p>Q2 : Tahar Ben Jelloun et Fatou Diome. Pour se reconstruire* ou se racheter*.</p> <p>Q3 : D'après moi l'auteur peut parler de soi-même et peut-être peut le lire ou le faire lire à un autre auteur. Je ne me reconnais* pas dans les autobiographies que l'on a vues.</p> <p>Q4 : ∅</p> <p>Q5 : On n'est pas obligé de parler de soi-même parce que si on a déjà fait une autobiographie, les personnes regardent comment on était.</p> <p>Q6 : Selon moi l'auteur se représente (subjectif).</p> <p>Q7 : Des faits perso et historiques selon moi.</p> <p>Q8 : ∅</p> <p>Q9 : ∅</p>

E9	E10
<p>Q1 : Pour moi, c'est un genre littéraire qui raconte les moments de notre vie. Q2 : On a étudié TBJ et FD. Q3 : L'auteur écrit pour que ce soit lu, je pense que ça apporte des faits qui ressemblent aux auteurs . Q4 : Oui un livre peut favoriser la connaissance de soi Q5 : Oui et non, on ne peut pas le faire* objectivement. Q6 : Pour moi il se représente. Q7 : Il écrit pour se confier. Q8 : Je ne me reconnais pas dans le portrait d'un autre. Q9 : Oui car pour moi il pourrait raconter ses aventures inédites.</p>	<p>Q1 : Un livre dans lequel l'auteur raconte sa vie Q2 : TBJ et FD. L'autobiographie peut permettre de se racheter*, de se reconstruire* en avouant ouvertement ses fautes et en se remémorant ses souvenirs. Q3 : L'auteur écrit pour d'autres personnes. Les lecteurs peuvent se sentir compris et se reconnaître* à travers l'auteur. Je ne m'y reconnais* pas forcément. Q4 : Oui car lorsqu'on écrit sa vie on doit se la remémorer et donc mieux la connaître, ce qui conduit à mieux se connaître. Q5 : On peut se connaître sans écrire d'autobiographie. Mais l'écriture autobiographique peut aider à se connaître. Q6 : Il se présente (objectif) car il parle de lui. Q7 : L'autobiographe écrit pour se confier* et relater* des faits personnels*. Q8 : C'est possible si nous avons vécu des choses similaires. Q9 : Oui si on apprécie la personne ou si on veut se sentir compris.</p>
E11	E12
<p>Q1 : Genre littéraire écrit par l'auteur lui-même, sa vie, son histoire, sa personne. Q2 : FD et TBJ. L'écriture autobiographique permet de se rassurer, étudier et prendre exemple. Q3 : Les auteurs écrivent les livres pour le public. Certaines personnes se reconnaissent dans l'autobiographie, ça ne veut pas forcément dire qu'ils parlent de lui seul, car peut-être d'autres gens ont peut-être vécu la même chose. Moi personnellement je ne me reconnais pas. Q4 : Un livre peut favoriser la connaissance des gens, car lorsqu'on écrit sa vie et des souvenirs, on essaye de se les remémorer donc de mieux se rappeler ce qui permet de mieux se connaître soi-même. Q5 : Nous ne sommes pas obligés d'écrire des autobiographies pour se connaître nous-mêmes, mais l'écriture peut aider à se connaître. Q6 : Il se présente (objectif) comme ça pour parler de lui-même. Q7 : On peut se confier dans son autobiographie et relater* des faits personnels. Q8 : Si nous avons vécu des choses qui sont en rapport avec cela. Q9 : Si on apprécie la personne ou si nous voulons nous faire comprendre.</p>	<p>Q1 : Quand on parle de soi-même, on se décrit, et on raconte notre vécu. Q2 : TBJ et FD. L'écriture autobiographique permet de se dire, voire de se reconstruire, si c'est lui qui l'écrit ou qui la raconte. Q3 : L'auteur peut l'écrire pour lui mais aussi pour la faire lire aux autres, le lecteur peut parfois se sentir visé et se reconnaître. Parfois je m'y reconnais parfois non. Q4 : Quand on écrit une autobiographie on pense à comment l'on agirait dans différentes situations et même dans des situations déjà vécues, donc oui on peut chercher* à se connaître* au moyen de l'écriture comme FD le dit. Q5 : Non ce n'est pas nécessaire. Q6 : Un auteur dans une autobiographie se représente (subjectif). Q7 : L'autobiographie relate des faits personnels et historiques. Q8 : Oui si l'on a vécu des choses en commun. Q9 : Oui on peut vouloir connaître l'autre et s'intéresser à sa vie, dans le but de suivre son parcours ou de le prendre comme exemple.</p>

E13	E14
<p>Q1 : C'est le fait de raconter sa propre vie.</p> <p>Q2 : FD et TBJ. 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 FD. Les autobiographies c'est de faire comprendre, de ne pas abandonner.</p> <p>Q3 : 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.</p> <p>Q4 : FD est une enfant défavorisée et elle avait trouvé un moyen de s'exprimer grâce à l'écriture et elle a oublié tout. Ses souhaits sont de rendre les gens plus forts.</p> <p>Q5 : Cela est nécessaire car il y a des choses qu'on ne sait pas sur nous, qu'on voudrait apprendre.</p> <p>Q6 : Un auteur se présente objectivement.</p> <p>Q7 : C'est fait pour se confier ou des faits personnels ou historiques.</p> <p>Q8 : Oui elle renvoie à des aspects et (permet) de me connaître.</p> <p>Q9 : Oui car si on veut connaître la personne ou se mettre à sa place, imaginer.</p>	<p>Q1 : Un livre dans lequel on laisse des traces de soi où l'on raconte son histoire.</p> <p>Q2 : TBJ et FD, l'autobiographie peut évoquer des souvenirs et peut aussi permettre d'avouer ses fautes.</p> <p>Q3 : Un auteur écrit pour toucher ses lecteurs. Certains lecteurs peuvent se voir en l'auteur.</p> <p>Q4 : Ø</p> <p>Q5 : Non ce n'est pas nécessaire, je trouve car on n'a pas encore tout vu dans la vie. Non, on ne peut le faire objectivement. On cherchera toujours à montrer notre bon visage.</p> <p>Q6 : Ø</p> <p>Q7 : Ø</p> <p>Q8 : Ø</p> <p>Q9 : Ø</p>
E15	E16
<p>Q1 : Un livre où tu racontes ta vie. FD l'utilise pour accepter sa vie.</p> <p>Q2 : TBJ et FD. L'écriture auto fait revenir dans son passé pour assumer ses actes.</p> <p>Q3 : L'auteur écrit pour apprendre à mieux se connaître et que les autres le connaissent, peut-être même s'en inspirer.</p> <p>Q4 : L'écriture permet à FD de revenir sur son passé et de l'exprimer d'une autre manière. Grâce à ça elle a appris à vivre malgré tout. En écrivant un livre on peut découvrir une nouvelle facette de nous-même.</p> <p>Q5 : Cela peut être utile d'écrire une autobiographie. On peut le faire de manière objective car c'est notre vie.</p> <p>Q6 et Q7</p> <p>Q8 : Je ne peux pas me reconnaître parce qu'ils détaillent trop leur vie. (Non)</p> <p>Q9 : Cela ne m'intéresse pas de lire une autobiographie.</p>	<p>Q1 : Pour moi une autobiographie est la biographie d'une personne qu'elle a écrit elle-même.</p> <p>Q2 : TBJ et FD. Pour moi oui une autobiographie permet à une personne de se reconstruire.</p> <p>Le fait d'écrire permet de se libérer et de se faire pardonner en avouant ses fautes et ses secrets.</p> <p>Q3 : L'auteur écrit pour lui mais aussi pour les autres. La vie d'un auteur inconnu, n'apporte rien sauf si on veut le connaître.</p> <p>Q4 : Oui un livre, exemple l'autobiographie peut favoriser la connaissance de soi, le fait d'écrire sa vie permet d'avoir un point de vue extérieur de sa propre vie, donc de se connaître mieux.</p> <p>Q5 : Oui il est nécessaire de se connaître soi-même pour écrire sa vie. Tout dépend de la personne mais généralement non car on n'a pas un point de vue extérieur pour être objectif.</p> <p>Q8 : Non je ne me reconnais pas dans ces récits, ils sont beaucoup trop personnels.</p> <p>Q9 : Oui si on veut être plus proche de lui, apprendre à plus le connaître.</p>

E17	E18
<p>Q1 : Genre littéraire et artistique. Q2 : Montaigne et Rousseau . Q3 : L'auteur parle de lui pour nous, pas pour lui-même. Ça ne nous rapporte rien mais ça nous apprend qu'est-ce qu'une autobiographie. Oui j'en connais une, celle de St Augustin. Q4 : Je n'ai pas compris la question. Q5 : Le but ce n'est pas vraiment de raconter sa vie, le but c'est d'apprendre à mieux se connaître. Q8 : Je n'ai aucune idée. Q9 : Oui on peut connaître l'autre et s'intéresser à sa vie dans des buts d'autobiographie.</p>	<p>Q1 : Genre littéraire et artistique. Q2 : Montaigne et Rousseau . Q3 : L'auteur parle de lui pour nous, pas pour lui-même. Ça ne nous rapporte rien mais ça nous apprend qu'est-ce qu'une autobiographie. Oui j'en connais une, celle de St Augustin. Q4 : Je n'ai pas compris la question. Q5 : Le but ce n'est pas vraiment de raconter sa vie, le but c'est d'apprendre à mieux se connaître. Q8 : Je n'ai aucune idée. Q9 : Oui on peut connaître l'autre et s'intéresser à sa vie dans des buts d'autobiographie.</p>
E19	E20
<p>Q1 : C'est un texte qui parle de la personne elle-même, de sa vie quotidienne et de ses événements survenus dans le passé. Q2 : FD et TBJ Q3 : Ø Q4 : Écrire peut servir à savoir ses caractéristiques, ses défauts, points forts, faire un bilan sur soi. Q8 : Oui on peut se reconnaître dans leurs actes, leurs décisions et autres. Q9 : Oui c'est possible d'avoir des choses en commun, comme par ex la même origine.</p>	<p>Q1 : Pour moi, c'est sa vie, son vécu, ses problèmes, ses erreurs comme Les Confessions de Rousseau. Q2 : TBJ et FD, l'autobiographie peut permettre de faire un point sur sa vie, divulguer ses erreurs et les affronter. Q3 : Ø Q4 : Ø Q5 : Écrire une autobiographie leur permettrait de mieux se connaître en la relisant, ils la verraient d'une autre façon. Q6 : Ø Q7 : Ø Q8 : On peut se reconnaître grâce à une autobiographie car dans la vie d'un autre on a peut-être eu les mêmes erreurs, souffrance mais aussi les mêmes moments de bonheur.</p>
E21	Reconnaissance des élèves
<p>Q1 : C'est le fait d'écrire sur sa propre vie. Q2 : Je pense que l'écriture autobiographique peut changer la vision des choses de beaucoup de personnes car ça nous montre que tout le monde peut être dans le cas de FD par exemple, ne pas rester dans le négatif et au contraire faire comprendre aux gens que nous sommes tous égaux malgré les différentes situations. Q3 : Il n'écrit pas seulement pour lui il écrit pour tout le monde. Il veut faire passer un message contre le racisme. Q4 : Car elle n'a pas eu la même enfance que tout le monde. Et je pense que dans son autobiographie elle s'est rendu compte de l'enfance qu'elle a eu et de son parcours, alors c'est pour ça qu'elle veut venir en aide à ces gens qui sont dans ce cas où elle a été petite. Q8 : Par exemple j'aurais agi comme FD, donc je me reconnais dans la façon d'agir. Q9 : Oui dans le but de comprendre cette personne et se mettre à sa place.</p>	<p>Identification via la question 8 : Oui : 13/21 (61,90%) Non : 4/21 (19,05%) SA : 4/21 (19,05%)</p>

Tableaux 23 : Seconde classe : 3^{ème} 6 (21/25)

E1	E2
<p>Q1 : C'est écrire sa propre vie, se confesser, raconter un événement qui nous marque dans nos vies, s'exprimer...</p> <p>Q2 : L'écriture (auto)biographique permet de s'exprimer, raconter nos fautes, se justifier, de trouver un sens à l'existence.</p> <p>Q3 : Non moi je ne me reconnais pas.</p> <p>Q4 : Oui un livre peut favoriser la connaissance de soi pour se (re)mettre en question.</p> <p>Q5 : ∅</p> <p>Q6 : ∅</p> <p>Q7 : ∅</p> <p>Q8 : Non je ne me reconnais pas dans les portraits des autres. NON</p> <p>Q9 : On peut s'intéresser à la vie de quelqu'un d'autre pour apprendre à le connaître et ne pas juger sur les apparences.</p>	<p>Q1 : Une autobiographie pour moi consiste à mettre en avant sa propre existence.</p> <p>Q2 : Ça permet aux lecteurs de ne pas faire les mêmes erreurs.</p> <p>Q3 : Le but de l'auteur c'est que le lecteur soit intrigué, qu'il ne connaisse pas tout, tout de suite, ce qui va passionner le lecteur.</p> <p>Q5 : Le fait de faire une (auto)biographie permet de se connaître, on peut parfois être surpris.</p> <p>Q6 :</p> <p>Q7 :</p> <p>Q8 : Non je n'arrive pas à trouver une autobiographie qui ait des points communs avec moi.</p> <p>Q9 : On peut s'intéresser si on trouve certains points communs et certains considèrent les lecteurs comme des légendes.</p>
E3	E4
<p>Q1 : Pour moi c'est raconter une période de sa vie qui nous a marquée.</p> <p>Q2 : D'une part l'autobiographie sert aussi à se racheter*, se reconstruire* comme nous l'avons vu dans l'autobiographie de Montaigne, dans laquelle il exprime ses erreurs, ses petits péchés à ses lecteurs.</p> <p>Q3 : Ça peut apporter des conseils. Non je ne m'y reconnais* pas encore.</p> <p>Q4 : Oui un livre peut favoriser la connaissance de soi.</p> <p>Q5 : Non il n'est pas nécessaire de passer par l'autobiographie pour se connaître*, car selon moi on n'a pas besoin de raconter sa vie pour se connaître.</p> <p>Q7 : L'autobiographie sert aussi en quelque sorte à donner des conseils à travers le vécu de l'auteur.</p> <p>Q8 : Oui on peut s'intéresser à une personne et connaître dans le but de la connaître.</p> <p>Q9 : ∅</p>	<p>Q1 : C'est le fait d'écrire sur sa propre vie.</p> <p>Q2 : TBJ et FD.</p> <p>Q3 : Non je ne me reconnais pas, je n'écris pas d'autobiographie et je n'en lis pas.</p> <p>Q4 : FD dit ça car c'est un moyen pour elle de donner son point de vue sur les choses, de raconter son passé.</p> <p>Q5 : Non il n'est pas nécessaire* d'écrire une autobiographie pour se connaître*.</p> <p>Q8 : ∅</p> <p>Q9 : Oui, on peut s'intéresser à l'autre, pour découvrir ce que certains ont vécu, découvrir leur parcours, leurs histoires ou leur passé.</p>

E5	E6
<p>Q1 : Selon moi c'est quand un auteur raconte des moments importants dans sa vie.</p> <p>Q2 : Nous avons étudié l'autobiographie de TBJ et FD.</p> <p>Q3 : L'auteur écrit avant tout pour lui, mais souhaite que des autres la liron (lisent son autobiographie).</p> <p>Q5 : Si on ne se connaît pas, tout ce que l'on écrira sera des mensonges.</p> <p>Q6 : ∅</p> <p>Q7 : ∅</p> <p>Q8 : Non aucune de ces autobiographies ne me rappellent à moi-même. NON</p> <p>Q9 : Oui peut-être pour ne pas faire la même erreur.</p>	<p>Q1 : Pour moi c'est quand une personne de connue, raconte sa vie par exemple ce qu'il a fait.</p> <p>Q2 : Il peut tout dévoiler, il peut demander pardon. Je pense qu'avec une autobiographie on peut se racheter.</p> <p>Q3 : Ça importe pour imaginer sa vie, la comparer avec la nôtre, un peu, je m'imagine pleins de choses quand je lis une autobiographie.</p> <p>Q4 : Oui on peut chercher à se connaître*, on peut retrouver des affaires, des souvenirs qu'on avait oubliés.</p> <p>Q5 : Oui sûrement beaucoup de gens.</p> <p>Q6 : ∅</p> <p>Q7 : ∅</p> <p>Q8 : Oui car il raconte il a fait quoi comme études, ses rêves et il aurait voulu habiter quelque part. OUI</p> <p>Q9 : Oui pour savoir comment il a vécu, s'il était pauvre ou s'il était riche, qu'est-ce qu'il a fait comme études...</p>
E7	E8
<p>Q1 : Récit qu'une personne réelle ou connue écrit. Faire le récit de sa propre vie.</p> <p>Q2 : TBJ et DF, c'est de se reconstruire, de se rappeler une partie de notre vie.</p> <p>Q3 : L'auteur parle de lui-même, de sa vie, pour lui et pour que d'autres le connaissent.</p> <p>Q4 : Quand on fait de l'écriture on se recherche et on se connaît mieux...un livre favorise* la connaissance de soi. On peut écrire ce que l'on ressent.</p> <p>Q5 : C'est utile pour se connaître* soi-même de se raconter*, de parler de soi, dans un écrit autobiographique.</p> <p>Q6 : ∅</p> <p>Q7 : ∅</p> <p>Q8 : Non ça ne me renvoie pas.</p> <p>Q9 : Oui on pourrait s'intéresser à ses aventures, à sa confiance, sa tristesse, ou parce que ça pourrait ressembler à la vie de la personne.</p>	<p>Q1 : Texte qui a pour but de se confesser en racontant un fait marquant et pour laisser une trace pour ses proches.</p> <p>Q2 : FD et TBJ. Oui on peut se reconstruire*, même se racheter*, en se confiant et se donner bonne confiance pour les autres.</p> <p>Q3 : Les lecteurs peuvent se reconnaître dans ses autobiographies, même si ce sont des auteurs inconnus. Je ne me reconnais pas dans celle-ci.</p> <p>Q4 : Elle veut dire que pour elle l'écriture est plus facile de s'exprimer, dire ce qui va bien ou pas. Oui car l'écriture est un moyen facile de s'exprimer et se découvrir à travers des livres.</p> <p>Q8 : Non pas forcément, pas dans ses autobiographies.</p> <p>Q9 : Oui on peut se reconnaître dans le but de se connaître un peu plus, et se retrouver dans ces histoires.</p>

E9	E10
<p>Q1 : Un texte que l'on écrit soi-même sur sa propre vie.</p> <p>Q2 : Elle permet de se reconstruire* en racontant des faits que peu de personnes savent.</p> <p>Q3 : La vie d'un auteur inconnu apporte aux lecteurs un point de vue différent ce qu'ils pensent de la réalité.</p> <p>Q4 : Oui on peut se connaître au moyen de l'écriture mais un livre ne favorise* pas la connaissance de soi*, cela dépend de la personne.</p> <p>Q5 : ∅</p> <p>Q6 : ∅</p> <p>Q7 : ∅</p> <p>Q8 : Non je ne parviens pas.</p> <p>Q9 : Oui dans le but d'apprendre à le connaître, pour son propre avis sur l'autre.</p>	<p>Q1 : Histoire d'une vie, on y raconte nos bons moments comme les pires et les péchés qu'on a fait ou pas fait, etc.</p> <p>Q2 : TBJ et FD. Une autobiographie dévoile sa vie au monde entier, cela peut être un exemple pour certains qui ont vécu la même chose, ça peut les aider.</p> <p>Q3 : Il écrit car il en a envie (liberté de l'auteur), mais ils le font aussi pour des enfants ou des adultes qui ont vécu la même chose que TBJ et FD. Ces deux auteurs-là ont vécu une enfance difficile.</p> <p>Q4 : Oui je suis tout à fait d'accord, on peut lire un livre se reconnaître et faire comme le livre pour s'en sortir.</p> <p>Q5 : C'est indispensable de se connaître* pour écrire, je ne vois pas comment écrire une autobiographie sans se connaître.</p> <p>Q8 : Ça m'est déjà arrivé de me reconnaître dans des récits.</p> <p>Q9 : Si sa vie est intéressante pourquoi pas m'intéresser.</p>
E11	E12
<p>Q1 : C'est quand on écrit des choses qui nous ont marqué dans notre vie c'est aussi pour laisser des traces de nous quand on sera mort.</p> <p>Q2 : Non on ne peut pas reconstruire* sa vie grâce à une autobiographie. L'autobiographie sert seulement à exprimer notre vécu.</p> <p>Q3 : L'auteur peut aussi passer des messages dans son autobiographie.</p> <p>Q4 : Oui on peut se reconnaître grâce à une autobiographie.</p> <p>Q5 : ∅</p> <p>Q6 : ∅</p> <p>Q7 : ∅</p> <p>Q8 : Pas particulièrement, ça peut dépendre de l'histoire comme FD quand elle parlait du racisme entre les blancs, noirs et arabes dans ce sujet je pourrais me reconnaître.</p> <p>Q9 : Oui on peut juste pour être intéressé.</p>	<p>Q1 : C'est une personne qui parle de sa vie, elle peut résumer toute sa vie, raconter des moments de sa vie ou ses erreurs.</p> <p>Q2 : Non on ne peut pas reconstruire sa vie grâce à une autobiographie.</p> <p>Q4 : Oui on peut se reconnaître grâce à une autobiographie.</p> <p>Q5 : Oui il est utile d'écrire une autobiographie pour mieux se connaître.</p> <p>Q6 : ∅</p> <p>Q7 : ∅</p> <p>Q8 : ∅</p> <p>Q9 : Oui on peut s'intéresser à la vie d'une personne qu'on ne connaît pas, dans le but de se connaître, voir si on a des points en commun.</p>

E13	Reconnaissance des élèves
<p>Q1 : Une autobiographie est un point de vue extérieur sur soi-même.</p> <p>Q2 : Une autobiographie peut nous faire réfléchir à pleins de choses selon moi, mais ça n'empêche pas de mentir sur soi-même.</p> <p>Q3 : Il ne l'écrit pas seulement pour lui, il peut très bien l'écrire pour nous lecteurs, pour sa famille et pour se montrer. Connaître la vie d'une personne inconnue, c'est en même temps une vision sur sa propre vie.</p> <p>Q4 : Nous pouvons toujours nous chercher dans l'écriture. Un livre peut même améliorer la vision des choses qu'on a de la vie.</p> <p>Q5 : Pour se connaître encore mieux je pense que c'est intelligent. On peut le faire comme on, le souhaite.</p> <p>Q8 : On peut se voir dans le portrait d'un autre, mais pas réellement être la personne.</p> <p>Q9 : Oui dans le but de peut-être l'aider ou dans le but d'apprendre plus sur soi-même.</p>	<p>Identification via la question 8 :</p> <p>Oui : 4/13 (30,77%)</p> <p>Non : 7 /13 (53,85%)</p> <p>SA : 2/13 (15,38%)</p>

ANNEXE 3 – D1 : Réponses au questionnaire 3 (Q3)

Date de passation : 22/04/2019

1. Qu'est-ce qui motive un auteur à raconter sa vie ?
2. Pour comprendre la vie d'un auteur (ou d'une autre personne réelle), 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 ? Justifiez.
6. Qu'est-ce qui rend un récit de vie personnel plaisant et intéressant ?
7. Avez-vous trouvé les textes autobiographiques à la fois intéressants, plaisants et instructifs ? Lesquels ? Justifiez.
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 ?

Tableaux 24 : Réponses des élèves de la première classe (3^{ème} 5) : 20/25

Questions	E1	E2
1	La raison qui pousse un auteur à raconter sa vie c'est qu'il est très âgé, qu'il pense qu'il a fait le tour de sa vie et qu'il souhaite partager.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est pour que les gens connaissent son histoire.
2	Oui pour mieux ressentir ses sentiments	Oui, des fois, il faut se mettre à leur place pour imaginer ce qu'ils ressentent.
3	La vie de l'auteur peut nous rejoindre quand on est en train de vivre la même chose.	Je ne sais absolument pas.
4	L'avantage c'est qu'en lisant sa propre vie on la voit sous un autre œil.	Pour pouvoir montrer aux gens ce qu'ils ont vécu dans leur enfance.
5	Il est difficile car on n'est pas assez vieux et on n'a pas vécu assez de choses.	Parce qu'on n'a pas assez d'imagination quand on est adolescent.
6	C'est quand le récit est intéressant, quand il y a des rebondissements et un peu d'action comme dans un livre (roman).	Selon l'histoire quand on la lit, comment l'auteur l'a écrit.
7	J'ai trouvé que l'autobiographie de Fatou Diome était très instructive, car ce n'est pas la première femme à avoir vécu ce genre de situation et en le publiant ses lecteurs sauront faire le bon choix car c'est un cas très fréquent.	Non car j'ai trouvé qu'il n'y avait pas beaucoup d'événements.
8	Un savoir est très important en dehors du cadre scolaire, surtout dans le milieu du travail et l'évolution personnelle.	∅
9	Non ce n'est pas identique car sur les réseaux sociaux les personnes n'ont pas le même jugement. Cela peut traduire un besoin de reconnaissance mais aussi plein d'autres choses comme l'envie de partager ses erreurs et essayer de faire en sorte que ses lecteurs ne reproduisent pas les mêmes erreurs.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est pour que les gens connaissent son histoire.

Questions	E3	E4
1.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est le fait de pouvoir se confier.	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.
2.	Pour comprendre la vie d'un auteur il faut essayer de se mettre à sa place. (Oui)	Oui pour comprendre l'histoire, on peut essayer de se mettre à leur place.
3.	Aucune idée.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre s'il écrit son quotidien, nous pouvons nous voir aussi.
4.	∅	Les avantages ou profits qu'il y a c'est que certains n'ont pas le courage de faire ce qu'ils veulent et en lisant la vie des auteurs cela leur donne du courage.
5.	Il est dur de faire le récit de sa vie à l'adolescence car <u>on n'a pas trop de choses à raconter.</u>	C'est difficile car nous n'avons pas assez vécu. C'est-à-dire que nous sommes encore au collège, nous apprenons et il y a certaines choses que nous découvrons à travers leur histoire, mais à notre jeune âge nous ne sommes pas encore passés par là.
6.	Ce qui rend un récit de vie plaisant et intéressant... (non achevé).	Ce qui rend un récit intéressant et plaisant c'est le vécu de cette histoire et les anecdotes
7 à 9	∅	∅

Questions	E5	E6
1.	Les motivations des auteurs à raconter leur vie sont différentes, mais généralement ils le font pour laisser une trace avant leur mort pour leur famille...	Ce qui pousse un auteur à raconter sa vie c'est quand il a un événement marquant.
2.	Je pense que oui comme ça on peut essayer de comprendre/ressentir ce qu'il a vécu.	Non pas forcément.
3.	Je ne sais pas	Elle peut rejoindre la nôtre quand on a (vécu) le même événement.
4.	Pour ma part je n'en vois aucun, sauf si on souhaite que notre vie soit connue de n'importe qui.	L'avantage de faire le récit de sa vie personnelle c'est de partager sa vie aux autres personnes.
5.	Parce qu'il y a plusieurs choses qu'on ne souhaite pas que les autres sachent.	D'après moi il est difficile à l'adolescent de faire un récit de sa vie parce qu'il n'a pas grand-chose à raconter, mais il a beaucoup d'imagination.
6.	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.	Par exemple si un malheur arrive à cet auteur le lecteur se réjouira que ce malheur ne lui soit pas arrivé.
7.	Non je ne l'ai pas forcément trouvé intéressant car la vie des autres ne m'intéressait pas.	Pour ma part certes j'apprécie les « potins » mais les autobiographies ne m'intéressent pas particulièrement.
8.	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.	Le savoir est utile partout dans chaque matière et aussi à l'extérieur.
9.	Non ce n'est pas identique car sur les réseaux car on peut se faire passer pour quelqu'un d'autre, changer de personnalité ; alors que par écrit on ne doit pas on ne peut pas mentir.	Pour moi cela revient au même dans tous les cas car la personne a des fans.

Questions	E7	E8
1.	Ce qui pousse un auteur à raconter sa vie c'est quand il a vécu un événement marquant.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est pour que les gens connaissent son histoire.
2.	Non pas forcément.	Oui, des fois, il faut se mettre à leur place pour imaginer ce qu'ils ressentent.
3.	Elle peut rejoindre la nôtre quand on a vécu le même événement.	Je ne sais absolument pas.
4.	L'avantage de faire le récit de sa vie personnelle c'est de partager sa vie aux autres personnes.	Pour pouvoir montrer aux gens ce qu'ils ont vécu dans leur enfance.
5.	Parce qu'on n'a pas envie, parce qu'elle n'est pas très intéressante.	Parce qu'on n'a pas assez d'imagination quand on est adolescent.
6.	Ce qui rend un récit plaisant et intéressant c'est quand il y a beaucoup d'événements et beaucoup de choses.	Selon l'histoire quand on la lit, comment l'auteur l'a écrit.
7.	Non parce que je n'aimais pas ça, ça m'ennuyait.	Non car j'ai trouvé qu'il n'y avait pas beaucoup d'événements.
8.	Ça peut aussi aider dans la vie personnelle.	∅
9.	Ce n'est pas pareil et ce n'est pas obligé que la personne ait besoin de reconnaissance mais la plupart du temps, oui.	Non ce n'est pas identique

Questions	E9	E10
1.	...c'est pour les lecteurs (fans) qui veulent savoir la vie de leur idole, pour essayer de faire leur vie comme leur idole.	C'est parce qu'il y a un événement marquant dans son histoire.
2.	Non car on peut comprendre en la regardant ou en la lisant.	Non car on peut comprendre en la regardant ou en la lisant.
3.	Elle peut rejoindre (notre vie) car l'auteur est un humain et nous aussi du coup ça peut relier les lecteurs.	∅
4.	Il y a des avantages car les gens (les lecteurs) peuvent comparer la vie de l'auteur et leur vie.	∅
5.	Ça sera difficile car l'adolescent a peut-être commis beaucoup d'erreurs et il a honte de raconter les événements qu'il a vécus.	L'adolescence est si difficile parce qu'avec le collège, le brevet, les révisions, les devoirs etc. Avec cela si tu n'as pas le temps de faire un récit et aussi la « flemme ».
6.	Celui qui prend plaisir à raconter sa vie personnelle est intéressant dans le fait d'envoyer un message au lecteur qui dit : je suis comme vous.	Ce qui rend un récit plaisant et intéressant ce sont les moments culte de sa vie.
7.	Oui j'ai trouvé ça intéressant car on apprend des choses.	Non ça ne m'intéressait pas du tout.
8.	Non ça ne va pas m'aider dans les matières scolaires car on lit une autobiographie.	Oui ça peut être utile dans le cadre scolaire plus tard.
9.	Cela traduit un besoin de reconnaissance pour apprendre comment est la personne et ce qu'elle a fait.	∅

Questions	E11	E12
1.	Ce qui pousse un auteur à raconter c'est quand il a eu des événements marquants.	Un auteur se motive grâce à un événement marquant (ex : la mort de ses parents).
2.	Non on pourrait avoir la même sensation de l'auteur lors d'un événement marquant.	Non parce qu'on ne peut pas avoir la même sensation que l'auteur.
3.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre quand il raconte un moment semblable à la nôtre.	L'auteur peut rejoindre notre vie car on peut avoir (vécu) le même moment ou avoir la même sensation.
4.	L'avantage c'est que l'autobiographie peut devenir populaire ou être lue par un proche pour mieux connaître l'auteur.	Le profit ou avantage c'est que l'autobiographie peut devenir populaire ou être lue par un proche pour mieux connaître l'auteur.
5.	Parce qu'on n'a peut-être pas envie de le faire, on a honte de raconter notre vie personnelle	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.
6.	∅	Ce qui rend un récit plaisant et intéressant c'est quand il y a beaucoup d'événements et qu'ils racontent toute son histoire.
7.	Oui j'ai trouvé intéressant celui de Tahar Ben Jelloun car il nous racontait que quand il était petit il ne faisait que l'arbitre (étant malade) avec ses amis.	Non parce qu'il y a beaucoup d'événements et ils détaillent beaucoup trop leur vie.
8.	Oui car ça peut être utile dans notre vie et notre évolution personnelle. Par ex le français peut nous aider à mieux le parler.	Non car ça peut nous aider dans le cadre scolaire comme les maths, le français ou SVT.
9.	Non ça n'est pas identique car sur les réseaux ça peut parler de tous.	Non ce n'est pas pareil car sur les réseaux on peut parler de tout avec ses amis, regarder des mangas, etc.

Questions	E13	E14
1.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie est l'envie de se confier et de partager son vécu.	Un auteur peut être poussé à raconter sa vie pour raconter des événements marquants lorsqu'il ne sait pas à qui se confier, ou même pour confesser ses erreurs et les assumer.
2.	Pour comprendre la vie d'un auteur je pense qu'il faut se mettre à sa place.	Oui c'est plus pratique de comprendre la vie d'un autre en se mettant à sa place qu'en ayant un point de vue extérieur.
3.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la mienne si nous avons vécu des choses en commun.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la mienne si on a vécu des choses similaires, vécu dans le même environnement.
4.	Faire le récit de sa vie peut permettre de se libérer.	Après avoir écrit on peut se sentir mieux comme si on laissait tout ça derrière nous. Lorsque l'on parle de nos problèmes à une personne on peut parfois se sentir mieux, cela pourrait être de même en écrivant notre vie.
5.	Cela est difficile car on n'a sûrement pas vécu de choses pour écrire un livre et il nous reste sûrement beaucoup de choses à vivre.	Il est difficile de faire un récit de sa vie à l'adolescence puisqu'on n'a pas vécu de longues années et on a un point de vue différent de celui d'un adulte.
6.	Le fait que la vie de l'auteur soit mouvementée peut rendre un récit de vie plaisant et intéressant.	Un récit de vie personnel où l'on peut s'identifier peut être plus plaisant à lire car on peut s'inspirer de ce récit et apprendre des erreurs de l'autre pour ne pas les reproduire.
7.	Oui car ils transmettent tous une sorte de message.	Personnellement les récits autobiographiques que l'on a lus en cours ne m'ont pas marquée plus que ça, car je n'arrivais pas m'assimiler aux auteurs. Néanmoins celui que j'ai le plus apprécié était TBJ.
8.	Un savoir peut aussi nous aider dans notre vie et notre évolution personnelle.	Oui il est toujours bien d'apprendre de nouvelles choses, cela pourra toujours nous être utile un jour. La culture générale est importante pour avoir des discussions avec différents types de personnes et même pour notre parcours personnel, cela peut être utile et cela nous permet de mieux comprendre les choses.
9.	Non ce n'est pas vraiment identique, pas forcément mais la plupart du temps oui.	Il y a des points communs puisqu'on a besoin de s'extérioriser à quelqu'un sans viser personne.

Q.	E15	E16
1.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est pour montrer aux gens leurs vécus et aussi peut-être ça leur fait du bien d'écrire leur vie.	Ce qui pousse un auteur à raconter sa vie c'est pour raconter ses hauts et ses bas et remémorer ses moments de plaisir.
2.	Pour ma part oui, pour voir ce que ça fait et voir aussi ce qu'on ressent.	Oui il fait 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.
3.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la mienne en ayant des points communs avec la sienne.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre en ayant vécu parfois les mêmes choses.
4.	L'avantage de raconter sa vie personnelle et pour se vider l'esprit.	L'avantage de faire le récit de sa vie c'est de résumer sa vie pour soi-même ou pour les autres.
5.	C'est difficile car on n'a pas vécu beaucoup de choses, et on est encore assez petits pour la raconter.	À l'adolescence il est difficile de faire le récit de sa vie car on est qu'au début de notre vie pratiquement on n'a pas encore vécu grand-chose.
6.	Ce qui rend un récit de vie personnelle plaisant et intéressant c'est ce qui se cache réellement derrière cette personne et voir son vécu.	Ce qui rend un récit de vie personnelle plaisant et intéressant c'est la diversité et non la routine.
7.	Oui car j'aime bien lire leur vraie vie et j'ai surtout aimé celle de Fatou Diome car elle racontait les moments difficiles de sa vie.	Les textes autobiographiques n'étaient pas très intéressants à part celui de Fatou Diome car elle racontait sa vie en général, alors que les autres rentraient plus dans les détails, c'est cela qui rendaient leurs vies pas vraiment intéressantes.
8.	Un savoir est utile toute notre vie.	Un savoir dans le cadre scolaire est aussi utile dans notre vie, exemple ; le français peut nous aider à nous exprimer en parlant ou à écrire notre CV pour chercher du travail.
9.	Oui car ça nous soutient, ça nous aide et nous donne de la force.	Non cela n'est pas identique car par écrit c'est plutôt personnel alors que sur les réseaux sociaux c'est plus public.

Q.	E17	E18
1.	C'est pour partager sa vie.	Pour moi il n'y a aucune raison de vouloir faire une biographie ou de ne pas vouloir, je dis juste que c'est une question d'envie et que ça ne peut en rien nous apaiser de raconter notre vie en public.
2.	Pas forcément. On peut les comprendre sans se mettre à leurs places.	Non il n'y a pas besoin il faut juste que la personne explique bien son histoire.
3.	Dans des moments de tragédie. La perte d'un proche.	Je ne sais pas.
4.	L'argent ou la congratulation des lecteurs.	Se donner une bonne image auprès des lecteurs ou de ses proches.
5.	Parce qu'on n'a pas vécu assez de choses. Nous ne sommes pas assez mûrs.	Car on n'assume pas à cette période tout ce que l'on a fait ou vécu.
6.	Si c'est bien raconté. S'il utilise un langage familier.	Les aventures personnelles des gens dans un récit.
7.	Il peut aussi nous aider dans la vie professionnelle. On peut prendre exemple sur eux.	Non ça ne m'a plus car dans les récits que l'on a lus, les histoires n'étaient pas intéressantes.
8.	Non car ça ne me plaisait pas.	Non car ça ne me plaisait pas.
9.	Non ça dépend de personnes.	Cela dépend des personnes qui ont accès à vos publications.

Q.	E19	E20
1.	Ce sont les gens qui s'intéressent à leur vie.	∅
2.	Oui car on pourrait être à leur place.	Oui, car prouve sa compréhension et ce qu'il/elle ressent.
3.	En lisant leur parcours de vie.	∅
4.	Que les gens peuvent s'y intéresser.	Ça sert à révéler ses secrets personnels et apprendre comment est l'auteur en vérité.
5.	Car notre vie n'est pas encore tout à fait finie.	C'est difficile car l'adolescent est jeune et il lui faudrait plus d'années d'expérience.
6.	Quand dans le récit il y a des péripéties.	∅
7.	Non car ce n'était pas plein d'événements.	∅
8.	Dans notre vie et notre évolution personnelle.	∅
9.	Pas obligatoirement.	∅

Reconnaissance (Identification) - Question 2 : Oui : 12/20 / Non : 7/20 / SA : 1/20

Tableaux 25 : Réponses des élèves de la seconde classe (3^{ème} 6) : 19/25

Questions	E1	E2
1.	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.	Peut-être parce qu'il veut raconter la réalité (vérité) et les choses dures de sa vie.
2.	Non car quelqu'un qui n'a pas vécu la même chose peut très bien comprendre sa vie et peut même se reconnaître.	Non pas souvent. Si la vie d'un auteur, ou d'une personne réelle, ressemble à notre vie on peut essayer de le comprendre puis essayer de se mettre à sa place.
3.	Il peut la rejoindre dans la même histoire, les mêmes idées.	Les choses dures de la vie d'un auteur inconnu ou la réalité de sa vie peut rejoindre la nôtre.
4.	L'avantage d'écrire un récit de sa vie personnelle est pour laisser une trace à ses proches.	L'avantage pour faire le récit de sa vie c'est peut-être parce qu'il est marié ou parce qu'il travaille quand les personnes grandissent ils apprennent beaucoup plus de choses que quand ils étaient petits.
5.	C'est difficile car à cet âge la morale n'est pas la même qu'adulte et on a du mal à reconnaître ses erreurs.	C'est difficile à l'adolescence de faire le récit de sa vie car les adolescents ne savent pas beaucoup de choses sur la vie. Ils ne savent pas qu'il y a des choses dures aussi dans la vie mais quand on grandit on apprend beaucoup plus de choses sur la vie.
6.	L'auteur est honnête, transparent, se confie et ne cherche pas à tout prix que son autobiographie soit connue. Donc c'est plaisant et intéressant de connaître avec honnêteté la vie d'un autre.	Un récit de vie personnel ça pourrait être plaisant et intéressant parce que la personne a déjà rencontré les choses dures de la vie.
7.	Celle de Montaigne était intéressante car il raconte sa vie en étant transparent sans but précis. Il y a aussi celle de Fatou Diome qui raconte sa vie, sous une autre identité, celle de Salie.	J'ai trouvé les textes autobiographiques intéressants et instructifs parce qu'ils ont tous une histoire différente, intéressante et instructive.
8.	Ça peut aider dans notre vie et (permettre une) évolution personnelle quand on se cherche soi-même pour reconnaître ses erreurs.	Les choses que nous savons dans le cadre scolaire nous aident dans notre vie et pour notre évolution personnelle ; parce que les choses que nous savons et celles que nous apprenons nous conformement dans notre vie et ça nous aide beaucoup dans notre vie personnelle.
9.	Non car sur les réseaux sociaux certains ne sont pas honnêtes et essayent d'être quelqu'un d'autre.	Ce n'est pas identique car dans les réseaux sociaux on ne peut pas décrire les réalités de la vie mais à l'écrit nous pouvons le faire.

Questions	E3	E4
1.	Sa vie, son histoire, le fait de raconter par exemple s'il a souffert.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie pour soi, (c'est en vue de) laisser une trace de ce qu'il a fait, de (ses) exploits.
2.	Oui bien sûr.	Oui je comprends mieux quand je me mets à sa place.
3.	En ayant le même vécu.	Je ne me reconnais pas dans leurs autobiographies.
4.	∅	Il y a peut-être des exploits dans sa vie qu'il veut dire à tout le monde.
5.	Parce qu'on n'a pas encore vécu. (Quel sens donne-t-il au « vécu » ? Expérience de la vie ?)	C'est dur car <u>nous n'avons pas d'inspiration.</u>
6.	Quand on a le même « train de vie ».	Ce qui rend un récit intéressant ce sont les aventures et les bêtises.
7.	Ça dépend.	Non.
8.	C'est utile dans la vie.	Ou pour un emploi.
9.	∅	Oui c'est pareil.

Questions	E5	E6
1.	Selon moi rien, à part l'ennui ou le narcissisme.	N'a pas répondu.
2.	Oui car en se mettant à sa place, on ressent ce qu'il a vécu, dont les sentiments : joie, tristesse...	Pour comprendre la vie d'un auteur c'est bien de se mettre à sa place, mais aussi avoir de la maturité.
3.	S'il y a un point commun entre cet auteur inconnu et moi. Par exemple : une maladie mortelle soignée (fait réel, il veut devenir médecin ou psychologue à cause de cela).	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la mienne en ayant des points communs et le même vécu.
4.	Étant donné que je n'ai jamais eu de problèmes dans ma vie, il n'y a aucun avantage pour moi à raconter ma vie, car même si on la raconte, rien ne changera dans ma vie que 50 personnes sachent ce que j'ai fait dans ma vie passée.	L'avantage pour un auteur à raconter sa vie personnelle c'est de mettre en garde d'autres personnes et de leur donner de la maturité.
5.	Ça paraît logique ; théoriquement dans la généralité <u>les grandes aventures commencent dans l'adolescence</u> donc raconter sa vie pendant cette période, il n'y aura pas de quoi compléter 7 lignes.	Il est difficile de faire un récit étant adolescent car on a peu de vécu et on manque d'expérience.
6.	Je pense qu'à partir (du moment) où l'auteur raconte des folles aventures (ex : tomber d'une falaise, survivre puis rester dans une forêt pendant 11 jours...), ça peut devenir plaisant à lire, ce serait comme un roman d'aventures.	Ce qui rend un récit intéressant c'est comment c'est fait et si c'est instructif.
7.	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 (le positif et le négatif) ; n'empêche que je ne comprends toujours pas pourquoi certains racontent leurs vies, alors qu'en quarante ans d'existence, par exemple, ils ont volé un livre. WOAW.	∅
8.	Le savoir est utile à n'importe quel moment de notre vie scolaire, publique, personnelle...ça augmente notre intellect et développe notre CG, donc pouvoir débattre avec d'autres de (sujets) divers et variés.	Le savoir n'est pas utile que dans le savoir scolaire, ça nous permet d'avancer dans la vie et dans nos projets personnels et avoir aussi de la maturité et dans notre futur métier.

9.	Oui c'est identique souvent ça montre que certains détails de sa vie (ex : partir en voyage dans un hôtel où le nom est cité). Certains ont besoin de reconnaissance car en racontant sa vie (leur) vie ils auront une certaine satisfaction de montrer (leur) vie tout en restant anonyme (pseudo)	Oui c'est assez similaire mais sur les réseaux sociaux, comme sur Youtube, on peut voir l'expression dans son visage et dans le ton de sa voix.
----	---	---

Questions	E7	E8
1.	Je pense que ce qui peut pousser un auteur à raconter sa vie ce sont les relations entre les personnes ou grâce à des moments difficiles ou autres.	Ça ne sert à rien de raconter.
2.	Pour comprendre la vie d'un auteur ou d'une personne réelle, on n'est pas obligé de se mettre à sa place, car on peut avoir vécu les mêmes choses, mais si on n'a pas les mêmes souvenirs il est préférable de se mettre à la place pour comprendre la raison de ses choix. (Non)	On ne peut pas comprendre la vie d'un auteur.
3.	Il est possible qu'on se voie à travers les paroles écrites de l'auteur, comme si ça nous reflétait.	Je ne sais pas.
4.	Si on peut raconter le récit de notre vie d'une manière touchante, on pourrait attirer des lecteurs et on pourrait montrer une autre vision de nous-même.	La vie est très difficile pour un auteur.
5.	À l'adolescence il est peut-être difficile de raconter le récit de sa vie car <u>on n'est pas assez mature</u> pour bien définir notre vécu et on peut ne pas être sûr de nous-même.	<i>N'a pas répondu.</i>
6.	Ce qui peut rendre un récit plaisant et intéressant je pense que ça pourrait être une vie d'auteur avec plusieurs actions, des recherches mystérieuses	On lit des livres.
7.	Oui l'autobiographie de Fatou Diome car j'ai essayé de me mettre à sa place puis j'ai commencé à réfléchir sur (ceci) : aurais-je fait pareil à sa place ? en serais-je capable et aurais-je la capacité de faire comme elle ?	L'autobiographie.
8.	Je pense qu'un savoir est utile dans l'évolution personnelle et le respect envers les autres car on continue d'apprendre ainsi toute la vie.	C'est un savoir-faire.
9.	Je pense qu'il y a des ressemblances mais sur les réseaux c'est plutôt à travers des pseudos et par écrit c'est plus anonyme. Peut-être pour se placer au centre et être le centre d'intérêt.	∅

Questions	E9	E10
1.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est son passé, son enfance ou son parcours.	La motivation d'un auteur à raconter sa vie c'est de laisser une trace de sa vie, de son passé.
2.	Oui pour comprendre la vie d'un auteur (ou d'une autre personne réelle), il faut se mettre à leur place.	Oui 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.
3.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre si on a une vie ou une histoire similaire.	Oui la vie d'un auteur peut rejoindre la nôtre car on a peut-être vécu les mêmes choses.
4.	Le profit ou avantage qu'il y a à faire le récit de sa vie personnelle, c'est d'être après un auteur reconnu.	∅
5.	C'est difficile de faire un récit de sa vie à l'adolescence, car quand on est adolescent on n'a pas vraiment de vécu par rapport à un adulte.	C'est difficile à l'adolescence de faire le récit de sa vie car on a des hauts et des bas.
6.	Ce qui rend un récit de vie personnel plaisant et intéressant c'est de connaître sa vie, son passé et ses histoires.	Ce qui rend un récit de vie personnel plaisant et intéressant c'est de connaître sa vie, son passé et ses histoires.
7.	<i>N'a pas répondu.</i>	Oui je trouve le texte autobiographique intéressant comme celui de Rousseau, car il dénonce ses petits mensonges.
8.	Oui un savoir est utile dans le cadre scolaire et peut aussi nous aider dans notre évolution personnelle.	Un savoir est utile dans le cadre scolaire mais aussi dans la vie et dans notre évolution personnelle.
9.	<i>N'a pas répondu.</i>	Non je ne mets jamais des informations de ma vie sur les réseaux.

Questions	E11	E12
1.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est de laisser sa trace et que des personnes se souviennent de lui ou d'elle.	Un auteur raconte sa vie car il veut que quelqu'un comprenne ce qu'il a vécu.
2.	Non car chaque vie est différente.	Oui
3.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie si on a vécu à peu près la même chose, mais quelque chose va nous différencier.	∅
4.	<i>N'a pas répondu.</i>	Personnellement je crois qu'ils racontent leur vie car ils n'ont personne (pour se confier, donc ils se confient à un livre.
5.	C'est difficile de raconter sa vie à l'adolescence car la vie ne fait que commencer et on n'a pas tout vécu.	C'est difficile car on n'a pas beaucoup de vécu, donc on n'a pas beaucoup de choses intéressantes à raconter.
6.	Ce qui rend un récit intéressant et plaisant c'est que ça peut nous correspondre, il peut être triste, joyeux et ressembler à nos vies.	Ce sont les épreuves (auxquelles) ils ont dû faire face qui rend la vie personnelle des auteurs intéressante.
7.	∅	L'autobiographie la plus intéressante selon moi est celle de Fatou Diome car elle a réussi à surmonter des épreuves de la vie comme le racisme ou le fait d'être illégitime.
8.	Oui ça peut nous aider dans notre vie et notre évolution personnelle car tout ce qu'on sait peut revenir.	Dans le cadre scolaire et personnel.
9.	Oui ça peut être identique car on a qu'une chose à changer. Non ça ne traduit pas un besoin de reconnaissance.	Oui c'est identique car ils ont besoin de reconnaissance.

Questions	E13	E14
1.	Je pense que le fait de vouloir partager sa vie motive un auteur à raconter sa vie, certainement pour que les personnes qui ont vécu les mêmes choses que l'auteur ne se sentent pas seules.	Pour peut-être apprendre à se connaître.
2.	Oui, il faut essayer de se mettre à sa place car nous ne vivons pas tous la même vie. Dans le cas contraire, si on a vécu les mêmes choses que la personne qui raconte sa vie on peut la comprendre sans (avoir besoin de) se mettre à sa place.	Oui car sans se mettre à la place de la personne on ne peut pas comprendre ses réactions, ses faits et gestes, sa façon de penser, son caractère...
3.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre à travers ce qu'il écrit et ce qu'on ressent lorsqu'il écrit son récit.	En ayant vécu, vu des choses similaires, par exemple, en ayant grandi sans père (son cas ?), dans des milieux difficiles...
4.	Le récit de sa vie personnelle permet de partager son vécu avec les lecteurs en se sentant moins seul selon la situation dans laquelle on se trouve.	S'exprimer sur sa vie peut faire du bien.
5.	C'est difficile de raconter sa vie à l'adolescence car on n'a pas forcément vécu des moments marquants. La plupart des adolescents ont une vie (de) routine, ils vont à l'école rentrent chez eux, jouent à des jeux vidéo tous les jours.	Je pense qu'on n'a pas vécu assez de choses et qu'on n'a pas la force de raconter.
6.	Un récit de vie personnel est intéressant si ce qu'il a écrit nous touche, si on ressent de la joie ou de la tristesse lorsqu'on lit son récit.	Personnellement si (je devais lire) une autobiographie, je lirai un auteur dans lequel je peux me reconnaître.
7.	J'ai trouvé l'autobiographie de Fatou Diome intéressante et instructive. Elle a eu une vie difficile dès son enfance, elle n'a pas eu la chance de connaître ses parents comme la plupart des enfants.	Je ne sais pas.
8.	Il peut nous aider dans notre évolution personnelle.	Un savoir peut être plus utile dans notre vie personnelle que dans le cadre scolaire je pense.
9.	Publier sa vie par écrit est identique que publier sa vie sur des réseaux sociaux. Cela traduit bel et bien un besoin de reconnaissance.	Publier sa vie dans un livre ou des réseaux sociaux n'est pas la même chose. Sur les réseaux c'est plus ouvert à tous et on peut tomber sur des personnes malsaines. Alors que dans un livre c'est plus fermé.

Questions	E15	E16 ¹
1.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est de laisser une trace de ce qu'il a vécu.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est de laisser une trace de son vécu.
2.	Oui il faut se mettre à la place de l'auteur.	Oui il faut se mettre à la place de l'auteur.
3.	Elle peut rejoindre la nôtre si on a vécu la même chose qu'eux.	Elle peut rejoindre la nôtre si on a vécu la même chose qu'eux.
4.	Il y a peut-être des exploits qu'il veut partager.	Il y a peut-être des exploits qu'il veut partager.
5.	C'est dur car on n'a pas tout vécu dans la vie.	Je pense qu'on n'a pas vécu assez de choses et qu'on n'a pas la force de raconter.
6.	Quand le récit est naturel, avec ce qu'on a vraiment vécu.	Quand le récit est naturel, avec ce qu'on a vraiment vécu.
7.	Non	Non
8.	Oui il (le savoir) peut servir dans le cadre scolaire.	Oui il (le savoir) peut servir dans le cadre scolaire.
9.	Si mais d'une manière différente.	Si mais d'une manière différente.

Questions	E17	E18
1.	L'auteur veut raconter son vécu et veut partager les moments de sa vie avec les lecteurs.	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est le fait de partager son vécu, une expérience qu'il a vécue assez surprenante, intéressante.
2.	Oui parce que si on se met à sa place on ne peut pas comprendre sa vie.	Oui pour comprendre le vécu d'une personne il faut se mettre à sa place, car on peut ressentir ce qu'elle a ressenti.
3.	On peut avoir des trucs en commun avec l'auteur inconnu et on peut se reconnaître.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre par la même expérience.
4.	<i>N'a pas répondu.</i>	Il n'y a aucun avantage à raconter sa vie personnelle.
5.	C'est difficile parce qu'on est encore jeune et on vient de commencer à comprendre la vie parce qu'on est encore petit.	Il est difficile pour un adolescent de faire le récit de sa vie car il n'a pas assez d'expérience, pas vécu assez de choses par rapport à un adulte, qui lui a une expérience plus approfondie.
6.	L'émotion et la manière dont l'auteur raconte sa vie personnelle.	Le fait de raconter sa vie personnelle peut être plaisant car la vie de la personne peut être très intéressante et le fait de raconter son expérience personnelle peut être plaisant.
7.	L'autobiographie de Fatou Diome est intéressante.	<i>N'a pas répondu.</i>
8.	<i>N'a pas répondu.</i>	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est le fait de partager son vécu, une expérience qu'il a vécue assez surprenante, intéressante.
9.	<i>N'a pas répondu.</i>	Oui pour comprendre le vécu d'une personne il faut se mettre à sa place, car on peut ressentir ce qu'elle a ressenti.

¹ Les questionnaires 15 et 16 sont identiques, les deux élèves étaient à côté et ont noté la même chose, sauf pour la question n°8.

Questions	E19
1.	La chose qui motive un auteur à écrire et à raconter sa vie c'est qu'il a vécu, beaucoup d'expériences et des difficultés dans sa vie, et il veut les partager avec ses futurs lecteurs.
2.	Pour moi je ne peux pas me mettre à sa place, parce que je ne vis pas ses expériences. Non
3.	Une histoire qui peut m'attirer, c'est quand il y a des moments amusants et de l'émotion.
4.	L'avantage de faire un récit autobiographique c'est de devenir plus connu et célèbre.
5.	C'est difficile pour un adolescent de faire le récit de sa vie car il n'a pas des expériences, il n'a pas rencontré des difficultés, il est encore jeune.
6.	Pour moi un récit plaisant et intéressant c'est un récit bien fait (bien écrit) avec des argumentations.
7.	Oui j'ai trouvé que le récit Impossible de grandir de Fatou Diome était bien fait, elle a raconté tous les détails de sa vie.
8.	Bien sûr le savoir peut m'aider dans ma vie personnelle et ma vie scolaire parce que le savoir est très important pour tous.
9	Non ce n'est pas identique que sur les réseaux sociaux, ce n'est pas une bonne idée par contre par écrit c'est plus plaisant et plus intéressant

Reconnaissance (Identification) - Question 2 : Oui : 13/19 / Non : 6/19 / SA : 0/19

ANNEXE 4 – D2 : Synthèses des élèves « journalistes » (3^{ème} 5)

4.1./ Synthèses des élèves « journalistes » en classe de 3^{ème} 5

Tableaux 26 : Synthèses des élèves journalistes

PREMIÈRE EXPERIMENTATION : Débat n° 1 - Séance n°3 : 10/05/2019	
Nombre d'élèves concernés : 20/25	
Synthèse de la première élève ²	
1. Pourquoi l'école est-elle obligatoire ?	
<p>E1 : Si elle était optionnelle, certains gâcheraient la vie de certains.... E2 : Pleins de gens seraient au chômage. Donc l'école véhicule un savoir. L'école apprend à apprendre³. E3 : L'école apprend à vivre ensemble ; d'autres pensent qu'ils vivent mieux et s'entendent mieux en dehors.</p>	
2. À quoi sert de juger les gens ?	
<p>E1 : Juger c'est donner un avis sur son physique, son origine, son caractère, son vécu. E2 : On juge par jalousie, pour se venger de ceux qui nous ont jugés. E3 : Les personnes qui s'y adonnent peuvent se sentir supérieures, mais au final ne gagnent rien. E4 : Pour rire, se moquer, provoquer ceux que l'on considère comme « inférieurs ». E5 : Les filles sont souvent les « cibles » des jugements.</p>	
DEUXIÈME EXPERIMENTATION : Débat n° 2 - Séance n°4 : 13/05/2019	
Nombre d'élèves concernés : 21/25	
Synthèse de la première élève ⁴	Synthèse de la seconde élève ⁵
<i>Les vacances</i>	
<p>1. Qu'avez-vous fait pendant les vacances ? La majorité des élèves, pendant ces vacances, ont profité pour se reposer, sortir avec des amis ou pour faire un séjour en dehors de VLB. Certains sont par exemple allés au cinéma, ou au parc Astérix, entre amis ou « chicher », et d'autres ont préféré jouer à la Play.</p> <p>2. Avez-vous aimé vos vacances ? Oui ils ont tous aimé leurs vacances, il y en a même qui les ont trouvées extraordinaires car ils ne se sont pas trop ennuyés. Mais le seul défaut c'est qu'elles étaient trop courtes, s'est passé trop vite.</p>	<p>1. Qu'avez-vous fait pendant les vacances ? E1 : Je me suis reposée parce que les vacances ça sert à ça. Lorsqu'il fessait beau je sortais à l'extérieur afin de me promener. E2 : Je suis parti au parc Astérix et je suis allé à Sarcelles. E3 : J'ai vu mes amis et je suis allée au cinéma. E4 : Je suis parti chez mon frère à Cholet et j'ai parlé à bae (bae : personne importante aux yeux de la personne)⁶. E5 : J'ai chiché, j'ai joué à Fortnite (Fortnite : jeu vidéo)⁷ et je suis parti voir une personne. E6 : J'ai regardé One Peace (One Peace : série dessin animé), je suis partie au parc Astérix. J'ai fait le ménage. Je suis partie chez ma tante et chez ma grand-mère. E7 : J'ai regardé Netflix (Netflix : site où il y a des films, des séries ...). E8 : J'ai vendu ma banane. J'ai acheté un jeu vidéo qui a coûté 29€. J'ai écouté de la musique. Je suis parti au kebab. E9 : Je suis parti au cinéma et au parc Astérix.</p>

² La seconde élève n'a pas rendu sa synthèse.

³ Cette affirmation est discutable : l'école apprend-elle à apprendre ou demande-t-elle d'apprendre ? Beaucoup d'élèves en effet ne savent pas apprendre et manquent de méthode.

⁴ La première élève a fait une synthèse des réponses.

⁵ La seconde élève a retranscrit les réponses des élèves dans leur intégralité.

⁶ C'est l'élève qui a apporté cette précision, se doutant que nous ne connaissions pas ce terme.

⁷ *Idem*

	<p>1. Qu'avez-vous fait pendant les vacances ?</p> <p>E1 : Je me suis reposée parce que les vacances ça sert à ça. Lorsqu'il fessait beau je sortais à l'extérieur afin de me promener.</p> <p>E2 : Je suis parti au parc Astérix et je suis allé à Sarcelles.</p> <p>E3 : J'ai vu mes amis et je suis allée au cinéma.</p> <p>E4 : Je suis parti chez mon frère à Cholet et j'ai parlé à bae (bae : personne importante aux yeux de la personne)⁸.</p> <p>E5 : J'ai chiché, j'ai joué à Fortnite (Fortnite : jeu vidéo)⁹ et je suis parti voir une personne.</p> <p>E6 : J'ai regardé One Peace (One Peace : série dessin animé), je suis partie au parc Astérix. J'ai fait le ménage. Je suis partie chez ma tante et chez ma grand-mère.</p> <p>E7 : J'ai regardé Netflix (Netflix : site où il y a des films, des séries ...).</p> <p>E8 : J'ai vendu ma banane. J'ai acheté un jeu vidéo qui a coûté 29€. J'ai écouté de la musique. Je suis parti au kebab.</p> <p>E9 : Je suis parti au cinéma et au parc Astérix.</p> <p>E10 : Je n'ai rien fait.</p> <p>2. Avez-vous aimé vos vacances ?</p> <p>E1 : Oui.</p> <p>E2 : Oui parce que je ne me suis pas trop ennuyée.</p> <p>E3 : Non je n'ai pas trop aimé parce que je n'ai pas profité de mes vacances.</p> <p>E4 : Oui parce qu'il y avait la PlayStation.</p> <p>E5 : Oui j'ai beaucoup aimé mes vacances parce que je suis restée chez moi, j'ai dormi et parce que je suis allée au Grand-Rex à Paris.</p> <p>E6 : Non parce qu'elles étaient trop courtes mais sinon globalement c'était bien.</p> <p>E7 : J'ai aimé parce que j'ai vu mes neveux.</p> <p>E8 : J'ai aimé parce que j'ai vu une certaine personne.</p> <p>E9 : J'ai aimé parce que j'étais motivé.</p>
3. Êtes-vous content d'être revenu en cours ? Pourquoi ? ¹⁰	
TROISIÈME EXPERIMENTATION (3 ^{ème} 5) : Débat n° 3 - Séance n°5 : 14/05/2019	
Nombre d'élèves concernés : 23/25	
Synthèse de la première élève	Synthèse de la seconde élève
<i>Le rapport au savoir</i>	
<p>1. A quoi sert l'école ?</p> <p>E1 : C'est l'argent qui motive à aller à l'école.</p> <p>E2 : L'école est importante car cela apprend le savoir</p> <p>Plusieurs élèves : L'école c'est utile pour être intelligent.</p> <p>2. L'échec scolaire vient-il d'une cause sociale ?</p> <p>E3 (redoublant) : Certains sont en échec scolaire car ils préfèrent amuser la galerie. D'autres ont un plan de secours pour s'en sortir.</p> <p>3. Est-il plus facile d'aimer une matière quand on apprécie le prof ?</p> <p>4. La réussite scolaire produit-elle un effet puissant et positif de réassurance personnelle ?</p>	<p>1. A quoi sert l'école ?</p> <p>E1 : L'école ça donne du travail</p> <p>E2 : L'école c'est important ça nous apprend le savoir vivre, ça nous apprend pleins de choses, des choses qu'on ne pourrait pas apprendre tout seul.</p> <p>E3 : ça nous ramène un avenir.</p> <p>2. A quoi sert le savoir ?</p> <p>E4 : Le savoir ça sert à avoir de la discussion, à bien s'exprimer.</p> <p>E5 : avoir un bon métier, un bon salaire</p> <p>E1 : A avoir des connaissances.</p> <p>E6 : Le savoir sert dans la vie de tous les jours, pour comprendre certaines choses et répondre aux questions que l'on se pose soi-même.</p>

⁸ C'est l'élève qui a apporté cette précision, se doutant que nous ne connaissions pas ce terme.

⁹ *Idem*

¹⁰ Ils n'ont pas eu le temps d'y répondre.

<p>5. L'échec scolaire vient-il d'une cause sociale ?¹¹ E4 : Si un élève en échec scolaire a une bonne note cela l'encouragera et lui donner confiance en lui. E5 : Cela dépend des élèves.</p>	<p>3. Est-il plus facile d'aimer une matière quand on apprécie le prof ? E4 : Oui logiquement on sera plus motivé si on apprécie le prof.</p> <p>4. La réussite scolaire produit-elle un effet puissant et positif de rassurance personnelle ?¹²</p> <p>5. L'échec scolaire vient-il d'une cause sociale ? E7 : Non pas forcément E4 : Non cela dépend de l'élève.</p>
<p><i>Bilan :</i> Les élèves ont posé 5 questions, ont répondu à 4 questions, avec 2 synthèses. 7 élèves/23 ont pris part au débat.</p>	

¹¹ Cette élève a synthétisé les deux questions en une.

¹² Les élèves ont posé la question mais n'y ont pas répondu.

Tableaux 27 : Synthèses des élèves journalistes

PREMIÈRE EXPERIMENTATION : Débat n° 1 - Séance n°3 : 10/05/2019	
Nombre d'élèves concernés : 24/25	
Synthèse de la première élève ¹³	Synthèse de la seconde élève
<i>1. L'argent fait-il le bonheur ?</i>	
<p>E1¹⁴ : L'argent ne fait pas le bonheur mais contribue au bonheur.</p> <p>E2 + E3 : L'argent ne fait pas le bonheur, car il n'y a aucun but dans la vie si tu en as, alors que si tu n'en as pas tu as des objectifs dans ta vie.</p> <p>E4 : L'argent fait le bonheur car on peut faire des voyages etc....</p> <p>E5 : Quand on a de l'argent on peut faire tout ce qu'on veut.</p> <p>Bilan : Il y a des personnes comme C., R. A., N., pour qui l'argent fait le bonheur mais pour d'autres personnes comme E1 qui pense que l'argent ne fait pas le bonheur, que l'argent ne fait pas tout dans la vie.</p> <p>Il y a des élèves pour qui l'argent est virtuel et d'autres qui voient l'argent comme du papier.</p>	<p><u>1er avis</u> Ça contribue au bonheur, avec l'argent on peut acheter des choses qui nous font plaisir.</p> <p>Bilan : 6 élèves pensent que l'argent fait le bonheur.</p> <p><u>2ème avis</u> Non car l'argent ne sert à rien si on n'a pas la santé mais contribue au bonheur.</p> <p>Bilan : 18 élèves pensent que l'argent contribue au bonheur</p>
<i>2. La manifestation des GJ est-elle nécessaire ?</i>	
<p>E1 : Oui car l'essence est trop chère.</p> <p>E2 : Elle est nécessaire car elle contribue à une cause.</p> <p>E3 : Elle est nécessaire mais pas trop car le Président de la République a augmenté les taxes.</p> <p>E4 : Elle peut servir mais les « Gilets Jaunes » cassent beaucoup de choses et c'est dommage, car on paye les dégâts que les G.J. et les « casseurs » font. Si les GJ ne sont pas là, les casseurs non plus.</p> <p>E5 : Ce n'est pas nécessaire, car les impôts seront en hausse.</p>	<p><i>La seconde élève n'a rien noté.</i></p>
<p>Bilan : <i>Les élèves ont posé 2 questions, 5 élèves/24 ont pris part au débat.</i></p>	

¹³ La première élève a restitué les propos des élèves tels qu'elle les avait entendus. La seconde a fait une synthèse.

¹⁴ Élève n°1, etc. L'élève avait mis les prénoms de ses camarades, nous les avons remplacés par ce codage : E1, E2, comme dans la suite de la thèse.

DEUXIÈME EXPERIMENTATION : Débat n° 2 - Séance n°4 : 17/05/2019
Nombre d'élèves concernés : 23/25
Synthèse de la première élève ¹⁵
1. Les regrets à l'égard d'une personne aimée, qui est partie change-t-il quelque chose ?
E1 ¹⁶ : Comme j'ai dit, ça nous fait plus culpabiliser qu'autre chose. Culpabiliser ? À l'égard du mal qui a été fait et non réparé. E2 : Ça ne change pas car la personne est morte, si t'y pense, tu regrettes tout ça, mais tu ne pourras rien, ça peut que te blesser...un proche est mort, ça (ne) sert à rien tout ça.
2. Que pensez-vous des personnes qui exposent leur vie publiquement ?
E1 : Je pense que ce n'est pas nécessaire car il y a des choses qui doivent rester privées (problème de famille). E2 : Ils veulent avoir une autre vision de leur vie E3 : Des gens qui s'ennuient, pour passer le temps. E4 : Ils n'ont pas d'amis. Des choses qui doivent rester en famille.

Débat n° 3 - Séance n°4 : 20/05/2019
Nombre d'élèves concernés : 21/25
Synthèse de la première élève ¹⁷
1. Le rapport au savoir : L'école est-elle utile ?
E1 : Je préfère travailler plutôt que de ne rien faire pour augmenter ma moyenne. E2 : Les plus riches sont des gens qui n'ont rien fait à l'école. E4 : Des matières sont utiles mais d'autres ne servent à rien... E5 : Une matière importante pour moi c'est le sport. On devrait choisir ses matières. Le français ça sert ma gueule... E6 : Ça gâche l'enfance. ¹⁸

¹⁵ ¹⁵ La seconde élève n'a pas fait de synthèse.

¹⁶ L'élève avait mis les prénoms de ses camarades, nous les avons remplacés par ce codage : E1, E2, comme dans la suite de la thèse.

¹⁷ ¹⁷ La seconde élève n'a pas fait de synthèse.

¹⁸ Ils en sont restés là, le débat s'est transformé en règlement de compte entre eux.

ANNEXE 5 – D2 : Synthèses des élèves « journalistes » (3^{ème} 6)

THEME : Les vacances

Question 1 : Qu'avez-vous fait pendant les vacances ?

Gavela : Je me suis reposée parce que les vacances ça sert à ça. Lorsqu'il faisait beau je sortais à l'extérieur afin de me promener.

Sean : Je suis parti au parc Axtérix et je suis allé à Sarcelles.

Fama : J'ai vu mes amis et je suis allée au cinéma.

Prodige : Je suis parti chez mon frère à Cholet et j'ai parlée à bae (bae: personne importante aux yeux de la personne).

Sidi : J'ai chiché, j'ai joué à Fortnite (Fortnite : jeu vidéo) et je suis parti voir une personne.

Amira : J'ai regardée One Peace (One Peace : série dessin animé), je suis partie au parc Axtérix. J'ai fait le ménage. Je suis partie chez ma tante et chez ma grande-mère.

Thomas : J'ai regardé Netflix (Netflix : site où il y a des films, des séries ...).

Franck : J'ai vendu ma banane. J'ai acheté un jeu vidéo qui a coûté 29€. J'ai écouté de la musique. Je suis parti au kebab.

Dehlia : Je suis parti au cinéma et au parc Axtérix.

Leslie : J'ai rien fait.

Question 2 : Avez-vous aimé vos vacances ?

Franck : Oui.

Dehlia : Oui parce que je ne me suis pas trop ennuyée.

Gavela : Non je n'ai pas trop aimée parce que je n'ai pas profité de mes vacances.

Sean : Oui parce que il y avait la *PlayStation*.

Leslie : Oui j'ai beaucoup aimée mes vacances parce que je suis restée chez moi, j'ai dormi et parce que je suis allée au Grand-Rex à Paris.

Fama : Non parce qu'elle était trop courte mais sinon globalement c'était bien.

Prodige : J'ai aimée parce que j'ai vu mes neveux.

Sidi : J'ai aimé parce que j'ai vu une certaine personne.

Amira : J'ai aimée parce que j'étais motiver.

Question 3 : Etes-vous content de revenir en cours ? Pourquoi ?

L'argent fait-il le bonheur ?

Rayan.K : - l'argent ne fait pas le bonheur mais contribue au bonheur.

L'argent ne fait pas le bonheur, car il n'y a aucun but dans la vie si tu en as, alors que si tu n'en as pas tu as des objectifs dans ta vie.

Claudia et Nadine : -l'argent fait le bonheur car on peut faire des voyages etc....

Mme Ribeiro : -l'argent ne fait pas le bonheur.

Andly : -quand on a de l'argent on peut faire tout ce qu'on veut.

Il y a des personnes comme Claudia, Raushan, Andly, Nadine, pour qui l'argent fait le bonheur mais pour d'autres personnes comme Rayan.K qui pense que l'argent ne fait pas le bonheur, que l'argent ne fait pas tout dans la vie.

Il y a des élèves pour qui l'argent est virtuel et d'autres qui voient l'argent comme du papier.

L'argent fait le bonheur	L'argent contribue au bonheur
6	18

La manifestation des GJ est-elle nécessaire ?

Imane : -oui car l'essence est trop chère.

Amine : -Elle est nécessaire car elle contribue à une cause.

Nadine : -Elle est nécessaire mais pas trop car le Président de la République a augmenté les taxes.

Rayan.K : - Elle peut servir mais les GJ cassent beaucoup de choses et c'est dommage, car on paye les dégâts que les GJ et les Casseurs font. Si les GJ ne sont pas là, les casseurs non plus.

Arda : -Ce n'est pas nécessaire, car les impôts seront en hausse.

Il y a des personnes comme Imane, Amine... qui pensent que c'est nécessaire car l'essence est trop chère et il y a d'autres personnes comme Rayan.K, Arda, Nadine... qui pensent eux que la manifestation n'est pas utile car elle augmente les taxes et les impôts, et on paye les dégâts que causent les GJ.

Débat philosophique et démocratique :

1) Les regrets à l'égard d'une personne aimée, qui est partie (morte) change-t-il quelque chose ?

Wesley : comme j'ai dit, ça nous fait plus culpabiliser qu'autre chose. Culpabiliser ? À l'égard du mal qui a été fait et non réparé.

Rayan K : ça ne change pas car la personne est morte, si t'y pense, tu regrettes tout ça, mais tu pourras rien, ça peut que te blesser...un proche est mort, ça sert à rien tout ça.

2) Que pensez-vous des personnes qui racontent (exposent) leur vie publiquement (dans un livre ou sur les réseaux sociaux) ?

Bénédicte : je pense que ce n'est pas nécessaire car il y a des choses qui doivent rester privées (pb de famille).

Filiz : ils veulent avoir une autre vision de leur vie

Arda : des gens qui s'ennuient, pour passer le temps.

Louqman : ils n'ont pas d'amis. Des choses qui doivent rester en famille.

ANNEXE 6 – D3 : Récits de vie personnels des élèves

6.1./ Récits initiaux¹ : souvenirs d'enfance (classe de 3^{ème} 5)

Tableaux 28 : Récits initiaux (3^{ème} 5)

Séance n°1 : 09/05/2019		Thème : Récits d'enfance (20 récits)	
Groupe 1 : 8 élèves ²			
(E1) ³	R1 ⁴ : « A 4 ans, ma mère est sortie pour jeter la poubelle, j'ai refermé la porte derrière elle, sans faire exprès. Ma mère me demande alors de lui faire passer son sac par la fenêtre. Une fois entrée, ma mère m'a frappé. ⁵ R2 : Il s'est rendu gare du nord () avec sa famille. Il tenait un petit cousin de 5 ans par la main, à un moment donné il le perdit de vue. Il a eu super peur.		
(E2)	« A 5 ans, j'étais à la foire de Paris avec ma mère et ma tante. Soudain, je me mets à courir et je me perds. Je m'assois alors sur un banc et j'attends une heure jusqu'à ce que ma mère me retrouve en larmes. »		
(E3)	Oral : R1 : « A 6 ans, poursuivie par un coq qui lui a crié aux oreilles, parce qu'elle courait après un poussin. Le coq l'a piquée et en tentant de lui échapper, elle est tombée. R2 : « J'étais battue par mes profs en Guadeloupe parce qu'ils me jugeaient bête. » Écrit : R1 : « Quand j'étais petite, j'avais 6 ans, j'étais partie en voyage en Haïti. Un jour j'ai voulu faire peur à un poussin, et puis un coq m'a poursuivie, je suis tombée, puis il a commencé à me picoter avec son bec et a crié dans les oreilles. Ensuite, il est parti. R2 : « Je me retrouve aussi dans ce qu'a raconté E1 ⁶ , car moi aussi un jour j'ai enfermé ma famille dehors, comme lui a enfermé sa mère en dehors de la maison. » R3 : « Quand j'étais petite en vrai j'étais vraiment bête, quand je repense à mon enfance, c'est marrant j'en rigole beaucoup et je m'adore même si j'en ressors avec beaucoup de cicatrices. »		
(E4)	Oral : R1 : « A 6 ans à Disneyland, avec ma grand-mère, je me suis perdu et quelqu'un m'a retrouvé et ramené au guichet. De peur, je lui ai vomi dessus. » R2 : « A la même période, énervé, j'ai mis un coup à la TV et je l'ai cassé. R3 : « Comme je suis somnambule, je rêvais, je vais dans la baignoire et je fais pipi.		

¹ Nous avons désigné par « récits initiaux » les premiers écrits des élèves après le premier atelier d'écriture de la classe 3^{ème} 5 en demi-groupe en date du 09/05/2019.

² 3 élèves étaient absents.

³ E1 : élève 1 ; E2 : élève 2, etc.

⁴ R1 : Récit 1 ; R2 : Récit 2. Tous les élèves n'ont pas raconté deux récits.

⁵ Nous nous sommes contentée d'écouter et de noter, de façon sommaire, ce que disaient les élèves, dans un second temps, après le temps de partage les élèves notaient eux-mêmes sur une feuille leur récit (Dominicé, 2002) ou éventuellement celui d'un camarade qui l'avait touché.

⁶ Nous avons remplacé le prénom par E1 (selon le classement des récits).

(E4)	<p>Oral :</p> <p>R1 : « A 6 ans à Disneyland, avec ma grand-mère, je me suis perdu et quelqu'un m'a retrouvé et ramené au guichet. De peur, je lui ai vomi dessus. »</p> <p>R2 : « A la même période, énervé, j'ai mis un coup à la TV et je l'ai cassé. »</p> <p>R3 : « Comme je suis somnambule, je rêvais, je vais dans la baignoire et je fais pipi. »</p> <p>Écrit : R1 : Je me souviens que j'étais petit, j'avais 6 ou 7 ans et je dormais. J'étais somnambule et je me levais de mon lit pour aller aux toilettes, mais à la place je suis partie dans ma salle de bains et j'ai fait pipi dans la baignoire, je me suis couché dans mon pipi. Le lendemain je me réveille et je vois que je suis dans la baignoire...R2 : Je me retrouve dans le récit de P car moi aussi j'étais somnambule. P s'est levé et est partie au balcon, elle allait mettre sa jambe par-dessus la barrière et allait sauter, heureusement qu'il y avait son père et sa mère.</p> <p>R3 : Mon regard sur l'enfant que j'étais et le somnambulisme quand j'étais enfant a beaucoup changé car en ce moment je ne suis plus somnambule, à part quand je regarde des films d'horreur, alors que quand j'étais petite je faisais du somnambulisme toutes les nuits.</p>
(E5)	R1 : « Vers 7-8 ans, j'ai trouvé 50 € dehors, ma sœur (plus âgée) qui était avec moi, dit que c'était à elle. »
(E6)	Oral : « A 3 ans, j'ai mis mes jouets dans les WC, j'ai poussé la chasse d'eau et j'ai eu peur. »
(E6)	<p>Écrit : R1 : Je me souviens lorsque j'avais 3 ans, mes parents et ma grande sœur sont partis faire des courses, et ils m'ont laissé à la maison, du coup j'avais une idée : de mettre mes jouets dans les toilettes des WC, après ça l'eau remonte et du coup j'ai fait une inondation chez moi. »</p> <p>R2 : L'homme (un camarade) que j'ai rencontré ce matin du nom de B (E1) a été passionnant. Je vais vous dire : B (E1) avait entre 3 et 5 ans, sa mère devait jeter la poubelle, du coup il a fermé la porte alors que sa mère n'avait pas les clefs, il a dû donner son sac par une fenêtre de chez lui. <u>Grâce à cette histoire de B, (je me rappelle) que cette situation m'est déjà arrivée.</u></p> <p>R3 : Mon regret était d'être à un anniversaire d'une copine à moi et d'avoir la plus (grande) honte de ma vie. J'étais invité à un anniversaire, je disais bonjour à sa famille, puis 2h après, j'entends des musiques puis je retourne et vois mon amie déguisée en père-Noël et j'avais la plus grande Honte de toute ma vie. »</p>
(E7)	<p>Oral :</p> <p>R1 : 10 ans, je me suis trouvée enfermée dans un ascenseur et je me suis mise à pleurer.</p> <p>Écrit : R1 : Je me souviens lorsque j'avais 5 ans, j'étais à l'école maternelle avec mon cousin. On a fait de la peinture avec notre classe. Puis moi et lui on a jeté de la peinture sur la maîtresse (mais pas beaucoup). Elle a convoqué mon oncle pour lui dire ce qui s'est passé, il nous a crié puis après il a rigolé. Mais sur le coup moi et mon cousin on a eu peur.</p> <p>R2 : Je me retrouve aussi dans ce qu'a raconté S car moi aussi un jour il y avait le copain qui s'appelait J., à mon frère et son chien, parce que moi je ne savais pas qu'il était sauvage et d'un coup mon frère et J ont dit au chien de venir me manger, puis il a couru vers moi et moi aussi j'ai couru aux toilettes et je me suis enfermée pour pas qu'il me mange du coup, depuis j'ai peur des chiens.</p> <p>R3 : Je me retrouve aussi dans ce qu'a dit S. (autre élève) car moi aussi j'étais petite et j'étais avec mes copines. On partait chez mon cousin et y'a mon frère, il est venu avec nous et comme il savait que j'avais peur, du coup il a commencé à sauter, mes copines aussi, moi j'étais en train de crier car on s'est bloqué 10 minutes, puis un monsieur nous a aidés. Et depuis ce jour-là, j'ai peur de prendre l'ascenseur.</p> <p>R4 : Mon regard d'aujourd'hui sur l'enfant que j'étais c'est marrant car je repense à tout ce que j'ai fait et franchement si c'était à refaire je le ferai sans hésitation. Aujourd'hui je le vis très bien, même pour vous dire je suis fière de moi.</p>
(E8)	<p>Oral : « Petite (âge ?) je me suis collée l'œil en prenant de la colle sur une petite étagère, j'ai une petite tache à l'œil. »</p> <p>Écrit : « Je me souviens quand j'étais petite chez moi il y avait une étagère et en haut de cette étagère il y avait de la glue. J'ai réussi à attraper la glue, je l'ai mis dans mes yeux qui étaient collés. Mes parents ont mouillé les yeux avec de l'eau chaude pour que ça se décolle un peu et ensuite ils m'ont emmenée à l'hôpital et on m'a décollé les yeux. J'ai une tache à l'œil mais je vois bien. » Et elle ajoute : Je me rends compte que quand j'étais petite je ne réfléchissais pas, aujourd'hui j'en rigole.</p>

Groupe 2	Récits d'enfance
(E9)	<p>Oral : « A 4 ans, je n'ai pas vu un poteau qui se trouvait devant moi. Je me suis pris le poteau et je suis tombée dans les pommes. »</p> <p>Écrit : R1 : Je me souviens lorsque j'avais 8 ans. J'étais chez moi en train de regarder la TV, quand mes parents sont sortis j'ai fermé la porte à clé et mes parents n'avaient pas la clé. Pendant que je regardais la TV je suis endormie et du coup ma mère sonne à la porte, mais moi je n'entends pas, ils ont sonné longtemps mais moi je n'ai pas entendu et mon frère a demandé à la voisine s'il pouvait passer par la fenêtre, ma voisine a dit oui, il est passé par le balcon, ensuite ils m'ont réveillé en disant (demandant) pourquoi j'avais fermé la porte à clé et ils m'ont crié dessus.</p> <p>R2 : Je me retrouve aussi dans ce qu'a raconté D car moi aussi je me suis fait « courser » par un chien, il était loin de nous, il commence à me regarder mal et d'un coup il commence à courir vers moi, ensuite je commence à courir aussi, il m'a coursé et son maître a dit d'arrêter à son chien.</p> <p>R3 : Quand j'étais petite je me rends compte que je ne réfléchissais pas, j'étais bête, j'avais peur de tout quand j'étais petite et aujourd'hui je me souviens de mes jours quand j'étais petite et que je rigole à mes « conneries ».</p>
(E10)	R1 : « En classe de CM2, j'étais un élément perturbateur, un élève m'a enfoncé un truc en fer, pointu dans le bras, j'ai saigné. »
(E11)	<p>Oral : « Petite, j'étais à la maison avec mon frère et 2 gros chiens, j'entendais les chiens aboyer et mon frère qui les frappaient. »</p> <p>Écrit : R1 : Je ne me souviens pas exactement quel âge j'avais, mais je devais avoir environ 4-5 ans et toutes les semaines avec ma mère et mes frères on partait faire les courses dans un grand magasin avec plein de nourriture, jouets, vêtements... ma mère me laissait seule avec mes frères, on se créait de petites histoires et on s'amusait dans le magasin et à chaque fois quand ma mère avait fini, elle nous achetait toujours des paquets de bonbons.</p> <p>R2 : Quelqu'un a raconté qu'il s'était enfermé chez soit (lui) et un autre membre de la famille a dû prendre une échelle pour passer par la fenêtre, pour ouvrir, ça m'est déjà arrivé. R3 : Avant j'étais une vraie comédienne et je pleurais par contre j'étais plutôt calme comme enfant. J'étais naïve et je regrette pleins de choses que j'ai faites, mais on ne peut pas retourner dans le passé. Par contre aujourd'hui je suis fière d'avoir fait plein de choses.</p>
(E12)	<p>Oral : « A 6 ans, je vais chez ma tante, je sonne, c'est un chien qui m'ouvre, j'ai peur car je suis allergique. »</p> <p>Écrit : R1 : Je me souviens lorsque j'avais 6 ans, que j'ai attendu devant la porte de ma tante entre 10-15 minutes, puis la porte s'ouvre et il y a un chien qui saute sur moi, je tombe puis ma tante arrive une dizaine de secondes plus tard et rappelle son chien. Quand le chien a ouvert la porte j'ai eu peur, j'ai été surpris que le chien m'ouvre la porte. R2 : Je me retrouve aussi dans ce qu'a raconté L, car moi aussi quand j'étais plus petit j'avais peur des chiens. Elle a dit qu'il y avait deux chiens qui les pourchassaient elle et son frère.</p> <p>R3 : Maintenant mon regard quand j'étais enfant sur les chiens n'est plus le même mais j'ai quand même peur des chiens, mais moins qu'avant. Aujourd'hui je sais que les chiens me font stresser quand je les vois et les entends.</p>
(E13)	<p>Oral : « A 6 ans, depuis ma fenêtre, j'insultais les gens qui étaient dehors, quand les gens me voient, de peur je descends les stores et je cours au salon pour me cacher.»</p> <p>Écrit : Toujours à 6 ans, la nuit, je me couvrais de la tête aux pieds car j'avais peur du noir. Pour ne pas avoir peur, ma mère montait les volets pour faire rentrer un peu de lumière. Avec le temps j'ai réussi à surmonter mes peurs.</p>

(E14)	<p>Oral : « A l'école primaire, avec ma trottinette, je suis rentré dans un mur, j'avais du béton dans le bras. »</p> <p>Écrit : « Quand j'étais petit, je me promenais en trottinette et il y avait une pente, donc je suis descendu en pente avec ma trottinette et en bas de la pente il y avait une maison, et quand j'étais en train de rouler, je ne savais pas qu'il y a un frein sur la trottinette, et donc je n'ai pas pu freiner, alors je me suis pris le mur sur le bras, et mon bras s'est cassé, il y avait de la pierre qui était coincée dans mon bras, donc on a dû m'opérer. »</p>
(E15)	<p>Oral : « A 5 ans, je faisais du vélo (4 roues), j'ai dit à mon père d'enlever les deux roues arrière, je suis tombée et en plus mon père m'a grondée. »</p> <p>Écrit : Lorsque j'avais 4 ans, lors de mon anniversaire, mes parents m'avaient offert un vélo à 4 roues, et étant donné que les deux petites roues me dérangeaient, et bien j'ai supplié mon père pour qu'il les enlève, après les avoir enlevées, mon père m'a aidée à monter, puis après quelques minutes, je suis tombée et j'ai pleuré. De là vient ma grande cicatrice aux genoux.</p>
(E16)	« A 7 ans, en Haïti, je dormais et je sens un truc dans ma jambe...je touche, c'était un lézard, je suis tombé et j'ai eu une cicatrice à la jambe. »
(E17)	« Je me retrouve dans le récit de S, car moi aussi j'étais somnambule quand j'étais petite, la nuit je me levais et je faisais des choses inconsciemment. »
(E18)	<p>R1 : Quand j'étais enfant, je devais avoir trois ans, j'étais en Algérie dans le garage de mon grand-père et je jouais avec des fourmis. J'étais triste pour elles car elles n'avaient pas de maison, alors je les ai logées dans ma chaussure. Peu de temps après je me suis assise sur le sol pour rattacher mes cheveux. Et qu'est-ce que je vois ? Mon père avait jeté de l'eau sur les fourmis et les avait écrasées. J'étais très triste pour elles et depuis cette expérience m'a beaucoup marquée. R2 : F(E5) a raconté que petit il insultait les passants à la fenêtre et un jour il s'est fait prendre, alors il a vite fermé les volets, il a pris ses jambes à son cou. Je me suis reconnue dans ces péripéties car quand j'étais petite, je regardais beaucoup par la fenêtre (je n'insultais pas les gens bien sûr), mais un jour je regardais par la fenêtre et un monsieur me fixait, alors je suis retournée voir mon manga. Je finis mon manga et je repartis regarder par la fenêtre (c'était mon passe-temps) et le monsieur était toujours là ! Ce souvenir m'a beaucoup marqué et en écoutant celle de F (E5), je me suis rappelé ce souvenir.</p> <p>R3⁷ : Quand j'étais enfant, j'étais très observatrice de la nature, des animaux, de tout ce qui m'entourait. Aujourd'hui en me remémorant mon enfance je trouve que je n'ai pas beaucoup changée, je suis toujours très observatrice, curieuse, parce que je me pose des questions sur un peu tout. J'ai juste mûri mentalement, sinon je suis toujours l'enfant que j'étais.</p>
(E19)	<p>E19 : R1 : Je me souviens lorsque j'avais 8 ans, j'étais à Marseille, c'était pendant le mois du ramadan et moi je jeunais. J'étais en bas de chez ma tante dans un parc et il y avait un jus par terre, donc moi je l'ai monté chez ma tante, je l'ai mis dans le frigo pour le boire le soir.</p> <p>R2 : Je me souviens lorsque j'avais 5 ans et je jouais avec ma sœur en bas de chez moi, genre moi j'avais un bonnet pour cacher mes yeux et elle devait me guider, elle m'a laissé me cogner contre le poteau pour payer les places de voiture, et je me suis cognée sur la pointe du poteau.</p> <p>R3 : Je me retrouve aussi dans ce qu'a raconté L., quand j'étais petite, je sonnais ou je toquais chez les gens et après je courais pour les rendre fous. Un jour ma mère m'a vue faire ça et elle a commencé à me crier dessus. C'était drôle. Au jour d'aujourd'hui je fais attention et je regarde bien devant moi. J'avais un peu une enfance drôle...</p>
(E20)	E20 : Quand j'étais petite j'aimais beaucoup le football. Je me souviens quand j'avais dix ans, j'étais une fille très lente, j'avais peur des chats et je n'avais pas peur des souris, j'avais beaucoup d'amies. Quand j'avais onze ans ma grand-mère que j'aimais trop est morte. J'étais très triste quand elle est partie. Je me souviens quand j'avais un chien, j'aimais bien jouer avec lui.

⁷ Le récit 3 portait sur le regard de l'élève sur l'enfant qu'il était.

6.2./ Récits de vie finaux – « Histoires de vie actuelles »

Première classe : classe de 3^{ème} 5 (16 élèves/25)

Tableaux 29 : Récits de vie personnels (3^{ème} 5)

Élève	Récits de vie écrits ⁸ – Date : 23/05/19 - Titre : Le livre dont vous êtes le héros.
(E1) ⁹	J'ai une adolescence un peu difficile. A l'âge de 11 ans donc j'étais en 5 ^{ème} j'ai vécu une histoire un peu bizarre, il y a des garçons qui étaient venus me voir et m'a demandé de le suivre, c'est ce que j'ai fait et ils m'ont forcé à faire quelque chose, j'avais un choix à faire, soit ils me frappaient ou soit je faisais la chose, donc j'ai préféré faire la chose pour ne pas empirer les choses. Après cette histoire, j'ai déménagé à V*, donc je me suis confié à une personne, parce que je lui ai raconté mon histoire et il ne fallait pas que je me confie à cette personne, parce qu'elle est partie le répéter à tout le collège, et du coup presque tout le monde a commencé à m'insulter, à me faire des rumeurs tout ça. Au jour d'aujourd'hui, ça continue à m'insulter, beaucoup de personnes parlent sur (dans) mon dos, je ne parle jamais pour ne pas avoir beaucoup de problèmes, je préfère tout garder pour moi, je trouve que c'est meilleur, certes ça me fait du mal mais ce n'est pas grave. J'ai porté plainte il n'y a pas longtemps, l'affaire est classée sans suite, j'étais dégoûtée parce que normalement il prend. Mon frère est parti le voir parce qu'il le connaissait, sur les nerfs mon frère l'a tapé, parce qu'il n'aime pas qu'on touche à ses sœurs, il a fait pour me protéger, pour me dire qu'il sera toujours là pour moi. Le garçon a porté plainte alors qu'il est en tort, au jour d'aujourd'hui mon frère a pris et là il est en prison. Mon frère va sortir dans une semaine, je suis trop contente enfin il va sortir. Je ne sais pas si vous avez remarqué mais ça fait un bon petit temps je me sens mieux par rapport au début de l'année. Pour moi je suis une personne très gentille qui s'énervait vite, je suis naïve. Pour les autres je suis une mauvaise personne qui parle sur le dos des gens, qui insulte les gens. Les personnes qui me connaissent vraiment sont RA et NA. Pour mieux se connaître soi-même, j'écris sur une feuille tout ce que je pense et je reconnais ce que je fais de ma vie, comment je suis... Ou je parle avec une personne et je lui demande quels sont mes défauts et mes qualités puis je vois comment je suis. Mes parents ne me connaissent pas assez parce que je ne leur parle jamais et quand je leur parle, quand j'ai confiance en eux, ils partent le raconter à des autres personnes. Par exemple ma mère quand je lui parle, elle part le raconter à ma tante ou à l'une de ses copines. Donc je préfère ne rien dire sur moi. C'est pour cela qu'ils ne me connaissent pas beaucoup.
(E2)	Pour moi je suis gentille avec un peu tout le monde, certains de mes camarades disent que je suis trop gentille et que je souris tout le temps, du coup on n'arrive pas à déterminer si je n'aime pas une personne alors que moi j'aime un peu tout le monde. Bon c'est vrai il y a une certaine personne que j'aime un peu moins que d'autres ou certains plus que d'autres, mais il n'y a pas de personne que je déteste ou que j'ai, car je trouve que personne n'est totalement mauvais. Je trouve aussi que je suis optimiste, j'essaie de voir le bon côté des choses dans les mauvaises choses. Selon mes camarades, je ne serai pas opaque, on n'arriverait pas à voir ma personnalité et je trouve qu'ils ont raison, je ne suis pas pareil en dehors de l'école, je me lâche plus, je m'exprime plus.
(E3)	Mon adolescence est moyennement bien car j'essaie de faire des efforts en cours mais on me mettait quand même la pression et je voulais insulter tous mes proches qui me disait : « Oui il ne faut que des bonnes notes, car l'année prochaine le lycée, ou sinon tu redoubles ! » Mais sinon je passe de bons moments avec mes amis et je passe de bons moments avec ma famille que quand ils me soulent. Je suis beaucoup sur mon téléphone, et je regarde beaucoup de mangas et de films. Des fois j'allais voir ma famille et je prévoyais des activités comme le Parc Astérix, la Foire du Trône et pendant les vacances je sortais dehors avec mes amis. On part au cinéma de temps en temps, on part au Parc Astérix. Je fais du sport comme la boxe et dehors je fais du foot avec mes amis. On partait sur Paris et aussi je suis parti au Maroc et bientôt je partirais à Miami et en Guadeloupe. Pour moi je suis une personne à être destinée à avoir une belle vie ou un bon métier, mais malheureusement je ne travaille pas assez et je dois redoubler d'efforts. Ceux qui me connaissent vraiment sont mes amis et ma famille, mais plutôt mes amis. Pour les autres je suis leur ami, leur frère. Mes amis me connaissent mieux que tout le monde car on se dit tout, on joue au foot ensemble et on sort dehors. Ma personne est normale, je suis un

⁸ L'orthographe a été revue et corrigée.

⁹ E1 : élève 1, E2 : élève 2, etc.

	humain comme tous les autres.
(E4)	Mon enfance : J'étais fan de foot, j'admirais tous les footballeurs. A 7 ans je m'inscris dans un club, j'étais nul mais j'étais quand même content. Ensuite je suis passé au basket et cette fois-ci je me débrouillais très bien. J'aimais être appelé par mon entraîneur qui m'a beaucoup aidé dans ma progression de ce sport. Le basket est devenu comme une obsession, à mon âge de 13 ans, c'était pour moi la meilleure façon de m'épanouir. A part le sport je passais mes journées à jouer avec mes amis ou plutôt ma famille avec qui je m'amusais bien. J'étais très ouvert et sociable. Je me sens un peu aimé de tous. Le fait de fréquenter des gens régulièrement me fait découvrir une nouvelle personnalité de moi-même, je m'adapte aux personnes, en fait je pense que je suis quelqu'un d'appréciable par ma joie de vivre. Maintenant parlons de l'école, en primaire je n'avais pas de très bonnes notes donc ma mère demanda le redoublement. Ensuite après ce redoublement je compris que ma mère prenait vraiment à cœur mes études. Au collège je me suis rendue compte que le fait de bien travailler pouvait me rapporter du bien et du bénéfice. Mais le fait d'être sociable m'a toujours aidé car avec mes camarades je me laissais parfois aller dans les bavardages. Donc maintenant je suis en 3 ^{ème} , c'est bientôt le lycée, il faudra que je me concentre davantage.
(E5) ¹⁰	Bonjour je m'appelle S. J'ai 16 ans et je suis cap-verdienne. Je suis une jeune fille respectueuse, qui ne parle pas trop (timide), je suis souriant et gentille. J'ai beaucoup d'amies qui m'aiment bien mais il y a des personnes qui ne m'aiment pas parce qu'elles disent que je ne suis pas souriante. Il y a beaucoup de gens qui me connaissent très bien. Ils voient ce que je fais et ce que je ne fais pas, mais surtout c'est ma mère qui me connaît bien. Au revoir
(E6)	Alors je vais vous raconter mon parcours pour devenir un footballeur pro. Mon premier club a été à VLB, J.S le club de ma ville j'ai directement été en équipe 1 au poste du milieu gauche, j'ai été pris dans tout le match. Lors d'un match contre le « Redstar » nous jouons la montée dans le classement, c'était un match de final, un joueur de l'équipe adverse, m'a taclé, par la suite je me suis blessé, mais il y avait égalité et je voulais faire gagner mon équipe, mais il y avait égalité et je voulais faire gagner mon équipe, j'ai donc décidé de rester sur le terrain, j'ai donc tout donné pour marquer le but de la victoire, à la 82 ^{ème} minute, il y avait un corner de mon coéquipier J., il centre au 2 ^{ème} poteau exactement où je suis placé mais vu que j'étais sur mon pied opposé, je me suis dit que je tente le tout pour le tout, j'ai sauté pour mettre une « retournette » côté opposé au gardien, le gardien n'a pas eu le temps de sauter pour essayer de l'arrêter. La balle est rentrée en plein lucarne. Pour assurer la victoire nous sommes tous restés en défense jusqu'à la 90 ^{ème} minute. Au retour au vestiaire un monsieur m'a interpellé en disant qu'il a bien aimé comment j'avais joué et il voudrait me faire signer dans le club de Bordeaux, je trouvais que ça arrivait un peu tôt, car je n'ai que 14 ans mais j'ai quand même décidé de signer le contrat donc après les vacances d'été, je pars en internat à Bordeaux pour poursuivre mon parcours professionnel.
(E7)	Je m'appelle P. (je suis) une adolescente comme les autres j'ai grandi avec ma mère, mon beau-père et ma sœur, j'avais 7 frères cachés dont ma mère m'avait caché l'existence jusqu'à mes 13 ans. Pendant tout ce temps je ne le savais pas, encore jusqu'au jour où j'ai eu un téléphone, j'ai installé l'application Snapchat, je me suis donc créé un compte où je parlais à un garçon dont quelques temps après j'ai commencé à le considérer comme mon frère, mais lui j'avais toujours eu l'impression qu'on était vrais frères jusqu'au jour où ma mère m'annonce l'existence de mes frères et décide de les inviter à la maison, quand je découvre que c'était eux avec qui je parlais sur Insta (Instagram).
(E8)	Je m'appelle J. et je vais vous raconter mon adolescence. Actuellement j'ai 14 ans mais on me dit souvent que je suis assez mature pour mon âge. J'ai un frère jumeau qui s'est fait exclure récemment. Pour moi c'est totalement mérité compte tenu de la gravité de sa bêtise. Mais bref on a souvent fait l'amalgame entre lui et moi, ce que je n'apprécie guère. Je suis très bien entouré avec ma famille et de nombreux amis, mais je sais que très peu sont des vrais. Moi aussi je suis passé au conseil de discipline, car j'avais mal parlé à une prof et à la principale adjointe. Je m'en suis sorti avec seulement un sursis. Aujourd'hui je me suis fait exclure de deux cours (maths et espagnol) car je refusais de travailler.
(E9)	R1 : Géraldine (pseudo créée par l'élève) vit sa meilleure vie d'adolescence, car elle a tout ce qu'elle veut elle travaille très bien à l'école et chez elle comme c'est la plus petite de chez elle ; du coup c'est le bébé de toute la famille. Pour elle sa famille c'est tout pour elle, elle ferait tout pour sa famille et de même elle ferait tout aussi pour son amie Clémentine, car elle a toujours été là pour elle et à l'heure d'aujourd'hui, elle la remercie énormément. C'est comme des sœurs car elles sont

¹⁰ Elève non francophone.

(E9) suite	<p>toujours ensemble et on les appelle les inséparables.</p> <p>R2 : Coucou alors moi c'est D.O, je suis gentille, intelligente, calme et très timide, mais j'ai un côté très cool aussi ; j'ai 15 ans et je suis en 3ème 5 au collège LB de VLB, je suis née le 08/10/2003 en Colombie, au quartier de Medelin, je suis venue en France à mes dix ans, je me suis installée à VLB, aux « carreaux » dans une maison qui est située dans une maison plutôt sympathique, avec mes parents, mes frères et sœurs. J'ai 5 frères et 3 sœurs, je suis la plus petite. J'ai une très grande famille en France, Allemagne, Belgique, Canada, Australie, États et en Colombie.</p> <p>Pour ma part je trouve cela très cool d'avoir une grande famille car on ne s'ennuie jamais. Sinon à part ça, après l'école je vais faire de l'équitation, c'est ma passion, j'adore ça depuis que je suis petite, mais je ne pouvais pas faire ça en Colombie car c'était loin de chez moi et personne ne pouvait venir me chercher ou me ramener, car tout le monde travaillait ; du coup je suis arrivée en France, à mes parents m'ont tout de suite inscrite pour me rendre heureuse. A l'heure d'aujourd'hui, tout va bien grâce à Dieu. Je vais à l'école, je mange, je dors, je fais de l'équitation et être avec ma famille, aller les voir dans leurs pays, voilà ma vie, j'espère qu'elle t'a plu !</p>
(E10)	<p>J'ai 15 ans et j'habite à VLB. Mon adolescence actuelle est de venir au collège pour y travailler, quand je ne suis pas en cours je joue avec mes amis dehors. Sinon je joue beaucoup aux jeux vidéo avec des amis avec qui je rigole beaucoup. Je reste beaucoup sur mon téléphone, je me trouve normal et je visite mes oncles et mes tantes, ou ils me rendent visite. Pour moi mon adolescence idéale serait d'être moins timide, sinon mon adolescence me convient actuellement car je me sens à l'aise avec les personnes qui m'entourent. Sinon mes amis je les trouve sympas, je passe des bons moments avec ma famille. Je n'aime pas trop les chiens et je suis allergique aux poils de chien et aux œufs. Je faisais un sport de combat mais j'ai arrêté car ça m'ennuyait, car ce sport je le pratiquais de 20h à 22h le mardi et le jeudi.</p>
(E11)	<p>Golo Krusty (Danéko, du deuxième prénom)¹¹ vit sa meilleure période de son adolescence (même si ce n'est que le début), elle a un meilleur ami en ce moment qui se nomme Richie (il est dans sa classe). Elle vit avec sa mère à VLB. Elle a deux pères on va dire mais ça ne la dérange pas. Son vrai père elle ne l'a vu qu'environ que 5 fois dans toute sa vie entière. Et avec Richie elle vit une magnifique vie. Elle travaille bien à l'école, elle est bonne élève. On peut aussi dire que R est un rayon de soleil dans sa vie. Golo a beaucoup changé par rapport à son enfance. Elle vivait en Guadeloupe, elle est même née là-bas, elle y a vécu 10 ans et puis a déménagé en France pour y rejoindre sa mère. Cette vie on peut être sûr qu'elle voudrait la changer pour rien au monde. Et il ne faut pas oublier Davie son binôme de vie, elles se racontent tout entre elles. Certes pas tout le temps ensemble, mais chacune pensait à l'autre mutuellement.</p>
(E12)	<p>Bonjour à tous, je m'appelle L*, j'ai 14 ans, j'habite à VLB dans une cité, je suis en classe de 3^{ème}. Dans ce récit je vais plutôt vous parler de mon année de 4^{ème}, c'est-à-dire l'année dernière. Cette année de 4^{ème} a été très mouvementée pour moi, car premièrement je n'avais pas la classe la plus calme, au contraire nous étions la classe la plus agitée, il n'y avait pas un jour où c'était calme dans tous les cours de la journée. En un an j'ai dû me battre au moins 3 ou 4 fois. Je vais vous raconter l'une de mes bagarres. Donc tout d'abord c'était un jour où il y avait cours. Ce jour-là je finissais à 16h. La fille s'appelait Katia elle avait 2 ans de plus que moi. L'histoire avait commencé pendant les vacances je ne sais pas lesquelles. Ça a commencé sur les réseaux (Instagram) en gros, cette fille l'a insulté sur les réseaux, du coup j'ai attendu la rentrée pour régler tout ça. A la rentrée c'était l'heure de la récréation, je l'ai attrapé au début on parlait calmement, puis elle a vu ses copines arriver. Elle a commencé à me parler mal et à faire des manières. Je l'ai remis à sa place, puis une surveillante est venue nous séparer. J'étais de mauvaise humeur toute la journée. A 16h, je sors des cours puis ses copines viennent me voir et me disent d'attendre jusqu'à 17h pour qu'on s'explique. Du coup j'ai attendu jusqu'à 17h. Elle sort, elle commence à me parler etc. je me retourne et je vois une émeute de gens qui nous suivaient pour nous « engrainer » à nous battre. Un moment j'en avais marre de marcher, du coup on s'est arrêté vers un arrêt de bus. Ses copines étaient derrière elle, puis un moment donné, j'entends quelque chose qui me plaît pas du tout, je n'ai même pas réfléchi, je lui ai sauté dessus. Je l'ai mis par terre. Je suis montée sur elle, que des « patates » et je cognais sa tête sur le sol, après des gens nous ont séparées. Du coup cette fille est rentrée avec des bleus et des bosses. Sa mère a appelé le collège et j'ai été exclue 3 jours.</p>
(E13)	<p>Je suis quelqu'un d'autonome de par l'éducation que j'ai reçue pendant mon enfance, tout en sachant travailler en équipe, tout en sachant aller chercher des informations ou de l'aide.</p>

¹¹ Deux pseudonymes créés par l'élève.

	<p>Ma personnalité fait que je sais contenir mes émotions, prendre du recul et rester calme dans des situations difficiles. Je sais écouter attentivement les besoins des autres et faire parler, afin de comprendre leurs points de vue. Je me positionne plutôt comme quelqu'un de neutre et plutôt impartial dans mes relations avec les autres pour laisser de la liberté aux autres.</p> <p>Je sais également éviter les conflits et les rapports de force lorsque cela n'est pas nécessaire et peut faire envenimer la situation.</p> <p>J'ai un besoin d'anticiper les situations afin que tout soit clair, bien planifié et bien organisé, bien que je sache m'adapter rapidement à des changements en sachant gérer les priorités.</p> <p>Mes valeurs et mes qualités sont les suivantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ La responsabilité de soi qui va avec mon autonomie, le sérieux et un esprit consciencieux ; ▪ Être humble ▪ La logique et l'analyse ▪ L'observation, la curiosité, la découverte ▪ La connaissance, je suis quelqu'un qui a soif d'apprendre et de faire partager les connaissances acquises <p>Mes défauts sont les suivants :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Une tendance à peu communiquer sur les décisions. En étant conscient, je fais en sorte d'apporter plusieurs solutions alternatives : ▪ Impatient ▪ Maladroit
(E14)	<p>L'enfance de F* a été rythmée par 3 déménagements :</p> <ul style="list-style-type: none"> ▪ Le premier dont elle ne se souvient pas ; ▪ Un second lorsqu'elle avait 7 ans ; ▪ Et le dernier à 12 ans lorsqu'elle s'est installée là où elle vit actuellement à VLB. <p>A chaque fois c'était la même chose : elle était heureuse de quitter sa ville pour une autre très éloignée, une fois arrivée celle-ci lui manquait puis quelques semaines et des amis plus tard elle se sentait à l'aise, intégrée et réellement chez elle. Et malgré quelques moments difficiles, elle ne regrette rien. C'est difficile à expliquer mais au fond d'elle elle sait que sans cela, elle serait devenue une personne très différente de celle qu'elle est aujourd'hui. C'est-à-dire aux yeux de ses camarades de classe une élève calme, qui a de bonnes notes, gentille et bavarde. Aux yeux de ses proches une fille honnête avec qui on peut parler de tout mais qui manque de maturité par moments. Et quant à F* elle se voit comme une jeune fille (un peu trop) généreuse, bavarde, parfois naïve, timide en présence d'inconnus et très gourmande.</p>
(E15)	<p>C'est dans la matinée du 22 mars 2004 que vit le jour une magnifique petite fille. Ce jour sera à noter d'une pierre blanche, Davie était née. La petite grandit en vivant de beaux jours heureux. Davie était un être pur, elle ne connaissait pas la dure réalité de la vie, pour elle tout était tout beau, tout rose. Tout le monde vivait dans la joie et la bonne humeur. Mais tout bascula le 20 mai 2008. Alors que la petite n'était âgée que de 4 ans, elle fut kidnappée par un dangereux scientifique. Il fit d'elle son nouveau cobaye, il effectua toutes sortes d'expérience. Davie grandit et ne possédait plus aucun souvenir de sa famille, ne serait-ce même que de sa mère la personne qui l'a mise au monde. Davie avait à présent 10 ans cela faisait 6 ans qu'elle était retenue et je peux vous dire que la petite fille innocente et heureuse a bel et bien disparue. Durant ces six ans, Davie n'a pas arrêté de s'ouvrir, la petite pleurait chaque soir dans la « chambre » qu'on lui avait attribué jusqu'à ne plus avoir de larmes. Cependant plus les années passaient et moins elle ressentait de sentiments, ce fut à ce moment-là que le scientifique comprit qu'il pouvait passer à l'entraînement car le seul but du scientifique était de transformer Davie en une arme de guerre¹².</p> <p>Comme vous l'aurez compris toutes les expériences qu'il faisait subir à Davie étaient dans le but de renforcer le système immunitaire de Davie et son corps pour le rendre imbattable. 5 ans étaient passés, Davie a à présent 17 ans et après 5 ans d'entraînement, elle était devenue pour le scientifique l'arme parfaite. Elle a l'apparence</p>

¹² Récit fictif. Elle nous a dit qu'elle avait inventé son récit, il s'agit d'une « autofictographie » (nom que nous avons formé pour la situation).

	d'une jeune fille innocente et pourtant à tout moment elle risque de te poignarder dans le cœur et tout ça sans une once de compassion ou de tristesse. Le scientifique l'avait fait devenir un monstre sans cœur, sans sentiment et sans souvenir, une vraie machine de guerre qui tue tout ce qui bouge. J'ai choisi de ne pas raconter ma propre vie mais celle d'un personnage tout droit sorti de ma tête car je trouve cela plus intéressant d'inventer une vie que de raconter la mienne.
(E16)	Lorsque j'avais environ 12 ans je me souviens d'un voyage que j'ai fait en Haïti, je suis arrivée à l'aéroport, accompagnée de mes parents. Au moment où on allait récupérer les valises, un monsieur inconnu de mes parents et de moi-même avait essayé de nous voler une valise mais on a réussi à le prendre en flagrant délit. Toutes les grandes vacances depuis 2015 je les passe chez mon frère avec mes cousines, on voyage des fois, on sort de l'Ile-de-France. On est déjà parti à Marseille par exemple l'année dernière, nous sommes partis en Normandie. Un des souvenirs qui m'a le plus marqué c'est lorsque l'on était dans l'eau, on jouait au ballon quand ma cousine aperçoit une méduse, alors on est sorties de l'eau. C'était la première fois que je voyais une méduse elle était blanche avec des tons roses, voilà.

Seconde classe : classe de 3^{ème} 6 (19 élèves/25)

Tableaux 30 : Récits de vie personnels (3^{ème} 6)

Élève	Récits de vie écrits ¹³ – Date : 23/05/2019 Titre : « Le livre dont vous êtes le héros »
E1	<p>Je suis née le 09/04/2004 à l'île de la Réunion, plus précisément à St-Denis. Cette année j'ai fêté mon anniversaire, mes 15 ans. Si je devais me caractériser : je suis gentille, aimable, attentionnée et un peu folle, c'est-à-dire que j'aime faire rire les gens, je n'aime pas les voir tristes, sinon je serai triste, c'est comme si je ressentais les émotions des personnes.</p> <p>Les personnes qui me connaissent le mieux sont ma famille, mes meilleures amies qui sont M et N, elles sont comme des sœurs pour moi, elles me connaissent comme si elles faisaient partie de ma famille. Quand je serai grande j'espère que j'aurais un métier qui me plait, qui me donnera envie d'aller travailler chaque jour et que je serai épanouie. Pour se connaître soi-même il y a plusieurs façons comme écrire une biographie sur nous ou écrire un livre, faire un tableau où on peut mettre tous nos souvenirs brefs.</p>
E2	<p>Je suis née à G* et j'habite à V* dans le V*, je suis née le 12/04/2004. Je suis une personne très timide mais j'arrive à m'exprimer, ça dépend devant qui. Pour les autres je peux être une amie, une fille, une sœur, une petite fille, une arrière-petite-fille, une inconnue ou une ennemie.</p> <p>Les personnes qui me connaissent vraiment sont ma famille et quelques amis. Pour mieux se connaître je pense qu'il fait savoir le passé de notre famille. Je me caractérise comme une fille gentille, aimable, j'ai un caractère très fort, je suis une fille négative, j'arrive à sourire mais c'est très dur, j'ai besoin de ma famille et de mes amis pour avancer. J'aime bien être entourée mais j'aime bien aussi ma liberté, qu'on me laisse aller où je veux. Je déteste qu'o, me colle, je n'aime pas quand les personnes me suivent partout. J'aime être seule quand je vais mal. Cette année j'ai grandi, je me sens mieux et plus femme, je ne me sens plus comme un enfant mais comme une jeune fille, je m'interroge beaucoup sur mon avenir. Avant j'avais des rêves et des ambitions, maintenant je ne sais plus quoi faire, le métier de princesse n'existe pas, il fait se réveiller et redescendre sur terre. Ma vie n'est pas tout le temps facile mais aucune vie n'est facile. On a tous des problèmes et chacun les gère à sa manière. Et pour surmonter tous les problèmes il faut être aidé par sa famille, ne pas rester tout seul dans un coin comme moi, il faut être à plusieurs pour les surmonter.</p> <p>Plus tard j'aimerais vivre au Canada, je trouve ça beau et magnifique, même s'il ne fait pas tout le temps chaud je trouve, la ville et le pays chaleureux, j'adore ce pays. Voilà le récit de ma vie, j'espère que ça vous plaira.</p>
E3	<p>Quand j'étais petit j'aimais la bagarre, je regardais le catch et je faisais du foot. Pour moi je suis un homme, je suis le patron pour les autres. Personne ne me connaît vraiment, grâce à la cefor (force).</p> <p>En CM2 j'ai appris à jouer au foot, comme Cristiano Ronaldo, j'ai la play et la XBOX. Je sais aller à la piscine. Je suis passé au collège et je n'ai rien fait. À partir du collège le cauchemar commence. En 6^{ème} je me suis amusé avec toute ma classe, plus avec C, L, J et A.</p> <p>En 5^{ème} je me suis amusé avec R, S, M, N.</p> <p>En 4^{ème} la pire année, une année chiante, K le gars drôle, A pas drôle, N un mec banneaux, S un mec banneaux, J un sauvage, versus H la beurette.</p> <p>En 3^{ème} j'ai grandi, j'ai mûri comme L, R, I... (autres prénoms de camarades de sa classe). Et un événement c'est quand R le mec f... a fini I en disant qu'il ressemble à un requin dans « Foot de rue ».</p> <p>Dédicace : à W le zouceur, L le sportif de haut niveau, R LPB, etc.</p>

¹³ L'orthographe a été revue et corrigée.

E4	<p>Bonjour, je m'appelle R., j'habite à V*, j'ai 14 ans et je suis née à G*. Ma vie se résume à l'ennui, à la routine, tous les jours aller-retour à l'école où je retrouve toutes mes amies, avec eux (elles), je me sens bien, on rigole, on s'amuse, on travaille des fois, on se dispute pour rien ; mais le problème c'est que cette année c'est la pire, parce que ma classe est trop bruyante, et les autres années du collège (6^e, 5^e, 4^e) je travaillais bien, mais comme je suis tombée dans une classe qui ne travaille pas, bah moi aussi. Et j'aime beaucoup mon amie qui est dans ma classe cette année parce que je la connais depuis petite.</p> <p>J'aimerais bien rencontrer mon rappeur préféré Djadja Dinag, depuis que j'suis petite j'l'écoute. Le meilleur de ma vie c'est en été quand je vais dans mon pays en Algérie, je vais avec toute ma famille en voiture, on s'arrête dans les aires de repos, dans les hôtels et quand on arrive en Espagne on prend le bateau pour aller en Algérie. Voilà le récit de ma vie pas très mouvementée pas très intéressante.</p>
E5	<p>Auto-biographie</p> <p>Dès mon plus jeune âge, j'ai été très proche de ma famille, mais surtout de mes deux grands frères. Nous étions une famille moyenne, mais dès l'âge de 3 ans j'ai failli perdre un doigt à cause d'un boulon. Lorsque mon père réparait le lavabo de la salle de bain, on se bousculait pour réparer les mains en premier. Je me suis enfoncé un boulon rempli de mini couteaux tranchants. J'ai fini à l'hôpital avec des infirmières irresponsables pires que moi à 3 ans. Les infirmières ont essayé de m'enlever le boulon en le tournant sur lui-même sans anesthésie, la douleur était comme le feu de l'enfer. Elles ont fini par comprendre qu'elles devaient couper le boulon à la scie. Après être restée un mois à l'hôpital de Gonesse avec ma mère à mes côtés toutes les journées je suis enfin sortie de cet enfer. Tous les jours après mon opération une infirmière venait me désinfecter le doigt de la main gauche, mais un beau matin, l'infirmière remarqua que la plaie ne voulait pas cicatriser. Elle recommande à ma mère d'aller à l'hôpital de pour me faire une greffe, prendre un peu du bas du bras et tout s'est bien passé.</p>
E6	<p>Je m'appelle C. j'ai 15 ans.</p> <p>J'ai grandi dans une banlieue à V* Durant mes premières années de collège, de la 6^{ème} à la 4^{ème}, j'étais dans une école privée, à V*, un établissement juif. Ces années ont été plutôt sympathiques avec certaines personnes, mais aussi certains désagréments pour la différence entre nos religions. Il y avait beaucoup de différences entre les personnes de religion juive et les autres, on était aussi forcés d'étudier leurs histoires et leur langue dans des cours d'hébreu et d'histoire juive qui nous faisait beaucoup plus d'heures de cours et de devoirs en plus, contrairement aux autres collèges. Puis à la fin de ma quatrième, j'ai pris la décision de changer d'établissement et d'aller en collège public, à L*. à V*</p>
E7	<p>Salut, je suis J.D. Tout petit j'étais quelqu'un qui aimait sortir et jouer avec des amis, je n'en avais pas beaucoup mais le peu d'amis que j'avais étaient tous dignes de confiance.</p> <p>La première fois que je l'étais investi dans un projet, c'était en CE2, ma sœur et les élèves de sa classe étaient invités à découvrir le rugby, timide ma sœur m'a demandé de l'accompagner ? arrivés sur le terrain de foot où se passait l'activité, ma sœur et ses amis commençaient les activités et je restais dans les tribunes. L'un des entraîneurs qui organisait l'activité m'a repéré sur les tribunes et m'a invité à participer aux activités. Ce jour-là m'a beaucoup marqué car c'est à partir de ce jour que je me suis trouvé une passion. A la fin de cette journée les entraîneurs ont proposé à ma sœur et à moi de rejoindre leur club de rugby et très vite ma sœur et moi avons su nous imposer et nous sommes devenus des leaders de l'équipe. Dans tous nos tournois on arrivait minimum en final, mais notre plus grand regret c'était la final du tournoi Christian Pérez, on n'a pas pu couronner notre équipe.</p> <p>Et puis le cauchemar commence mes parents nous annoncent qu'on allait quitter l'île de St Martin et qu'on allait nous installer en France. Ce jour-là j'ai laissé tous mes amis et surtout mon club de rugby qui m'a tout donné. Arrivés en France, j'ai complètement arrêté le rugby et le sport et maintenant je reste tous simplement sur ma console en gardant un œil sur mes études.</p>
E8	<p>Bonjour je m'appelle L.Y. j'ai 15 ans actuellement, je suis né le 28/08/2003.</p> <p>Quand j'étais petit, j'aimais beaucoup m'amuser, je sautais partout et je ne sais pas pourquoi tout le monde était attiré sur (par) moi, tout le monde voulait être avec moi. A chaque fois c'était moi qui choisissais les jeux. Mais il y avait des mamans qui étaient jalouses de moi car j'étais meilleur que leurs fils. Actuellement je suis puissant, gentil, calme à l'écoute, je suis un bon conseiller en amitié, un beau gosse, rapide, leader ship dans tous les domaines sportifs et autonome. Je le sais car je me connais et tous mes coachs et les gens de mon équipe me le disent et même lorsque j'ai effectué mon stage, on me l'a dit aussi. Ce sont moi et mes parents qui me connaissent et de très anciens amis d'enfance.</p>

E9	<p>Bonjour je m'appelle A.H., je suis né au B* le 04/11/2004. J'y ai un peu vécu puis déménagé à Montreuil. Je n'ai pas de souvenir car j'étais encore petit, mais je me rappelle bien du déménagement à VLB. J'habite toujours à VLB. Ma vie n'est pas très intéressante, j'ai fait du foot pendant 8 ans, je fais de la natation en club. J'ai fait beaucoup de « conneries » mais il y en a une qui est grave car j'étais petit, j'ai ouvert la voiture, rentré et lâché le frein à main. La voiture a roulé et est rentrée sur une autre voiture ; mon père m'a couronné pour me frapper, mais ma mère l'a calmé et il m'a juste crié dessus, mais j'ai eu chaud. J'en ai fait des bêtises quand j'étais petit. Mais j'ai mûri, grandi.</p> <p>J'ai arrêté les bêtises, je suis un enfant aimable, joyeux à l'écoute. Mon idole reste Cristiano Ronaldo, depuis tout petit, depuis que je joue au foot. Je tiens à préciser que c'est le meilleur joueur du monde. Voilà un bref aperçu de ce que j'ai vécu.</p>
E10	<p>Je vais vous raconter l'histoire de ma vie. Je m'appelle S-N, je suis une élève. J'ai 15 ans et j'habite à V*. Je suis une élève sérieuse. Je suis une personne gentille et sympa, je suis une personne curieuse. J'ai grandi à V*. J'aime bien V* car j'ai eu beaucoup d'aventures avec mes amies à V*. J'étudie au collège L*, j'ai étudié 4 ans dans ce collège. C'était la 4^{ème} (année). La personne qui me connaît vraiment c'est ma sœur, mes meilleures journées c'était avec elle. Ma matière préférée est l'Histoire-Géographie, je voudrais étudier cette matière en Turquie.</p>
E11	<p>Je suis née le 31/12/2004. J'ai vécu mon enfance en France. J'ai voyagé au Maroc, en Espagne et en Belgique. Petite j'aimais le sport, le dessin animé, jouer. En primaire, j'ai participé à deux pièces de théâtre pour (contre ?) la démolition de notre école. Nous avons écrit notre pièce, nous l'avons jouée. J'ai aussi en classe de 4^{ème} participé à une autre pièce de théâtre nommée l'Enigme. Mais pendant ce projet j'ai fait énormément de sorties à l'opéra. J'ai pu profiter de mon enfance en allant dans des parcs d'attraction, au cirque... Ce qui caractérise ma vie c'est ma famille, mes amies, mes proches, toute l'affection qu'ils me donnent au quotidien. Depuis quelques années je me débrouille seule, j'ai plus de responsabilités. Plus tard, je voudrais avoir un métier stable. Je voudrais habiter dans un pays chaud tel que Dubaï, Los Angeles... et je voudrais que ma vie plus tard se caractérise par des voyages, des bons moments et des belles rencontres.</p>
E12	<p>Je m'appelle RM et je suis un élève de troisième, j'étudie à L*, je poursuis ma scolarité depuis la maternelle. J'ai 14 ans, je suis né le 23/12/2004 à G., G. est une ville du Val d'Oise, elle contient plus de 26 142 habitants. J'habite à VLB. J'aime les jeux vidéo, les sports de combat et aussi j'aime lorsque je m'amuse, j'ai eu plusieurs cicatrices dans ma vie malheureusement (traumatisme crânien, fracture...). J'ai une admiration pour mes parents, plus pour ma mère, car malgré ses problèmes de santé, elle travaille dur et elle a des horaires sévères (8h-13h ; 14h30-23h), et chaque jour elle effectue un sacrifice pour moi, mes sœurs et mon frère, si un jour je décide de bien travailler en cours c'est pour ma famille et moi. Plus tard donc dans ma vie quand je serai majeur j'aimerais m'installer dans une ville calme en Ile-de-France pour ne pas être très loin de là où habitent mes parents, ou bien j'aimerais déménager au Canada mais dans ce cas-là j'emmènerai ma famille proche avec moi. Dans le futur j'envisage d'être électricien. En 5^{ème} tout allait al dans mon niveau scolaire, déjà de ne pas avoir de bonnes notes comme dans les matières simples comme musique, arts plastiques et technologie. Toutes mes notes étaient en dessous de la moyenne, en plus de cela j'étais un élève perturbateur avec mes camarades ; M, A, Y. En 3^{ème} c'était pareil qu'en 5^{ème} mais je me suis repris au 3^{ème} trimestre.</p>
E13	<p>Bonjour je m'appelle S. et je vais vous raconter l'histoire de ma vie. J'ai 15 ans et je suis en troisième. Je suis née en Espagne et j'ai déménagé en France avec toute ma famille. J'habite à VLB et je suis au collège LB. Je suis une élève plutôt calme, sage et gentille, je travaille bien au collège et j'ai de bonnes notes. J'aime bien partir au collège car on y apprend beaucoup de choses, chaque jour j'apprends de nouvelles choses. Je suis une enfant timide, je n'aime pas participer en classe, je suis toujours contente et je profite de la vie.</p>
E14	<p>Bonjour, moi c'est H. Je vais vous faire part d'une partie de ma vie. Je suis né à A* (Ville du 93) et à l'âge de mes 3 ans j'ai dû déménager dans une autre ville. De là, j'ai vécu les meilleures années de ma scolarité, en primaire. Je suis une personne calme et on pourrait croire que je suis timide au premier abord, honnête, gentille, serviable, reconnaissante. Ma vie a en quelque sorte basculé à l'arrivée au collège, c'était un nouvel environnement par rapport à la primaire. Les trois premières années de collège ont été les meilleures pour moi, car j'ai fait des rencontres, je me suis fait de véritables amies. Plus tard j'aimerais beaucoup voyager, aller habiter à Dubaï ou aux États-Unis si j'ai les moyens, mais si ce n'est pas possible je me contenterai de la France.</p>
E15	<p>Je m'appelle A. Je suis née en Italie, je vis avec une très belle famille composée de 5 personnes. J'ai eu une très belle enfance avec une grande joie. J'ai fait la crèche et la garderie en Italie et après on a déménagé en Tunisie, et là-bas j'ai vécu les plus belles années de ma vie, avec mes amies, mes potes, ma grande famille. J'ai étudié jusqu'au collège après mes parents ont décidé de déménager en France, à VLB et je suis en 3^{ème}. Mon rêve c'est de terminer mes études en Angleterre ou en Suisse et d'avoir le job de mon rêve. J'espère que je vais le réaliser pour que mes parents soient fiers de moi.</p>

E16	<p>Bonjour je m'appelle I. Ce qui caractérise ma vie selon moi c'est le fait que je sois un élève modéré, un élève qui malgré les lacunes persévère et cherche toujours à réussir. Pour les autres, je suis un simple élève ou camarade de classe. Selon moi, personne ne me connaît comme je pense, à part mes amis personnels. On peut se connaître soi-même au fil du temps car lorsqu'on grandit on mûrit. C'est-à-dire qu'on apprend de ses erreurs pour connaître nos qualités et surtout nos défauts pour avancer dans la vie... certaines personnes ne peuvent pas se connaître car elles refusent de s'affronter et d'assumer leurs erreurs, ce qui deviendra néfaste pour elles au fil du temps.</p> <p>Jusqu'à maintenant j'ai été très fier de mon parcours, malgré la mauvaise passe en troisième où j'ai complètement déraillé, mais j'ai gravi les échelons et ai su devenir meilleur parce que j'ai énormément appris.</p>
E17	<p>Je connais une personne du nom de Nala (N*). Je la côtoie depuis de nombreuses années, je pourrais même dire que je la connais du bout des doigts. Si je remonte à son enfance, je dirais que N* est une petite fille vraiment sensible et fragile. Il suffisait d'un rien pour que se yeux se transforment en robinet d'eau. Jamais elle n'aurait pu faire du mal à quelqu'un en ayant toujours peur des répercussions. Mais à cette époque N était une enfant très joyeuse. Elle passait tout l'été à jouer au vélo ou au roller avec ses amis car, malgré son immense timidité, elle avait réussi à se faire des amis. Amis qui ne sont plus désormais, à une exception près. Puis arrivés l'adolescence, c'est à une nouvelle N* que j'ai (dû) faire face. Plusieurs personnes disent qu'elle est agressive. Je peux le confirmer, il y a peu de personnes qu'elle supporte. La tolérance est bien une de ses qualités. N jette souvent voire tout le temps des regards froids aux personnes qui l'entourent. Elle ne sourit pas beaucoup, contrairement à l'une de ses nouvelles amies qui sourit à longueur de journée, à se demander pourquoi elles sont amies. Il semblerait qu'un petit brun de joie a disparu en elle, mais c'est que N déteste parler de ses problèmes et de ce qu'elle ressent, donc elle se forge de jour en jour une carapace. N est toujours joyeuse mais plus fragile, comme lorsqu'elle avait 7 ans. Je dirais que seule sa famille la connaît réellement. Elle passe beaucoup de temps avec sa sœur, donc son aînée la connaît mieux que quiconque. Une chose que N* a toujours eu c'est son ambition à vouloir réussir dans la vie. Aucune envie de N de vouloir rester dans la banlieue parienne où elle a grandi. Non, ce dont elle rêvait c'est de vivre dans un grand appartement dans une grande ville du Canada, voyager aux quatre coins du monde grâce au salaire qu'une grande entreprise lui verserait. N* visait peut-être trop haut mais elle en avait que faire. Il se peut qu'elle ouvre un jour son propre commerce, qui sait ? Vous devriez demander N* dans quelques années.</p>
E18	<p>Il y a quelques années je n'aurais jamais pensé grandir autant mentalement, je ne me posais jamais des questions sur mon avenir. Plus je grandissais, plus j'avais des ambitions, plus de rêves et j'essaie de me donner les moyens pour atteindre tout ça.</p> <p>Sinon j'habite à V* depuis ma naissance, mon but c'est de quitter cette ville et de changer d'environnement. J'ai l'impression de tourner en rond dans cette ville. Je suis une personne calme, amusante, drôle selon moi, car j'aime bien vivre pour le jour. Selon mes amis, j'ai une personnalité originale et assez mitigée. Je suis extrêmement sociable dans le sens où je pourrais parler avec n'importe quelle personne. Je pense que la meilleure façon de se trouver est de rester seule, j'aime beaucoup réfléchir dans mon coin et rester dans ma bulle. J'adore découvrir de nouvelles choses en étant passionnée d'art, j'aime passer du temps dans mes dessins.</p> <p>Ma vie est assez monotone pour le moment et c'est ce qui me dérange le plus mais je dois patienter pour que les bonnes choses arrivent. J'aimerais parler des langues supplémentaires et les pouvoir parler couramment peut-être faire des études à l'étranger ?</p> <p>Pour cela j'admire ma mère car elle n'a pas abandonné et elle me donne la force de continuer, elle me donne les moyens de réussir j'ai juste à saisir la chose.</p>
E19	<p>Il y a quelques années de cela W* était une personne très réservée, timide...</p> <p>Aujourd'hui cela a changé mais il reste réservé, il ne souhaite pas être ami et avoir des liens avec tout le monde, il a son groupe d'amis et il sait qui est qui, il ne se mélange pas. C'est en écrivant des autobiographies qu'il essaye de se comprendre et se confier mais cela ne mène à rien.</p> <p>Ayant grandi dans une cité à VLB*, il pense que cela lui a donné une certaine mentalité et l'a rendu autodidacte. Il aime l'ambiance de la ville, le bruit, cela ne l'empêche pas de travailler et continuer ses activités, au contraire, le bruit des motos sur le bitume etc. C'est une source d'inspiration pour lui.</p> <p>C'est une personne très ambitieuse et souhaiterait avoir de meilleurs moyens que ceux qu'il a maintenant afin de s'installer dans un autre pays, plus préférentiellement les États-Unis.</p>

ANNEXE 7 – D2 et D3 : Réponses des élèves de 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6 au Q4

Ce dernier questionnaire a été donné à l'issue des deux derniers dispositifs (D2 et D3) en date des 27 et 28/05/2019 aux 3^{ème} 5 et 3^{ème} 6, soit un effectif total de 50 élèves, 25 élèves par classe. Le taux de réponses total a été de 78% (14/25 élèves en 3^{ème} 5 et 19/25 en 3^{ème} 6).

7.1./ Les questions

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 des textes autobiographiques intéressants, plaisants et instructifs ? Lesquels ? Justifiez.
8. Un savoir n'est-il utile que dans le cadre scolaire ou peut-il vous aider dans votre vie et évolution personnelle ?
9. S'exposer par écrit, ou sur des réseaux sociaux, n'est-ce pas identique ? Cela ne traduit-il pas un besoin de reconnaissance ?
10. Quel dispositif (étude de textes autobiographiques, débat philosophique ou récits de vie) avez-vous préféré ? Pourquoi ?

7.2./ Les réponses des élèves

Tableaux 31 : Réponses des élèves de 3^{ème} 5 (14/25)

Élève	QUESTIONS	
	1.Qu'est-ce qui motive un autobiographe à raconter sa vie ?	2.Pour comprendre la vie d'un auteur faut-il essayer de se mettre à sa place ?
E1	C'est le fait que sa vie a été marquante.	Oui car nous n'avons pas tous le même point de vue.
E2	Le fait de partager sa vie, son expérience.	Oui il faut car nous n'avons pas tous le même point de vue, et si on ne se met pas à sa place il y a des choses que l'on ne pourra pas comprendre.
E3	S'il y a eu un fait marquant dans sa vie.	Il faut essayer de se mettre à sa place.
E4	En racontant sa vie, on peut aider les gens à se comprendre eux-mêmes.	Oui il faut essayer de se mettre à sa place.
E5	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, elle peut ressembler à notre vie.	On peut parfois se mettre à sa place, peut-être parce que sa vie peut ressembler à notre vie, et donc on peut essayer de se mettre à sa place.
E6	C'est peut-être dû à un fait marquant dans sa vie qu'il aimerait partager avec les lecteurs et ainsi faire passer un message (une leçon de vie).	Je pense que pour comprendre la vie d'un auteur, ce n'est pas obligatoire de se mettre à sa place, car l'auteur et le lecteur ont peut-être vécu la même chose.
E7	Un auteur peut être motivé à raconter sa vie, raconter un moment marquant ou partager ses émotions.	Cela peut aider de se mettre à la place de l'auteur pour voir son point de vue.
E8	Cela varie en fonction des auteurs mais généralement c'est pour laisser une trace de lui ou alors permettre à ses lecteurs de mieux le connaître.	Oui je pense que pour connaître un auteur inconnu il est mieux de se mettre à sa place pour essayer de recentrer ce qu'il a pu vivre.
E9	Un auteur peut être motivé à raconter sa vie pour se confesser, raconter un moment marquant ou faire partager ses émotions.	Cela peut aider de se mettre à la place de l'auteur pour avoir son point de vue.
E10	C'est pour garder une trace de sa vie quelque part avant de mourir, d'exprimer ses sentiments, il veut être entendu ou compris par le monde qui l'entoure et leur expliquer ce qu'il a pu endurer.	Oui il faut essayer de se mettre à sa place pour changer de point de vue, ressentir la même chose que lui.
E11	Ce qui motive l'auteur à raconter sa vie c'est le dénouement de son histoire, ce que les gens vont penser de son autobiographie, si des personnes sont dans les mêmes situations que lui, etc.	Pas forcément, on n'est pas obligé d'être dans la vie de l'auteur, par exemple si l'auteur dit qu'il a perdu ses parents et que le lecteur a vécu ça, il peut être dans la peau du lecteur.
E12	Il va partager sa vie avec d'autres personnes.	Pas forcément mais moi je préfère me mettre à sa place pour mieux comprendre sa vie.
E13	Ce qui peut motiver l'auteur c'est peut-être le fait de vouloir partager son histoire à d'autres personnes.	Non pas toujours car on peut connaître un proche/quelqu'un qui a le même style de vie.
E14	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.	Il y en a pour qui il est simple de comprendre un texte et pour d'autres se mettre à la place de l'autre change considérablement le point de vue.

Élève	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 ?
E1	En nous reconnaissant dans leurs récits.	L'avantage est de se faire comprendre et le profit est de se faire connaître.
E2	Oui si on a des histoires en commun.	L'avantage à faire c'est que l'on peut se remettre en question, laisser une trace de soi-même et d'aider des lecteurs à travers ce que l'on raconte.
E3	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre par le fait qu'on a peut-être vécu les mêmes choses ou ressenti les mêmes sentiments.	En racontant sa vie on peut aider les gens à se comprendre eux-mêmes.
E4	La vie d'un auteur peut rejoindre la nôtre en ayant la même histoire.	L'avantage à faire un récit personnel c'est que les autres peuvent s'aider de votre vie pour des conseils ou autres.
E5	On peut parfois se mettre à sa place, peut-être parce que sa vie peut ressembler à notre vie, et donc on peut essayer de se mettre à sa place.	L'avantage de faire le récit de sa vie ça pourrait être les problèmes, les malheurs, les choses heureuses ou les sentiments. Quand on grandit peut-être qu'on a plus de choses à raconter, ; parce qu'on apprend plus de choses quand on grandit.
E6	La vie d'un auteur peut rejoindre la mienne si l'on a vécu des expériences similaires.	Comme avantage ça pourrait être avoir un public, faire connaissance avec d'autres personnes, aider des gens dans une certaine situation et montrer que l'on a une meilleure vie que d'autres.
E7	La vie d'un auteur peut rejoindre la mienne car on a tous vécu des moments similaires ou des situations.	On pourra se rappeler de ses souvenirs et les écrire clairement nous fait plus revivre le moment qu'on va repenser.
E8	Oui parfois faut savoir se mettre à sa place des autres pour comprendre ses émotions et ce qu'il a ressenti.	L'avantage qu'il y a à écrire sa vie personnelle est que ça permet de nous remémorer notre vie, de ne pas oublier ces souvenirs et que nos proches peuvent un peu plus nous connaître.
E9	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la mienne car on a tous vécu certains moments similaires ou des situations.	On pourra se remémorer ses souvenirs et les écrire clairement nous fait plus revivre les moments que lorsque on va y repenser.
E10	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre si on a vécu la même chose, les mêmes situations.	Les avantages de faire un récit personnel sont pour se faire plaisir, pour ne pas être oublié, pour revivre une période révolue, pour faire la paix avec son passé, pour transmettre ses valeurs, parce qu'on nous le demande, pour mesurer le chemin parcouru, pour se préparer à partir, pour dire aux siens qu'on les aime. Il n'y a pas vraiment d'inconvénients.
E11	Si l'auteur inconnu a vécu mon passé d'avant et que lui-même a vécu ce moment.	∅
E12	Si nous avons vécu le même vécu et nous avons des points communs, etc. Dans ce cas-là oui elle peut rejoindre la mienne.	Personnellement si je fais un récit de ma vie personnelle c'est pour montrer ce que je vis. En fait ça dépend des personnes, moi ça ne me dérange pas tant que ça de faire un récit de ma vie, ce n'est pas difficile pour moi.
E13	∅	Cela peut permettre que l'auteur puisse se libérer. Ça peut servir à faire un bilan de soi-même.
E14	Il y en a pour qui il est simple de comprendre un texte et pour d'autres se mettre à la place de l'autre change considérablement le point de vue.	L'avantage de raconter sa vie est le nombre d'exemplaires vendus et plus important si nous avons vécu des moments difficiles, raconter comment sortir de cette période sombre, donner des leçons.

Élève	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 ?
E1	Car nous n'avons pas fini de vivre des bons moments comme des mauvais moments, des moments marquants...	Quand c'est joyeux, amusant, mouvementé.
E2	Clairement je ne sais pas.	Quand il y a de l'aventure ou des histoires marrantes ou joyeuses, le récit peut être plaisant ou intéressant.
E3	Parce qu'on est encore petit, on est encore à l'adolescence, on n'a pas trop de choses à raconter.	Ce qui rend un récit de vie personnel intéressant est son suspense et l'action.
E4	On est encore jeune et on n'a pas vécu grand-chose.	Le fait que la personne ait vécu la même histoire ça peut être intéressant, et s'il y a plus de détails ça rend plaisant.
E5	Quand on est adolescent on ne sait pas les choses vraies de la vie alors que dans on grandit on voit beaucoup plus de choses sur la vie.	Un récit de vie intéressant est un récit avec la vérité de la vie, des sentiments, avec des aventures.
E6	C'est difficile de faire le récit de sa vie car d'après nous on n'a pas assez vécu pour faire un récit de ce type.	C'est le fait que l'auteur ait vécu son récit et les petits détails rendent le récit beaucoup plus réel et intéressant.
E7	Il est difficile de faire un récit de sa vie à l'adolescence car d'abord on n'a pas vécu beaucoup de choses et on n'a surtout pas la même vision de la vie.	Lorsque l'on peut s'assimiler au récit ou bien que l'on s'y intéresse comme un film, si cela nous fait rêver ou nous rend triste.
E8	C'est difficile car je pense qu'à l'adolescence on aime bien avoir notre vie privée et ne pas la dévoiler.	Ce qui rend un récit personnel intéressant est le style d'écriture de l'auteur, par exemple si, lors de son récit il nous fait entrer dans l'histoire, ressentir les sentiments, on va trouver plus passionnant qu'un récit où l'on ne ressent pas ça.
E9	Il est difficile de faire un récit de sa vie à l'adolescence car d'abord on n'aura pas vécu beaucoup de choses et on n'a surtout pas la même vision de la vie à l'adolescence. Je pense qu'adulte je verrai différemment mon adolescence que je ne la vois aujourd'hui.	Lorsqu'on peut s'assimiler au récit ou bien que l'on s'y intéresse comme un film, si cela nous fait rêver, nous faire peur, nous rendre triste, etc.
E10	A l'adolescence il est difficile de faire le récit de sa vie car on n'a pas beaucoup vécu.	Pour rendre un récit de vie plaisant et intéressant, il faut le raconter avec passion, être énergique, raconter son récit comme une conversation, faire rire, être imprévisible, raconter des histoires intéressantes, etc.
E11	L'adolescence est si difficile pour faire un récit de sa vie, parce qu'avec l'école, les devoirs, l'avenir, etc., tu (n') as pas le temps de faire un récit de (ta) sa vie, pour le faire il faut le faire vers 30 ans ou même plus.	Ce qui rend un récit plaisant et intéressant c'est s'il raconte de façon dramatique, soit de l'action ou du suspense.
E12	Parce qu'on n'a pas vécu beaucoup de choses alors que vers la fin de sa vie on aura plein de choses à raconter.	Les événements rendent un récit de vie personnel plaisant et intéressant.
E13	C'est difficile car l'adolescence est jeune et (on) n'a pas vécu assez pour expliquer son récit.	∅
E14	C'est difficile car nous n'avons pas la même mentalité que les adultes pour raconter nos vies et nous n'avons rien fait de fastidieux.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.

Élève	7. Avez-vous trouvé des textes autobiographiques à la fois intéressants, plaisants et instructifs ? Lesquels ? Justifiez.	8. Un savoir n'est-il utile que dans le cadre scolaire ou peut-il vous aider dans votre vie et évolution personnelle ?
E1	Oui le poème autobiographique de Victor Hugo, « Soleils couchants », ça m'apprend la vie, la nature...	Non un savoir est utile dans toute notre vie.
E2	Oui car comme celui de Montaigne on peut en tirer des leçons de vie.	C'est utile dans notre vie personnelle et évolution car on peut se remettre en question et (cela peut) nous aider quand on a des difficultés.
E3	J'ai trouvé le texte de Fatou Diome (intéressant, plaisant, instructif) car elle a utilisé un personnage pour parler d'elle.	N'a pas répondu.
E4	Celle de Fatou.	Oui il (le savoir) peut nous aider dans notre vie et évolution personnelle car c'est une continuité de la vie scolaire.
E5	J'ai trouvé intéressant le texte de Fatou Diome parce qu'elle raconte la vérité de la vie.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, elle peut ressembler à notre vie.
E6	Oui celui de Fatou Diome (<u>Impossible de grandir</u>) a particulièrement attiré mon attention car elle se fait passer pour un personnage qui se nomme Salie (ce qui se comprend comme « être salie »), je trouve ce nom plutôt cool et très réfléchi.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre car on peut se voir à travers lui. Son histoire peut être comme la nôtre mais pas racontée pareil.
E7	∅	On ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre.
E8	Pour ma part je n'en ai pas forcément trouvé. Le fait d'exposer sa vie privée à n'importe qui soit bien, de ce fait je n'ai pas spécialement aimé les textes autobiographiques.	Un savoir n'est pas que pour le cadre scolaire, ça aide dans notre vie personnelle.
E9	∅	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit.
E10	Non pas vraiment car c'est à l'écrit et non à l'oral, on ne ressent pas les mêmes choses, parce qu'à l'oral, à l'écrit on ne ressent pas les mêmes choses, parce qu'à l'oral on ressent l'intonation de l'auteur.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, si on a vécu des expériences similaires et qu'on a les mêmes ressentiments.
E11	∅	Elle peut rejoindre la nôtre, s'il a eu une vie comme nous.
E12	Non pas forcément.	On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses.
E13	Tahar Ben Jelloun, Rousseau (<i>Les Confessions</i>), Montaigne (<i>Les Essais</i>) et Saint-Augustin.	Elle peut rejoindre la nôtre si l'auteur a fait des choses simples comme nous.
E14	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.

Élève	9. S'exposer par écrit, ou sur des réseaux sociaux, n'est-ce pas identique ? Cela ne traduit-il pas un besoin de reconnaissance ?	10. Quel dispositif (étude de textes autobiographiques, débat philosophique ou récits de vie) avez-vous préféré ? Pourquoi ?
E1	Par les réseaux sociaux ce sera plus reconnu que par écrit.	Celui que j'ai préféré est celui de Fatou Diome, je suis d'accord avec elle, elle défend les migrants et elle essaye de faire comprendre aux gens que tout le monde est égaux.
E2	Non ce n'est guère la même chose.	Celui de Montaigne dans les Essais.
E3	∅	∅
E4	Oui il (le savoir) peut nous aider dans notre vie et évolution personnelle car c'est une continuité de la vie scolaire.	J'ai préféré les débats philosophiques car tout le monde pouvait donner son avis sans être jugé.
E5	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, elle peut ressembler à notre vie.	J'ai préféré le débat philosophique car c'était intéressant de voir les avis de chacun et d'apprendre à argumenter pour convaincre les élèves.
E6	Cela dépend de ce que l'on expose pour moi ce n'est pas vraiment la même chose, il y a beaucoup plus de population sur les réseaux. Le discours ne sera sûrement pas le même par écrit.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre car on peut se voir à travers lui. Son histoire peut être comme la nôtre mais pas racontée pareil.
E7	Parler sur les réseaux sociaux va être moins direct que dans un récit, puisqu'un récit va être clairement écrit pour raconter sa vie.	On ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre.
E8	Pour ma part je pense que non car lorsqu'on expose par écrit on s'engage en quelque sorte à écrire la vérité, or que sur les réseaux sociaux nous ne sommes pas obligés, donc l'on peut très bien mentir sur sa vie. Non je ne pense pas que les personnes s'exposent toutes pour une reconnaissance, car certains c'est pour « exister » qu'ils le font.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, car l'auteur peut avoir le même vécu que le nôtre.
E9	S'exposer sur les réseaux va être moins « direct » que dans un récit va être clairement écrit pour raconter sa vie alors que les réseaux sociaux pas directement.	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit.
E10	Oui cela est identique, c'est un besoin de reconnaissance car on le partage aux autres, on a envie de se faire entendre et comprendre.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, si on a vécu des expériences similaires et qu'on a les mêmes ressentiments.
E11		Elle peut rejoindre la nôtre, s'il a eu une vie comme nous.
E12		On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses.
E13	Ce n'est pas identique car par écrit c'est plus naturel et plus crédible que dans les réseaux.	Elle peut rejoindre la nôtre si l'auteur a fait des choses simples comme nous.
E14		La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.

Tableaux 32 : Réponses des élèves de 3^{ème} 6 (17/25)¹

Élève	1.Qu'est-ce qui motive un autobiographe à raconter sa vie ?	2. Pour comprendre la vie d'un auteur faut-il essayer de se mettre à sa place ?
E1	Ce qui motive un auteur à raconter sa vie c'est pour que les autres puissent le connaître.	Oui il faut se mettre à sa place.
E2	Pour laisser une trace (1) à ses proches.	Oui il faut savoir ce qu'il a vécu pour ne pas juger trop vite sa manière de penser.
E3	L'auteur veut raconter son vécu aux lecteurs et son histoire.	Oui pour comprendre son histoire et sa vie.
E4	Parce qu'il a vécu des choses qui l'ont marqué, qu'il a vues, entendues.	Selon moi, ce n'est pas nécessaire de se mettre à sa place, on la comprend à travers son récit.
E5	L'auteur voudrait être connu et pour partager sa vie aux lecteurs.	On peut parfois se mettre à sa place, peut-être parce que sa vie peut ressembler à notre vie, et donc on peut essayer de se mettre à sa place.
E6	Il a besoin de voir que des personnes s'intéressent à lui et pour que nous lecteurs sachions la vie ; et pour laisser une trace derrière lui.	Oui et non car il y a des personnes qui comprennent sans se mettre à la place de l'auteur, et d'autres qui sont obligés pour comprendre quel message il veut faire passer.
E7	Pour dire son passé.	Non parce que ça le regarde.
E8	Pour transmettre un message (ex : une injustice mondiale), une tragédie de son enfance et pour que les futures générations ne fassent pas la même erreur.	Oui parfois faut savoir se mettre à sa place des autres pour comprendre ses émotions et ce qu'il a ressenti.
E9	Une histoire qui l'a marqué ou parce qu'il se sent seul, il a besoin de s'exprimer par écrit, pour se faire comprendre.	Oui il faut essayer de comprendre ses choix et comprendre ses raisons pour laquelle il a pu raconter ce genre de choses.
E10	Il veut partager son histoire pour que les autres le comprennent.	Non, on peut vivre la même chose qu'un auteur et le comprendre, mais nous ne ressentons pas les choses de la même manière.
E11	Il pourra laisser une trace de lui quand il va mourir, pour être connu et partager sa vie aux autres.	On n'est pas obligés mais ce serait mieux, pour mieux comprendre l'auteur.
E12	Pour dévoiler ses sentiments, sa vie, son récit et sa biographie aux lecteurs et membres de sa famille.	Oui il faut essayer de se mettre à sa place pour mieux comprendre sa vie, son histoire.
E13	Pour raconter aux autres personnes qui ont pu vivre dans sa vie, un moyen de se libérer, de s'exprimer.	Il faut essayer de se mettre à la place de l'auteur pour le comprendre s'il a vécu des situations difficiles.
E14	Pour faire savoir aux gens les exploits qu'il a faits, ou un moment difficile de sa vie et donner une leçon.	Il y en a pour qui il est simple de comprendre un texte et pour d'autres se mettre à la place de l'autre change considérablement le point de vue.
E15	Son vécu, ses expériences.	Oui il faut essayer de se mettre à sa place pour avoir un ressenti de tous ses sentiments et tout ce qu'il a surmonté.
E16	Ce qu'il a fait pour devenir ce qu'il est devenu, le parcours qu'il a fait pour donner envie de se lancer dans ce métier et les (lecteurs ?) aider à réussir.	Pas forcément les auteurs pour la plupart font ça par plaisir, mais certaines personnes font ça pour faire passer un message.
E17	C'est le vécu de l'auteur qui le motive à parler de sa vie. Ils parlent de leur vécu pour nous partager leur expérience pour que les autres personnes ne fassent pas les mêmes erreurs.	Oui.
E18	Il veut partager ses aventures, ses sentiments aux lecteurs.	Non pas forcément être à sa place mais on peut imaginer ses sentiments ou ses actions.

¹ Les autres élèves étaient absents ou exclus.

E19	Certains faits peuvent pousser un auteur à raconter sa vie, la solitude, l'envie de mieux se connaître, se confier à quelqu'un.	Je pense que oui, on doit se mettre à sa place pour le comprendre, que ce soit ses humeurs, son comportement.
-----	---	---

Élève	3. Qu'est-ce qui motive un autobiographe à raconter sa vie ?	4. Quel profit, ou avantage, y-a-t-il à faire le récit de sa vie personnelle ?
E1	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre car il y a des ressemblances.	L'avantage à faire un récit de sa vie c'est que l'on peut tout dire.
E2	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre notre vie car on peut partager les mêmes idées, penser de la même façon.	L'avantage à faire c'est que l'on peut se remettre en question, laisser une trace de soi-même et d'aider des lecteurs à travers ce que l'on raconte.
E3	On peut s'identifier dans la biographie d'un auteur inconnu et avoir vécu à peu près les mêmes choses que l'auteur.	Quand on fait un récit de vie personnelle c'est parce qu'on apprend à se connaître.
E4	Si on se reconnaît à travers l'auteur, vécu les mêmes choses.	L'avantage à faire un récit personnel c'est que les autres peuvent s'aider de votre vie pour des conseils ou autres.
E5	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, elle peut ressembler à notre vie.	L'avantage de faire le récit de sa vie ça pourrait être les problèmes, les malheurs, les choses heureuses ou les sentiments. Quand on grandit peut-être qu'on a plus de choses à raconter ; parce qu'on apprend plus de choses quand on grandit.
E6	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre car on peut se voir à travers lui. Son histoire peut être comme la nôtre mais pas racontée pareil.	L'avantage à faire le récit de sa vie est de que l'on peut savoir ce qu'il a fait comme études, quand il/elle est né(e) et si sa vie était parfaite.
E7	On ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre.	Parce qu'on n'a pas envie de parler, la honte de parler.
E8	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, car l'auteur peut avoir le même vécu que le nôtre.	Le fait de faire un récit personnel peut permettre de guider les gens et leur transmettre leur savoir professionnel.
E9	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit.	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit.
E10	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, si on a vécu des expériences similaires et qu'on a les mêmes ressentiments.	Je ne pense pas qu'il y a (ait) un avantage à faire le récit de sa vie personnelle car je préfère garder les choses pour moi et tout le monde ne peut pas nous comprendre.
E11	Elle peut rejoindre la nôtre, s'il a eu une vie comme nous.	Les profits ou avantages sont de devenir célèbre et avoir de l'argent. Ça pourrait intéresser plusieurs lecteurs, ça aussi c'est avantageux de laisser une trace de nous quand on va mourir.
E12	On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses.	Le profit ou avantage qu'il y a à faire le récit de sa vie c'est de se connaître soi-même et aussi pour les gens qui lisent.
E13	Elle peut rejoindre la nôtre si l'auteur a fait des choses simples comme nous.	Montrer et expliquer aux autres notre vie, si la leur n'est pas pareille et permettre d'exprimer ses ressentis.
E14	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.	L'avantage de raconter sa vie est le nombre d'exemplaires vendus et plus important si nous avons vécu des moments difficiles, raconter comment sortir de cette période sombre, donner des leçons.
E15	En disant des choses difficiles : un passé difficile, la mort d'un proche.	On rend notre vie publique et des inconnus peuvent savoir plus sur notre vie.
E16	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, avec ce qu'il traversait, si on a les mêmes points communs. Ça peut se faire également si moi et l'auteur avons fait le même parcours et si nous sommes presque pareils.	Cela dépend de la personne, moi personnellement ça aurait été un gros avantage, car j'ai traversé une vie pleine de rebondissements avec beaucoup de joie.

E17	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie car presque toutes les vies sur terre ont quelque chose en commun.	La popularité et la reconnaissance sont les (raisons) faits pour lesquelles des auteurs font des autobiographies et la dénonciation peut être une raison aussi.
E18	Une autobiographie d'un auteur que je ne connais pas peut m'attirer par ses aventures, par les sentiments, par l'histoire qu'il a vécue (ex : Fatou Diome).	D'après moi l'avantage d'écrire une autobiographie c'est pour que les lecteurs ou futurs lecteurs puissent connaître la vie de l'auteur et qu'il devienne son idole.
E19	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre car il y a des ressemblances.	Je trouve ça intéressant de raconter sa vie, si c'est une grande personne par exemple, cela pourrait inspirer, permettre aux adolescents de se sentir moins seuls.

Élève	5. Pourquoi est-ce si difficile à l'adolescence de faire le récit de sa vie ?	6. Quel profit, ou avantage, y-a-t-il à faire le récit de sa vie personnelle ?
E1	Car on n'a pas vécu en quelque sorte, on n'a pas grand-chose à raconter pour l'instant.	Ce qui rend un récit intéressant c'est quand il y a de l'action, comme « j'ai voyagé en Chine, j'ai découvert des monuments historiques », etc.
E2	C'est difficile. Car on ne se remet pas en question, et on tire aucune morale.	Ce qui rend un récit de vie personnelle plaisant et intéressant c'est quand l'auteur est transparent et honnête avec son récit.
E3	C'est difficile parce qu'on est encore jeunes, pas assez matures, et il nous reste beaucoup d'années à vivre et on doit encore comprendre la vie.	Ce qui rend un récit de vie personnel plaisant et intéressant c'est la manière dont l'auteur explique sa vie avec son vécu et son histoire.
E4	C'est difficile pour un adolescent. Car il n'a pas forcément vécu des choses qui pourraient être dans un récit, pas de maturité pour certains.	Si on se reconnaît à travers l'auteur, vécu les mêmes choses.
E5	Quand on est adolescent on ne sait pas les choses vraies de la vie alors que dans on grandit on voit beaucoup plus de choses sur la vie.	La vérité de la vie ou les sentiments. Un récit de vie avec des aventures est intéressant.
E6	Plus difficile à l'adolescence car notre vie a à peine commencé, on ne sait même pas si le métier que l'on veut faire sera encore présent quand on sera adulte.	Il doit nous plonger dans son histoire, il doit nous éblouir et que ce ne se soit pas nul.
E7	Parce qu'on n'a pas envie de s'exprimer.	De lire son aventure.
E8	C'est difficile car on n'a très peu d'expérience et il ne s'est pas produit parfois des événements marquants.	Son expérience et son parcours.
E9	On n'est pas assez matures pour comparer le mal et le bien et en sachant qu'on n'est pas à la fin de notre vie.	S'il y a des moments d'action ou de suspens on aura envie de continuer et de savoir la raison et c'est ce qui est le plus intéressant.
E10	C'est difficile car plusieurs adolescents ne pensent pas avoir vécu quelque chose d'extraordinaire au point de le partager.	Si le récit captive notre attention.
E11	C'est difficile car au moment de l'adolescence on n'a pas vécu beaucoup de choses, car on rentre enfin dans la vraie vie, c'est à l'adolescence que notre vie commence à se mouvoir.	Quand on a vécu des choses qui nous impressionnent, une chose que nous n'avons jamais faite ou vue.
E12	Parce qu'on n'a pas vécu beaucoup de choses alors que vers la fin de sa vie on aura plein de choses à raconter.	C'est le fait de raconter sa vie avec ses propres mots et tous les moments intéressants qu'on a vécu ou qu'on a pu voir.
E13	C'est difficile car nous n'avons pas forcément vécu beaucoup de choses (se marier, avoir des enfants, travailler).	C'est que l'auteur ait grandi dans une banlieue comme nous ou parler un langage familier, ce qui intéresserait les jeunes.
E14	C'est difficile car nous n'avons pas la même mentalité que les adultes pour raconter nos vies et nous n'avons rien fait de fastidieux.	C'est d'avoir une vie remplie de choses extraordinaires ou se reconnaître dans un récit pour avoir une forme de notre vie mais d'une autre façon.
E15	Car on n'a pas vécu si longtemps.	Les problèmes qu'il a eus et son vécu.

E16	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.	C'est le fait que la personne partage sa vie et que la personne avait beaucoup de choses à raconter ou le fait qu'elle soit passée par des choses atroces pour en arriver à ce qu'il est. Ça aide à avancer dans la vie.
E17	C'est difficile en étant adolescent de faire une autobiographie, car étant jeunes nous pensons qu'il n'y a à rien à raconter et que tout le monde se moquera de notre vie.	Oui celle de Fatou Diome car ça nous montre que même nos parents sont prêts à nous abandonner sans excuse valable et que le racisme existe encore au 21 ^{ème} siècle.
E18	C'est difficile pour un adolescent d'écrire son autobiographie, parce qu'il n'a pas vécu des expériences intéressantes ou des aventures pour qu'il les raconte dans son autobiographie.	C'est quand il y a des moments qui font rire ou une grande histoire d'amour ou une aventure que personne n'a fait.
E19	Cela pourrait être à cause d'un manque de maturité ou tout simplement on n'a pas vécu assez de choses importantes pour en parler. Ça peut être un manque de confiance en soi.	Le parcours ou l'expérience d'une personne pourrait rendre le récit d'une personne intéressante, par exemple une personne qui a vécu dans la pauvreté et a réussi à s'en sortir pourrait être intéressant.

Élève	7. Avez-vous trouvé des textes autobiographiques intéressants, plaisants et instructifs ? Lesquels ? Justifiez.	8. Un savoir n'est-il utile que dans le cadre scolaire ou peut-il vous aider dans votre vie et évolution personnelle ?
E1	Ø	Non un savoir est utile dans toute notre vie.
E2	Il y a l'autobiographie de Fatou Diome, quand elle raconte sa vie d'enfant illégitime à travers Salie. J'ai trouvé original de commencer son récit par Salie et non par « je ». Et celui de Montaigne qui voulait juste laisser une trace à ses proches, en écrivant avec transparence.	C'est utile dans notre vie personnelle et évolution car on peut se remettre en question et (cela peut) nous aider quand on a des difficultés.
E3	L'autobiographie de Fatou Diome est intéressante car elle a eu une vie dure, elle a été abandonnée par ses parents elle a grandi, elle s'est débrouillée toute seule et elle est devenue écrivain.	Ø
E4	Oui l'autobiographie de Fatou Diome m'a plu et intéressée parce qu'elle parlait de la petite fille qui est en elle et du fait qu'elle était illégitime et qu'elle a réussi malgré tout dans sa vie en (publiant) des œuvres.	Oui il (le savoir) peut nous aider dans notre vie et évolution personnelle car c'est une continuité de la vie scolaire.
E5	J'ai trouvé intéressant le texte de Fatou Diome parce qu'elle raconte la vérité de la vie.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, elle peut ressembler à notre vie.
E6	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre car on peut se voir à travers lui. Son histoire peut être comme la nôtre mais pas racontée pareil.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre car on peut se voir à travers lui. Son histoire peut être comme la nôtre mais pas racontée pareil.
E7	On ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre.	On ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre.
E8	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, car l'auteur peut avoir le même vécu que le nôtre.	Un savoir n'est pas que pour le cadre scolaire, ça aide dans notre vie personnelle.
E9	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit.	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit.
E10	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, si on a vécu des expériences similaires et qu'on a les mêmes ressentiments.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, si on a vécu des expériences similaires et qu'on a les mêmes ressentiments.
E11	Elle peut rejoindre la nôtre, s'il a eu une vie comme nous.	Elle peut rejoindre la nôtre, s'il a eu une vie comme nous.
E12	Non pas forcément.	On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses.

E13	Elle peut rejoindre la nôtre si l'auteur a fait des choses simples comme nous.	Elle peut rejoindre la nôtre si l'auteur a fait des choses simples comme nous.
E14	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.
E15	...en disant des choses difficiles : un passé difficile, la mort d'un proche.	∅
E16	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, avec ce qu'il traversait, si on a les mêmes points communs. Ça peut se faire également si moi et l'auteur avons fait le même parcours et si nous sommes presque pareils.	En disant des choses difficiles : un passé difficile, la mort d'un proche.
E17	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie car presque toutes les vies sur terre ont quelque chose en commun.	∅
E18	Une autobiographie d'un auteur que je ne connais pas peut m'attirer par ses aventures, par les sentiments, par l'histoire qu'il a vécue (ex : Fatou Diome).	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, avec ce qu'il traversait, si on a les mêmes points communs. Ça peut se faire également si moi et l'auteur avons fait le même parcours et si nous sommes presque pareils.
E19	∅	∅

Élève	9. Avez-vous trouvé des textes autobiographiques à la fois intéressants, plaisants et instructifs ? Lesquels ? Justifiez.	10. Quel dispositif (étude de textes autobiographiques, débat philosophique ou récits de vie) avez-vous préféré ? Pourquoi ?
E1	Non ce n'est pas identique que sur les réseaux sociaux car c'est public alors qu'à l'écrit c'est intime.	∅
E2	Non car quand on écrit une autobiographie, on est transparent et il y a un but. Alors que quand on s'exprime sur les réseaux sociaux on cherche à montrer une belle image et on est moins transparent. Quand on écrit une autobiographie on ne cherche pas à avoir du succès.	J'ai préféré le débat philosophique car on pouvait donner son avis, parler et le dialogue était vivant.
E3	∅	∅
E4	Non s'exposer par écrit et dans les réseaux sociaux ce n'est pas la même chose, car sur les réseaux les gens te jugent en commentaire, que tu peux voir ; alors que par écrit (le lecteur à beau te juger tu ne le sauras pas. Oui d'un côté c'est un besoin de reconnaissance parce que quand les gens « like » des photos ou autre tu te sens « populaire » et « aimé(e) » par ton public.	J'ai préféré les débats philosophiques car tout le monde pouvait donner son avis sans être jugé.
E5	C'est identique, on peut exprimer tous nos sentiments par écrit, on peut exprimer une partie de notre vie en détaillant. Sur des réseaux ce n'est pas identique, on publie des photos, des vidéos.	J'ai bien aimé d'étudier les textes autobiographiques parce que c'était intéressant de savoir de nouvelles choses, de connaître de nouvelles personnes. Je n'ai pas aimé le débat philosophique parce que personne ne s'écoutait.
E6	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre car on peut se voir à travers lui. Son histoire peut être comme la nôtre mais pas racontée pareil.	Moi j'ai bien aimé les débats philosophiques car on pouvait voir ce que d'autres élèves pensaient, si on avait la même idée ou opinion. On a vu aussi comment se passaient les débats, moi j'ai bien aimé quand on a fait sur l'argent car beaucoup d'opinion se rejoignaient.
E7	On ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre.	J'ai préféré le débat car on peut s'exprimer (les gilets jaunes).

E8	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, car l'auteur peut avoir le même vécu que le nôtre.	Celui de Fatou Diome.
E9	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit.	J'ai beaucoup apprécié les récits de vie car on a découvert plein de choses sur nos camarades en racontant notre vie et en expliquant notre future vie, on a pu se poser des questions pour en savoir davantage, j'aurais aimé faire plus de séances pour en savoir davantage.
E10	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, si on a vécu des expériences similaires et qu'on a les mêmes ressentiments.	J'ai préféré les débats philosophiques car j'aime savoir ce que pensent les personnes. Tout le monde a des avis différents ce qui rend le débat intéressant.
E11	Elle peut rejoindre la nôtre, s'il a eu une vie comme nous.	J'ai préféré le débat : l'argent fait-il le bonheur ?
E12	On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses.	Fatou Diome.
E13	Elle peut rejoindre la nôtre si l'auteur a fait des choses simples comme nous.	J'ai préféré les débats philosophiques c'était une méthode de travail différente, qui donne plus envie de travailler et ça permet de s'exprimer en ayant l'avis de tout le monde.
E14	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.	J'ai préféré le débat car on pouvait s'exprimer sans se faire couper et avoir l'opinion de tout le monde et aussi partager nos idées pour en faire un bien abouti (ex : l'école vous apprend des fois des choses (dont) que nous ne servons pas plus grands.
E15	En disant des choses difficiles : un passé difficile, la mort d'un proche.	Le débat philosophique car il y avait de la communication.
E16	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, avec ce qu'il traversait, si on a les mêmes points communs. Ça peut se faire également si moi et l'auteur avons fait le même parcours et si nous sommes presque pareils.	Celui de Grand Corps Malade car il est handicapé et ça ne l'a pas empêché de devenir célèbre et de vivre sa vie comme il le sent.
E17	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie car presque toutes les vies sur terre ont quelque chose en commun.	J'ai préféré les débats philosophiques parce que j'aimais savoir ce que pensaient les gens à propos de certains sujets comme « l'école est-elle importante ? ». Dans un débat je préfère écouter les gens débattre que de débattre moi-même.
E18	Une autobiographie d'un auteur que je ne connais pas peut m'attirer par ses aventures, par les sentiments, par l'histoire qu'il a vécue (ex : Fatou Diome).	Je préfère les textes autobiographiques parce que j'ai découvert beaucoup d'auteurs de différentes régions et nationalités et aussi on a découvert leurs histoires et sentiments.
E19	∅	∅

ANNEXE 8 – Comparaison des questionnaires 3 et 4

Tableaux 33 : réponses des élèves au questionnaire 3 (question 1)

Elèves	I.Qu'est-ce qui motive un auteur à raconter sa vie ?	
	3ème 5 (19/25 élèves)	3ème 6 (18/25 élèves)
E1	Il est très âgé, qu'il pense qu'il a fait le tour de sa vie et qu'il souhaite partager. PARTAGER	Il a retenu un moment important de sa vie et il veut le transmettre aux lecteurs. PARTAGER
E2	C'est pour raconter ce qu'il aime et ses péripéties. PARTAGER	Il veut raconter la réalité et les choses dures de sa vie. PARTAGER
E3	C'est le fait de pouvoir se confier. PARTAGER	Sa vie, son histoire, le fait de raconter par exemple s'il a souffert. PARTAGER
E4	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, il y a ceux qui l'écrivent, il y a ceux qui la lisent. SE RECONNAÎTRE	Laisser une trace de ce qu'il a fait, de (ses) exploits. PARTAGER
E5	Ils le font pour laisser une trace avant leur mort pour leur famille. PARTAGER	L'ennui ou le narcissisme. AUTRE MOTIF
E6	C'est quand il a un événement marquant. PARTAGER	∅
E7	C'est quand il a vécu un événement marquant. PARTAGER	Ce qui motive un auteur ce sont les relations entre les personnes ou grâce à des moments difficiles ou autres. PARTAGER
E8	C'est pour que les gens connaissent leur histoire. PARTAGER	Ça ne sert à rien de raconter. AUTRE MOTIF
E9	C'est pour les lecteurs (fans) qui veulent savoir la vie de leur idole, pour essayer de faire leur vie comme leur idole. SE RECONNAÎTRE	C'est son passé, son enfance ou son parcours. PARTAGER
E10	C'est parce qu'il y a un événement marquant dans son histoire. PARTAGER	C'est une trace de sa vie, de son passé. PARTAGER
E11	C'est quand il a eu des événements marquants. PARTAGER	C'est pour laisser sa trace et que des personnes se souviennent de lui ou d'elle. PARTAGER
E12	C'est grâce à un événement marquant. PARTAGER	Car il veut que quelqu'un comprenne ce qu'il a vécu. PARTAGER
E13	C'est l'envie de se confier et de partager son vécu. PARTAGER	Certainement pour que les personnes qui ont vécu les mêmes choses que l'auteur ne se sentent pas seules. PARTAGER
E14	Pour raconter des événements marquants lorsqu'il ne sait pas à qui se confier ou même pour confesser ses erreurs et les assumer. PARTAGER	Pour peut-être apprendre à se connaître. SE CONNAÎTRE

E15	C'est pour montrer aux gens leurs vécus et aussi peut-être ça leur fait du bien d'écrire leur vie. PARTAGER	C'est de laisser une trace de ce qu'il a vécu. PARTAGER
E16	Pour raconter ses hauts et ses bas et remémorer ses moments de plaisir. PARTAGER	C'est pour laisser une trace de son vécu. PARTAGER
E17	C'est pour partager sa vie. PARTAGER	L'auteur veut raconter son vécu et veut partager les moments de sa vie avec les lecteurs. PARTAGER
E18	C'est une question d'envie et que ça ne peut en rien nous apaiser de raconter notre vie en public. AUTRE MOTIF	C'est le fait de partager son vécu, une expérience qu'il a vécue assez surprenante, intéressante. PARTAGER
E19	Ce sont les gens qui s'intéressent à leur vie. AUTRE MOTIF	C'est qu'il a vécu, beaucoup d'expériences et des difficultés dans sa vie, et il veut les partager avec ses futurs lecteurs. PARTAGER
E20		

Tableau 33bis : arguments avancés par les élèves (Q3)

ARGUMENTS QUI MOTIVENT UN AUTEUR.E A ECRIRE UNE AUTOBIOGRAPHIE	
3ème 5 (19/25 élèves)	3ème 6 (18/25 élèves)
CONNAÎTRE/ SE RECONNAÎTRE : 2/19 (10,53%) PARTAGER (SON VÉCU, DES EVENEMENTS MARQUANTS) : 15/19 (78,94%) AUTRES MOTIFS : 2/19 (10,53%)	CONNAÎTRE/ SE RECONNAÎTRE : 1/18 (5,55%) PARTAGER (SON VÉCU, DES EVENEMENTS MARQUANTS) : 15/18 (83,33%) AUTRES MOTIFS : 2/18 (11,11%)

Tableau 34 : Questionnaire 4 – question 1

1. Qu'est-ce qui motive un auteur à raconter sa vie ?		
Élève	3ème 5 (14/19 élèves)	3ème 6 (19/25 élèves)
E1	C'est le fait que sa vie a été marquante. PARTAGER	C'est pour que les autres puissent le connaître. SE (RE)CONNAÎTRE
E2	Le fait de partager sa vie, son expérience. PARTAGER	Pour laisser une trace. PARTAGER
E3	S'il y a eu un fait marquant dans sa vie. PARTAGER	L'auteur veut raconter son vécu aux lecteurs et son histoire. PARTAGER
E4	Le fait qu'il y ait un moment marquant dans sa vie. PARTAGER	Parce qu'il a vécu des choses qui l'ont marqué, qu'il a vues, entendues. PARTAGER
E5	L'envie de se confier, de se faire pardonner ou de toucher quelqu'un qui a vécu la même chose peut motiver un auteur à raconter sa vie. PARTAGER	L'auteur voudrait être connu et pour partager sa vie aux lecteurs. PARTAGER
E6	Un auteur est motivé à raconter sa vie car on peut se voir à travers lui. Son histoire peut être comme la nôtre mais pas racontée pareil. SE RECONNAÎTRE	Il a besoin de voir que des personnes s'intéressent à lui et pour que nous lecteurs sachions (ce qu'est) la vie ; et pour laisser une trace derrière lui. PARTAGER
E7	On ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre.	Pour dire son passé. PARTAGER
E8	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, car l'auteur peut avoir le même vécu que le nôtre. SE RECONNAÎTRE	Pour transmettre : un message, une tragédie de son enfance et pour que les futures générations ne fassent pas la même erreur.
E9	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures	...une histoire qui l'a marqué ou parce qu'il se sent seul, il a besoin de s'exprimer par écrit,

	et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit.	pour se faire comprendre.
E10	Si on a vécu des expériences similaires et qu'on a les mêmes ressentiments. SE RECONNAÎTRE	Il veut partager son histoire pour que les autres le comprennent. PARTAGER
E11	Elle peut rejoindre la nôtre, s'il a eu une vie comme nous. SE RECONNAÎTRE	Il pourra laisser une trace de lui quand il va mourir, pour être connu et partager sa vie aux autres. PARTAGER
E12	On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses. SE RECONNAÎTRE	Pour dévoiler ses sentiments, sa vie, son récit et sa biographie aux lecteurs et membres de sa famille. PARTAGER
E13	Elle peut rejoindre la nôtre si l'auteur a fait des choses simples comme nous. SE RECONNAÎTRE	Pour raconter aux autres personnes qui ont pu vivre dans sa vie, un moyen de se libérer, de s'exprimer. PARTAGER
E14	En lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.	Pour faire savoir aux gens les exploits qu'il a faits, ou un moment difficile de sa vie et donner une leçon. PARTAGER
		Son vécu, ses expériences. PARTAGER
		Pour raconter sa vie, ce qu'il a fait pour devenir ce qu'il est devenu, le parcours qu'il a fait pour donner envie de se lancer dans ce métier et les (lecteurs ?) aider à réussir. SE RECONNAÎTRE
		C'est le vécu de l'auteur qui le motive à parler de sa vie. Ils parlent de leur vécu pour nous partager leur expérience pour que les autres personnes ne fassent pas les mêmes erreurs. PARTAGER
		Il veut partager ses aventures, ses sentiments aux lecteurs. PARTAGER
		Certains faits peuvent pousser un auteur à raconter sa vie, la solitude, l'envie de mieux se connaître, se confier à quelqu'un. SE RECONNAÎTRE

Tableau 34bis : arguments avancés par les élèves (Q4)

ARGUMENTS QUI MOTIVENT UN AUTEUR.E A ECRIRE UNE AUTOBIOGRAPHIE	
3ème 5 (19/25 élèves)	3ème 6 (18/25 élèves)
CONNAÎTRE/ SE RECONNAÎTRE : 2/19 (10,53%) PARTAGER (SON VÉCU, DES EVENEMENTS MARQUANTS) : 15/19 (78,94%) AUTRES MOTIFS : 2/19 (10,53%)	CONNAÎTRE/ SE RECONNAÎTRE : 1/18 (5,55%) PARTAGER (SON VÉCU, DES EVENEMENTS MARQUANTS) : 15/18 (83,33%) AUTRES MOTIFS : 2/18 (11,11%)

Tableau 35 : Questionnaire 3 – question 2

2 : Pour comprendre la vie d'un auteur, faut-il essayer de se mettre à sa place ?		
	3ème 5 (14 élèves)	3ème 6 (19 élèves)
E1	Oui pour mieux ressentir ses sentiments	Non car quelqu'un qui n'a pas vécu la même chose peut très bien comprendre sa vie et peut même se reconnaître.
E2	Oui.	Non pas souvent. Si la vie d'un auteur, ou d'une personne réelle, ressemble à notre vie on peut essayer de le comprendre puis essayer de se mettre à sa place.
E3	Pour comprendre la vie d'un auteur il faut essayer de se mettre à sa place. Oui	Oui bien sûr.
E4	Oui pour comprendre l'histoire, on peut essayer de se mettre à leur place.	Oui je comprends mieux quand je me mets à sa place
E5	Je pense que oui comme ça on peut essayer de comprendre/ressentir ce qu'il a vécu.	Oui car en se mettant à sa place, on ressent ce qu'il a vécu, dont les sentiments : joie, tristesse.
E6	Non pas forcément.	Pour comprendre la vie d'un auteur c'est bien de se mettre à sa place, mais aussi avoir de la maturité.
E7	Non pas forcément.	Pour comprendre la vie d'un auteur ou d'une personne réelle, on n'est pas obligé de se mettre à sa place, car on peut avoir vécu les mêmes choses, mais si on n'a pas les mêmes souvenirs il est préférable de se mettre à la place pour comprendre la raison de ses choix.
E8	Oui, des fois, il faut se mettre à leur place pour imaginer ce qu'ils ressentent.	On ne peut pas comprendre la vie d'un auteur.
E9	Oui.	Oui pour comprendre la vie d'un auteur (ou d'une autre personne réelle), il faut se mettre à leur place.
E10	Non on pourrait avoir la même sensation de l'auteur lors d'un événement marquant.	Oui 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.
E11	Non on pourrait avoir la même sensation de l'auteur lors d'un événement marquant.	Non car chaque vie est différente.
E12	Non parce qu'on ne peut pas avoir la même sensation que l'auteur.	Oui
E13	Pour comprendre la vie d'un auteur je pense qu'il faut se mettre à sa place.	Oui il faut essayer de se mettre à sa place car nous ne vivons pas tous la même vie. Dans le cas contraire, si on a vécu les mêmes choses que la personne qui raconte sa vie on peut la comprendre sans se mettre à sa place.
E14	Oui c'est plus pratique de comprendre la vie d'un autre en se mettant à sa place qu'en ayant un point de vue extérieur.	Oui car sans se mettre à la place de la personne on ne peut pas comprendre ses réactions, ses faits et gestes, sa façon de penser, son caractère...
E15	Pour ma part oui, pour voir ce que ça fait et voir aussi ce qu'on ressent.	Oui il faut se mettre à la place de l'auteur.
E16	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 il faut se mettre à la place de l'auteur. ²
E17	Pas forcément. On peut les (auteurs) comprendre sans se mettre à leurs places. Non	Oui parce que si on se met à sa place on ne peut pas comprendre sa vie.
E18	Non il n'y a pas besoin de se mettre à sa place pour comprendre il faut juste	Oui pour comprendre le vécu d'une personne il faut se mettre à sa place, car on peut

² Les élèves avaient la même réponse.

	que la personne explique bien son histoire.	ressentir ce qu'elle a ressenti.
E19	Oui car on pourrait être à leur place.	Pour moi je ne peux pas me mettre à sa place, parce que je ne vis pas ses expériences.
E20	Oui, car prouve sa compréhension.	

Tableau 36 : Questionnaire 4 – question 2

2 : Pour comprendre la vie d'un auteur, faut-il essayer de se mettre à sa place ?		
	3ème 5 (14 élèves)	3ème 6 (19 élèves)
E1	Oui car nous n'avons pas tous le même point de vue.	Oui il faut se mettre à sa place.
E2	Oui il faut car nous n'avons pas tous le même point de vue, et si on ne se met pas à sa place il y a des choses que l'on ne pourra pas comprendre.	Oui il faut savoir ce qu'il a vécu pour ne pas juger trop vite sa manière de penser.
E3	Pour comprendre la vie d'un auteur il faut essayer de se mettre à sa place.	Oui pour comprendre son histoire et sa vie.
E4	Oui il faut essayer de se mettre à sa place.	Selon moi, ce n'est pas nécessaire de se mettre à sa place, on la comprend à travers son récit.
E5	Oui car tout le monde ne pense pas de la même manière, donc si on ne se met pas à la place de l'auteur il sera dur de le comprendre	On peut parfois se mettre à sa place, peut-être parce que sa vie peut ressembler à notre vie, et donc on peut essayer de se mettre à sa place.
E6	Je pense que pour comprendre la vie d'un auteur, ce n'est pas obligatoire de se mettre à sa place, car l'auteur et le lecteur ont peut-être vécu la même chose.	Oui et non car il y a des personnes qui comprennent sans se mettre à la place de l'auteur, et d'autres qui sont obligés pour comprendre quel message il veut faire passer.
E7	Cela peut aider de se mettre à la place de l'auteur pour voir son point de vue.	Non parce que ça le regarde.
E8	Oui je pense que pour connaître un auteur inconnu il est mieux de se mettre à sa place pour essayer de recentrer ce qu'il a pu vivre.	Oui parfois faut savoir se mettre à sa place des autres pour comprendre ses émotions et ce qu'il a ressenti.
E9	Cela peut aider de se mettre à la place de l'auteur pour avoir son point de vue. ³	Oui il faut essayer de comprendre ses choix et comprendre ses raisons pour laquelle il a pu raconter ce genre de choses.
E10	Oui il faut essayer de se mettre à sa place pour changer de point de vue, ressentir la même chose que lui.	Non pour comprendre la vie d'un auteur il ne faut pas forcément se mettre à sa place. On peut vivre la même chose qu'un auteur et le comprendre, mais nous ne ressentons pas les choses de la même manière.
E11	Pas forcément, on n'est pas obligé d'être dans la vie de l'auteur, par exemple si l'auteur dit qu'il a perdu ses parents et que le lecteur a vécu ça, il peut être dans la peau du lecteur.	On n'est pas obligés mais ce serait mieux, pour mieux comprendre l'auteur. Oui
E12	Pas forcément mais moi je préfère me mettre à sa place pour mieux comprendre sa vie.	Oui il faut essayer de se mettre à sa place pour mieux comprendre sa vie, son histoire.

³ Les élèves ont répondu la même chose.

E13	Non pas toujours car on peut connaître un proche/quelqu'un qui a le même style de vie.	Il faut essayer de se mettre à la place de l'auteur pour le comprendre s'il a vécu des situations difficiles.
E14	Oui dans certains cas car certaines personnes se reconnaissent.	Il y en a pour qui il est simple de comprendre un texte et pour d'autres se mettre à la place de l'autre change considérablement le point de vue.
E15		Oui il faut essayer de se mettre à sa place pour avoir un ressenti de tous ses sentiments et tout ce qu'il a surmonté.
E16		Pas forcément les auteurs pour la plupart font ça par plaisir, mais certaines personnes font ça pour faire passer un message. Non
E17		Oui.
E18		Non pas forcément être à sa place mais on peut imaginer ses sentiments ou ses actions.
E19		Je pense que oui, on doit se mettre à sa place pour le comprendre, que ce soit ses humeurs, son comportement.

Tableau 37 : Synthèse Q3 et Q4 – question 2

2 : Pour comprendre la vie d'un auteur, il faut mettre à sa place.				
Classe (effectif)	3ème 5 (20)		3ème 6 (19)	
	OUI	NON	OUI	NON
Questionnaire 3	12/20 (60%)	8/20 (40%)	13/19 (68,42%)	6/19 (31,57%)
Questionnaire 4	11/14 (50%)	3/20 (15%)	14/19 (73,68%)	6/19 ⁴ (31,57%)

⁴ Nous nous retrouvons avec un effectif de 20, car un élève a avancé les deux possibilités (3ème 6, E14).

Tableau 38 : Questionnaire 3 – question 3

3 : Comment la vie d'un auteur inconnu peut-elle rejoindre la vôtre ?		
	3ème 5 (14/20 élèves)	3ème 6 (18/19 élèves)
E1	Quand on est en train de vivre la même chose.	Dans la même histoire, les mêmes idées.
E2	Quand on arrive à se reconnaître dans son histoire.	Les choses dures de la vie d'un auteur inconnu ou la réalité de sa vie peut rejoindre* la nôtre.
E3	∅	En ayant le même vécu.
E4	S'il écrit son quotidien, nous pouvons nous voir aussi.	Je ne me reconnais pas dans leurs autobiographies.
E5	∅	S'il y a un point commun entre cet auteur inconnu et moi. Par exemple : une maladie mortelle soignée (<i>faïtréel, il veut devenir médecin ou psychologue à cause de cela</i>).
E6	∅	En ayant des points communs et le même vécu.
E7	Quand on a vécu le même événement.	Il est possible qu'on se voie à travers les paroles écrites de l'auteur, comme si ça nous reflétait.
E8	∅	Je ne sais pas.
E9	Elle peut rejoindre* (notre vie) car l'auteur est un humain et nous aussi du coup ça peut relier les lecteurs.	Si on a une vie ou une histoire similaire.
E10	Parce que si l'auteur a perdu ses parents ou ses meilleurs amis et que vous aussi, bah oui il peut rejoindre* ma vie.	Oui la vie d'un auteur peut rejoindre la nôtre car on a peut-être vécu les mêmes choses.
E11	Quand il raconte un moment semblable à la nôtre.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie si on a vécu à peu près la même chose, mais quelque chose va nous différencier.
E12	L'auteur peut rejoindre notre vie car on peut avoir vécu le même moment ou avoir la même sensation.	∅
E13	Nous avons vécu des choses en commun.	à travers ce qu'il écrit et ce qu'on ressent lorsqu'il écrit son récit.
E14	Si on a vécu des choses similaires, vécu dans le même environnement ou la même manière de penser.	En ayant vécu, vu des choses similaires, par exemple, en ayant grandi sans père, dans des milieux difficiles...
E15	En ayant des points communs avec la sienne.	Elle peut rejoindre la nôtre si on a vécu la même chose qu'eux.
E16	En ayant vécu parfois les mêmes choses	Si on a vécu la même chose qu'eux.
E17	Dans des moments de tragédie. La perte d'un proche.	On peut avoir des trucs en commun avec l'auteur inconnu et on peut se reconnaître
E18	∅	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre* la nôtre par la même expérience.
E19	En lisant leur parcours de vie.	Une histoire qui peut m'attirer, c'est quand il y a des moments amusants et de l'émotion.
E20	∅	

Tableau 39 : Questionnaire 4 – question 3

3 : Comment la vie d'un auteur inconnu peut-elle rejoindre la vôtre ?		
	3ème 5 (13/14)	3ème 6 (18/18)
E1	En nous reconnaissant dans leurs récits.	Car il y a des ressemblances.
E2	Oui si on a des histoires en commun.	Car on peut partager les mêmes idées, penser de la même façon.
E3	Par le fait qu'on a peut-être vécu les mêmes choses ou ressenti les mêmes sentiments.	On peut s'identifier dans la biographie d'un auteur inconnu et avoir vécu à peu près les mêmes choses que l'auteur.
E4	La vie d'un auteur peut rejoindre la nôtre en ayant la même histoire.	...si on se reconnaît à travers l'auteur, vécu les mêmes choses.
E5	Si nos vies ont des points communs, elles peuvent se rejoindre.	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, elle peut ressembler à notre vie.
E6	La vie d'un auteur peut rejoindre la mienne si l'on a vécu des expériences similaires.	Car on peut se voir à travers lui. Son histoire peut être comme la nôtre mais pas racontée pareil.
E7	Car on a tous vécu des moments similaires ou des situations.	On ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre.
E8	Oar le fait qu'on a peut-être vécu la même chose ou même ressenti les mêmes sentiments.	Car l'auteur peut avoir le même vécu que le nôtre.
E9	Car on a tous vécu certains moments similaires ou des situations.	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit.
E10	Si on a vécu la même chose, les mêmes situations.	Si on a vécu des expériences similaires et qu'on a les mêmes ressentiments.
E11	Si l'auteur inconnu a vécu mon passé d'avant et que lui-même a vécu ce moment. (Y1)	Elle peut rejoindre la nôtre, s'il a eu une vie comme nous.
E12	Si nous avons vécu le même vécu et nous avons des points communs, etc. Dans ce cas-là oui elle peut rejoindre la mienne.	On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses.
E13	∅	Elle peut rejoindre la nôtre si l'auteur a fait des choses simples comme nous.
E14	Car on se reconnaît.	En lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis.
E15		En disant des choses difficiles : un passé difficile, la mort d'un proche.
E16		Avec ce qu'il traversait, si on a les mêmes points communs. Ça peut se faire également si moi et l'auteur avons fait le même parcours et si nous sommes presque pareils.
E17		Car presque toutes les vies sur terre ont quelque chose en commun.
E18		Une autobiographie d'un auteur que je ne connais pas peut m'attirer par ses aventures, par les sentiments, par l'histoire qu'il a vécue (ex : Fatou Diome).
E19		La vie d'un auteur peut rejoindre la nôtre si certaines choses nous sont arrivées à nous aussi.

Tableau 40 : Questionnaire 3 – question 4

4 : Quel profit ou avantage, y-a-t-il à faire le récit de sa vie personnelle ? ⁵		
	3ème 5 (18/20)	3ème 6 (16/19)
E1	En lisant sa propre vie on la voit sous un autre œil.	L'avantage d'écrire un récit de sa vie personnelle est pour laisser une trace à ses proches, parler en étant honnête sans se préoccuper des critiques.
E2	Ça peut nous valoir le succès donc de l'argent.	C'est peut-être parce qu'il est marié ou parce qu'il travaille, quand les personnes grandissent (elles) apprennent beaucoup plus de choses que quand (elles) étaient petits.
E3	∅	∅
E4	Certains n'ont pas le courage de faire ce qu'ils veulent et en lisant la vie des auteurs cela leur donne du courage.	Il y a peut-être des exploits dans sa vie qu'il veut dire à tout le monde.
E5	Pour ma part je n'en vois aucun, sauf si on souhaite que notre vie soit connue de n'importe qui.	Étant donné que je n'ai jamais eu de problèmes dans ma vie, il n'y a aucun avantage pour moi à raconter ma vie, car même si on la raconte, rien ne changera dans ma vie que 50 personnes sachent ce que j'ai fait dans ma vie passée.
E6	C'est de partager sa vie autres personnes.	C'est de mettre en garde d'autres personnes et de leur donner de la maturité.
E7	Pour moi il n'y a aucun avantage à part pour montrer à un certain public, que l'on a une vie meilleure que la leur.	Si on peut raconter le récit de notre vie d'une manière touchante, on pourrait attirer des lecteurs et on pourrait montrer une autre vision de nous-même.
E8	Pour pouvoir montrer aux gens ce qu'ils ont vécu dans leur enfance.	Je ne sais pas.
E9	Les gens (les lecteurs) peuvent comparer la vie de l'auteur et leur vie.	C'est d'être après un auteur reconnu.
E10	∅	∅
E11	L'autobiographie peut devenir populaire ou être lue par un proche pour mieux connaître l'auteur.	Tu peux te libérer de tout ce que tu as vécu et tu racontes ta vie à tout le monde.
E12	Soit de devenir populaire, soit être là pour vos parents.	Personnellement je crois qu'ils racontent leur vie car ils n'ont personne (pour se confier, donc ils se confient à un livre).
E13	Faire le récit de sa vie peut permettre de se libérer.	Le récit de sa vie personnelle permet de partager son vécu avec les lecteurs en se sentant moins seul selon la situation dans laquelle on se trouve.
E14	Après avoir écrit on peut se sentir mieux comme si on laissait tout ça derrière nous. Lorsque l'on parle de nos problèmes à une personne on peut parfois se sentir mieux, cela pourrait être de même en écrivant notre vie.	S'exprimer sur sa vie peut faire du bien.
E15	Pour se vider l'esprit.	Il y a peut-être des exploits qu'il veut partager.
E16	Le profit est de se résumer sa vie pour soi-même ou pour les autres.	Il y a peut-être des exploits qu'il veut partager. ⁶
E17	L'argent ou la congratulation des lecteurs.	∅

⁵ Le déterminant possessif féminin singulier : « Sa » renvoie en premier lieu à la vie de l'auteur et en second lieu à celle de tout lecteur qui l'entendra comme tel, sera interpellé.

⁶ Les élèves, très amies, étaient à coté et ont répondu la même chose. Ce n'est pas une erreur.

E18	Se donner une bonne image auprès des lecteurs ou de ses proches.	Il n'y a aucun avantage à raconter sa vie personnelle
E19	Que les gens peuvent s'y intéresser.	L'avantage de faire un récit autobiographique c'est de devenir plus connu et célèbre.
E20	Ça sert à révéler ses secrets personnels et apprendre comment est l'auteur en vérité.	

Tableau 41 : Questionnaire 4 – question 4

4 : Quel profit ou avantage, y-a-t-il à faire le récit ⁷ de sa vie personnelle ? ⁸		
	3ème 5 (13/14 élèves)	3ème 6 (19/25 élèves)
E1	Le récit de sa vie permet de faire comprendre et le profit est de se faire connaître. CONNAISSANCE DE SOI	Le récit de sa vie c'est que l'on peut tout dire. SE LIBÉRER
E2	Grâce à des récits personnels, on pourra se souvenir de bons moments. REMINISCENCE	L'avantage à faire c'est que l'on peut se remettre en question, laisser une trace de soi-même et d'aider des lecteurs à travers ce que l'on raconte. INSTRUIRE
E3	Faire un récit de sa vie personnelle de sa vie peut intéresser les gens et libérer nos émotions. SE LIBÉRER	Quand on fait un récit de vie personnelle c'est parce qu'on apprend à se connaître. CONNAISSANCE DE SOI
E4	En racontant sa vie, on peut aider les gens à se comprendre eux-mêmes. CONNAISSANCE DE SOI	Le récit de sa vie c'est que les autres peuvent s'aider de votre vie pour des conseils ou autres. INSTRUIRE
E5	Cela peut permettre de se libérer, de faire un bilan de sa vie et de mieux se connaître. CONNAISSANCE DE SOI / SE LIBÉRER	Le récit de sa vie ça pourrait être les problèmes, les malheurs, les choses heureuses ou les sentiments. Quand on grandit peut-être qu'on a plus de choses à raconter ; parce qu'on apprend plus de choses quand on grandit. INSTRUIRE
E6	Comme avantage ça pourrait être avoir un public, faire connaissance avec d'autres personnes, aider des gens dans une certaine situation et montrer que l'on a une meilleure vie que d'autres. REMINISCENCE	L'avantage à faire le récit de sa vie est de que l'on ne peut savoir ce qu'il a fait comme études, quand il/elle est né(e) et si sa vie était parfaite. INSTRUIRE
E7	On pourra se rappeler de ses souvenirs et les écrire clairement nous fait plus revivre le moment qu'on va repenser. REMINISCENCE	Parce qu'on n'a pas envie de parler, la honte de parler. ⁹ / TROP PERSONNEL
E8	Le récit de sa vie ça permet de nous remémorer notre vie, de ne pas oublier ces souvenirs et que nos proches peuvent un peu plus nous connaître. REMINISCENCE / CONNAISSANCE DE SOI	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit. INSTRUIRE
E9	On pourra se remémorer ses souvenirs et les écrire clairement nous fait plus revivre les moments que lorsque on va y repenser. REMINISCENCE	On peut se trouver à travers son récit. On a à peu près eu les mêmes aventures et dans ce cas-là on peut rejoindre le même récit. CONNAISSANCE DE SOI
E10	Faire le récit de sa vie c'est pour se faire plaisir, pour ne pas être oublié, pour revivre une période révolue, pour faire la paix avec son passé, pour transmettre ses valeurs, parce qu'on nous le demande, pour mesurer le chemin parcouru, pour se préparer à partir, pour dire aux siens qu'on les aime. Il n'y a pas vraiment d'inconvénients. CONNAISSANCE DE SOI / INSTRUIRE	Je ne pense pas qu'il y a (ait) un avantage à faire le récit de sa vie personnelle car je préfère garder les choses pour moi et tout le monde ne peut pas nous comprendre. TROP PERSONNEL
E11	∅	Les profits ou avantages sont de devenir célèbre et avoir de l'argent. Ça pourrait intéresser plusieurs lecteurs, ça aussi c'est avantageux de laisser une trace de nous quand on va mourir. INSTRUIRE

⁷ Le groupe verbal : « Faire le récit » se transforme en « Raconter ».

⁸ Le déterminant possessif féminin singulier : « Sa » renvoie en premier lieu à la vie de l'auteur et en second lieu à celle de tout lecteur qui l'entendra comme tel, sera interpellé.

⁹ Il s'agit d'un élève non francophone.

E12	Personnellement si je fais un récit de ma vie personnelle c'est pour montrer ce que je vis. En fait ça dépend des personnes, moi ça ne me dérange pas tant que ça de faire un récit de ma vie, ce n'est pas difficile pour moi. INSTRUIRE	Faire le récit de sa vie c'est de se connaître soi-même et aussi pour les gens qui lisent. CONNAISSANCE DE SOI
E13	Cela peut permettre que l'auteur puisse se libérer. Ça peut servir à faire un bilan de soi-même. CONNAISSANCE DE SOI	Montrer et expliquer aux autres notre vie, si la leur n'est pas pareille et permettre d'exprimer ses ressentis. INSTRUIRE
E14	Ça permet de se libérer et parler à cœur ouvert, raconter librement sa vie. CONNAISSANCE DE SOI	Le nombre d'exemplaires vendus et plus important si nous avons vécu des moments difficiles, raconter comment sortir de cette période sombre, donner des leçons. INSTRUIRE
E15		On rend notre vie publique et des inconnus peuvent savoir plus sur notre vie. INSTRUIRE
E16		Cela dépend de la personne, moi personnellement ça aurait été un gros avantage, car j'ai traversé une vie pleine de rebondissements avec beaucoup de joie ¹⁰ . CONNAISSANCE DE SOI
E17		La popularité et la reconnaissance sont les faits pour lesquels des auteurs font des autobiographies et la dénonciation peut être une raison aussi. INSTRUIRE
E18		D'après moi l'avantage d'écrire* une autobiographie c'est pour que les lecteurs ou futurs lecteurs puissent connaître la vie de l'auteur et qu'ils deviennent son idole. INSTRUIRE
E19		Je trouve ça intéressant de raconter sa vie, si c'est une grande personne par exemple, cela pourrait inspirer, permettre aux adolescents de se sentir moins seuls. INSTRUIRE
Avantages	CONNAISSANCE DE SOI : 7/13 INSTRUIRE : 1/13 REMINISCENCE : 5/13 SE LIBÉRER : 2/13	CONNAISSANCE DE SOI : 4/19 INSTRUIRE : 13/19 TROP PERSONNEL : 2/19 SE LIBÉRER : 1/19

¹⁰ Fait très personnel que l'élève n'aurait jamais exprimé en dehors de ce questionnaire.

Tableau 42 : Questionnaire 3 – question 5

5 : Pourquoi est-ce si difficile à l'adolescence de faire le récit de sa vie ?	
	3ème 5 (20/20 élèves)
	3ème 6 (18/19 élèves)
E1	Il est difficile car on n'est pas assez vieux et on n'a pas vécu assez de choses.
E2	Nous n'avons pas vécu assez de choses pour en parler et nous n'avons tout le langage nécessaire.
E3	Il est dur de faire le récit de sa vie à l'adolescence car on n'a pas trop de choses à raconter.
E4	C'est difficile car nous n'avons pas vécu beaucoup de choses pour en parler et n'avons pas tout le langage nécessaire.
E5	Parce qu'il y a plusieurs choses qu'on ne souhaite pas que les autres sachent.
E6	D'après moi il est difficile à l'adolescent de faire un récit de sa vie parce qu'il n'a pas grand-chose à raconter, mais il a beaucoup d'imagination
E7	Parce qu'on n'a pas envie, parce qu'elle n'est pas très intéressante.
E8	Parce qu'on n'a pas assez d'imagination quand on est adolescent.
E9	Ça sera difficile car l'adolescent a peut-être commis beaucoup d'erreurs et il a honte de raconter les événements qu'il a vécus.
E10	L'adolescence est si difficile parce qu'avec le collège, le brevet, les révisions, les devoirs etc. Avec cela si tu n'as pas le temps de faire un récit et aussi la « flemme ».
E11	Parce qu'on n'a peut-être pas envie de le faire, on a honte de raconter notre vie personnelle.
E12	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.
E13	Cela est difficile car on n'a sûrement pas vécu de choses pour écrire un livre et il nous reste sûrement beaucoup de choses à vivre.
E14	Il est difficile de faire un récit de sa vie à l'adolescence puisqu'on n'a pas vécu de longues années et on a un point de vue différent de celui d'un adulte.
E15	C'est difficile car on n'a pas vécu beaucoup de choses, et on est encore assez petits pour la raconter.
E16	À l'adolescence il est difficile de faire le récit de sa vie car on est qu'au début de notre vie pratiquement on n'a pas encore vécu grand-chose.
E17	Parce qu'on n'a pas vécu assez de choses. Nous ne sommes pas assez mûrs

E18	Car on n'assume pas à cette période tout ce que l'on a fait ou vécu.	L'adolescent n'a pas assez d'expérience, pas a vécu assez de choses par rapport à un adulte, qui lui a une expérience plus approfondie.
E19	Car notre vie n'est pas encore tout à fait finie.	Il n'a pas des expériences, il n'a pas rencontré des difficultés, il est encore jeune.
E20	C'est difficile car l'adolescent est jeune et il lui faudrait plus d'années d'expérience.	

Tableau 42bis : Arguments des élèves des deux classes (Q3)

Questionnaire 3	3ème 5 (20 élèves)	3ème 6 (19 élèves)
« Pas vécu assez de choses »	9 (45%)	9 (47,36%)
« Peu de choses à raconter »	3 (15%)	2 (10,52%)
« Peu d'imagination ¹¹ »	2 (10%)	1 (5,26%)
« (vie) pas intéressante »	1 (5%)	1 (5,26%)
« Pas envie »	3 (15%)	1 (5,26%)
« Manque de maturité »		3 (15,78%)
« Honte de raconter »	3 (15%)	2 (10,52 %)

¹¹ Ou d'inspiration (3ème 6).

Tableau 43 : Questionnaire 4 – question 5

5. Pourquoi est-ce si difficile à l'adolescence de faire le récit de sa vie ?		
	3ème 5 (14/14 élèves)	3ème 6 (19/19 élèves)
E1	Car nous n'avons pas fini de vivre des bons moments comme des mauvais moments, des moments marquants. PAS ASSEZ VÉCU	Car on n'a pas vécu en quelque sorte, on n'a pas grand-chose à raconter pour l'instant. PAS ASSEZ VÉCU / PEU À RACONTER
E2	Clairement je ne sais pas. SANS AVIS	C'est difficile. Car on ne se remet pas en question, et on en tire aucune morale. MANQUE DE MATURITÉ
E3	Parce qu'on est encore petit, on est encore à l'adolescence, on n'a pas trop de choses à raconter. MANQUE DE MATURITÉ / PEU À RACONTER	C'est difficile parce qu'on est encore jeunes, pas assez matures, et il nous reste beaucoup d'années à vivre et on doit encore comprendre la vie. PAS ASSEZ VÉCU/ MANQUE DE MATURITÉ/ SAVOIR
E4	On est encore jeune et on n'a pas vécu grand-chose. MANQUE DE MATURITÉ / PAS ASSEZ VÉCU	Car il n'a pas forcément vécu des choses qui pourraient être dans un récit, pas de maturité pour certains. PAS ASSEZ VÉCU / MANQUE DE MATURITÉ
E5	C'est difficile car généralement les adolescents n'ont pas vécu beaucoup plus de choses et ne se connaissent pas parfaitement. PAS ASSEZ VÉCU / MANQUE DE MATURITÉ/ SAVOIR	Quand on est adolescent on ne sait pas les choses vraies de la vie alors que dans on grandit on voit beaucoup plus de choses sur la vie. MANQUE DE MATURITÉ/ SAVOIR
E6	Car d'après nous on n'a pas assez vécu pour faire un récit de ce type. PAS ASSEZ VÉCU	Plus difficile à l'adolescence car notre vie a à peine commencé, on ne sait même pas si le métier que l'on veut faire sera encore présent quand on sera adulte. PAS ASSEZ VÉCU / MANQUE DE MATURITÉ/ SAVOIR
E7	Car d'abord on n'aura pas vécu beaucoup de choses et on n'a surtout pas la même vision de la vie. PAS ASSEZ VÉCU	Parce qu'on n'a pas envie de s'exprimer. PAS ENVIE
E8	C'est difficile car je pense qu'à l'adolescence on aime bien avoir notre vie privée et ne pas la dévoiler. PAS ENVIE	...c'est difficile car on n'a très peu d'expérience et il ne s'est pas produit parfois des événements marquants. PEU À RACONTER
E9	Il est difficile de faire un récit de sa vie à l'adolescence car d'abord on n'aura pas vécu beaucoup de choses et on n'a surtout pas la même vision de la vie à l'adolescence. Je pense qu'adulte je verrai différemment mon adolescence que je ne la vois aujourd'hui. PAS ASSEZ VÉCU / MANQUE DE MATURITÉ/ SAVOIR	On n'est pas assez mature pour comparer le mal et le bien et en sachant qu'on n'est pas à la fin de notre vie. MANQUE DE MATURITÉ/ SAVOIR
E10	A l'adolescence il est difficile de faire le récit de sa vie car on n'a pas beaucoup vécu. PAS ASSEZ VÉCU	C'est difficile car plusieurs adolescents ne pensent pas avoir vécu quelque chose d'extraordinaire au point de le partager. PAS ASSEZ VÉCU/ PEU À RACONTER
E11	L'adolescence est si difficile pour faire un récit de sa vie, parce qu'avec l'école, les devoirs, l'avenir, etc., tu (n') as pas le temps de faire un récit de (ta) sa vie, pour le faire il faut le faire vers 30 ans ou même plus. PAS ASSEZ VÉCU	C'est difficile car au moment de l'adolescence on n'a pas vécu beaucoup de choses, car on rentre enfin dans la vraie vie, c'est à l'adolescence que notre vie commence à se mouvoir. PAS ASSEZ VÉCU
E12	Parce qu'on n'a pas vécu beaucoup de choses alors que vers la fin de sa vie on aura plein de choses à raconter. PAS ASSEZ VÉCU	C'est difficile de faire un récit de sa vie à l'adolescence parce qu'on n'a pas vécu beaucoup de choses alors que vers la fin de sa vie on aura pleins de choses à raconter. PAS ASSEZ VÉCU
E13	C'est difficile car l'adolescence est jeune et (on) n'a pas vécu assez pour expliquer son récit. PAS ASSEZ VÉCU / PEU À RACONTER	C'est difficile car nous n'avons pas forcément vécu beaucoup de choses (se marier, avoir des enfants, travailler). PAS ASSEZ VÉCU

E14	Car nous n'avons pas encore vécu une vie adulte et nous n'avons pas assez à raconter. PAS ASSEZ VÉCU	C'est difficile car nous n'avons pas la même mentalité que les adultes pour raconter nos vies et nous n'avons rien fait de fastidieux. PEU À RACONTER
E15		Car on n'a pas vécu si longtemps.PAS ASSEZ VÉCU
E16		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. PAS ENVIE/ MANQUE DE MOTIVATION PEU À RACONTER HONTE
E17		Car étant jeunes nous pensons qu'il n'y a à rien à raconter et que tout le monde se moquera de notre vie. PEU À RACONTER / HONTE
E18		Parce qu'il n'a pas vécu des expériences intéressantes ou des aventures pour qu'il les raconte dans son autobiographie. PAS ASSEZ VÉCU / PEU À RACONTER
E19		Cela pourrait être à cause d'un manque de maturité ou tout simplement on n'a pas vécu assez de choses importantes pour en parler. Ça peut être un manque de confiance en soi. MANQUE DE MATURITÉ / PAS ASSEZ VÉCU

Tableau 43bis : Arguments des élèves (Q4)

QUESTIONNAIRE 4	3ème 5 (14 élèves)	3ème 6 (19 élèves)
PAS ASSEZ VÉCU	11/14 (78,57%)	11/19 ¹² (57,89%)
PEU À RACONTER	2/14 (14,28%)	7/19 (36,84%)
PAS ENVIE	1/14 (7,14%)	2/19 (10,52%)
MANQUE DE MATURITÉ/SAVOIR	3/14 (21,42%)	7/19 (36,84%)
HONTE		2/19 (10,52%)
SANS AVIS	1/14 (7,14%)	

¹² En additionnant toutes les réponses des élèves on obtient un nombre supérieur à l'effectif, du fait que les élèves ont proposé chacun deux arguments au moins.

Tableau 44 : Questionnaire 3 – question 6

2. Qu'est-ce qui rend un récit de vie personnel plaisant* et intéressant* ¹³ ?		
	3ème 5 (18/20 élèves)	3ème 6 (19/19 élèves)
E1	C'est quand il y a des rebondissements et un peu d'action comme dans un livre. VÉCU DE L'AUTEUR	L'auteur est honnête, transparent, se confie et ne cherche pas à tout prix que son autobiographie soit connue. Donc c'est plaisant et intéressant de connaître avec honnêteté la vie d'un autre. VÉCU DE L'AUTEUR / SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR
E2	Ce sont les hauts et les bas du personnage. VÉCU DE L'AUTEUR	Parce que la personne a déjà rencontré les choses dures de la vie. VÉCU DE L'AUTEUR
E3	Ø	Quand on a le même « train de vie ». VÉCU DE L'AUTEUR
E4	C'est le vécu de cette histoire et les anecdotes. VÉCU DE L'AUTEUR	Ce qui rend un récit intéressant ce sont les aventures et les bêtises. VÉCU DE L'AUTEUR
E5	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. VÉCU DE L'AUTEUR.	Je pense qu'à partir (du moment) où l'auteur raconte des folles aventures (ex : tomber d'une falaise, survivre puis rester dans une forêt pendant 11 jours...), ça peut devenir plaisant à lire, ce serait comme un roman d'aventures. VÉCU DE L'AUTEUR.E
E6	Par exemple si un malheur arrive à cet auteur le lecteur se réjouira que ce malheur ne lui soit pas arrivé. INSTRUCTIF	C'est comment c'est fait et si c'est instructif. STYLE DE L'AUTEUR.E / INSTRUCTIF
E7	C'est quand il y a beaucoup d'événements et beaucoup de choses. VÉCU DE L'AUTEUR.E	Je pense que ça pourrait être une vie d'auteur avec plusieurs actions, des recherches mystérieuses. VÉCU DE L'AUTEUR.E
E8	Selon l'histoire quand on la lit, comment l'auteur l'a écrit. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE	On lit des livres. INSTRUCTIF
E9	Celui qui prend plaisir à raconter sa vie personnelle est intéressant dans le fait d'envoyer un message au lecteur qui dit : je suis comme vous. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE	C'est de connaître sa vie, son passé et ses histoires. VÉCU DE L'AUTEUR.E
E10	Ce sont les moments cultes de sa vie. VÉCU DE L'AUTEUR.	C'est de connaître sa vie, son passé et ses histoires. VÉCU DE L'AUTEUR.
E11	Le fait que la vie de l'auteur soit mouvementée peut rendre un récit de vie plaisant* et intéressant*. VÉCU DE L'AUTEUR	C'est que ça peut nous correspondre, il peut être triste, joyeux et ressembler à nos vies. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE
E12	C'est quand il y a beaucoup d'événements et qu'ils racontent toute son histoire. VÉCU DE L'AUTEUR.E	Ce sont les épreuves (auxquelles) ils ont dû faire face qui rend la vie personnelle des auteurs intéressante. VÉCU DE L'AUTEUR.E

¹³ Nous ne prendrons pas en compte les deux adjectifs « intéressant » et « plaisant » car ils étaient présents dans la question. Indiqués par un astérisque.

E13	Le fait que vie de l'auteur soit mouvementée peut rendre un récit de vie plaisant* et intéressant*. VÉCU DE L'AUTEUR.E	Un récit de vie personnel est intéressant si ce qu'il a écrit nous touche, si on ressent de la joie ou de la tristesse lorsqu'on lit son récit. VÉCU DE L'AUTEUR.E
E14	Un récit de vie personnel où l'on peut s'identifier est plus plaisant à lire car on peut s'inspirer de ce récit et apprendre des erreurs de l'autre pour ne pas les reproduire. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE	Personnellement si (je devais lire) une autobiographie, je lirai un auteur dans lequel je peux me reconnaître IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE
E15	Ce qui rend un récit de vie personnelle plaisant et intéressant c'est ce qui se cache réellement derrière cette personne et voir son vécu. VÉCU DE L'AUTEUR.E SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR.E	Quand le récit est naturel avec ce qu'on a vraiment vécu. STYLE DE L'AUTEUR.E SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR.E
E16	Ce qui rend un récit de vie personnelle plaisant et intéressant c'est la diversité et non la routine. VÉCU DE L'AUTEUR.E	Quand le récit est naturel avec ce qu'on a vraiment vécu. ¹⁴ STYLE DE L'AUTEUR.E SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR.E
E17	Si c'est bien raconté. S'il utilise un langage familier. STYLE DE L'AUTEUR.E	L'émotion et la manière dont l'auteur raconte sa vie personnelle. STYLE DE L'AUTEUR.E
E18	Les aventures personnelles des gens dans un récit. VÉCU DE L'AUTEUR.E	Le fait de raconter sa vie personnelle peut être plaisant car la vie de la personne peut être très intéressante. VÉCU DE L'AUTEUR.
E19	Quand dans le récit il y a des péripéties. VÉCU DE L'AUTEUR.E STYLE DE L'AUTEUR.E	C'est un récit bien fait avec des argumentations. STYLE DE L'AUTEUR.E
E20	∅	

¹⁴ Ce n'est pas une erreur, les deux élèves ont donné la même réponse. Elles étaient voisines.

Tableau 45 : Questionnaire 4 – question 6

6. Qu'est-ce qui rend un récit de vie personnel plaisant et intéressant ?		
	3ème 5 (13/14 élèves)	3ème 6 (19/19 élèves)
E1	Quand c'est joyeux, amusant, mouvementé. VÉCU DE L'AUTEUR / STYLE DE L'AUTEUR.E	C'est quand il y a de l'action, comme « j'ai voyagé en Chine, j'ai découvert des monuments historiques », etc.VÉCU DE L'AUTEUR / SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR.E
E2	Quand il y a de l'aventure ou des histoires marrantes ou joyeuses. VÉCU DE L'AUTEUR.E	C'est quand l'auteur est transparent et honnête avec son récit. SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR
E3	Ce qui rend un récit de vie personnel intéressant est son suspense et l'action. STYLE DE L'AUTEUR.E	C'est la manière dont l'auteur explique sa vie avec son vécu et son histoire. STYLE DE L'AUTEUR.E
E4	S'il y a de l'action, des rebondissements ou s'il renvoie un beau message. STYLE DE L'AUTEUR.E	Si on se reconnaît à travers l'auteur, vécu les mêmes choses. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE
E5	Un récit de vie intéressant est un récit avec la vérité de la vie, des sentiments, avec des aventures. SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR.E	Un récit de vie intéressant est un récit avec la vérité de la vie, des sentiments, avec des aventures. SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR / VÉCU DE L'AUTEUR
E6	Un récit de vie intéressant est un récit avec la vérité de la vie, des sentiments, avec des aventures. SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR.E	C'est qu'il doit nous plonger dans son histoire, qui doit nous éblouir et que ce ne soit pas nul. STYLE DE L'AUTEUR
E7	On ne peut pas rentrer dans la vie d'un autre. ALTÉRITÉ	C'est de lire son aventure. VÉCU DE L'AUTEUR.E
E8	Ce qui rend un récit personnel intéressant est le style d'écriture de l'auteur, par exemple si, lors de son récit il nous fait entrer dans l'histoire, ressentir les sentiments, on va trouver plus passionnant qu'un récit où l'on ne ressent pas ça. STYLE DE L'AUTEUR.E	C'est son expérience et quel est son parcours. VÉCU DE L'AUTEUR.E
E9	Lorsqu'on peut s'assimiler au récit ou bien que l'on s'y intéresse comme un film, si cela nous fait rêver, nous faire peur, nous rendre triste, etc. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE	S'il y a des moments d'action ou de suspense, on aura envie de continuer et de savoir la raison et c'est ce qui est le plus intéressant. VÉCU DE L'AUTEUR.E
E10	Pour rendre un récit de vie plaisant et intéressant, il faut le raconter avec passion, être énergique, raconter son récit comme une conversation, faire rire, être imprévisible, raconter des histoires intéressantes, etc. STYLE DE L'AUTEUR.E	Un récit de vie personnel n'est intéressant que si récit captive notre attention. STYLE DE L'AUTEUR.E
E11	Ce qui rend un récit plaisant et intéressant c'est s'il raconte de façon dramatique, soit de l'action ou du suspense. STYLE DE L'AUTEUR.E	On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE
E12	Les événements rendent un récit de vie personnel plaisant* et intéressant*. VÉCU DE L'AUTEUR	Ce qui peut rendre un récit intéressant est que l'auteur ait grandi dans la banlieue, comme nous, ou parler dans un langage familier ce qui intéressera les jeunes. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE / STYLE DE L'AUTEUR.E
E13	∅	Ce qui rend un récit intéressant c'est d'avoir une vie remplie de choses extraordinaires ou se reconnaître dans un récit pour avoir une forme de notre vie mais d'une autre façon. ALTÉRITÉ/ IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE

E14	La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre ma vie en lisant une autobiographie ou en entendre parler, et si ça m'intéresse je poursuis. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE	Le vécu de l'auteur, les problèmes qu'il a eus et son enfance. VÉCU DE L'AUTEUR
E15		La vie d'un auteur inconnu peut rejoindre la nôtre, avec ce qu'il traversait, si on a les mêmes points communs. Ça peut se faire également si moi et l'auteur avons fait le même parcours et si nous sommes presque pareils. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE
E16		Un récit de vie personnelle est intéressant à lire parce que c'est quelque chose qui s'est passé en vrai, et parfois on peut se voir dans les récits de vie personnelle. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR
E17		...C'est quand il y a des moments qui font rire ou une grande histoire d'amour ou une aventure que personne n'a fait. STYLE DE L'AUTEUR / VÉCU DE L'AUTEUR
E18		Le parcours ou l'expérience d'une personne pourrait rendre le récit d'une personne intéressant*, parce qu'une personne qui a vécu dans la pauvreté et a réussi à s'en sortir pourra mener les autres. STYLE DE L'AUTEUR / VÉCU DE L'AUTEUR
E19		On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses. IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE

Tableau 46 : Arguments des élèves dans les deux questionnaires (3 et 4)

Ce qui rend un récit de vie personnel plaisant et intéressant					
QUESTIONNAIRE 3			QUESTIONNAIRE 4		
PRINCIPAUX ARGUMENTS	3ème 5 (18/20 élèves)	3ème 6 (19 élèves)	PRINCIPAUX ARGUMENTS	3ème 5 (14 élèves)	3ème 6 (19 élèves)
IDENTIFICATION/RECONNAISSANCE	3/18 (16,66%)	3/19 (15,78%)	IDENTIFICATION/ ALTÉRITÉ	6/14 (42,85%)	7/19 (36,84%)
INSTRUCTIF	1/18 (5,55%)	2/19 (10,52%)			
STYLE DE L'AUTEUR	1/18 (5,55%)	4/19 (21,05%)	SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR	2/14 (14,28%)	4/19 (21,05%)
VÉCU DE L'AUTEUR	13/18 (72,22%)	11/19 (57,89%)	STYLE DE L'AUTEUR	3/14 (21,42%)	6/19 (31,57%)
SINCÉRITÉ DE L'AUTEUR	1/18 (5,55%)	2/19 (10,52%)	VÉCU DE L'AUTEUR	3/14 (14,28%)	8/19 (42,10%)

Tableau 47 : Questionnaire 3 – question 7

Légende : OUI / NON / SANS AVIS ou AVIS PARTAGÉ : SA ou AP

7 : Avez-vous trouvé des textes autobiographiques à la fois intéressants, plaisants et instructifs ? Lesquels ? Justifiez.		
	3ème 5 (17/20 élèves)	3ème 6 (18/19 élèves)
E1	J'ai trouvé que l'autobiographie de Fatou Diome était très instructive, car ce n'est pas la première femme à avoir vécu ce genre de situation et en le publiant ses lecteurs sauront faire le bon choix car c'est un cas très fréquent. OUI	Celle de Montaigne était intéressante car il raconte sa vie en étant transparent sans but précis. Il y a aussi celle de Fatou Diome qui raconte sa vie, sous une autre identité, celle de Salie. OUI
E2	Oui celui de Fatou Diome car elle parle très français (elle dit ce qu'elle pense sans mâcher ses mots). OUI	Il y a l'autobiographie de Fatou Diome, quand elle raconte sa vie d'enfant illégitime à travers Salie. J'ai trouvé original de commencer son récit par Salie et non par « je ». Et celui de Montaigne qui voulait juste laisser une trace à ses proches, en écrivant avec transparence.
E3	Ø. SA	L'autobiographie de Fatou Diome est intéressante car elle a eu une vie dure, elle a été abandonnée par ses parents elle a grandi, elle s'est débrouillée toute seule et elle est devenue écrivain. OUI
E4	Ø. SA	Oui l'autobiographie de Fatou Diome m'a plu et intéressée parce qu'elle parlait de la petite fille qui est en elle et du fait qu'elle était illégitime et qu'elle a réussi malgré tout dans sa vie en (publiant) des œuvres.
E5	Non je ne l'ai pas forcément trouvé intéressant car la vie des autres ne m'intéressait pas. NON	J'ai trouvé intéressant le texte de Fatou Diome parce qu'elle raconte la vérité de la vie. OUI
E6	Pour ma part certes j'apprécie les « potins » mais les autobiographies ne m'intéressent pas particulièrement. NON	Le texte que j'ai aimé et que j'ai trouvé intéressant est celui de Fatou Diome, car elle parlait de sa vie derrière un personnage, j'ai trouvé ça bien. OUI

E7	Non parce que je n'aimais pas ça, ça m'ennuyait. NON	Oui le texte autobiographique de Jean Anouilh (?) HS
E8	Non car j'ai trouvé qu'il n'y avait pas beaucoup d'événements. NON	L'autobiographie de Fatou Diome m'a intéressé, elle a vécu intéressant, un fort caractère, malgré toutes les injustices qu'il y a dans le monde, elle ne se laisse pas faire et donne de l'espoir aux autres. OUI
E9	Oui j'ai trouvé ça intéressant car on apprend des choses. OUI	Celle de Fatou Diome car elle a vécu des choses pas faciles, elle a dû surmonter des choses pour en arriver là. Elle a un air de femme forte, c'est son histoire en elle-même qui est intéressante. OUI
E10	Non ça ne m'intéressait pas du tout. NON	Oui j'ai vraiment aimé l'auteur Grand Corps malade, surtout « Enfant de la ville ». Ce poème m'a beaucoup plu car il a le même langage que nous, car il habite en banlieue et que je pourrais être à sa place. OUI
E11	Oui j'ai trouvé intéressant celui de Tahar Ben 11 Jelloun car il nous racontait que quand il était petit il ne faisait que l'arbitre (étant malade) avec ses amis. OUI	Oui celui de Fatou Diome parce que son histoire est triste et intéressante. OUI
E12	Non parce qu'il y a beaucoup d'événements et ils détaillent beaucoup trop leur vie. NON	On peut se reconnaître dans un moment de sa vie ou dans toute sa vie, on peut avoir vécu les mêmes choses. OUI
E13	Oui car ils transmettent tous une sorte de message. OUI	Je n'ai pas été très intéressée par les textes autobiographiques que l'on a étudiés car les textes ne ressemblaient pas à nos vies, ça ne nous ressemblait pas. NON
E14	Personnellement les récits autobiographiques que l'on a lus en cours ne m'ont pas marquée plus que ça, car je n'arrivais pas m'assimiler aux auteurs. Néanmoins celui que j'ai le plus apprécié était Tahar Ben Jelloun. AP	Je n'ai pas trouvé de texte autobiographique intéressant car ils n'avaient pas une vie mouvementée. Je ne me voyais pas dedans. J'aime les autobiographies où je me reconnais. (Grand Corps Malade). AP
E15	Oui car j'aime bien lire leur vraie vie et j'ai surtout aimé celle de Fatou Diome car elle racontait les moments difficiles de sa vie. OUI	L'autobiographie de Léopold Sédar Senghor était plaisant car c'est l'autobiographie d'un président. OUI
E16	Les textes autobiographiques n'étaient pas très intéressants à part celui de Fatou Diome car elle racontait sa vie en général, alors que les autres rentraient plus dans les détails, c'est cela qui rendaient leurs vies pas vraiment intéressantes. AP	Non.
E17	Il peut aussi nous aider dans la vie professionnelle. On peut prendre exemple sur eux. OUI	L'autobiographie de Fatou Diome est intéressante. OUI
E18	Non ça ne m'a plus car dans les récits que l'on a lus, les histoires n'étaient pas intéressantes. NON	∅.SA
E19	Non car ce n'était pas plein d'événements. NON	J'ai trouvé comme de Fatou Diome « Impossible de grandir », je trouve qui est très bien fait elle a parlé de tous les détails de sa vie. ¹⁵
E20	∅.SA	

¹⁵ Élève arrivée en France cette année, après avoir étudié en Tunisie et en Italie.

Tableau 48 : Questionnaire 4 – question 7

Légende :

OUI / NON / SANS AVIS ou AVIS PARTAGÉ : SA ou AP

7 : Avez-vous trouvé des textes autobiographiques à la fois intéressants, plaisants et instructifs ? Lesquels ? Justifiez		
	3ème 5 (11/14 élèves)	3ème 6 (18/19 élèves)
E1	Oui le poème autobiographique de Victor Hugo, « Soleils couchants », ça m'apprend la vie, la nature OUI	∅. SA
E2	Oui car comme celui de Montaigne on peut en tirer des leçons de vie. OUI	Il y a l'autobiographie de Fatou Diome, quand elle raconte sa vie d'enfant illégitime à travers Salie. J'ai trouvé original de commencer son récit par Salie et non par « je ». Et celui de Montaigne qui voulait juste laisser une trace à ses proches, en écrivant avec transparence. OUI
E3	J'ai trouvé le texte de Fatou Diome (intéressant, plaisant, instructif) car elle a utilisé un personnage pour parler d'elle. OUI	L'autobiographie de Fatou Diome est intéressante car elle a eu une vie dure, elle a été abandonnée par ses parents elle a grandi, elle s'est débrouillée toute seule et elle est devenue écrivain. OUI
E4	Celle de Fatou Diome « Impossible de grandir » car elle a utilisé un personnage pour parler d'elle « Sallie ». OUI	Oui l'autobiographie de Fatou Diome m'a plu et intéressée parce qu'elle parlait de la petite fille qui est en elle et du fait qu'elle était illégitime et qu'elle a réussi malgré tout dans sa vie en (publiant) des œuvres. OUI
E5	Je les ai tous trouvés intéressants, plaisants et instructifs car les auteurs les ont écrits pour des bonnes raisons selon moi (se faire pardonner, donner espoir à des gens dans des situations compliquées). OUI	J'ai trouvé intéressant le texte de Fatou Diome parce qu'elle raconte la vérité de la vie. OUI
E6	Oui celui de Fatou Diome (Impossible de grandir) a particulièrement attiré mon attention car elle se fait passer pour un personnage qui se nomme Salie (ce qui se comprend comme « être salie »), je trouve ce nom plutôt cool et très réfléchi. OUI	Le texte que j'ai aimé et que j'ai trouvé intéressant est celui de Fatou Diome, car elle parlait de sa vie derrière un personnage, j'ai trouvé ça bien. OUI
E7	∅. SA	Oui j'ai trouvé un texte autobiographique de Jean Anouilh ¹⁶ . OUI
E8	Pour ma part je n'ai <u>pas forcément</u> trouvé le fait d'exposer sa vie à n'importe qui soit bien ; de ce fait je n'ai <u>pas spécialement</u> aimé les textes autobiographiques. ¹⁷ AP	L'autobiographie de Fatou Diome m'a intéressé, elle a vécu intéressant, un fort caractère, malgré toutes les injustices qu'il y a dans le monde, elle ne se laisse pas faire et donne de l'espoir aux autres. OUI
E9	∅ SA	Celle de Fatou Diome car elle a vécu des choses pas faciles, elle a dû surmonter des choses pour en arriver là. Elle a un air de femme forte, c'est son histoire en elle-même qui est intéressante. OUI

¹⁶ Élève appartenant au parcours U.P.E.2A.

¹⁷ L'avis semble partagé à cause des deux groupes adverbiaux : « pas forcément » et « pas spécialement » qui modèrent les propos.

E10	Non pas vraiment car c'est à l'écrit et non à l'oral, à l'écrit on ne ressent pas les mêmes choses, les mêmes situations.	Non il n'y a pas de textes autobiographiques que j'ai trouvé intéressants, car ceux que j'ai lus ne m'ont pas captivée et m'ont laissée passive. NON
E11	Ø. SA	Oui celui de Fatou Diome parce que son histoire est triste et intéressante. OUI
E12	Non pas forcément. ¹⁸ AP	Oui celui de Fatou Diome parce que son histoire est triste et intéressante. OUI
E13	Tahar Ben Jelloun, Rousseau (<i>Les Confessions</i>), Montaigne (<i>Les Essais</i>) et Saint-Augustin. OUI	Je n'ai pas été très intéressée par les textes autobiographiques que l'on a étudiés car les textes ne ressemblaient pas à nos vies, ça ne nous ressemblait pas. NON
E14	Ø. SA	Je n'ai pas trouvé de texte autobiographique intéressant car ils n'avaient pas une vie mouvementée. Je ne me voyais pas dedans. J'aime les autobiographies où je me reconnais. (Grand Corps Malade). AP
E15		L'autobiographie de Léopold Sédar Senghor était plaisante car c'est l'autobiographie d'un président. OUI
E16		Oui celle de Grand Corps Malade « Enfant de la ville ». Pour moi c'est le poème autobiographique le plus incroyable que je connaisse car il y a des vers parfaits qui montrent ce qu'il aime, c'est à la fois beau et vrai. « Ça sent le vrai, l'authentique, c'est peut-être ça le truc. » OUI
E17		Oui celle de Fatou Diome car ça nous montre que même nos parents sont prêts à nous abandonner sans excuse valable et que le racisme existe encore, même au XXIème siècle. OUI
E18		J'ai trouvé que c'était Tahar Ben Jelloun, je trouve que c'est un autobiographe intéressant parce que l'auteur a parlé de ses rêves, de sa vie, de sa maladie qui l'empêche de vivre sa vie comme ses amis, qu'il est isolé du monde, qu'il a une faible personnalité et petit à petit il est devenu un écrivain connu. OUI
E19		Pour l'instant de ceux que j'ai étudié il n'y a aucun texte (auto)biographique qui m'a plus, je pense que c'est parce que je ne me reconnais pas dedans. NON

¹⁸ En raison du groupe adverbial « pas forcément », qui nuance les propos.

Tableau 49 : Questionnaire 3 – question 8

Q8 : Un savoir n'est-il utile que dans le cadre scolaire ou peut-il vous aider dans votre vie et évolution personnelle ¹⁹ ?		
	3ème 5 (15/20 élèves)	3ème 6 (16/19 élèves)
E1	Un savoir est très important en dehors du cadre scolaire, surtout dans le milieu du travail et l'évolution personnelle. A l'école / Dans la vie	Ça peut aider dans notre vie et (permettre une) évolution personnelle quand on se cherche soi-même (Y1) pour reconnaître ses erreurs. Dans la vie
E2	Ça peut nous aider autrement qu'à l'école par exemple, si on cherche du travail, il faut bien avoir des connaissances. A l'école / Dans la vie	Les choses que nous savons dans le cadre scolaire nous aident dans notre vie et pour notre évolution personnelle ; parce que les choses que nous savons et celles que nous apprenons nous forment dans notre vie et ça nous aide beaucoup dans notre vie personnelle. A l'école / Dans la vie
E3	Ø. Sans avis	C'est utile dans la vie. Dans la vie
E4	Ø Sans avis	Oui pour un emploi. Dans la vie
E5	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. Dans la vie / A l'école	Le savoir est utile à n'importe quel moment de notre vie scolaire, publique, personnelle...ça augmente notre intellect et développe notre CG, donc pouvoir débattre avec d'autres de (<i>sujets</i>) divers et variés. A l'école / Dans la vie
E6	Le savoir est utile partout dans chaque matière et aussi à l'extérieur. A l'école / Dans la vie	Le savoir n'est pas utile que dans le savoir scolaire, ça nous permet d'avancer dans la vie et dans nos projets personnels et avoir aussi de la maturité et dans notre futur métier. Dans la vie
E7	Ça peut aussi aider dans la vie personnelle. A l'école / Dans la vie	Je pense qu'un savoir est utile dans l'évolution personnelle et le respect envers les autres car on continue d'apprendre ainsi toute la vie. Dans la vie
E8	Ø Sans avis	C'est un savoir-faire. A l'école
E9	Non ça ne va pas m'aider dans les matières scolaires car on lit une autobiographie. A l'école	Oui un savoir est utile dans le cadre scolaire et peut aussi nous aider dans notre évolution personnelle. A l'école
E10	Oui ça peut être utile dans le cadre scolaire plus tard. A l'école	Un savoir est utile dans le cadre scolaire mais aussi dans la vie et dans notre évolution personnelle. Dans la vie
E11	Oui car ça peut être utile dans notre vie et notre évolution personnelle. Par ex le français peut nous aider à mieux le parler. A l'école	Oui ça peut nous aider dans notre vie et notre évolution personnelle car tout ce qu'on sait peut revenir. Dans la vie
E12	Non car ça peut nous aider dans le cadre scolaire comme les maths, le français ou SVT. A l'école	Dans le cadre scolaire et personnel. Dans la vie

¹⁹ La question n°8 (ci-dessus), présente dans les questionnaires 3 et 4, a été donnée aux élèves comme telle, sans même leur avoir demandé au préalable ce qu'ils entendaient par ce terme « savoir ». Toutefois, lors du dernier débat philosophique, les élèves en parlèrent. Ils semblaient avoir compris qu'il s'agissait de connaissance(s) et d'apprentissage.

E13	Un savoir peut aussi nous aider dans notre vie et notre évolution personnelle. Dans la vie	Il peut nous aider dans notre évolution personnelle. Dans la vie
E14	Oui il est toujours bien d'apprendre de nouvelles choses, cela pourra toujours nous être utile un jour. La culture générale est importante pour avoir des discussions avec différents types de personnes et même pour notre parcours personnel, cela peut être utile et cela nous permet de mieux comprendre les choses. Dans la vie	Un savoir peut être plus utile dans notre vie personnelle que dans le cadre scolaire je pense. Dans la vie
E15	Un savoir est utile toute notre vie. Dans la vie	Oui il (le savoir) peut servir dans le cadre scolaire. A l'école
E16	Un savoir dans le cadre scolaire est aussi utile dans notre vie, exemple ; le français peut nous aider à nous exprimer en parlant ou à écrire notre CV pour chercher du travail. A l'école / Dans la vie	Ø. Sans avis
E17	Ø Sans avis	Ø. Sans avis
E18	Ø. Sans avis	Ø Sans avis
E19	Car ça peut vraiment nous aider. ²⁰	Bien sûr le savoir peut m'aider dans ma vie personnelle et dans ma vie scolaire parce que le savoir est très important pour tous. A l'école / Dans la vie
E20	Ø ²¹ . Sans avis	

Tableau 50 : Questionnaire 4 – question 8

Q8 : Un savoir n'est-il utile que dans le cadre scolaire ou peut-il vous aider dans votre vie et évolution personnelle ?		
	3ème 5 (13/14 élèves)	3ème 6 (17/19 élèves)
E1	Le savoir est utile dans les deux cas car nous en avons besoin partout. Dans la vie / A l'école	Non un savoir est utile dans toute notre vie. Dans la vie
E2	C'est utile dans les deux cas je trouve car le savoir on en a besoin partout. Dans la vie / A l'école	C'est utile dans notre vie personnelle et évolution car on peut se remettre en question et (cela peut) nous aider quand on a des difficultés. Dans la vie
E3	Un savoir est utile dans le cadre scolaire, ça peut être dans notre vie personnelle. Dans la vie / A l'école	Ø. Sans avis
E4	Il peut nous aider dans notre vie personnelle. Dans la vie	Oui il (le savoir) peut nous aider dans notre vie et évolution personnelle car c'est une continuité de la vie scolaire. Dans la vie
E5	Un savoir ce n'est pas que dans le cadre scolaire, ça aide dans notre vie, ça évolue notre (vie) personnelle de savoir beaucoup de choses. Dans la vie / A l'école	Ø Sans avis
E6	Un savoir est utile non seulement dans le cadre scolaire et aussi dans notre vie et évolution personnelle. Dans la vie / A l'école	Oui le savoir peut être utile dans le cadre scolaire car il y a des personnes qui n'iront pas de leur plein gré (à l'école ?), ça peut nous aider (dans la vie) mais ça dépend des personnes. A l'école

²⁰ On ne sait pas dans quel cadre cependant.

²¹ N'a répondu qu'aux questions 2, 4 et 5.

E7	Le savoir est important dans la vie de tous les jours pour être autonome, progresser et être moins ignorant de la vie, connaître le monde qui nous entoure. Dans la vie	Un savoir est utile dans la vie et au travail. Dans la vie A l'école
E8	Un savoir est utile dans n'importe quelle situation car il peut nous aider dans beaucoup de domaines différents aussi bien à l'école que dans notre vie personnelle. Dans la vie / A l'école	Non le savoir sert en dehors des cours comme au travail, à la guerre, sur la « play » et dans le sport. Dans la vie
E9	Le savoir est important dans la vie de tous les jours, pour être autonome, progresser, être plus ouvert d'esprit et être moins ignorant de la vie, connaître le monde qui nous entoure. Dans la vie	Toute chose apprise durant notre adolescence va nous servir un jour ou l'autre. Il faut acquérir des compétences pour s'en servir par la suite. Dans la vie
E10	Cela dépend du métier que l'on veut faire, dans ce que l'on veut se développer personnellement, mais il faut quand même un minimum de savoir. A l'école / Dans la vie	Un savoir est aussi utile pour nous aider dans notre vie et évolution personnelle. Cela dépend de ce que l'on veut faire plus tard et quel genre de personne nous voulons devenir. ²² Dans la vie
E11	∅. Sans avis	∅. Sans avis
E12	Oui ça peut m'aider dans ma vie et mon évolution personnelle. Dans la vie	Le savoir est utile parce qu'il peut nous aider dans notre vie personnelle, si on ne serait pas allés à l'école on n'allait rien savoir. Dans la vie
E13	Un savoir peut nous aider dans la vie et évolution personnelle. Dans la vie	Un savoir peut nous aider dans toutes situations, dans la vie de tous les jours. Dans la vie
E14	Un savoir peut aussi m'aider dans ma vie personnelle. Dans la vie	A l'école le savoir compte pour avoir un bon niveau et avoir le métier de son rêve. C'est toujours bien d'avoir des connaissances en dehors de l'école pour avoir un esprit critique Dans la vie
E15		Cela dépend de quelle matière mais selon moi la plupart des choses que l'on apprend sont importantes. A l'école
E16		Il peut nous aider dans toute la vie car ça développe nos connaissances et on pourra l'enseigner à nos enfants plus tard. Dans la vie
E17		Le savoir est aussi utile hors du cadre scolaire car l'école a été créée de bas pour nous donner un savoir pour réussir dans le monde. Dans la vie / A l'école
E18		Bien sûr que oui, le savoir est très utile dans la vie de n'importe quelle personne, parce que le savoir peut nous aider à avoir un extraordinaire futur, en réalisant ce que l'on veut et de communiquer avec des personnes étrangères. Dans la vie
E19		Un savoir peut être utile dans notre vie, tout ce que nous apprenons est utile. Il y a un dicton qui dit : « Le savoir est une arme. » Dans la vie

²² Cela a à voir avec le rapport à soi. Profil P2 qui objective et prend du recul par rapport aux enseignements. Élève qui a un très bon niveau. L'une des meilleurs élèves de la classe.

Tableau 50bis : Domaines où un savoir est utile (Q3 et Q4)

	Un savoir est utile...					
	Dans la vie		A l'école		Sans avis	
	3ème 5	3ème 6	3ème 5	3ème 6	3ème 5	3ème 6
Questionnaire 3	9/20	14/19	10/20	4/19	6/20	3/19
Questionnaire 4	7/14	14/19	7/14	3/19	1/19	3/19
TOTAL	16/34	28/38	17/34	7/38	7/39	6/38

Tableau 51 : Questionnaire 3 – question 9

9 : S'exposer par écrit, ou sur des réseaux sociaux, n'est-ce pas identique ? Cela ne traduit-il pas un besoin de reconnaissance ? OUI/ NON/ Sans avis		
	3ème 5 (16/20 élèves)	3ème 6 (14/19 élèves)
E1	Non ce n'est pas identique car sur les réseaux sociaux les personnes n'ont pas le même jugement. Cela peut traduire un besoin de reconnaissance mais aussi plein d'autres choses comme l'envie de partager ses erreurs et essayer de faire en sorte que ses lecteurs ne reproduisent pas les mêmes erreurs. Q1 : NON / Q2 : OUI	Non car sur les réseaux sociaux certains ne sont pas honnêtes et essayent d'être quelqu'un d'autre. Q1 : NON / Q2 : ⊙
E2	Si je pense que c'est pareil. Et oui c'est le cas chez certaines personnes, ils ont besoin d'être vu, écouter par manque d'attention. Q1 : OUI / Q2 : OUI	Ce n'est pas identique car dans les réseaux sociaux on ne peut pas décrire les réalités de la vie mais à l'écrit nous pouvons le faire. Q1 : NON / Q2 : ⊙
E3	⊙	⊙
E4	⊙	Oui c'est pareil. Q1 : OUI / Q2 : ⊙
E5	⊙	Oui c'est identique souvent ça montre que certains détails de sa vie (ex : partir en voyage dans un hôtel où le nom est cité). Certains ont besoin de reconnaissance car en racontant sa vie (leur) vie ils auront une certaine satisfaction de montrer (leur) vie tout en restant anonyme (pseudo). Q1 : OUI / Q2 : OUI
E6	Non ce n'est pas identique car sur les réseaux car on peut se faire passer pour quelqu'un d'autre, changer de personnalité ; alors que par écrit on ne doit pas on ne peut pas mentir. Q1 : NON / Q2 : ⊙	Oui c'est assez similaire mais sur les réseaux sociaux, comme sur Youtube, on peut voir l'expression dans son visage et dans le ton de sa voix. Q1 : OUI / Q2 : ⊙
E7	Pour moi cela revient au même dans tous les cas car la personne a des fans. Q1 : OUI / Q2 : ⊙	Je pense qu'il y a des ressemblances mais sur les réseaux c'est plutôt à travers des pseudos et par écrit c'est plus anonyme. Peut-être pour se placer au centre et être le centre d'intérêt. Q1 : OUI / Q2 : ⊙
E8	Ce n'est pas pareil et ce n'est pas obligé que la personne ait besoin de reconnaissance mais la plupart du temps, oui. Q1 : NON / Q2 : OUI	⊙
E9	Non ce n'est pas identique. Q1 : NON / Q2 : ⊙	⊙
E10	Cela traduit un besoin de reconnaissance pour apprendre comment est la personne et ce qu'elle a fait. Q1 : ⊙ / Q2 : OUI	Non je ne mets jamais des informations de ma vie sur les réseaux. Q1 : NON / Q2 : ⊙

E11	⊗	Oui ça peut être identique car on a qu'une chose à changer. Non ça ne traduit pas un besoin de reconnaissance. Q1 : OUI / Q2 : NON
E12	Non ça n'est pas identique car sur les réseaux ça peut parler de tous. Q1 : NON / Q2 : ⊗	Oui c'est identique car ils ont besoin de reconnaissance. Q1 : OUI / Q2 : OUI
E13	Non ce n'est pas pareil car sur les réseaux on peut parler de tout avec ses amis, regarder des mangas, etc. Q1 : NON / Q2 : ⊗	Publier sa vie par écrit est identique que publier sa vie sur des réseaux sociaux. Cela traduit bel et bien un besoin de reconnaissance. Q1 : OUI / Q2 : OUI
E14	Non ce n'est pas vraiment identique, pas forcément mais la plupart du temps oui. Q1 : NON / Q2 : OUI	Publier sa vie dans un livre ou des réseaux sociaux n'est pas la même chose. Sur les réseaux c'est plus ouvert à tous et on peut tomber sur des personnes malsaines. Alors que dans un livre c'est plus fermé. Q1 : NON / Q2 : ⊗
E15	Il y a des points communs puisqu'on a besoin de s'extérioriser à quelqu'un sans viser personne. Q1 : OUI / Q2 : ⊗	Si mais d'une manière différente. Q1 : OUI / Q2 : ⊗
E16	Oui car ça nous soutient, ça nous aide et nous donne de la force. Q1 : OUI / Q2 : ⊗	Si mais d'une manière différente ²³ . Q1 : OUI / Q2 : ⊗
E17	Non cela n'est pas identique car par écrit c'est plutôt personnel alors que sur les réseaux sociaux c'est plus public. Q1 : NON / Q2 : ⊗	⊗
E18	Non ça dépend de personnes. Q1 : NON / Q2 : ⊗	⊗
E19	Cela dépend des personnes qui ont accès à vos publications. Q1 : ⊗ / Q2 : ⊗	Non ce n'est pas identique que sur les réseaux sociaux, ce n'est pas une bonne idée par contre par écrit c'est plus plaisant et plus intéressant. Q1 : NON / Q2 : ⊗
E20	Pas obligatoirement. Q1 : NON / Q2 : NON	

²³ Les deux élèves, très amies, étaient à côté et ont répondu la même chose.

Tableau 52 : Questionnaire 4 – question 9

Légende : OUI/NON /Sans avis ☉

9 : S'exposer par écrit, ou sur des réseaux sociaux, n'est-ce pas identique ? Cela ne traduit-il pas un besoin de reconnaissance ? OUI/ NON/ Sans avis		
E1	Par les réseaux sociaux ce sera plus reconnu que par écrit. Q1 : OUI / Q2 : ☉	Non ce n'est pas identique que sur les réseaux sociaux car c'est public alors qu'à l'écrit c'est intime. Q1 : NON / Q2 : ☉
E2	Non ce n'est guère la même chose. Q1 : NON / Q2 : ☉	Non car quand on écrit une autobiographie, on est transparent et il y a un but. Alors que quand on s'exprime sur les réseaux sociaux on cherche à montrer une belle image et on est moins transparent. Quand on écrit une autobiographie on ne cherche pas à avoir du succès. Q1 : NON / Q2 : OUI
E3	☉	☉
E4	Ça n'a pas de différence. Q1 : OUI / Q2 : ☉	Non s'exposer par écrit et dans les réseaux sociaux ce n'est pas la même chose, car sur les réseaux les gens te jugent en commentaire, que tu peux voir ; alors que par écrit (lez lecteur à) beau te juger tu ne le sauras pas. Oui d'un côté c'est un besoin de reconnaissance parce que quand les gens « like » des photos ou autre tu te ens « populaire » et « aimé(e) » par ton public. Q1 : NON / Q2 : OUI
E5	C'est assez similaire avec le fait de s'exposer sur les réseaux sociaux mais ces deux choses-là sont tout de même différentes. Oui dans un sens cela traduit un besoin de reconnaissance. Q1 : OUI / Q2 : OUI	C'est identique, on peut exprimer tous nos sentiments par écrit, on peut exprimer une partie de notre vie en détaillant. Sur des réseaux ce n'est pas identique, on publie des photos, des vidéos. Q1 : NON / Q2 : OUI
E6	Cela dépend de ce que l'on expose, pour moi ce n'est pas vraiment la même chose. Il y a beaucoup plus de population sur les réseaux. Le discours ne sera sûrement pas le même par écrit. Oui pour moi cela montre un besoin. Q1 : OUI / Q2 : OUI	Non ça n'est pas identique car beaucoup de personnes ne veulent pas utiliser des réseaux sociaux, je pense que par écrit on peut se reconnaître plus facilement que dans les réseaux sociaux. Q1 : NON / Q2 : OUI
E7	Cela ne traduit pas un besoin de reconnaissance. Q1 : ☉ / Q2 : NON	Non, on (ne) va pas raconter sa vie sur les réseaux sociaux car on peut se faire harceler. Q1 : NON / Q2 : ☉
E8	Pour ma part je trouve que non, car selon moi lorsque l'on s'expose par écrit on s'engage, en quelque sorte à dire la vérité, or que sur les réseaux nous ne sommes pas obligés, donc l'on peut très bien mentir sur sa vie, non je ne pense pas que les personnes s'exposent toute pour un besoin de reconnaissance. Q1 : NON / Q2 : NON	Oui parfois ça peut exprimer un désir de reconnaissance, que ce soit à l'écrit ou sur les réseaux, quand on n'a pas d'amis ou pour avoir de l'argent. Q1 : NON / Q2 : ☉
E9	S'exposer par écrit va être moins « direct » que dans un récit puisqu'un récit va être clairement écrit pour raconter sa vie alors que les réseaux pas directement. Q1 : NON / Q2 : NON	Non ce n'est pas du tout identique à l'écrit, il y a moins de personnes qui lisent alors que sur les réseaux, il y a plus de personnes. Q1 : NON / Q2 : ☉
E10	Oui cela est identique, c'est un besoin de reconnaissance car on le partage aux autres, on a envie de se faire entendre et comprendre. Q1 : OUI / Q2 : OUI	S'exposer sur les réseaux ou par écrit est identique. Il n'y a pas forcément un besoin de reconnaissance, certaines personnes n'ont pas ce besoin, contrairement à d'autres. Q1 : OUI / Q2 : NON
E11	☉	C'est la même chose par écrit ou sur internet car il y aura des lecteurs dans tous les cas. Q1 : OUI / Q2 : ☉

E12	⊗	⊗
E13	Ce n'est pas identique, car par écrit c'est plus naturel et plus crédible que dans les réseaux. Q1 : NON / Q2 : ⊗	Je trouve que la manière de s'exprimer sur les réseaux sociaux n'est pas la même que dans un livre, car l'histoire oubliée sur les réseaux n'est pas exprimée de la même manière, pas les mêmes mots, pas autant de détails et une façon de parler différente. Q1 : NON / Q2 : ⊗
E14	⊗	Non ce n'est pas pareil car les informations personnelles (sur les réseaux) peuvent être partagées très vite alors que dans un livre non. Q1 : NON / Q2 : NON
E15		Ce n'est pas identique et cela ne traduit pas un besoin de reconnaissance, car on peut se libérer d'un vécu dur. Q1 : NON / Q2 : NON
E16		Sur un réseau social ce n'est pas pareil car il n'y a pas un assez grand public. Mais ça peut être pas mal et très original. Q1 : NON / Q2 : ⊗
E17		Oui car comme les auteurs autobiographiques ils s'affichent et exposent leur vie sur les réseaux sociaux. Q1 : NON / Q2 : ⊗
E18		Je ne trouve pas que c'est identique, on ne trouve presque personne qui écrit son autobiographie dans les réseaux sociaux et s'exprimer par écrit c'est mieux. Q1 : NON / Q2 : ⊗
E19		S'exposer dans les réseaux est plus public que dans un livre ou autre. Sur les réseaux les gens sont plus critiques et ont moins de honte à dire les choses. Q1 : NON / Q2 : ⊗

Tableau 52bis : S'exposer par écrit et publier sa vie

	1. S'exposer par écrit : publier sa vie sur des réseaux sociaux					
	2. Publier sa vie : un besoin de reconnaissance					
	OUI		NON		Sans avis	
	3ème 5	3ème 6	3ème 5	3ème 6	3ème 5	3ème 6
Questionnaire 3						
1.	4/20	8/19	10/20	4/19	5/20	3/19
2.	5/20	3/19	3/20	3/19	13/20	15/19
Questionnaire 4						
1.	5/14	3/19	4/14	14/19	5/14	2/19
2.	3/14	4/19	3/14	3/19	8/14	12/19

Tableau 53 : Question 10 (Questionnaire 4)

10 : Quel dispositif (étude de textes autobiographiques, débat philosophique ou récits de vie ou ateliers d'écriture) avez-vous préféré ? Pourquoi ?		
	3ème 5 (9/14 élèves) ²⁴	3ème 6 (15/19 élèves) ²⁵
E1	Celui que j'ai préféré est celui de Fatou Diome je suis d'accord avec elle, elle défend les migrants et elle essaye de faire comprendre aux gens que tout le monde est égaux. (TA)	<i>N'a pas répondu.</i>
E2	Celui de Montaigne dans les <i>Essais</i> . (TA)	J'ai préféré le débat philosophique car on pouvait donner son avis, parler et le dialogue était vivant.
E3	☹	☹
E4	J'ai préféré les débats philosophiques car tout le monde pouvait donner son avis sans être jugé. (DP)	J'ai préféré les débats philosophiques car tout le monde pouvait donner son avis sans être jugé. (DP)
E5	Le dispositif que j'ai préféré est le débat philosophique car c'était intéressant de voir les avis de chacun et apprendre à argumenter pour convaincre les élèves	J'ai bien aimé d'étudier les textes autobiographiques parce que c'était intéressant de savoir de nouvelles choses, de connaître de nouvelles personnes. (TA) CONTRE : Je n'ai pas aimé le débat philosophique parce que personne ne s'écoutait.
E6	J'ai préféré les débats philosophiques, je trouve que l'on aura plus de chances d'avoir réponses à certaines questions.	Moi j'ai bien aimé les débats philosophiques car on pouvait voir ce que d'autres élèves pensaient, si on avait la même idée ou opinion. On a vu aussi comment se passaient les débats, moi j'ai bien aimé quand on a fait le débat sur l'argent car beaucoup d'opinions se rejoignaient. (DP)
E7	Les débats philosophiques et les séances où l'on racontait notre vie en demi-groupe car ça change de l'écrit, on a plus de liberté, on travaille nos expressions à l'oral, ce qui n'est pas facile pour certains. (DP), (AE).	J'ai préféré le débat car on peut s'exprimer (les gilets jaunes ²⁶). (DP)
E8	J'ai préféré les débats philosophiques sur les thèmes que nous apportons nous les élèves, car c'était des débats qui nous tenaient à cœur. Mais également les récits de vie à l'oral (AE) car nous étions plus libres de parler que d'écrire.	Celui de Fatou Diome (voir question 8 : l'autobiographie m'a intéressé, elle ²⁷ a un vécu intéressant, un fort caractère malgré toutes les injustices qu'il y a dans le monde, elle ne se laisse pas faire). (TA)
E9	J'ai trouvé intéressant les débats philosophiques et les séances où l'on racontait des anecdotes en demi-groupe (AE) car ça change de l'écrit, on a plus de liberté, on travaille notre expression à l'oral ²⁸ , ce qui n'est pas facile pour certains, mais comme on était en petits groupes, c'était plus facile, je pense. De plus c'était un bon moment par rapport aux cours banals, on a pris	J'ai beaucoup apprécié les récits de vie car on a découvert plein de choses sur nos camarades en racontant notre vie et en expliquant notre future vie, on a pu se poser des questions pour en savoir davantage, j'aurais aimé faire plus de séances pour en savoir davantage. (AE)

²⁴ Dont 2 non francophones et un élève redoublant.

²⁵ 19 élèves présents sur 25 dont 2 non francophones et un redoublant.

²⁶ Débat n° 1 du 21/03/2019.

²⁷ Elle renvoie ici à Fatou Diome.

²⁸ En tant que simple observatrice, nous avons pu assister à cet effort d'expression orale dans la mesure où les élèves ont fait l'effort de s'écouter mutuellement, de se soulever, sans même que nous le leur ayons demandé. Fait que nous avons observé uniquement dans une classe (3ème 5).

Nous leur avons suggéré simplement qu'il y ait un animateur qui donne la parole à chacun au fur et à mesure.

	plus de plaisir. (DP), (AE)	
E10	J'ai préféré les débats philosophiques qu'on a fait en classe sur le parcours scolaire, la réussite, l'échec scolaire, la vie en elle-même, car ce sont des sujets très intéressants parce que c'est plus général que certains sujets trop détaillés. (DP)	J'ai préféré les débats philosophiques car j'aime savoir ce que pensent les personnes. Tout le monde a des avis différents ce qui rend le débat intéressant. (DP)
E11	⊗	J'ai préféré le débat : l'argent fait-il le bonheur ? (DP)
E12	⊗	Fatou Diome. (TA)
E13	⊗	J'ai préféré les débats philosophiques c'était une méthode de travail différente, qui donne plus envie de travailler et ça permet de s'exprimer en ayant l'avis de tout le monde. (DP)
E14	⊗	J'ai préféré le débat, car on pouvait s'exprimer sans se faire couper et avoir l'opinion de tout le monde et aussi partager nos idées pour en faire un bien abouti (ex : l'école vous apprend des fois des choses (dont) que nous ne servirons pas plus grands. (DP)
E15		Le débat philosophique car il y avait de la communication. (DP)
E16		Celui de Grand Corps malade car il est handicapé et ça ne l'a pas empêché de devenir célèbre et de vivre sa vie comme il le sent. (TA)
E17		J'ai préféré les débats philosophiques parce que j'aimais savoir ce que pensaient les autres gens à propos de certains sujets, comme : l'école est-elle importante. Dans un débat je préfère écouter les gens que débattre moi-même. (DP)
E18		Je préfère les textes autobiographiques parce que j'ai découvert beaucoup d'auteurs de différentes régions et nationalités et aussi on a découvert leurs histoires et sentiments. (TA)
E19		<i>N'a pas répondu.</i>

Tableau 54 : Positionnement à l'égard des trois dispositifs didactiques

Classe	Nombre de réponses	D1		D2		D3	
		Pour	Sans avis	Pour	Sans avis	Pour	Sans avis
3ème 5 (25 élèves)	9/14	2	5 ²⁹	7	5	2	5
3ème 6 (25 élèves)	17/19	5	3	10 1 élève contre 9	3	1	3
Pourcentage	26/33	26,92%	30,76%	61,53%	30,76%	11,53%	30,76%

²⁹ Sont inclus dans ce taux les élèves qui n'ont pas répondu à cette question, par oubli, manque de temps ou compréhension ou d'intérêt ?

Résumé

L'autobiographie d'un autre, une contribution à la construction de soi chez des collégiens d'une banlieue parisienne

Pourquoi se raconter ? Qu'est-ce qui justifie un tel besoin ? Est-ce pour essayer de mieux se connaître et laisser une trace de soi à ses proches, comme Montaigne dans ses Essais (1580), ou bien pour se justifier et se présenter à ses contemporains comme un être unique et singulier, à l'*instar* de Rousseau avec ses Confessions (1782) ; ou encore pour se confier à une amie imaginaire, comme l'a fait Frank dans son Journal (1947). Entre autres caractéristiques qu'on lui reconnaît ou refuse pour certains, l'autobiographie favorise l'identification et peut avoir une vertu cathartique (Leroux-Hugon, 2014) autant pour le lecteur que pour l'auteur. Si cette thèse a pour matériau et support principal l'étude de textes autobiographiques en classe avec des élèves de troisième, c'est notamment en raison de sa particularité subjective qui le rend parfois complexe et en limite, par la même occasion, le lectorat. Toutefois, derrière cette apparence herméneutique, ce genre est propice à la connaissance de soi, dans la mesure où l'introspection personnelle et initiale de l'auteur convie le lecteur qu'est l'élève, des collégiens dans notre cas, à une réflexion sur lui-même et sur sa personne en particulier. Ce paradigme est d'autant plus important qu'il intervient à un âge aussi instable que l'adolescence, marqué par différentes crises et évolutions (Erikson, 1950) et, par la même occasion, révèle aussi le rapport personnel au savoir (Charlot, 1999). L'enseignement de l'autobiographie, dans des classes de troisième d'un collège REP de la banlieue parisienne, associé à deux autres dispositifs didactiques, donne accès à un autre regard et une autre considération sur soi-même. Nous avons été particulièrement attentifs à l'impact et au sens produit par trois dispositifs didactiques (l'étude de l'autobiographie accompagnée de quatre questionnaires, les débats philosophiques et les ateliers d'écriture), que nous avons mis en place en classe, avec nos propres élèves, en qualité d'enseignante de Lettres et de chercheuse, dans le but d'observer l'expression des rapports à soi et au savoir, d'un échantillon d'élèves de troisième, à travers l'étude de ce genre littéraire qui peut contribuer à la construction de soi de collégiens de la banlieue parisienne.

Mots clés : autobiographie, connaissance, dispositif, rapport à soi, rapport au savoir

Summary

The autobiography of another, a contribution to the construction of the self among schoolchildren in a Parisian suburb

Why tell oneself? What justifies such a need? Is it to try to get to know one another better and to leave a trace of oneself to his relatives, as Montaigne in his Essais (1580), or to justify oneself and present oneself to his contemporaries as a unique and singular being, as Rousseau with his Confessions (1782) ; or to confide in an imaginary friend, as Frank did in his Journal (1947). Among other characteristics that are recognized or refused for some, autobiography promotes identification and may have a cathartic virtue (Leroux-Hugon, 2014) for both the reader and the author. If this thesis has as its main material and support the study of autobiographical texts in class with third-graders, it is in particular because the subjective nature of the genre makes it sometimes complex and limits its readership. However, behind this hermeneutic appearance, this genre is conducive to self-knowledge, insofar as the author's personal and initial introspection invites the reader, in this case the student, to reflect on himself and his person in particular. This paradigm is all the more important as it occurs at an age as unstable as adolescence, marked by various crises and developments (Erikson, 1950) and, at the same time, also reveals the personal relationship to knowledge (Charlot, 1999). The teaching of autobiography in the third grade of a REP secondary school in the Paris suburbs, combined with two other didactic devices, gives access to another view and consideration of oneself. We paid particular attention to the impact and meaning produced by three didactic devices (the study of autobiography accompanied by four questionnaires, the philosophical debates and the writing workshops), which we implemented in class, with our own pupils. As a teacher of literature and a researcher, we set up in class, with our own students, with the aim of observing the expression of the relationships to oneself and to knowledge, of a sample of students in the third year of secondary school, through the study of this literary genre which can contribute to the construction of oneself by secondary school students in the Parisian suburbs.

Key words: autobiography, knowledge, device, relationship to self, relationship to knowledge