

ENJEUX D'ÉCRITURES ET DE LECTURES AUTOBIOGRAPHIQUES EN CLASSE DE TROISIÈME

Malik Habi
Collège J.-B. Lebas, Roubaix

S'écrire au collège, et plus particulièrement en classe de troisième, me semble une entreprise difficile, aussi bien pour l'élève que pour l'enseignant, et une entreprise à certains égards paradoxale. C'est en effet une entreprise à la croisée de plusieurs données : d'un côté des injonctions (le genre autobiographique est inscrit au programme) et des évidences didactiques pour l'enseignant (comment étudier et mesurer les implications et les enjeux de ce genre sans en passer par l'écriture ?) De l'autre côté, des réticences (des élèves qui ne souhaitent pas se dire et des professeurs qui ne souhaitent pas nécessairement tout s'entendre dire), des contradictions (comment demander à un élève de parler de lui quand l'adulte ne le fait pas ?), des barrières idéologiques, morales, sociales, voire religieuses, qui ne se laissent pas franchir aisément.

Travailler l'autobiographie en classe de 3^e est une nécessité qui pourtant peut s'avérer périlleuse : entre parole prolixe et pudeur silencieuse, entre tentation de tout vouloir dire et désir de retenue, il est difficile de se dire, et encore plus difficile d'apprendre à se dire, quand on est un-e élève qui s'apprête à quitter le collège.

Pourtant, dans le cadre des heures de vie de classe de 3^e, je suis toujours frappé par l'aisance avec laquelle les élèves aiment écrire des préoccupations propres aux adolescents qu'ils sont, des préoccupations personnelles, formulées à l'occasion d'un propos sur leur statut d'élèves. C'est le cas lorsqu'ils écrivent sur leur scolarité, et plus particulièrement sur leur orientation (quand ils « pré-rédigent » leurs bulletins scolaires, quand ils font le bilan d'un stage en entreprise, quand ils explicitent leurs souhaits d'orientation, etc.). C'est le cas aussi d'autres textes qu'ils

produisent dans ces heures de vie de classe (comment ils se voient, comment ils pensent être vus, ce qu'ils aiment faire, ce qu'ils détestent, ce qu'ils voudraient faire...). Ou encore quand ils prennent de la distance avec leur propre expérience (quand par exemple, à l'occasion du bilan annuel, ils donnent des conseils à de futurs élèves de 3^e qui les liront à la rentrée...).

Or ce qu'ils écrivent et disent en vie de classe réalise ce qui fait le cœur de l'écriture autobiographique : je pense ici à leur propre regard qui se construit et s'aiguise et à la sollicitation du regard des autres sur soi. Le passage par l'écriture, dans ces situations, est en même temps l'occasion d'un apprentissage de la lecture de l'autre : s'écrire pour se faire lire entraîne, comme par contrat, la nécessité d'une bienveillance à l'égard du texte de l'autre – qu'il soit un autre élève ou un auteur reconnu.

C'est cette expérience de l'expression et de la lecture « spontanées » d'élèves-adolescents qui me conforte dans la conviction qu'un enseignement et un apprentissage organisés de l'autobiographie sont possibles sans fuir les questions éthiques que pose le genre.

Les activités présentées ci-dessous n'ont pas la prétention d'être originales ou novatrices, je les ai simplement choisies parce qu'elles me semblent mettre à jour les difficultés inhérentes à l'étude, avec des adolescents, du genre autobiographique et aborder les aspects incontournables de ce genre sans en masquer les enjeux.

1. CORPUS 1 : NAISSANCES

La séquence, dont le titre n'a pas encore été donné aux élèves, démarre par l'étude d'un corpus constitué de trois incipits d'autobiographies du XX^e siècle. Il s'agit des *Mémoires d'une jeune fille rangée* de Simone de Beauvoir, des *Souvenirs pieux* de Marguerite Yourcenar et d'*Une fois sept* de Claude Michelet, extraits souvent proposés dans les manuels scolaires.

Ce corpus se justifie pour au moins deux raisons : les trois extraits convergent par une thématique commune (chaque auteur ouvrant son œuvre par le récit de sa naissance) mais divergent quant aux indices d'identification de l'énonciateur, indices variés ici. Pour reprendre à Philippe Lejeune la terminologie qu'il propose dans son ouvrage, *Le Pacte autobiographique*, le texte de Michelet revêt la forme du pacte explicite car le prénom de l'auteur (dont il joue longuement) figure dans l'extrait ; ceux de Yourcenar et Beauvoir celle du pacte implicite car les indices y sont plus ténus : les dates de naissance des auteures figurent dans les textes et, si l'on observe les paratextes, les titres donnés aux œuvres suggèrent une lecture autobiographique (mémoires et souvenirs).

Une fois les textes lus, une consigne est donnée aux élèves : « Quels points communs et quelles différences pouvez-vous faire entre ces trois textes ? » Ce travail assez long de trente minutes est effectué en groupes, et les invite à confronter ces trois extraits par le biais de cette consigne volontairement large. Dans un deuxième temps, je les questionne, de manière plus serrée, sur l'identité des auteurs, narrateurs et personnages principaux de ces trois textes.

Je pourrais très bien commencer directement par la deuxième consigne, qui cible de plus près le genre autobiographique, mais cette première phase

d'appropriation des textes par les élèves me semble indispensable pour au moins plusieurs raisons. Elle permet tout d'abord une approche plus large et plus dense de ces trois textes, elle peut aussi permettre à chaque élève de faire une remarque sur les textes au sein de son groupe, enfin elle permet aux élèves de formuler des points qui les ont interpellés¹ et pour lesquels ils aimeraient avoir des réponses. Pour preuve, la remarque de cette élève pointant le fait que « les femmes écrivent plus leurs vies que les hommes » ou celle de tel autre pensant que les auteurs n'écrivent leurs vies que depuis le XX^e siècle, ou encore celle de tel autre croyant que l'autobiographie est un phénomène strictement français. Je me propose de décrire dans le détail les deux activités de cette séance.

Une bonne trentaine de minutes est accordée aux groupes pour répondre à la première consigne. Je passe une première fois dans les groupes, écoute ce qu'ils se disent, observe ce qu'ils écrivent. Puis une deuxième fois. Là, je leur pose des questions sur ce qu'ils ont écrit, attire leurs regards sur un endroit du texte qui confirme ou infirme ce qu'ils ont écrit... Je désigne ensuite un élève, au fur et à mesure de mes passages autour des tables, pour qu'il aille écrire au tableau (déjà organisé en plusieurs colonnes, cf. schéma ci-dessous) une des remarques faites par son groupe, remarque que j'ai jugée intéressante, significative de leur travail et méritant observation, voire discussion. Pour cela, il faut apprendre à désacraliser le classeur, laisser les différentes strates d'écriture – traces des étapes d'un travail – s'accumuler sur la feuille, ne pas qualifier de « bon » ou de « pas bon » ce qui est écrit.

Mes élèves ont maintenant l'habitude de cette manière de faire (le très souvent lourd corpus qui inaugure une nouvelle séquence) et notent la remarque faite par le groupe, très vite et sans que j'aie à le leur signaler, à la suite des leurs. Il est vrai que cette manière de faire n'est pas sans provoquer encore une certaine émulation en classe de 3^e, certains étant pressés d'aller écrire au tableau de classe ou de se dégoûter tout simplement les jambes.

Figurent, ci-dessous, quelques réponses de groupes à la consigne 1 :

Caractéristiques (points communs et différences)	texte 1	texte 2	texte 3
L'auteur raconte la naissance du personnage principal.	X	X	X
Le narrateur est interne, il dit « je ».	X	X	X
Les écrivains sont des femmes.	X	X	X
Ce sont des débuts de récit car il y a une lettrine ² .	X	X	X
Le narrateur parle de sa famille.	X	X	X
Les auteurs utilisent un registre très soutenu.	X	X	

1. Souvent, il nous arrive de constater que certaines données textuelles (qu'elles soient culturelles, sémantiques...) paralysent l'entrée de certains élèves dans les textes. Il me semble donc très utile, voire nécessaire, de leur laisser un temps d'échange et de débat, entre eux et avec leurs mots, sur les textes. Si le groupe ne permet pas à l'élève de lever le barrage, alors j'interviendrai. Dans un tout autre registre, « Il est ouf çui-là ! », « Quel gros vicieux ! », « Ouallah qu'c'est un pervers ! », sont donc des remarques, susurrées dans certains groupes, qui ne me surprendront pas, plus tard, au sujet de Michel Leiris et de Jean-Jacques Rousseau.

2. Mot que j'ai donné à un groupe d'élèves qui m'interrogeait sur l'appellation de « cette grosse lettre ».

C'est une vieille famille de bourgeois. Ça se passe au tout début du siècle.	X	X	
Le narrateur est drôle, il parle au registre familier.			X
Les livres ont tous été écrits au XX ^e siècle.	X	X	X
Ce sont des autobiographies car c'est écrit <i>Mémoires et Souvenirs</i> .	X	X	
Le narrateur est très précis, il donne sa date et son lieu de naissance.	X	X	

Une fois ce premier travail de groupe terminé, je lis à voix haute les remarques notées sur le tableau de classe et demande ensuite aux élèves, de manière magistrale, quel va bien pouvoir être l'objet d'étude de cette séquence. La réponse ne se fait pas longtemps attendre : certains prononcent un mot qu'ils connaissent déjà (l'autobiographie), d'autres affirment plus simplement que l'on va travailler « sur des textes où les gens racontent leur vie ». Je décide alors d'affiner cette première intuition en leur demandant ce que ça veut dire, ça, raconter sa vie.

- « Ils racontent leurs souvenirs », « ils parlent de leur passé »...
- « Qui ça, "ils" ? » leur dis-je en simulant une certaine naïveté.
- « Les auteurs ! », « Le narrateur ! », « Non, le personnage principal ! »

Je sais que la confusion règne encore souvent en 3^e – et je le constate tous les ans – entre ces différentes instances. Là, je décide d'enfoncer le clou. On pourrait voir dans ma question posée un peu perfidement aux élèves une entreprise de démolition du travail qu'ils viennent d'effectuer et des intuitions qu'ils viennent d'avoir mais, avant d'aller plus loin dans un genre où la question de ces trois instances est si cruciale, il me semble très utile, voire nécessaire de revenir sur cette distinction entre auteur-narrateur-personnage principal, assénée chaque année à coups de massue. Un petit rappel toujours salutaire, un détour que je crois indispensable et rentable ici pour traiter de l'écart temporel, à l'œuvre dans le genre autobiographique, entre ces trois instances.

La deuxième consigne, toujours en groupes (ou individuellement si l'on veut vérifier quels sont les élèves qui ont encore du mal à identifier et à distinguer ces trois instances), leur demande de noter qui est le personnage principal, le narrateur et l'auteur de chacun de ces trois textes et de donner l'âge de chacun. Je leur demande de respecter cet ordre en traitant d'abord le personnage, puis le narrateur et l'auteur, en justifiant leurs réponses à l'aide d'indices précis.

Les indices attendus sont certes textuels mais aussi paratextuels puisque sont donnés, en marge des textes, l'éditeur et l'année de parution de ces trois autobiographies puis les dates de naissance et de mort des auteurs.

Je ne rapporterai ici qu'une seule réponse d'élèves, étant donné le caractère univoque des informations attendues. La réponse suivante porte sur le texte 2 de Marguerite Yourcenar :

- Le personnage principal est un bébé né le 8 juin 1903 ;
- Le narrateur est le personnage principal (parce qu'elle dit « je ») mais il est devenu adulte, un bébé ne sait pas écrire et ne parle pas comme ça ;
- L'auteur c'est Marguerite Yourcenar et elle a 71 ans quand le livre est sorti. Elle est née la même année que le personnage (1903), c'est donc sa vie qu'elle raconte. En plus, dans le dictionnaire, c'est écrit aussi qu'elle est née à Bruxelles.

Une mise en commun est exécutée, en plénière, par les différents groupes afin de rectifier, le cas échéant, quelques petites erreurs.

Avec cette consigne, les élèves s'aperçoivent qu'en effet, l'auteur, le narrateur et le personnage principal sont une seule et même personne mais ils se rendent surtout compte que, même s'il y a identité entre ces trois instances, il existe cependant un écart temporel³ entre elles.

À l'issue de ce second petit travail de groupe, une mise en commun magistrale et une petite mise au point théorique s'imposent. Je reviens sur le double phénomène qu'ils viennent d'identifier : des auteurs s'écrivent et parlent d'eux-mêmes, ce qu'ils racontent et analysent appartient au passé. Nous notons d'abord, à la suite de leurs travaux, cette formule presque mathématique (A = N = PP) qui rompt avec les récits traditionnels étudiés jusqu'alors puis je leur indique que le fait de se regarder pour s'analyser et le fait de regarder derrière soi portent un nom et je note au tableau les mots « introspection » et « rétrospection ».

Lorsque nous apprenons de nouveaux concepts, je m'efforce toujours de procéder à une analyse étymologique de ces nouveaux mots. Pour cela, je leur demande d'abord comment ils découperaient le mot écrit (je sépare, au tableau, à l'aide de traits, les segments proposés) puis de donner d'autres mots dans lesquels figure un des éléments découpés (mots que je note au-dessus du mot en question). « Inspection », « rétroprojecteur », « introduire », « rétroviseur »... À l'aide de ces nouveaux mots dont nous donnons la définition à l'oral, nous inférons le sens des préfixes, suffixes et radicaux en question.

Pour parachever cette longue séance, je leur distribue le document suivant sur lequel figure la définition que propose Philippe Lejeune de l'autobiographie.

<p style="text-align: center;">Qu'est-ce qu'une autobiographie ? Définition du spécialiste du genre</p> <p>« La définition de l'autobiographie serait : <i>Récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.</i></p> <p>La définition met en jeu des éléments appartenant à quatre catégories différentes :</p> <ol style="list-style-type: none">1. <i>Forme du langage</i> :<ol style="list-style-type: none">a) récitb) en prose.2. <i>Sujet traité</i> : vie individuelle, histoire d'une personnalité.3. <i>Situation de l'auteur</i> : identité de l'auteur (dont le nom renvoie à une personne réelle) et du narrateur.4. <i>Position du narrateur</i> :<ol style="list-style-type: none">a) identité du narrateur et du personnage principal,b) perspective rétrospective du récit. » <p style="text-align: right;">Philippe Lejeune, <i>Le Pacte autobiographique</i>, Nouvelle édition augmentée, Seuil, 1996, p. 14.</p>
--

3. Cet écart sera traité plus en détail, ultérieurement, à l'aide d'extraits d'*Enfance* de Sarraute et de *W ou le souvenir d'enfance* de Pérec.

Nous lisons ce document, nous surlignons les informations déjà trouvées par les élèves à l'aide du corpus (on s'étonne de l'aspect similaire des critères ou d'avoir oublié le critère « prose »). J'en profite alors pour leur signifier que le chercheur procède en effet un peu de la même manière qu'eux : il constitue un corpus, il/on le passe au crible, on essaie de trouver des points de convergence, ou de divergence, pour établir des critères, non pas figés mais toujours à discuter.

Ce document n'est pas vraiment exploité ici car son usage se cantonne à une redite des critères précédemment notés et à un entraînement, pour les élèves, à la lecture de textes théoriques simples. En revanche, il servira de tremplin à l'activité suivante – qui porte sur la possibilité et les enjeux de s'écrire à la 2^e ou à la 3^e personne – et sera surtout utilisé et discuté en fin de séquence où il servira de grille de lecture au long corpus consacré aux genres proches de l'autobiographie.

2. ÉCRIRE LE PASSE, ECRIRE AU PRESENT

Le corpus d'ouverture de la séquence, n'ayant servi qu'à définir la notion de pacte autobiographique, méritait que l'on y fasse un retour et qu'on le traite plus en profondeur. Je l'ai donc choisi pour l'étude d'une notion grammaticale que la tradition scolaire appelle les valeurs des temps verbaux, et le temps qui nous intéresse ici est le présent de l'indicatif. L'étude de ce point de grammaire me semble bien cadrer avec l'une des problématiques essentielles du genre autobiographique, l'ancrage d'une perspective rétrospective dans le présent de l'acte de s'écrire. En effet, l'autobiographe effectue un incessant va-et-vient entre le passé du souvenir et le présent de l'écriture, entre le passé de l'histoire racontée et le présent de l'analyse du souvenir. Plus concrètement, ce qui a également motivé ce choix est, d'une part l'inflation de l'usage du présent de l'indicatif dans les extraits constituant ce corpus (extraits que les élèves avaient déjà identifié comme souvenirs, appartenant donc au passé), d'autre part la difficulté à décider d'une valeur temporelle stable pour plusieurs occurrences du texte de Beauvoir⁴.

Avant même de décrire cette activité – ou plutôt cette manière de faire – fort banale au demeurant, j'aimerais apporter quelques précisions méthodologiques et justifier un choix didactique. Si je dis cela, c'est parce qu'il me semble exister une certaine tradition scolaire qui consiste à figer l'instable ; une tradition qui fige donc en catégories ce sur quoi la théorie a longtemps discuté et parfois même achoppé. Et cette tradition, les manuels scolaires en portent la trace et en sont le véhicule idéal⁵ puisqu'ils assèment souvent, à la manière de vieilles tables de

4. Cette difficulté, Riegel, Pellat et Rioul la pointent comme caractéristique du présent de l'indicatif, justifiant la « pluralité de valeurs temporelles contradictoires » de ce temps par « sa vacuité sémantique », liée, en partie, à son « absence de désinence proprement temporelle ». M. Riegel *et alii*, *Grammaire méthodique du français*, Paris, PUF, Quadrige, 2001, p. 298.

5. Pire encore, on peut la retrouver dans un sujet de brevet, ce qui me donne à penser que l'institution avalise une telle pratique. Je pense ici au dernier sujet de brevet des collèges donné dans les académies du groupement Nord, en juin 2006. Le texte-support était la chanson « Jeanne » de Georges Brassens et l'une des dernières questions demandait aux élèves quelle était la valeur du présent dans les trois derniers vers : « Quand elle est mère universelle, / Quand tous les enfants de la

multiplication, des listes simples – et dangereusement simplistes – de valeurs des temps verbaux.

Ce qui me gêne dans cette pratique n'est pas tant son aspect *vade-mecum* – je sais combien les élèves aiment à avoir dans leur classeur une leçon où sont définies en autant de points les notions grammaticales qu'ils ont apprises et sur lesquelles ils vont être évalués – mais plutôt le fait qu'elle entérine, sans s'embarrasser d'aucune précaution, ce qui est quelquefois discutable et qui mérite justement discussion avec les élèves.

C'est pourquoi, plutôt que d'ériger en dogmes des faits grammaticaux et faire noter dans le classeur des élèves des pseudo vérités générales trop souvent contredites par des cas particuliers, je préfère le doute de l'analyse et de la discussion et leur apprendre que tout ne rentre pas forcément dans des cases étiquetées. Faut-il faire apprendre par cœur aux élèves de contestables définitions de notions grammaticales ou les faire réfléchir sur la langue⁶ ?

Je referme cette parenthèse et reviens à mon corpus 1.

Pour commencer, je demande aux élèves, comme travail préparatoire à effectuer à la maison – ou en classe, en groupes – de surligner tous les verbes conjugués de ces trois textes. Une rapide correction est effectuée en plénière et l'on remarque très rapidement que le présent de l'indicatif domine largement : onze verbes sur vingt et un dans le texte de Simone de Beauvoir, huit sur quinze dans le texte de Marguerite Yourcenar et onze sur vingt-six dans celui de Claude Michelet.

Stôt ce constat fait, je rappelle aux élèves qu'ils avaient précédemment dit que ces trois textes parlaient du passé puisqu'ils racontaient la naissance de leurs auteurs. À peine dit cela, ils se rétractent déjà : « Alors, c'est pas du présent, monsieur ! » Je réitère nos dires en leur signalant qu'il s'agit bien de verbes conjugués au présent de l'indicatif. Moues perplexes. Un autre lance : « En fait, ils parlent pas du passé ! » Je lui réponds que cela n'est pas totalement vrai ni totalement faux mais que sa proposition est intéressante car c'est précisément sur cela que l'on va travailler.

J'écris donc au tableau la consigne de l'étape suivante qui consiste :

– à d'abord observer le sujet des verbes conjugués au présent de l'indicatif, les faits exprimés par ces mêmes verbes (je leur rappelle, au préalable qu'un verbe peut exprimer une action, un état...) puis, le cas échéant, les indications temporelles fournies par le cotexte ou le contexte ;

– à ensuite les placer sur un axe temporel qu'ils organisent eux-mêmes (citations recopiées, flèches pour indiquer une durée approximative, tirets, accolades...);

– à justifier le placement effectué pour chaque verbe.

Pour traiter le corpus avec plus d'acuité et de profondeur, je propose aux élèves de travailler en groupes et leur indique que chaque groupe ne devra traiter qu'un texte sur les trois constituant le corpus. Je réparties les textes en fonction des groupes, ce qui permet que chaque texte soit traité par deux groupes d'élèves différents. Étant donné la difficulté et la longueur de la tâche, je leur accorde *grosso modo* quarante

terre, / De la mer et du ciel sont à elle... » La réponse attendue (et visiblement inspirée par la présence de l'adjectif « universelle ») était « présent de vérité générale ».

6. Le numéro 26 de *Recherches* (1997), *Langue*, s'intéresse à cette question.

minutes pour effectuer ce travail. Je passe dans les groupes, explicite les consignes s'il le faut, discute avec eux leurs réponses, les encourage à creuser... Les groupes reportent enfin leurs réponses sur un transparent.

Vient ensuite la phase de restitution collective : chaque groupe choisit son secrétaire qui projette le transparent sur le mur de la classe et commente les propositions de son groupe ; bien qu'ils ne possèdent pas encore la terminologie en vigueur pour nommer les faits grammaticaux observés, leurs réponses – longues périphrases qui pourraient paraître approximatives, naïves ou délirantes de l'extérieur – me donnent à penser qu'ils ont cerné le problème et qu'ils vont surtout pouvoir en discuter. En effet, comme chaque texte du corpus a été traité par deux groupes différents, je les fais passer au tableau par couples consécutifs ; les points de vue se multiplient et le débat s'enclenche de lui-même : si le présent de l'indicatif ne sert pas seulement à désigner l'instant présent mais aussi le passé ou le futur, il n'est pas pour autant facile de circonscrire la portion de temps qu'il « englobe » ; pire, certaines actions se superposent au point de brouiller les pistes. Mais que veut dire présent d'ailleurs ? Une seconde ? Une heure ? Un an ?

Plutôt que de rapporter le classement laborieux de la totalité des verbes (chose d'autant plus laborieuse que la plupart d'entre eux ne pose aucun problème majeur), je souhaite plutôt analyser ici ce qui a fait l'objet d'un débat grammatical entre les élèves à propos de deux passages particulièrement problématiques du texte de Simone de Beauvoir.

Le problème qui se pose dans ces deux passages est le résultat d'une même action (la consultation puis la description d'anciennes photos de famille). Bien qu'il s'agisse en fait d'un seul passage constitué de trois phrases consécutives, je préfère le découper, ci-dessous, en paragraphes afin de mieux rendre visible la structure temporelle de chacune (présent-passé-présent) et le rôle doublement central de la phrase-charnière au passé par rapport aux deux autres, jugées problématiques :

Sur les photos de famille prises l'été suivant, on voit de jeunes dames en robes longues, aux chapeaux empanachés de plumes d'autruche, des messieurs coiffés de canotiers et de panamas qui sourient à un bébé : ce sont mes parents, mon grand-père, des oncles, des tantes, et c'est moi.

Mon père avait trente ans, ma mère vingt et un, et j'étais leur premier enfant.

Je tourne une page de l'album ; maman tient dans ses bras un bébé qui n'est pas moi ; je porte une jupe plissée, un béret, j'ai deux ans et demi, et ma sœur vient de naître.

Certains verbes n'ont posé aucun problème de classement aux deux groupes, c'est le cas de « je tourne », identifié comme désignant le moment présent où Beauvoir adulte écrit sa vie en consultant l'album de photos de famille. Par contre, cette action (le fait de détailler et de commenter le contenu des photographies observées) va parasiter l'appréhension des verbes suivants. Ce passage a suscité un débat entre les deux groupes d'élèves : l'un le définit comme appartenant indubitablement au passé ; l'autre, plus sceptique, y voit du présent et justifie son point de vue avec autant d'observation et de pertinence que le premier.

Je reformule les arguments des deux groupes sur la phrase 3 qui, en substance, étaient les suivants :

– Il s’agit forcément du passé puisqu’elle écrit (alors qu’elle est adulte) avoir deux ans et demi au moment de la prise de la photographie (le verbe utilisé pour dire l’âge du père, qui avait alors 30 ans, est d’ailleurs à l’imparfait) ;

– Elle décrit le contenu d’une photographie qu’elle a sous les yeux donc le présent renvoie au moment de l’écriture ; ce contenu d’ailleurs ne changera jamais.

Partis de certitudes affirmées, les élèves vont s’écouter et conclure que ce passage est indécidable car chacun a raison. C’est alors que les yeux se tournent vers moi, attendant une réponse d’arbitre qui trancherait... Une réponse magistrale qui ne vient pas... Un prof qui ne sait pas... Alors à défaut de savoir, j’essaie de penser.

En effet, dans les quelques ouvrages de grammaire que j’avais consultés avant de bâtir ce cours, je n’avais trouvé aucune réponse à ce que les élèves allaient, par la suite, si justement pointer en classe. Par contre, une remarque sur le présent de narration trouvée dans un ouvrage (qui me fait souvent réfléchir sur l’objet grammaire et me rassure quant à la difficulté de l’enseigner) m’avait donné à penser et de quoi réfléchir :

C’est là un emploi stylistique qui a pour effet d’actualiser les événements, de placer ainsi le lecteur en situation de témoin (fictif) d’un événement passé. Il s’agit d’un déplacement de point de vue (situation comparable à celle que permettent le théâtre, le cinéma, la bande dessinée).⁷

Bien qu’il ne s’agisse pas vraiment d’un présent de narration – et ce malgré l’information « l’été suivant » se rapportant à la phrase 1, soit l’été 1908 – cette remarque m’avait intéressé en cela qu’elle pointait un phénomène à l’œuvre dans le passage de Beauvoir, à savoir la re-présentation visuelle directe d’un événement passé, par le truchement d’un signe visuel fixe ici. Ce qui fait peut-être toute l’originalité de cet incipit de Beauvoir est qu’elle substitue aux souvenirs immatériels (images mentales que l’autobiographe extirpe de sa mémoire pour les animer avec sa plume) des photographies (images réelles et matérielles, figées et fixées sur le papier photo) qu’elle fait mine de décrire dans une énonciation presque synchrone du geste d’observation (feuilleter, tourner les pages de l’album).

Donc, à défaut d’une réponse claire et simpliste du type présent d’énonciation, de narration ou encore de vérité générale, je me contente de redire aux élèves ce qu’ils viennent de dire, ajoutant que ce qui me semble important dans ce passage est le « on voit » de la phrase 1, structurant tout le reste du passage, le contenu iconographique immuable (sauf perte, usure ou destruction ultérieures) des deux photographies : des actions rapides (sourire à un enfant, le porter dans ses bras) et des états (« ce sont mes parents », « c’est moi », « j’ai deux ans et demi ») fixés durablement sur le papier. Cependant, pour les rassurer un peu, je leur propose ce petit test qui consiste à vérifier la valeur de présent de narration en mettant au passé les verbes conjugués au présent de l’indicatif dans ces deux phrases. Les deux phrases me sont dictées par les élèves pour que je les note au tableau. Si certains verbes se laissent changer facilement de temps (j’avais deux ans et demi, et ma sœur venait de naître...), d’autres sont plus récalcitrants et accrochent l’oreille à la

7. Claude Vargas, *Grammaire pour enseigner*, tome 2, Paris, Armand Colin, « formation des enseignants », 1995, p. 67.

lecture (*c'étaient mes parents, *c'était moi...). Avec leurs mots à eux, les élèves pointent très vite le fait que certains verbes désignent un état plutôt court (avoir deux ans et demi par exemple) et d'autres un état beaucoup plus durable (les liens familiaux évoqués).

Le débat s'achève ici et, plutôt que de trancher pour un présent étendu ou encore permanent (approche synchrone du passage qui favoriserait uniquement le contenu des photographies, qui nierait d'une certaine manière le moment du passé où elles ont été prises et qui les supposeraient sorties *ex nihilo*), je leur indique qu'il est préférable d'envisager ce passage dans ses deux dimensions et donc selon deux aspects insécables l'un de l'autre : dans un premier temps les deux moments évoqués et fixés sur photographies (appartenant donc au passé de l'auteur), dans un deuxième temps les deux photographies (souvenirs et traces encore indélébiles de ce passé au moment de l'écriture).

Cette longue restitution terminée, on effectue une première synthèse orale collective où les élèves me rappellent ce qu'ils viennent de constater sur l'usage du présent de l'indicatif. À l'issue de cette synthèse, le moment est alors venu pour moi de leur indiquer le nom attribué à chacun de ces phénomènes grammaticaux, noms variables selon les manuels scolaires mais heureusement fixés par la nomenclature des programmes.

Une fois les phénomènes nommés, un second transparent est distribué aux élèves sur lequel ils doivent reporter une synthèse qu'ils ont à rédiger eux-mêmes et en groupes, sur ce qu'ils viennent d'apprendre. Un schéma leur est imposé :

- Une introduction présentera nécessairement l'objet du cours ;
- Chaque valeur rencontrée fera l'objet d'un point où ils définiront avec leurs mots la valeur en question, essaieront d'en expliquer l'effet dans le texte et fourniront un exemple pris dans le corpus ;
- Enfin une conclusion libre où ils feront part de ce qu'ils veulent sur cette « leçon » (les difficultés qu'ils ont rencontrées, comment ils ont procédé pour accomplir les tâches, les questions qu'ils se posent encore...).

Étant donné l'ampleur de la tâche, une bonne demi-heure est accordée pour la rédaction de cette synthèse que je supervise et rectifie s'il le faut en passant dans les groupes. Ensuite, chaque secrétaire lit la synthèse de son groupe aux autres qui complètent les leurs au fur et à mesure des informations fournies par la classe.

Leurs synthèses n'ont certes pas des allures de pages de manuels de grammaire mais elles me confortent dans l'idée qu'ils ont réfléchi activement au problème que je soumettais à leur analyse et qu'ils ont pensé ensemble la langue, une langue qui se dit et s'utilise nécessairement à plusieurs, illustrant même sa fonction première, celle d'instrument de communication.

Figurent, ci-dessous, quelques réponses glanées dans différentes synthèses.

Exemple d'introduction :

Contrairement à ce qu'on croit, le présent de l'indicatif ça ne sert pas qu'à parler du moment présent. Il peut aussi désigner le passé et le futur. C'est très difficile de savoir de quel moment ça parle mais il y a toujours dans le texte des indices qui nous renseignent sur quand c'est.

Exemple de point sur le présent de narration :

Des fois, l'auteur utilise le présent pour parler du passé, de ses souvenirs. On appelle cela le présent de narration. Quand il utilise ce temps, on a l'impression que ça se passe en ce moment, qu'il revit la chose tellement elle l'a marqué.

Exemple de conclusion :

Il y a des temps qui ressemblent au présent et donc on se trompe. « J'atterris » dans le texte 3.

On espère que les autres temps que l'on va étudier ne sont pas aussi difficiles, qu'on ne les utilise pas aussi pour parler du présent, du passé et du futur.

Une telle manière de faire est certes très longue et laborieuse mais je demeure persuadé que cet investissement est rentable sur la durée en cela qu'il suscite des échanges développant une posture et une compétence d'analyse grammaticale.

Enfin, pour les exercer, non seulement au point de grammaire étudié mais surtout au travers que je dénonçais ci-dessous au sujet des manuels scolaires et des sujets de brevet, je leur donne des exercices de fixation provenant justement de différents manuels ; ces exercices leur permettant également de s'exercer à une autre manière de dire et de faire que la mienne, à d'autres consignes (moins floues)... pour ne pas renverser l'effet escompté et ne pas les pénaliser à l'épreuve de français du brevet.

3. S'ECRIRE : POURQUOI, POUR QUI ET COMMENT ?

La découverte des enjeux et des problèmes de l'écriture autobiographique se fait par le biais d'une activité⁸ suffisamment impliquante pour que les élèves entrent dans la réflexion, tout en leur laissant le choix du degré d'engagement. Cela commence par un questionnaire individuel :

- 1) Est-ce que tu connais, autour de toi, des gens qui, d'après toi, devraient écrire un livre où ils raconteraient leur vie ? Écris leurs noms (ou un pseudonyme).
- 2) Pourquoi est-ce que ce serait intéressant ?
- 3) S'ils le faisaient, est-ce que tu penses qu'ils raconteraient tout ? Dis pourquoi.
- 4) Et toi, est-ce que tu aimerais raconter ta vie ?
- 5) Qui cela pourrait-il intéresser ?
- 6) Si tu le faisais, est-ce que tu penses que tu raconterais tout ? Dis pourquoi.

Le travail personnel est suivi d'une mise en commun au tableau. Pour alléger cette étape qui peut paraître fastidieuse, je peux choisir de passer par un compte rendu en petit groupe, aboutissant à une synthèse qui est communiquée à la classe.

8. Activité construite en étroite collaboration avec Marie-Michèle Cauterman que je remercie encore ici.

Mais il arrive aussi que la curiosité des élèves permette une mise en commun exhaustive.

Voici un échantillon de réponses⁹ ; les dernières cases du tableau (Moi = X) concernent les élèves eux-mêmes.

Qui ?	Pour qui et pourquoi ?	Est-ce qu'il dirait tout ?
Tony	Il fait tellement de bêtises qu'il pourrait en écrire une saison complète.	Oui. Il aime raconter ses exploits.
July	Elle raconte très bien sa vie et peut être passionnante.	Non. Il y a des choses intimes qui ne se racontent pas.
Lucy	Elle serait mieux dans sa peau.	Non. C'est assez confidentiel.
Ma grand-mère	Elle a vécu beaucoup de choses et est passée par beaucoup d'étapes.	Non. Oublis.
Mes grands-parents	Ils n'ont pas eu la même existence que nous. J'aimerais connaître la vie d'avant.	Je ne sais pas.
Mon grand-père	Il a vécu plein de choses : la guerre d'Algérie...	Non, pas sa vie personnelle (mariage...) sinon il y aurait trop de choses à dire.
Ma mère	Elle a vécu de multiples choses : colonisation et décolonisation, coup d'État, mariage, arrivée en France, éducation de ses enfants.	Non, seulement les moments qui l'ont fortement marquée (pas sa vie syndicale, une femme qui arrête l'école, fait du sport, ça n'intéresse personne).
D.	Elle a vécu des choses intéressantes (une enfance difficile, comment elle s'en est sortie dans la vie).	Oui car je pense qu'elle n'a rien à cacher.
Mon père	À l'étranger, avant de venir en France, il a connu et vécu des choses que personne n'a vécues.	Oui car c'est une personne très sincère.
Un ami qui a eu de graves problèmes de santé	Pour faire partager ses joies et ses peines afin de faire bouger les mentalités.	Non. Honte et peur du regard des autres.

9. Les réponses reproduites ici sont la trace d'élèves de deux collèges différents, établissements d'exercice des deux concepteurs de l'activité.

« Le fou »	Il a un vécu intense (tortures, il a tué des gens pendant la guerre). Exorciser ses souvenirs, y voir plus clair, aider à mieux vivre.	Non, car il y a des horreurs trop fortes, il a peut-être honte de ses actes. Pas ce qui est intime. Il y a des choses qui ne se disent pas : choses douloureuses pour soi, intimité amoureuse. Ce serait trop exhibitionniste.
Mon voisin.	Il était alcoolique, battait sa femme. Il a fait de la prison. À son retour il a changé avec sa femme. Ce serait intéressant pour que les gens dans son cas réfléchissent et évitent la prison.	Non, car il y a des choses qui ne se disent pas.
Moi = Samantha	J'ai beaucoup de bons souvenirs : ce serait pour ma famille, pour nous rappeler de bons moments	Non. Je ne dirais pas tout ce qui ne peut pas être dévoilé.
Moi = Adeline	Pour ma mère. Je veux qu'elle sache ce que je fais, ce qui m'arrive. Ce serait plus facile qu'à l'oral.	Oui.

Deux remarques. La première à propos d'Adeline. En bas du tableau, alors que le cours est terminé et que tout le monde a rangé ses affaires, Adeline (placée en foyer pour jeunes mamans, loin de sa famille) ajoute une ligne, inscrivant dans la seconde colonne : « Je veux parler de mon fils, faire comprendre qu'un enfant ce n'est pas une torture. » Qu'est-ce qui lui a pris ? Elle n'avait pas noté cela durant la phase de travail personnel (mais cela arrive souvent : entendre les autres donne des idées), et le tableau allait être aussitôt effacé. J'ai cru que ce message était d'abord adressé à la classe et à moi, qu'Adeline avait envie qu'on l'interroge sur son fils (ce que j'avais déjà fait, pourtant, mais dans le couloir). Par la suite, j'ai pensé qu'il s'agissait plutôt d'une prise de position, du refus d'être considérée comme à plaindre. C'est l'illustration de la difficulté de l'enseignant face à ce qui peut être perçu comme message des élèves. Veut-il me dire quelque chose ? Et quoi ? Mais, finalement, ce n'est pas propre au travail sur l'autobiographie : les élèves ont mille manières de parler d'eux-mêmes, et d'interroger l'enseignant.

La seconde à propos de la position des élèves eux-mêmes. La proportion d'élèves se disant prêts à écrire leur autobiographie ou s'y refusant est variable. Mais souvent, des élèves affirmant qu'eux-mêmes n'auraient rien à dire d'intéressant parce que leur vie est « banale » imaginent comme auteurs d'autres élèves de la classe, dont la vie est selon eux passionnante. Cela ajoute à l'intérêt de la mise en commun : l'auteur potentiel se voit-il lui-même en autobiographe (comme July, ci-dessus) ? La discussion se prolongera pendant la récréation. Je me demande ce qui se cache sous ce constat de « banalité » de la vie.

Laissons ces questions et poursuivons notre cours. Cet échantillon est conforme aux réponses que j'ai recensées dans plusieurs classes, sur plusieurs années. La diversité des réponses permet de poser de nombreuses questions. À la séance suivante, les élèves relisent le tableau et élaborent en groupes une synthèse.

À l'aide du tableau, rédigez une synthèse organisée en 4 points :

- Pourquoi peut-on vouloir écrire son autobiographie ?
- Pourquoi peut-on avoir envie de lire une autobiographie ?
- Quelles sont les motivations de ceux qui veulent tout dire dans leur autobiographie ?
- Si on ne dit pas tout, que passe-t-on sous silence, et pourquoi ?

Ce qui, pour les exemples donnés ci-dessus, aboutit à ceci :

- les raisons d'écrire son autobiographie : pour dire ce qu'on n'a jamais pu dire, se libérer ; pour laisser une trace de soi sur terre ; pour garder et transmettre une mémoire de ce qui a été vécu ; pour témoigner ; pour convaincre ; pour se justifier, se faire comprendre, rétablir la vérité sur soi, changer l'image que les autres ont de vous ; pour se faire reconnaître ; pour se libérer de souvenirs pesants ; ou simplement parce qu'on aime raconter sa vie ;

- les raisons de lire une autobiographie : pour connaître la vie de ses ascendants, « savoir la vie d'avant » ; pour mieux comprendre les siens ; pour lire des récits passionnants, bien racontés ;

- les raisons de tout dire : on n'a rien à cacher ; on aime parler de soi ; on se veut sincère ;

- les raisons de ne pas tout dire : l'appréciation de ce qui peut intéresser ou lasser le lecteur ; la culpabilité, la honte, la peur des jugements du lecteur ; les oublis ; le refus de « l'exhibitionnisme » ; la définition de « ce qui ne peut pas être dévoilé », de ce que l'on considère comme « choses qui ne se disent pas », parce que trop « intimes », « confidentielles »¹⁰ ou génératrices de trop d'émotions douloureuses pour le scripteur comme pour le lecteur (l'horrible).

Cette synthèse est un cadre qui servira de guide de lecture d'autres textes, et s'enrichira de ceux-ci ; elle permet d'aborder très facilement la problématique de la sincérité.

4. ROUSSEAU. SINCERITE ET VERITE : LES OBSTACLES A LA TRANSPARENCE

J'aimerais maintenant décrire une activité que je n'ai pas conçue moi-même et qui fait pendant aux premières impressions de lecture¹¹ des élèves sur le préambule des *Confessions*, lecture effectuée précédemment en classe. La paternité de cette activité revient à Céline Gobert qui l'a conçue alors qu'elle était stagiaire en

10. On ne risque pas de se tromper beaucoup en pensant que toutes ces expressions qu'utilisent les élèves renvoient à la sexualité : mais le mot lui-même est tabou, et en général c'est moi qui lève le voile : « Oui, vous voulez dire le sexe ! »

11. Je dis *premières impressions* car, à l'issue de cette activité, une lecture analytique plus approfondie du préambule sera proposée aux élèves.

formation. Il s'agissait alors pour elle de bâtir une activité qui mettrait tous les élèves au travail et que seul un travail de groupe rendrait efficace en termes de contenus et rentable dans la durée. Cette activité est bien entendu décrite avec l'accord de sa conceptrice – que je remercie encore ici pour sa lumineuse collaboration.

Concernant le préambule des *Confessions*, entre intentions discursives (ou déclarations de principe) et réalité textuelle, il y a un écart que seule la lecture intégrale de l'œuvre, accompagnée d'un examen attentif, pourra constater. C'est là l'un des dangers de l'étude d'extrait d'œuvre qui décontextualise forcément le fragment en question et l'isole du corps du texte, comme un organe privé de corps. L'un des objectifs sous-jacents de la lecture en classe de français est d'apprendre à ne pas prendre pour argent comptant ce qui nous est dit, d'apprendre également qu'un texte, aussi classique et patrimonial soit-il, n'est pas un objet sacré à vénérer mais qu'il mérite qu'on en analyse les ressorts et les intentions et aussi qu'on en discute le discours. Or est-il utile de préciser ici qu'une lecture intégrale des *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau n'est pas envisageable en classe de 3^e ?

4.1. Déroulé de l'activité

Pour travailler avec les élèves les spécificités et les enjeux de ce préambule, pour vérifier le vœu de sincérité qu'y a fait Rousseau mais aussi pour contourner cette impossibilité de la lecture intégrale, l'idée est de proposer aux élèves un corpus constitué de cinq célèbres extraits des *Confessions* accompagné de consignes de travail visant à vérifier la sincérité des déclarations liminaires de Rousseau ; sincérité et vérité qui sont au centre du pacte autobiographique et qui intéressent, par-dessus tout, les élèves – adolescents en construction – dans une séquence sur ce genre littéraire-là.

Les cinq textes constituant ce corpus sont donc :

– l'épisode de « la fessée » figurant dans le livre premier (« Comme Mlle Lambercier avait pour nous [...] traité par elle en grand garçon. ») et accompagné de cette phrase introductive : « Rousseau, de 10 à 12 ans, est en pension chez le pasteur Lambercier, en Suisse. C'est là qu'a lieu cet incident. » ;

– la scène du « peigne cassé » également extraite du livre premier (« J'étudiais un jour seul ma leçon [...] ce que je sais très certainement, c'est que j'en étais innocent. ») et accompagnée de la même phrase d'introduction ;

– le vol dans « le jardin des Hespérides » figurant, lui aussi, dans le livre premier (« Un souvenir qui me fait frémir encore [...] La plume me tombe des mains. ») et précédé de ce court paratexte : « Rousseau est mis en apprentissage chez un graveur, M. Ducommun. » ;

– la scène du « ruban volé » extraite du livre II (« Mlle Pontal perdit un petit ruban [...] elle ne cesse pas un seul jour de s'accomplir ») et accompagnée de cette introduction : « Adolescent, Rousseau trouve une place de laquais chez Mademoiselle de Vercellis. » ;

– enfin, l'épisode avec « le jeune séminariste », figurant lui aussi dans le livre II (« Il n'y a point d'âme si vile [...] plus effrayé même que je ne l'avais été de ma vie, et prêt à me trouver mal. ») et précédé de ce paratexte : « Rousseau veut se convertir

à la religion catholique. Les « deux bandits » dont il parle dans ce texte sont ses camarades de catéchisme. »

Ce corpus, volontairement très dense et très long, n'est pas traité dans son intégralité par chaque élève. En effet, chaque groupe se voit remettre un texte différent que ses membres doivent lire eux-mêmes et examiner à l'aide de consignes de travail identiques pour tous les groupes¹². Pour surmonter les éventuelles difficultés lexicales, un dictionnaire leur est remis.

Ensuite, nous passons à la phase de restitution et de mise en commun des réponses. Pour faciliter cette restitution, dix minutes avant l'expiration du délai imparti au travail sur les consignes, un transparent et un stylo-feutre à transparent sont remis à chaque groupe qui doit y reporter ses propositions de réponse. Chaque texte manquant est d'abord distribué au reste de la classe puis lu à voix haute par les différents membres du groupe qui ont travaillé dessus. Enfin, chaque secrétaire de groupe projette sur le mur de la salle les réponses de son groupe qu'il lit et commente à la classe entière. En plus du rétroprojecteur, les autres membres du groupe aident le secrétaire, s'il le faut, dans sa tâche d'explicitation et de discussion des réponses avec le reste de la classe. À leur suite, les quatre autres groupes procéderont de la même manière.

4.2. Commentaire et enjeux des consignes

Voici reproduit ci-dessous le questionnaire où figurent les consignes de travail proposées aux élèves :

Consignes de travail	
1.	Donnez un titre à votre texte et résumez-le dans vos mots à vous.
2.	Vérifions maintenant si Rousseau a respecté ses intentions de départ ! Recopiez les phrases avec lesquelles vous êtes d'accord et complétez-les. Justifiez les phrases que vous choisissez en citant le texte. – Jean-Jacques Rousseau : n'a « rien ajouté de bon » car... n'a « rien tu de mauvais » car... – Il s'est montré : « misérable et vil » car... « bon, généreux, sublime » car... ... (donnez, si vous n'êtes pas d'accord, des adjectifs de votre choix) car...
3.	A votre avis, Jean-Jacques Rousseau a-t-il essayé au maximum d'être sincère ? Justifiez votre réponse en citant le texte et en le commentant.
4.	Pensez-vous que la sincérité soit une bonne chose quand on écrit une autobiographie ? Expliquez pourquoi.

12. Étant donné la longueur et la difficulté des textes mais aussi la densité des consignes, il est préférable d'articuler cette activité sur une plage de deux heures : la première heure est consacrée au travail de groupe, la deuxième à la restitution des travaux de groupe et à la synthèse collective.

La première consigne vise à surmonter à plusieurs un premier écueil, la relative difficulté de la langue du XVIII^e siècle pour un élève de 3^e. Outre une compréhension fine, cette consigne demande de faire preuve d'esprit de synthèse et de traduction, et le travail de groupe me semble le dispositif idéal pour travailler ces deux compétences-là. Dans le déroulement de l'activité, cette première consigne oblige surtout les élèves à d'abord circonscrire l'événement clé du passage qui leur a été donné, à se centrer sur celui-ci pour pouvoir ensuite mieux le discuter.

La deuxième consigne reprend, sous forme de citations, quelques déclarations exagérément égocentriques tenues par Rousseau dans son préambule. Reprendre telles quelles ses paroles revient à mettre dos à dos deux discours tenus par une même personne, à les confronter l'un l'autre, à en discuter la validité et à vérifier, non pas la sincérité de l'auteur, mais la véracité de ses propos pour pouvoir mieux, par la suite, décrypter les procédés stylistiques utilisés pour faire accroire au lecteur les faits rapportés et l'image de soi construite et projetée dans le texte. C'est donc travailler l'argumentation en reprenant la métaphore du tribunal convoquée par Rousseau dans son préambule et en appliquant *stricto sensu* les sommations qu'il y fait au lecteur, à « l'innombrable foule de (ses) semblables ».

Les troisième et quatrième consignes parlent d'elles-mêmes ; elles n'ont pas la prétention d'atteindre à une vérité psychologique mais plutôt de permettre, d'une part, à des adolescents de discuter entre eux – mais dans un cadre scolaire, celui de la classe où la parole, bien que libre dans les groupes, est régulée en plénière par l'enseignant – du rapport à soi, à l'intime notamment, et du rapport au regard de l'autre ; d'autre part de permettre à des élèves de développer leur compétence de lecteur critique à l'aide de textes dont la vérité est l'un des enjeux primordiaux.

En effet, lorsque je propose cette activité, je suis toujours frappé par les paroles entendues dans les groupes et surtout par la stratégie que les élèves utilisent pour répondre aux questions. Dans leur manière même d'appréhender les consignes, les élèves mettent en scène, de manière inconsciente, le rapport à la transparence, à l'œuvre dans le genre autobiographique. Chaque membre du groupe y va de sa conception de la sincérité, de sa morale et de son expérience personnelle aussi. Chacun confronte son point de vue et son vécu à celui des autres qui vont infirmer ou confirmer ses dires et ainsi dégager, collectivement, un consensus moral autour du texte de Rousseau sur le ce-qui-peut-se-dire et le ce-qui-ne-doit-pas-se-dire. Bien plus qu'une discussion morale sur la sincérité et la vérité dont le texte de Rousseau ne serait qu'un tremplin fantôme, ce qui m'intéresse le plus ici est la compétence de lecture critique que mettent en œuvre les élèves (*cf.* réponse 3 ci-dessous).

Étant donné la densité du corpus, je ne reproduis ci-dessous que les réponses d'un seul groupe faites sur le texte 5 (l'épisode du jeune séminariste) qui suscite rires et indignation mais force avec efficacité le débat sur la transparence :

1. « Une drôle de victime ».

L'un des camarades de catéchisme de Rousseau, un Maure, se prend d'affection pour lui. Rousseau subit ses avances mais le rebute. Il subit quand même les caresses et les baisers de l'autre. Un jour où ils ne sont que tous les deux, il se fait presque agresser sexuellement. Il assiste à une masturbation et une éjaculation qui le choquent beaucoup.

2. Jean-Jacques Rousseau « n'a rien tu de mauvais » car il raconte un événement à caractère sexuel, et même homosexuel, ce qu'il ne devrait pas raconter¹³.

Il s'est montré « misérable et vil » en parlant de masturbation et d'éjaculation mais il cherche aussi à se montrer « bon » et bien élevé car il dit qu'il n'a pas agi, qu'il a juste subi les avances et qu'il n'a que regardé, sans le vouloir, la chose.

3. Oui et non.

Oui car il ose parler de quelque chose de très intime.

Non car il joue les victimes. C'est l'autre qui fait tout et lui dit qu'il n'a fait que subir les avances de l'autre.

– Il joue aussi l'innocent en faisant comme s'il ne savait pas ce qui se passe (« car je n'avais pas la moindre idée de ce dont il s'agissait »). Il joue le naïf en faisant celui qui ne sait pas ce que c'est du sperme (ça s'appelle une périphrase « je ne sais quoi de gluant et de blanchâtre ») alors que c'est un garçon, un adolescent.

– Il ne dit pas toujours clairement les choses, il fait du style pour ne pas choquer (« en disposant de ma main » au lieu de dire la masturbation). Il en rajoute un peu dans sa façon de raconter, il exagère beaucoup la scène (avec l'hyperbole « plus ému, plus troublé, plus effrayé même que je ne l'avais été de ma vie ») car il n'a rien eu, il n'y a pas eu de rapports directs.

– Peut-être qu'il y en a eu mais qu'il n'ose pas le raconter. Il ne donne que son point de vue, on ne peut pas savoir la vérité.

4. Oui car si on décide de raconter sa vie, il faut après aller jusqu'au bout et ne pas mentir. Par contre, si c'est pour mentir, autant ne pas raconter certaines choses qui ne se disent pas forcément à tout le monde ou qui ne regardent pas les gens (ce qui est très personnel, la sexualité, la famille, l'intimité...).

À l'issue de cette restitution des travaux des différents groupes, un court débat a lieu, en vue de rédiger une synthèse sur le défi de la transparence lancé par Rousseau dans ses *Confessions*, et plus généralement dans le genre autobiographique. Pour lancer le débat, je leur demande d'observer les réponses 3 et 4 qui viennent d'être données et de dire si la sincérité et la vérité vont de soi et sont choses simples en autobiographie, sinon quelles sont les difficultés que peut rencontrer l'autobiographe. Ce débat synthétique et collectif ne s'appuie donc pas strictement sur les réponses 3 et 4 des groupes mais plutôt sur l'interprétation que les élèves font de celles-ci ; en additionnant et en confrontant les réponses de chaque groupe (l'une sur la reconstruction de la mémoire, une autre sur la mécanique de l'aveu tardif...), cette discussion permet aux élèves d'élargir et de dépasser leurs premiers propos et de mesurer, avec plus d'envergure, les tenants et les aboutissants de la transparence.

Par la multiplicité des situations narratives proposées, par la diversité des réponses à une seule et même question posée à différents textes, par la nécessité de

13. Est-il utile de préciser que de telles réponses méritent nuances, ou rectifications s'il le faut, de la part de l'enseignant, lors de la mise en commun ou de son passage dans les groupes. Ce texte m'aura permis, par exemple, de dire à Kamel, choqué que le jeune séminariste en question soit un Maure, que l'homosexualité n'est pas un phénomène géographique mais une sexualité, comme son nom l'indique...

faire se croiser les réponses et les regards des élèves, ce travail de groupe alimente plus efficacement le débat et la synthèse faite sur la sincérité.

Ce corpus d'étude de plusieurs extraits des *Confessions* nous permet, à la séance de cours suivante, de revenir sur le préambule – qui avait été étudié de manière impressive et succincte avant cette activité – et d'en faire une lecture analytique plus juste et plus étayée.

5. ECRIRE ET S'ECRIRE CONSCIEMMENT : D'AUTRES OBSTACLES A CONTOURNER

TRAVAIL D'ECRITURE : L'AUTOBIOGRAPHIE

Sur ordinateur, tu rédigeras la préface puis la quatrième de couverture de ton autobiographie. Ensuite, tu réaliseras la première de couverture. Tu utiliseras la police *Times New Roman*.

La préface fera au moins 20 lignes, taille des caractères 14, interligne 1,5.

La quatrième de couverture fera 15 lignes, taille des caractères 12, interligne simple.

Sur la première de couverture, figureront les informations que l'on y trouve habituellement (titre du livre, illustration...).

Le tout sera présenté à la manière d'un livre.

5.1. Pourquoi ce sujet ?

Avant d'entrer dans le vif du sujet, j'aimerais dire quelques mots sur cette consigne d'écriture d'invention à l'allure bien directive. Ce sujet n'est pas venu de soi mais a plutôt été dicté, il y a quelques années, par le comportement et les propos d'une classe visiblement hostile à s'écrire.

Au départ, j'avais prévu de donner aux élèves (en option européenne et latinistes pour une très grande majorité¹⁴) le sujet d'écriture classique « Je suis né-e le... » mais, au fil de la séquence, je m'étais rendu compte que, si les élèves étaient très curieux et intéressés par la lecture de textes autobiographiques, il n'était pas question pour eux de parler de leur vie à leur professeur de français ; certains avaient même anticipé le sujet d'écriture (la certitude du traditionnel travail d'écriture dans chaque séquence) et revendiqué en classe leur volonté de ne pas parler d'eux.

Comment briser alors cet écueil et les faire écrire quand même ? Ironie du hasard, c'est en feuilletant un ouvrage de l'artiste Sophie Calle que j'ai trouvé réponse à ma question. Comme elle, je devais trouver un détour, construire une arnaque pour les faire écrire quand même.

Je me suis donc rendu à l'évidence : il me fallait contourner cet écueil et faire avec le refus de certains de parler d'eux-mêmes, trouver une consigne qui masquerait suffisamment son objectif (découvrir, en action, les implications, les

14. Fait que je crois utile de préciser ici. En effet, une classe homogène comme l'était celle-là, dans un établissement dit sensible, peut fabriquer d'étranges comportements, refuser de travailler en groupe par exemple. Remarque plus intuitive que théorique, j'en conviens.

stratégies et les codes discursifs de l'écriture autobiographique) en levant et en exhibant une autre difficulté (confectionner à l'ordinateur, et selon des critères formels stricts, un objet-livre ; rédiger un projet d'autobiographie plutôt qu'une autobiographie).

Et c'est ainsi que ce sujet a pris forme.

5.2. Chercher une écriture

Une consigne aussi directive (du moins formellement) que celle-là m'a permis de poser le sujet du travail d'écriture mais de ne rien dire et imposer quant à son contenu. Lors de la remise du sujet, ce qui a le plus gêné les élèves, a été bien entendu tout ce charabia formel et le choix de l'ordinateur. Ainsi j'avais réussi à détourner leur attention, leur problème, en en créant un autre.

Comme les salles-pupitres n'existaient pas alors, j'ai demandé à mon collègue de technologie de bien vouloir laisser les élèves taper leur travail à l'ordinateur durant une partie de son cours, y compris ceux qui en possédaient un à la maison. D'autres problèmes – secondaires ici pour les élèves mais primordiaux pour l'enseignant – demeuraient : la visée et les codes distinctifs d'une préface et d'une quatrième de couverture, le rôle de l'illustration. J'ai donc décidé de les travailler sitôt le sujet remis aux élèves.

Pour ce qui est de l'objet-livre, j'ai remis à chaque élève un livre de la bibliothèque de classe et, par groupe, les élèves ont fait un recensement et un classement des informations figurant sur la quatrième de couverture. Une synthèse collective leur a permis ensuite de constater qu'un grand choix s'offrait à eux (la biographie de l'auteur, des extraits de critiques élogieuses...) mais aussi de percevoir certaines constantes éditoriales (le traditionnel résumé du début du récit, l'extrait-choc de récit ou encore une forme combinant les deux) et de comprendre ces choix éditoriaux. Le cours s'est achevé par une analyse de l'illustration du livre étudié dans la séquence précédente, analyse qui a établi une distinction entre le contenu iconique de celle-ci et sa signification nouvelle dans un contexte précis, celui du livre.

En ce qui concerne la préface, elle avait été l'objet d'un cours précédent ; cours qui, d'ailleurs, avait servi d'introduction à l'activité sur les *Confessions* de Rousseau. Les élèves s'étaient donc vu remettre un corpus constitué de quatre préfaces : le préambule des *Confessions* de Rousseau, la préface des *Essais* de Montaigne intitulée « Au lecteur », celle des *Mémoires d'outre-tombe* de Chateaubriand et celle de *Jean le Bleu* de Giono. L'activité proposée consistait à comparer ces quatre préfaces, à y repérer des points de ressemblance ou d'opposition afin de dégager les traits distinctifs de ce genre textuel et de percevoir les intentions de chacune.

Les différents problèmes réglés, les élèves n'avaient plus qu'à se débrouiller eux-mêmes et je n'ai plus entendu parler de ce travail durant les quinze jours suivants, délai qui leur avait été donné pour la réalisation de leurs travaux.

5.3. Les productions

Le jour où j'ai ramassé les productions des élèves, j'ai été d'emblée extrêmement surpris et touché par la dimension plastique de leurs travaux. Vu

comme ils renâclaient à la tâche, je m'attendais plutôt à récolter des productions sans relief et mécaniques, tant au niveau de la forme que du contenu.

Les cinq productions d'élèves qui figurent en annexe sont symptomatiques des choix scripturaux de la plupart des élèves, des stratégies qu'ils ont adoptées pour contourner l'acte de dire « je » (le résumé à la troisième personne sur la quatrième de couverture) et de leurs relatives maladresses (des préfaces résumant la totalité virtuelle du livre ; des préfaces qui, étant donné leur refus affiché de parler d'eux-mêmes, auraient dû être moins narratives et se borner à de l'intentionnel).

On sent là plusieurs tensions (devoir adopter une posture énonciative perçue comme voyeuriste ou obscène), plusieurs réticences (parler d'un vécu que l'on croit honteux car tissé d'événements socio-affectifs singuliers et perçus parfois par le locuteur comme misérables), plusieurs tentations malgré tout (offrir à la lecture un bout de soi, raconter l'intime pour le mettre, consciemment ou non, à distance).

Bien plus que leurs déclarations de principe, ce sont ces hésitations et ces maladresses que je trouve intéressantes car elles me donnent à penser que les élèves ont ciblé au plus près les enjeux du genre autobiographique et les difficultés de cette écriture-là : se raconter n'est pas chose simple et ne va pas de soi puisque cela implique une mise en scène de sa personne.

5.4. L'évaluation

Avant d'aborder le problème de l'évaluation de ce travail, une précision s'impose quant au rôle que j'assigne aux travaux d'écriture et par conséquent à leur appréciation et à leur évaluation. Ce travail d'écriture n'a pas été donné aux élèves en fin de séquence car il ne cherche pas uniquement à évaluer les élèves sur des notions abordées précédemment en classe ; il ne serait alors qu'un vain prétexte conçu pour le réinvestissement mécanique de ces mêmes notions¹⁵. Au contraire, celui-ci pourra, par la suite, servir de support à d'autres notions.

Avant de me rendre leur travail mis au propre, les élèves se sont vu distribuer une grille d'évaluation. Ils ont dû, dans un premier temps, relire leur travail, vérifier s'il remplissait les critères retenus puis le noter avec le barème proposé. Après cette autoévaluation, chaque élève a choisi dans la classe un élève avec lequel il allait devoir travailler en binôme : chacun des deux élèves a lu et noté le travail de l'autre puis, ensemble, ils ont discuté des points de désaccord afin de déterminer les améliorations qu'ils pourraient apporter à leurs textes.

Étant donné la difficulté que j'avais eue à trouver un subterfuge pour les faire écrire quand même, il m'a fallu jouer le jeu jusqu'au bout et inclure dans la grille d'évaluation les critères formels énoncés dans la consigne d'écriture.

Lors de la remise de leurs travaux notés, les élèves ont eu à rédiger le bilan de leur travail d'écriture. Ce document, distribué en début d'année, se compose de dix phrases-lanceurs d'écriture auxquelles les élèves doivent répondre après chaque production écrite notée par le professeur. Je ne m'attarderai pas ici sur ce document.

15. Ce rapport à l'écrit de l'élève n'est en rien novateur et a déjà fait l'objet de plusieurs articles dans *Recherches*. Il est surtout, je crois, révélateur d'une certaine conception idéologique du savoir.

Voici cependant quelques réponses à ce bilan, celles des élèves dont les travaux sont reproduits en annexe :

- Je n'ai pas aimé ce travail d'écriture parce que j'aurais voulu faire une biographie plutôt qu'une autobiographie.
- Je n'ai pas aimé ce travail d'écriture parce que le mot AUTOBIOGRAPHIE me gênait vraiment.
- Je ne peux pas vraiment dire que j'ai aimé ce travail car c'était difficile de raconter les choses mais il ne m'a pas déplu.
- Je l'ai trouvé difficile car je n'avais pas d'idée, pas d'inspiration sur le thème que je voulais faire. De plus, il fallait être sincère, ou plutôt respecter le vœu de sincérité.
- Je ne l'ai pas trouvé facile parce que je ne savais pas quoi écrire sur moi.
- Ce que j'ai surtout travaillé, c'est qu'il soit assez prenant et passionnant mais ce n'est pas du tout le cas dans mon travail : je n'ai pas mis assez de sentiments.

Après la lecture de ces bilans, peu enthousiastes pour la plupart, il m'a semblé indispensable d'assortir exceptionnellement mes remarques individuelles écrites sur chaque bilan d'un retour oral collectif en plénière. Cette parole-retour a surtout été l'occasion pour moi de leur signifier la réussite de certains objectifs non évalués par la grille (la lecture, l'appréciation et l'évaluation de l'écrit de l'autre ; la prise de conscience de la difficulté de s'écrire) et de leur exprimer quelques mots sur leurs réticences (il est effectivement difficile pour un élève de donner à voir et de revendiquer un pan de son intimité dans le cadre d'un cours ; il est difficile aussi pour l'enseignant, dans une moindre mesure, d'avoir à évaluer ces petits bouts de soi). Bien entendu, ce travail d'écriture débordait nécessairement du strict cadre du cours de français. Cependant, je leur signifiai que ce qui pouvait leur apparaître comme strictement intime ou source de honte s'est avéré un moyen efficace d'apprentissage de l'écoute et de la connaissance de l'autre. Pour l'enseignant, cet exercice a aussi été un moyen inhabituel de découvrir la personne se cachant derrière chaque élève ; un enseignant qui ne pouvait qu'être surpris par la richesse et la singularité de leurs parcours.

On comprendra pourquoi, depuis, j'ai fait le choix d'abandonner la consigne « Je suis né-e le... », lui préférant la fausse complexité de celle-ci.

6. LE SEXE ET LA GORGE DE LEIRIS

L'activité décrite dans la troisième partie du présent article avait suscité la parole des élèves sur les enjeux, selon eux, de l'écriture autobiographique : les raisons qui pouvaient pousser un individu à écrire sa vie, ce qu'ils pensaient pouvoir être raconté ou, *a contrario*, tu. Lors de cette activité, je m'étais interdit de porter le moindre jugement sur ce qu'ils avaient dit et écrit puisque je savais que leurs paroles allaient précisément me servir à choisir des textes qui parleraient de ce qu'ils pensaient ne pouvoir être raconté : « la famille », « la sexualité », « les actions honteuses »... mentionnées plus haut.

La stratégie employée ici ne cherche pas à infirmer ni contredire ce que les élèves ont dit au sujet du ce-qui-ne-peut-pas-se-raconter mais plutôt à nuancer la

radicalité d'un premier jugement en les faisant lire des textes où « famille », « sexualité » et « actions honteuses » se racontent, voire sont mises en scène, puis les faire écrire et parler sur les raisons et les formes stylistiques de cette écriture de l'intime. Parmi les auteurs choisis pour provoquer (l'écriture de) l'élève, outre Rousseau, figure Michel Leiris. Les textes retenus sont « Gorge coupée » et « Sexe enflammé » extraits tous deux de *L'Âge d'homme*.

Comme je l'indiquais plus haut avec Rousseau, il me semble indispensable, comme préalable, d'apprendre aux élèves à démystifier les textes (littéraires y compris) pour leur permettre d'en parler réellement et efficacement ensuite ; à les triturer, les amputer provisoirement, les mettre sens dessus dessous s'il le faut, pour pouvoir en sonder le discours. Et c'est peut-être ce qui m'intéresse le plus au collège car si la lecture analytique y a sa place, c'est sans doute pour d'abord permettre à l'élève de se construire une posture de lecteur critique.

6.1. L'agression

De même que l'activité précédente, celle qui est décrite ci-dessous a pour principe une certaine vision de l'écriture en classe de français, une écriture qui ne se limite pas à la stricte application ou vérification des savoirs étudiés mais une écriture qui peut être exploratrice des textes, support de notions à étudier ou encore pierre de touche aux textes et aux savoirs visés.

Pour mieux permettre aux élèves de lire le texte de Leiris et de l'analyser, ma stratégie consiste à d'abord les faire écrire, sans qu'ils le sachent, sur celui-ci. Il s'agit du texte « Gorge coupée » dont les ressorts, au premier abord, peuvent leur sembler opaques.

La première phrase du texte est notée au tableau (« Âgé-e de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression... ») et va servir de lanceur d'écriture. Les élèves ne savent pas d'où provient cette phrase car aucune autre indication ne leur est donnée. J'anticipe toutefois une question qui vient toujours : sauf magie de ma part, leur texte peut, bien entendu, ne pas être autobiographique. Cette petite précision mise à part, aucune question n'est autorisée et je leur laisse cinq à dix minutes pour composer individuellement leur texte.

Le délai expiré (ils n'ont eu le temps généralement que d'écrire cinq ou six phrases), je demande aux élèves de lire leurs textes à voix haute à la classe. Je note au tableau le thème dominant : coups, violence gratuite, vol avec violence (de préférence dans une ruelle sombre), kidnapping, pédophilie. De manière minoritaire, on trouve quelques productions différentes :

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Mais pas une agression comme toutes les agressions. Une « agression verbale ». Cela se passa un après-midi, dans la rue.

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. La mort m'a racketté. Elle m'a volé mon papy. J'étais très lié à lui, comme une écharpe autour du cou. Ce lien s'est détaché pour m'enlever mon papy, troué, déchiré par la maladie.

C'est le fait d'élèves qui anticipent bien ce que vont faire les autres et entendent s'en démarquer, comme le manifeste la précision du premier exemple : « Mais pas

une agression comme toutes les agressions ». Écrire contre le stéréotype, c'est encore reconnaître le stéréotype.

Pour continuer d'exploiter le stéréotype, je choisis l'un des textes produits individuellement en quelques minutes et je demande aux élèves, par groupes, de l'achever. Dans l'exemple ci-dessous, le texte initial est en italique.

Âgé de cinq ou six ans, je fus victime d'une agression. Ça a complètement bouleversé ma vie. Je ne pourrai jamais oublier ce qui s'est passé ; ça restera gravé dans ma mémoire car ce que j'ai vécu était vraiment horrible. Je m'en souviens comme si c'était hier. Ce qui s'est passé c'est que je revenais de l'école ; alors que j'arrivais dans la cité, j'ai vu trois grands garçons arriver vers moi. Je ne les connaissais pas. Je ne me rappelle plus très bien comment ils étaient habillés, mais ils m'ont paru grands et costauds. L'un d'eux parlait très fort, en me fusillant du regard. Je me posais des questions et je commençais à avoir peur. Je voulais changer de trottoir. Trop tard ! Ils m'avaient déjà encerclé. Je voulais m'enfuir mais ils m'ont retenu par la capuche. Ils m'ont pris mon cartable et mes affaires. Ils m'ont jeté par terre et ont jeté mes affaires dans l'égout en me menaçant avec une arme blanche. Et ils sont partis comme si de rien n'était. Moi je suis resté à moitié pétrifié. Je n'ai jamais compris pourquoi ils avaient fait ça. Pourquoi à moi, alors que je n'avais que six ans ?

Tous les groupes effectuent la tâche, mais seule l'une d'elles sera dupliquée pour servir de base au travail suivant. En fin de séance, ou au début de la séance suivante, je distribue le texte choisi et celui de Leiris, privé de ses deux titres (celui du texte et celui du livre dont il est extrait) mais accompagné du nom de l'auteur. Je le lis à la classe. La deuxième phrase à peine prononcée, j'entends des murmures d'étonnement mêlés de moquerie à l'égard de monsieur Leiris, traumatisé pour si peu de choses. Ça, une agression ?

La tâche suivante consiste en une comparaison des deux textes : celui des élèves, nécessairement fictif, puisqu'il ne s'agissait pas de raconter un souvenir mais d'écrire à partir d'une amorce imposée, et celui de Leiris. Pour le texte ci-dessus, la comparaison fait apparaître des ressemblances : dans les deux cas c'est quelque chose qu'il n'oubliera pas ; l'arme blanche fait penser au scalpel ; l'enfant est « pétrifié », Leiris est « muet » ; les agresseurs paraissent « grands et costauds », et le chirurgien semble un « ogre » ; l'enfant ne comprend pas pourquoi on l'a traité de la sorte ; le champ lexical de la violence (dont on fait le relevé) est présent dans les deux textes, même s'il est plus abondant chez Leiris. Les différences essentielles sont le fait qu'il s'agisse chez Leiris d'une opération chirurgicale, et son insistance sur l'impression d'être tombé dans un piège extrêmement violent tendu par les adultes. Pour les élèves, Leiris raconte une opération comme s'il s'agissait d'une agression. Et il exagère.

Je leur propose ensuite un petit point sur l'étymologie et la signification du mot « agression » et quelques autres mots suffixés de la même manière (« transgression », « progression » et « régression »), ceci afin de ne pas trop réfuter la qualification d'agression revendiquée dans le texte par Leiris ni perdre de vue la dimension symbolique et morale de celle-ci. Ce petit point permet de tempérer un premier jugement : *stricto sensu*, Leiris a bien été agressé physiquement et surtout moralement. Enfin peut-être ; car il arrive qu'au terme de la comparaison, (et ce

n'est pas le moindre intérêt de l'activité) des élèves doutent de l'authenticité de l'expérience de Leiris : ça ressemble tellement à ce qu'on écrit quand on invente !

Reste à trouver comment (l'absence d'anesthésie, le mensonge des adultes...) et pourquoi l'auteur a voulu présenter cette opération chirurgicale, censée le guérir et le soigner, comme une agression puis comment celle-ci se manifeste textuellement.

Une rapide synthèse, reprenant les remarques saillantes de ce travail de groupe, est consignée dans le classeur. Si Leiris exagère effectivement le traumatisme subi (en témoignent les nombreuses hyperboles), il ne faut pas perdre de vue ce qui est censé relever du regard de l'adulte et de celui de l'enfant. D'ailleurs, l'une des difficultés majeures de ce texte réside précisément dans le fait que Leiris joue à cache-cache avec ces deux regards : il brouille volontairement les pistes et attribue à l'enfant de six ans qu'il était des pensées qu'il ne pouvait avoir aussi clairement (ne serait-ce que parce qu'il ne devait pas avoir à cet âge les mots pour le dire).

Pour parachever ce travail, je leur demande de surligner dans le texte les mots qui renvoient aux deux aspects majeurs qu'ils viennent de mentionner : le récit d'une opération chirurgicale, l'impression de tromperie et de violence ressentie. La correction collective de ce travail fait très vite apparaître que ces deux champs lexicaux sont en réelle tension dans le texte puisque l'on relève trente et une occurrences pour chacun. Nous en restons là pour le moment.

6.2. Le sexe enflammé

Au cours suivant, je leur distribue le texte « Sexe enflammé », suite immédiate de « Gorge coupée » dans le livre. Cette fois, aucune indication paratextuelle n'accompagne le texte, pas même le nom de l'auteur. Je le lis. Mous gênées chez certaines filles, rires chez certains garçons. Comme prévu, le texte gêne... ou plutôt l'évocation par Leiris de son pénis. Je sens bien qu'il ne m'est pas possible de démarrer tout de suite l'étude du texte car les élèves veulent d'abord savoir certaines choses. J'assume donc mes choix et leur définis les mots qui leur posent problème : « balanite » (pourtant défini dans le texte), « phimosis », « coït », « turgescence », « maladies vénériennes »...

Ces barrages lexicaux levés, je leur demande, à l'oral, de dire ce qu'est ce texte. Certains pensent qu'il s'agit d'un autre texte de Leiris, d'autres y voient la suite de « Gorge coupée » (*cf.* la première phrase du texte)... Je leur propose, toujours en travail de groupe, de justifier cela par écrit et de trouver, dans les textes, des indices qui prouveraient leurs dires. Le travail consiste donc à confronter les deux textes, à les comparer ; eux croyant le faire pour justifier l'empreinte d'un auteur, moi pour leur faire percevoir des traits structuraux et stylistiques récurrents dans les deux. Une demi-heure leur est accordée pour cela.

Étant donné la masse textuelle proposée et la difficulté de la tâche, je me rends bien compte, lorsque je passe dans les groupes, que leurs remarques ont, dans l'ensemble, du mal à se départir du seul contenu narratif des textes. Je leur rappelle comment nous avons procédé pour « Gorge coupée » et (ré)oriente leurs regards sur certains aspects, certaines équivalences : le nombre de paragraphes, la structure narrative ternaire, des phrases équivalentes au niveau de leur structure grammaticale et de leur position textuelle (« je fus victime » et « je fus atteint »), le lexique du morbide et de l'effroi...

Pour parachever ce travail autour des textes de Michel Leiris, je distribue aux élèves un document sur lequel figurent la première de couverture de l'édition folio de *L'Âge d'homme* ainsi que le sommaire du livre. J'indique aux élèves que les deux textes proviennent effectivement du même ouvrage et leur demande de lire le sommaire afin d'y retrouver les titres originaux. La lecture de celui-ci ne manque pas de les faire rire (« fesse mordue », « l'ombilic saignant »...), ni de confirmer l'ordre des textes revendiqué et surtout leurs dires quant aux formulations exagérées de Leiris (« Yeux crevés », « tête ouverte »...).

Face à cette multiplicité de noms propres affichés par le sommaire, je demande aux élèves, pour le cours suivant, de faire des recherches et de dire qui sont Don Juan, Lucrèce, Judith, Carmen, Salomé, Electre, Dalila, Narcisse et Holopherne.

Au début du cours, les élèves font part de leurs recherches et l'on constate que les figures convoquées par Leiris, bibliques pour la plupart, s'avèrent particulièrement tourmentées et se distribuent en deux groupes radicalement distincts :

- d'une part de nombreuses figures féminines (celle de Lucrèce exceptée) essentiellement légendaires pour leur cruauté et leur tyrannie à l'égard d'un homme ;
- d'autre part deux figures masculines retenues comme victimes mortelles du « caprice » d'une femme.

Outre l'objectif clairement revendiqué par ce travail (visualiser, dans son ensemble, une manière d'écrire et l'architecture d'un livre qu'ils n'ont pas lu), proposer le sommaire du livre comme support de travail me semble intéressant pour une autre raison : celle d'un horizon de lecture possible, un livre qu'ils n'ont pas lu dans son intégralité et qu'ils liront peut-être un jour.

Ce constat établi, j'engage une discussion orale collective sur le titre du livre : ce qu'il peut bien vouloir dire, ce qu'il leur évoque (le jeu de mots sur l'âge d'or, le passage de l'adolescence à l'âge adulte...). Ensuite, trois questions, ressemblant à celles formulées au sujet des textes de Rousseau, sont posées aux élèves :

1. Ces textes vous ont-ils choqué ?
 2. Leiris vous semble-t-il avoir dit la vérité ?
 3. Vous semble-t-il avoir été sincère ?
- Justifiez vos réponses.

La première question est posée pour donner un espace de parole à des élèves qui, à la lecture de « Sexe enflammé », avaient visiblement été choqués de son contenu. Arrivés quasiment au terme de ce travail sur Leiris, la lecture de leurs réponses me permet de vérifier si l'étude de ce texte leur a permis de nuancer leur jugement ou, au contraire, s'ils campent sur leurs positions.

Pour les deux autres questions, la lecture de leurs réponses me sert de point de départ pour bâtir une courte synthèse magistrale où je leur explique la singularité et la nouveauté de *L'Âge d'homme* dans le paysage autobiographique français du XX^e siècle : une écriture qui se veut essentiellement psychanalytique¹⁶, un auteur qui essaie d'expliquer et de s'expliquer pourquoi et comment il est devenu l'homme qu'il est. Alors, l'enfance et l'âge adulte ne sont plus envisagés comme un simple

16. Bien entendu, ce mot n'est pas donné tel quel aux élèves et je les renvoie, pour le coup, à leur avenir.

passage à franchir mais comme une dynamique structurelle pour l'individu, d'où la confusion parfois entre le regard de l'adulte et de l'enfant au sein du texte.

Pour en revenir à cette activité, si leurs recherches ont parfois été laborieuses (je pense surtout ici à la phase de confrontation des deux textes), je me dis que ce temps n'a pas été perdu, que les élèves ont échangé sur ces textes, qu'ils ont essayé de les analyser du mieux qu'ils pouvaient et avec les outils dont ils disposaient à cet instant. Et la posture d'analyse que je revendiquais plus haut est un apprentissage évidemment long, lent et patient, qui va à tâtons et qui a encore besoin d'une parole qui guide et d'un regard magistral qui exerce le leur. En attendant, les élèves auront lu des textes qu'ils pensaient impossibles, sinon inconcevables, dans l'activité 3 : on peut effectivement parler de tout mais ce tout n'est pas toujours dicible... et il faut souvent le chercher entre les lignes.

7. AUX FRONTIÈRES DU GENRE : DISCUTER LA THÉORIE EN CLASSE DE 3^e

À l'issue de la séquence, les élèves ont à analyser un corpus assez dense constitué de documents se situant aux frontières du genre autobiographique. Le rôle assigné à ce corpus est de permettre aux élèves de réinvestir les différentes notions étudiées dans la séquence et surtout de les discuter.

Ce corpus se compose de huit documents :

- Un extrait du tome I des *Mémoires* de Saint-Simon (« Le Roi voulut montrer des images [...] ce qu'il y avait en hommes de plus distingué ») ;
- Un extrait du *Journal* d'Anne Frank (lettre à Kitty du 19 juillet 1943) ;
- Une lettre de Calamity Jane (*Lettres à sa fille*) écrite le 28 septembre 1877 ;
- Un extrait des *Mémoires d'Hadrien* de Marguerite Yourcenar (« Trop manger est un vice romain [...] de me prendre pour un vulgaire renonciateur ») ;
- Un tableau d'Artemisia Gentileschi intitulé « Autoportrait en allégorie de la Peinture » ;
- Le poème de Raymond Queneau « Je naquis au Havre... » extrait de *Chêne et Chien* ;
- Un fragment d'une œuvre photographique de l'artiste Roman Opalka¹⁷ ;
- Un extrait de *L'Enfant* de Jules Vallès qui comprend la dédicace du livre et le début du premier chapitre « Ma mère » (« Ai-je été nourri [...] plein d'étonnement et de larmes »).

Le corpus distribué, je demande aux élèves, en groupes, de dire si les huit documents qui le constituent sont autobiographiques. Je leur indique qu'ils doivent

17. Il s'agit de deux photographies de l'artiste, prises dans une même posture mais à des époques différentes. L'œuvre dont elles sont extraites a été commencée en 1965 ; elle est in-finie puisque la démarche de l'artiste consiste à se prendre en photo à l'issue de chaque séance de travail. Ces deux autoportraits se trouvent dans l'ouvrage d'Isabelle de Maison Rouge, *Mythologies personnelles. L'art contemporain et l'intime*, 2004, éditions Scala, p. 20. Étant donné le travail proposé aux élèves, n'importe quelle œuvre contemporaine convient ici. À ce sujet, le catalogue de l'exposition *Moi ! Autoportraits du XX^e siècle*, 2004, éditions Skira, qui a eu lieu au Musée du Luxembourg du 31 mars au 25 juillet 2004, contient une quantité impressionnante d'œuvres exploitables en classe.

justifier leurs réponses de manière précise et définir le statut du ou des document(s) retenu(s) comme n'étant pas autobiographique(s). Avant qu'ils ne démarrent leur travail, je leur rappelle qu'ils peuvent s'aider de la définition de Philippe Lejeune distribuée à l'issue de la première activité de la séquence¹⁸, ce qu'ils ne manquent pas de faire.

Je passe dans les rangs, pointe ici un paratexte, là les initiales de l'auteur (Jules Vallès) et celles du personnage principal (Jacques Vingtras)... Étant donné la longueur du corpus, une bonne heure est accordée aux élèves, heure durant laquelle ils discutent des documents et mesurent surtout le chemin parcouru depuis le début de la séquence. Je ne prévois pas, pour l'instant, de synthèse collective et préfère distribuer, au fur et à mesure que les groupes terminent leur travail, le document suivant :

« Est une autobiographie toute œuvre qui remplit à la fois les conditions indiquées dans chacune des catégories. Les genres voisins de l'autobiographie ne remplissent pas toutes ces conditions. Voici la liste de ces conditions non remplies selon les genres :

- mémoires : (2),
- biographie : (4 a),
- roman personnel : (3),
- poème autobiographique : (1 b),
- journal intime : (4 b),
- autoportrait ou essai : (1 a et 4 b). »

Philippe Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Nouvelle édition augmentée, Éditions du Seuil, 1996, p. 14.

Voici la suite immédiate de la définition de l'autobiographie proposée par Philippe Lejeune.

Vérifiez si vos réponses sont équivalentes aux propositions faites ici par Lejeune.

Si elles ne le sont pas, dites pourquoi (Quelles sont vos raisons ? Quelles peuvent bien être les siennes ?)

Ce qui m'intéresse dans ce petit bout de définition théorique n'est pas tant sa valeur de corrigé mais plutôt le fait qu'il peut être un tremplin à la réflexion sur les frontières du genre amorcée avec l'étude du corpus.

Au bout de trente minutes, une synthèse orale collective met à jour les problèmes rencontrés par les différents groupes et les questions qu'ils se sont posées, souvent les mêmes : le poème, la lettre et les deux photographies. Chaque groupe fait part de ses réflexions, de ses tentatives d'interprétation des critères élaborés par Lejeune : « Un poème, c'est trop court pour raconter précisément des moments de sa vie », « Dans un poème, le poète cherche d'abord à faire joli alors que dans une autobiographie, l'auteur cherche d'abord à raconter sa vie »...

La tâche est certes complexe puisqu'elle demande aux élèves d'essayer de comprendre et de justifier les choix théoriques de Lejeune, de s'interroger, d'une certaine manière, sur la validité des critères ; mais, encore une fois, ce n'est pas tant l'exactitude du propos qui est attendue que la pertinence du raisonnement, l'effort de méthode et *l'essai* de compréhension d'un texte difficile.

18. Cf. *supra*, p. 21.

ANNEXES, EN GUISE DE CONCLUSION

Il ne me semble pas utile d'être plus prolix en concluant cet article par un commentaire synthétique sur la séquence didactique et les activités qu'elle met en œuvre. Je préfère, en guise de conclusion, laisser la parole aux élèves et proposer à la lecture quelques-unes de leurs productions¹⁹.

ENFANCE PERDUE²⁰

Préface

J'ai longtemps réfléchi avant d'écrire ce livre. Je ne savais pas par où commencer. Vous savez, dans une vie, beaucoup d'événements se produisent, des bons comme des mauvais. Dans la mienne, il y en a eu plus de mauvais que de bons mais je m'en suis bien sortie. Alors j'écris cette autobiographie pour montrer qu'il ne faut jamais baisser les bras même dans les moments les plus difficiles ou les plus cruels de la vie.

J'ai perdu ma mère alors que je n'avais même pas atteint l'âge de six ans. Un mois après, c'était ma grand-mère paternelle que je perdais. Et deux ans après, j'ai dû quitter mon pays pour venir vivre en France.

Après cela, je peux vous dire que je n'ai pas vraiment eu d'enfance, en tout cas pas comme je l'aurais aimé.

Ce livre est un témoignage pour toutes les personnes qui se sentent seules ou désemparées. C'est aussi un message d'espoir pour les adolescents qui ont eu une enfance difficile et qui pensent que la vie ne vaut pas le coup d'être vécue.

Quatrième de couverture

Artémise est une adolescente de 16 ans. Elle est la plus jeune de ses cinq frères et sœurs. Suite à la mort de sa mère et de sa grand-mère, elle a dû vivre avec deux de ses grandes sœurs et un de ses frères.

Son père était en France avec un de ses frères et une de ses sœurs. Elle se sentait désemparée, seule et délaissée. Elle n'avait personne à qui parler ni à qui se confier.

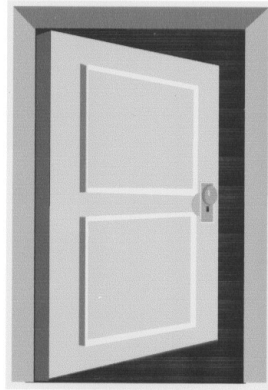
Deux ans après cela, elle a dû venir vivre en France avec son père, sa belle-mère, ses deux petits demi-frères et sa petite demi-sœur.

C'est ainsi que commence ce livre émouvant et sincère qui nous fait voyager entre le soleil du Cap-Vert et le rude climat du nord de la France.

19. Réalisées dans le cadre de la cinquième activité de la séquence, décrite *supra*, p. 35 *sqq.*

20. Il ne m'a pas été possible de reproduire la première de couverture du travail d'Artémise, le rendu en noir et blanc étant médiocre. Son illustration est une photographie du Cap-Vert. On y voit une plage de sable sur laquelle reposent trois vieilles barques de pêcheurs et, en profondeur de champ, une forêt de lianes et de palmiers.

HASSIBA
ZEMIRI



CE QUE JE
PENSE TOUT
BAS

Préface

Née à Roubaix le 16 juin 1987, on me prénomma H. Z.

D'origine Algérienne, j'ai toujours vécu en France. Je suis une fille ordinaire et j'ai vie une ordinaire... Tout bien réfléchi, peut-être pas si ordinaire que ça. Je suis tout de même une adolescente ! Je n'ai même pas encore atteint mes 15 ans que j'ai déjà fait pas mal de bêtises : j'ai... et j'ai aussi..., mais heureusement il y avait... Mais la pire chose que j'ai faite c'était le jour où... Vous verrez c'est assez amusant à découvrir.

Je ne tiens pas à vous mentir alors attendez vous à ce que je me plaigne très souvent, à ce que je critique les personnes qui m'entourent et que je parle des Garçons (je suis une fille !)

Vous ne pouvez pas imaginer ce qui peut se passer dans la tête d'une adolescente. Il n'y a pas que des choses superficielles et futiles.

À cet âge-là, on essaie de croquer la vie à pleines dents, on essaie de... définir le « Bonheur ». Ça paraît ambigu dit comme cela, je le sais, mais à cette période de la vie c'est une chose essentielle. Plus jeune, on voulait toutes une grande maison, un bon métier, un beau physique, un beau mari et des enfants : « La Vie Parfaite ». Mais en vieillissant, j'ai découvert que cela ne pouvait pas exister. Ce n'était q'un rêve d'enfant, un rêve qui ne pourrait sûrement pas se réaliser.

Chacun a sa vision du Bonheur, pour certains ce serait d'être assis à une terrasse, en plein milieu du mois de décembre, une douzaine de couvertures et un café bien chaud. Et d'autres aimeraient avoir le chauffage électrique dans les toilettes ! Mais que signifie vraiment ce mot ! Le dictionnaire le définit comme un état moral de plénitude, d'épanouissement, qui comporte une idée de durée. Et vous, quelle est votre définition ?

Voilà ce qui peut bien se passer dans la tête d'une adolescente. Des idées très étonnantes, ahurissantes et surtout surprenantes.

Si vous voulez bien me suivre...

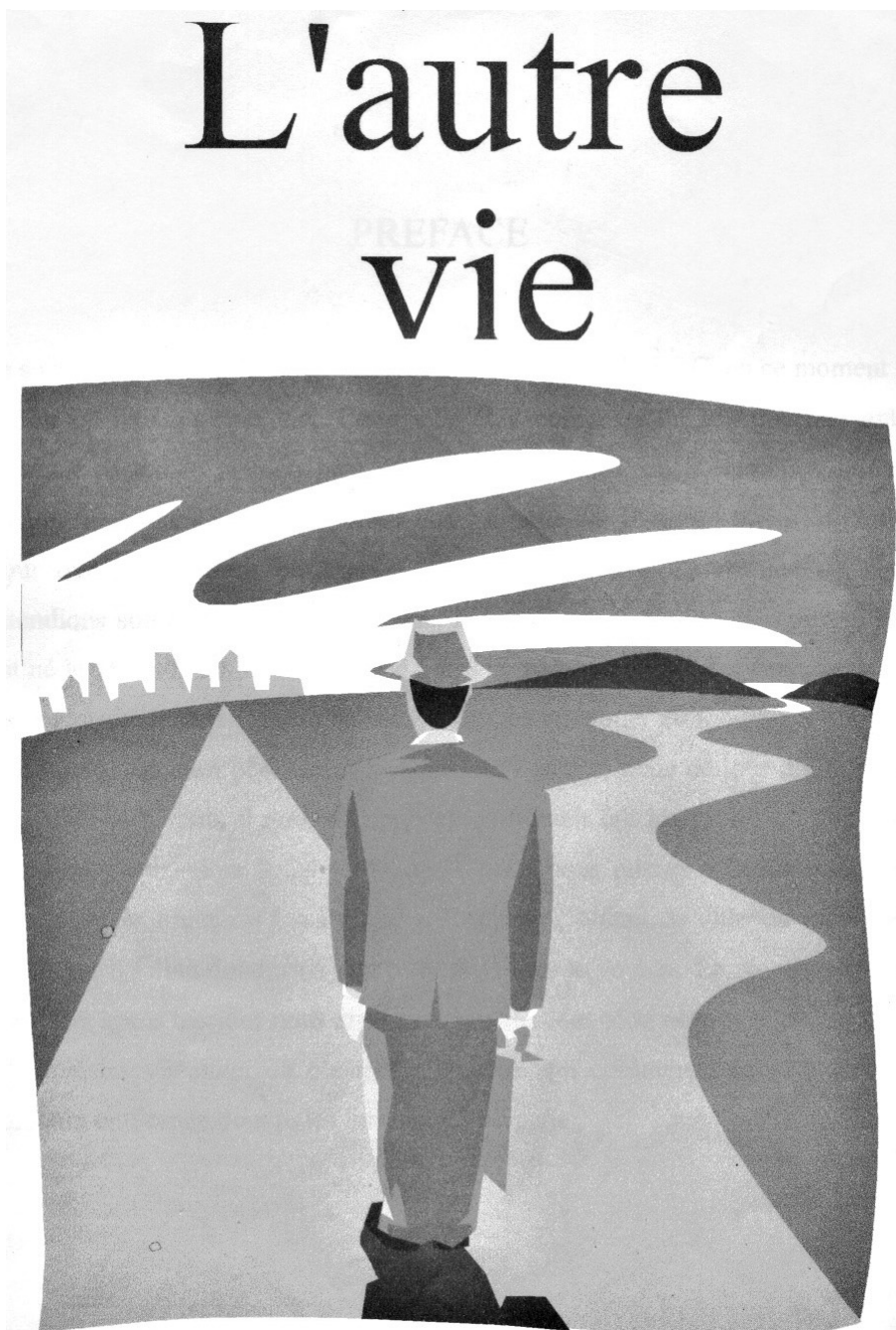
Quatrième de couverture

Ce que je pense tout bas raconte le parcours d'une adolescente de 15 ans. L'auteure nous fait partager ses joies comme ses peines, et toutes les pressions que peuvent subir les adolescents de nos jours : les parents, les études, la rue et la ségrégation, qui, malheureusement, est toujours présente parmi nous.

Née de parents Algériens, elle a toujours vécu en France. Mais cette double culture l'a rendue énormément plus sensible à la façon dont pouvaient être traités les français d'origine « étrangère ». Tout cela l'a malheureusement fait grandir un peu trop vite.

Hakim Aïsssem

L'autre vie



Préface²¹

Je suis né le deux juillet 1985 à CASABLANCA au MAROC. En ce moment-là, les enfants naissent chez eux. Cette ville était composée de 150 000 habitants.

Pendant ce temps-là, mon père était déjà en France, où il travaillait comme maçon, mais dans sa tête il pensait aussi à nous car il faisait aussi les papiers pour que nous allions en France. Alors que nous, à Casablanca, nous attendions son retour avec impatience.

Ma sœur était née avant moi puisqu'elle est née le 16/08/1980, elle avait déjà 5 ans de plus que moi. Moi, pendant toute ma maternité, je pense qu'au ballon, je voulais que je joue au football.

9 ans plus tard, après que mon père avait déjà fait deux retours, mais ce jour d'été quand mon père est revenu, il nous a annoncé qu'il avait fait les papiers est que nous pouvions partir. Alors le 24 juillet 1994, nous nous sommes mis à la route puisque pour faire le trajet de Casablanca à Roubaix (c'était la ville où mon père travaillait), il fallait donc trois jours pour faire tout le voyage. Le voyage se passa très bien, après trois jours nous arrivions à destination. Mon père avait déjà acheté une maison.

Maintenant c'est mon histoire qui commence dans la ville de Roubaix en France. Donc je les intitule *L'autre vie*.

Quatrième de couverture

« Après avoir quitté la maternelle pour aller vers la primaire, j'ai dû faire des petits cours de rattrapage pour être au niveau des autres élèves pour le langage. Après l'école, je vais dans des cours du soir avec d'autres élèves qui venaient aussi du Maroc. Mais il n'y avait pas que nous, il y avait aussi des Algériens, des Tunisiens, des Mauritaniens et des Turques.

Après quelques années d'étude, quand j'étais en CM2, j'avais des difficultés en français, de même pour ma sœur qui elle avait plus de travail que moi car elle est arrivée ici à l'âge de 14 ans. Donc elle ne pouvait pas aller en primaire à cause de son âge élevé, elle devait aller tout de suite au collège, alors qu'elle ne savait ni parler ni écrire, elle devait rattraper tout son retard.

Pour moi, j'apprenais vite donc je n'eus pas beaucoup de difficultés. Et quelques années après, j'allais même faire des concours de poésie dans différents endroits. Ma sœur et moi devons faire le combat avec le travail. »

21. L'apprentissage de la langue française étant l'objet de cette autobiographie, j'ai choisi de ne pas rectifier l'orthographe.

Amélie LUCAS



Pas encore adulte

folio édition

Préface

Je n'ai que 15 ans et je me prépare déjà à mon avenir comme tout adolescent.

L'adolescence est une période de la vie que je découvre à bras ouverts, ceci dit certaines choses de la puberté laisseraient à désirer (les boutons d'acné qui poussent comme des champignons ou bien... vous savez ce que je veux dire !) Parfois une envie soudaine d'être adulte nous envahit : avoir son chez-soi, le permis de conduire, le job, le salaire à la fin du mois... En bref, un monde d'indépendance et de liberté.

Devenir une femme ou un homme fait rêver la plupart des adolescents et j'en fais partie. Et vous ? Mais dans la vie, il faut aussi payer des taxes, la retraite, les factures, être au chômage : ce sont les choses qui me frustreront le plus.

Tous mes proches me disaient que lorsqu'ils avaient mon âge, ils étaient impatients de grandir le plus vite possible mais lorsqu'ils le sont devenus (adultes), c'était tout le contraire, ils auraient voulu rester enfants, sans souci, chez papa et maman.

J'aurais tellement aimé vivre comme ce célèbre dicton « Carpe Diem » mais il faut penser à l'avenir. Voici la vie d'une adolescente pleine de vigueur, « affrontant » le monde où règnent les adultes.

Quatrième de couverture

Voici les moindres détails de la vie d'une adolescente âgée de 15 ans qui avance de jour en jour vers un monde inconnu, vers le monde des adultes, là où l'argent et le danger rôdent partout.

Elle découvre les petits métiers afin de se faire de l'argent de poche car elle sait que ses parents ne seront pas toujours derrière elle, elle apprend qu'il ne faut pas faire confiance à tout le monde car, de nos jours, à qui se fier ? Elle surmonte de nombreux obstacles qui lui permettront de comprendre que la vie n'est pas aussi facile qu'elle le croyait. Mais ses amis et sa famille, surtout ses parents, l'aideront à ne pas se décourager dans les moments les plus difficiles.

Cette vie si attendue, cet univers plein de rebondissements, lui réserve de nombreuses surprises, des bonnes comme des mauvaises...

Belaïd Boumazi

LA SÉPARATION, C'EST DUR



Préface

Je suis né en 1984 à Avignon, dans le sud de la France, mais j'ai vécu à Roubaix dans le Nord.

J'ai fait le début de mes études en Belgique, pendant 9 ans, ensuite je suis venu en France faire mes études secondaires.

En 1998, j'ai vécu pendant 11 mois chez ma grand-mère et ma mère venait me voir tous les 2 ou 3 mois. Je partais aussi la voir pendant les vacances scolaires.

Mes parents sont divorcés depuis que je suis tout petit et je n'ai donc jamais vu mon père de toute ma vie.

Après tout cela, ma mère a acheté une maison avec un grand jardin et ça a été beaucoup mieux...

Quatrième de couverture

« Pendant que ma mère était partie au Maroc, je vivais chez ma grand-mère et aussi chez mon oncle. Tout fut pour moi infernal, c'était comme ça pendant au moins 11 mois. Donc, j'appelais ma mère tous les jours, ou presque, pour lui demander si elle revenait bientôt car elle me manquait beaucoup.

Un jour, je me disputai avec ma grand-mère très violemment... le jour où ma mère revenait du Maroc. C'était comme par hasard ! Alors, je suis allé parler avec mon oncle, est il m'a dit que c'était normal que je me dispute avec ma grand-mère car elle était stressée que ma mère revienne, elle avait très peur que je dise à ma mère ce qui s'était passé car je l'appelais souvent pour lui donner des nouvelles. Et c'est là que je racontais à ma mère mes problèmes avec ma grand-mère... »