



HAL
open science

Construire le "je" par le jeu : les récits à la première personne en classe

Marine Robert

► **To cite this version:**

Marine Robert. Construire le "je" par le jeu : les récits à la première personne en classe. Education. 2012. dumas-00781059

HAL Id: dumas-00781059

<https://dumas.ccsd.cnrs.fr/dumas-00781059v1>

Submitted on 25 Jan 2013

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

UNIVERSITE DE NANTES

IUFM SITE DE NANTES



UNIVERSITÉ DE NANTES

Année universitaire 2011/2012

CONSTRUIRE LE « JE » PAR LE JEU

Les récits à la première personne en classe

ROBERT Marine

Sous la direction de **Martine DORDAIN**

Master 2 Métiers de l'Enseignement de l'Education et de la Formation

Spécialité Enseignement du Premier Degré

Résumé en français :

Les récits à la première personne permettent de rendre la lecture plus compréhensible à l'école et plus accessible en particulier le rapport auteur, narrateur et personnage. Le travail de lecture gagne à s'articuler à l'écriture. Ces récits en « je » offrent des intérêts à la fois sur le plan linguistique, pédagogique mais aussi psychologique. Ce genre littéraire à toute sa place à l'école.

Mots clés :

Récits à la première personne - Lecture – Ecriture - Métalinguistique - Construction de soi

English summary:

First person writings allow for a more comprehensible reading in school and particularly a more accessible rapport between the author, narrator and character. The reading work benefits its expression through the writing.

These "I" writings offer interests in linguistics, pedagogics as well as psychology. This literary style finds its place in its entirety at school.

Key words:

First person writings - Reading - Writing - Metalinguistic - Building of Self

*Je tiens à remercier ma directrice de mémoire ainsi que ceux qui
m'ont laissé entrer dans leur classe, enseignants et élèves...*

INTRODUCTION	6
<hr/>	
I. LA LITTERATURE DE JEUNESSE AU SERVICE DU RECIT A LA PREMIERE PERSONNE	9
<hr/>	
1) QU'EST-CE QU'UN RECIT A LA PREMIERE PERSONNE ?	9
2) LE RECIT DE VIE, UN GENRE AMBIGU	10
A) RACONTER C'EST SELECTIONNER	10
B) AUTOBIOGRAPHIE ET SINCERITE	11
C) LE TRAVAIL DE LA MEMOIRE	12
3) ENTRE VERITE ET FICTION	13
A) LES STEREOTYPES DU GENRE	13
B) LA LIMITE AVEC L'AUTOFICTION	15
4) EN LITTERATURE DE JEUNESSE, UN PANEL DE RECITS	17
A) TYPOLOGIE DES RECITS A LA PREMIERE PERSONNE EN LITTERATURE DE JEUNESSE	17
B) LES RECITS A LA PREMIERE PERSONNE EN LITTERATURE DE JEUNESSE	18
<hr/>	
II. LA LITTERATURE EN « JE », UNE INFLUENCE SUR LE GOUT D'ECRIRE	23
<hr/>	
1) ECRIRE AU CYCLE 3	23
A) LES PROGRAMMES	23
B) ECRIRE DANS LA CLASSE DE LITTERATURE	26
C) ECRIRE : QUELS ENJEUX DIDACTIQUES ... ET PEDAGOGIQUES ?	27
2) POURQUOI ECRIRE A LA PREMIERE PERSONNE ?	29
A) PSYCHOLOGIE	29
B) LA FONCTION DE CES RECITS	30
3) LES MOTIVATIONS DU LECTEUR	32
A) AUTEUR ET LECTEUR, UN MEME MOBILE	32
B) LE LECTEUR, UNE CURIOSITE INAVOUABLE	34
4) UN SUPPORT PRIVILEGIE POUR MOTIVER L'ECRITURE EN « JE » : LA POESIE	35
<hr/>	
III. POESIE, RAPPORT AU MONDE, A SOI, A LA LANGUE	39
<hr/>	
1) LA POESIE A L'ECOLE	39
2) ECRIRE SUR SOI POUR SE CONSTRUIRE	43
3) ECRIRE SUR SOI POUR CONSTRUIRE SON RAPPORT AU MONDE	50
4) LA FONCTION METALINGUISTIQUE DU LANGAGE	51
A) ECRITURE POETIQUE ET METALINGUISTIQUE	52

B) DU JOURNAL INTIME A LA METALINGUISTIQUE	54
CONCLUSION	56
BIBLIOGRAPHIE	59
ANNEXES	61

INTRODUCTION

« **Samedi 11 juillet 1942**

Papa, Maman et Margot ont encore du mal à s'habituer au carillon de la Westertoren, qui sonne tous les quarts d'heure. Moi pas, je l'ai tout de suite aimé, et surtout la nuit, c'est un bruit rassurant. Il t'intéressera peut-être de savoir quelle impression cela me fait de me cacher, eh bien, tout ce que je peux te dire, c'est que je n'en sais encore trop rien. Je crois que je ne me sentirai jamais chez moi dans cette maison, ce qui ne signifie absolument pas que je m'y sens mal, mais plutôt comme dans une pension de famille assez singulière où je serais en vacances. Une conception bizarre de la clandestinité, sans doute, mais c'est la mienne... »¹

Cet extrait fait écho chez certaines personnes. En effet, nous avons tous des souvenirs de ces lectures où auteur/narrateur et héros ne font qu'un. Qui n'a pas, au cours de sa scolarité, lu ou du moins approché des autobiographies, des récits de vie, des journaux intimes ou encore des romans épistolaires ? Beaucoup d'entre nous avons en mémoire les correspondances de Mme de Sévigné, les *Essais* de Montaigne, les *Confessions* de Jean-Jacques Rousseau, le journal D'Anne Frank et bien d'autres. J'ai moi même durant mon enfance lu beaucoup d'œuvres de ce genre, en les dévorant parfois. Par ailleurs, mon cursus scolaire orienté vers la littérature m'a permis de me questionner sur ce genre si particulier et de m'y intéresser plus en profondeur car j'ai remarqué que ce type de récits intéresse toujours autant et suscite l'engouement dès le plus jeune âge. De plus, lors de mes différentes expériences professionnelles en tant que professeur stagiaire j'ai noté que ce genre a fait une entrée très marquée dans le milieu scolaire et surtout, ce qui va m'intéresser pour mon étude, à l'école primaire. Les programmes de l'école primaire de 2008, s'inscrivent dans le cadre du socle commun de connaissances et de compétences qui constituent la référence. La maîtrise de la langue française – qui prend appui sur un programme d'étude de la langue et de lecture écriture accordant une large place à la littérature – est placée au centre de l'apprentissage. C'est dans l'esprit de ces nouveaux programmes qu'ont été créées de nouvelles

¹ *Le Journal d'Anne Frank*, publié la première fois à Amsterdam en 1947

collections de manuels. Des thèmes sont abordés pour aider les élèves à rentrer dans un genre ou un type de texte et construire des connaissances et compétences. C'est le cas des récits en « je » qui se voient aujourd'hui, dans les manuels de français de cycle 3, consacrer une place non négligeable. Les textes proposés sur ce genre littéraire sont divers et variés afin de garantir à l'élève une exploration d'univers et de références culturelles. Dans certains manuels on va faire découvrir aux élèves des textes appartenant à un genre non fictif afin de faire émerger l'idée que lire c'est aussi se renseigner sur la vie des autres qui vivent des réalités différentes mais que la lecture permet aussi de rencontrer, par le texte, un autre enfant à travers duquel on va se retrouver. Mais les manuels insistent aussi sur la différenciation entre fiction et réalité, question qui est posée à travers la notion de narrateur/personnage. Ces explorations théoriques et de terrain au cours de mes différents stages m'ont donc amenées à m'interroger sur l'intérêt de proposer ce type de récits si tôt ainsi que sur les apports éventuels de ceux-ci à de jeunes élèves.

Au cours de mon travail de recherche j'ai eu l'occasion de constater la très grande richesse des ouvrages de littérature de jeunesse écrits à la première personne. De plus, je me suis rendu compte que ce genre littéraire était très utilisé dans les classes et ce dès le cycle 2, surtout dès le CE1. Beaucoup d'enseignants trouvent ces supports très riches et très adaptés, d'autant plus que certaines œuvres se trouvent dans les listes de littérature de jeunesse éditées par le Ministère de l'Éducation Nationale. Il n'a donc pas été difficile de trouver des personnes intéressées pour me faire partager leur pratique de classe. Afin de construire mon étude, j'ai pu profiter de l'expérience d'une enseignante de CE1/CE2 qui m'a fait partager son projet d'une année autour du journal intime. De plus, j'ai pu mener en classe une séquence avec des élèves de CM2 autour de la poésie en « je », ce qui m'a permis de recueillir des données très intéressantes afin d'enrichir mon analyse. Enfin, afin d'enrichir mon corpus j'ai étudié un grand nombre d'œuvres de littérature jeunesse de ce genre, ce qui m'a permis de voir sous quels angles était abordée cette littérature avec des enfants.

Philippe Lejeune a écrit « Lire (l'autobiographie) au fond c'est une lecture comme une autre, avec des motivations plus fortes peut-être ou du moins différentes : la curiosité, le goût du vrai, un mode différent d'identification...L'écrire, en

revanche, ce n'est pas une écriture comme une autre. Les mots, la maîtrise du langage peut-être si. Mais l'acte, non. On ne vient pas au collège pour raconter sa vie. On vient pour apprendre, apprendre la maîtrise du langage comme le reste et on apprend plus ou moins toujours en faisant semblant. La distance, le jeu, la simulation, l'imitation font partie du plaisir. Alors ma vie, tout cru, tout vif, aux profs et aux copains, au nom de quoi le dirais-je, et en ai-je envie ? ». En effet, parler de littérature et d'écriture en « je » ne peut se dissocier de la production d'écrit. Avoir comme objectif de sensibiliser à une forme de récit particulière, le récit à la première personne, ne peut être indissociable d'un autre objectif lié à l'acquisition de compétences d'écriture. Donc, passer par l'écriture permettrait aux élèves de se libérer de certaines contraintes liées à l'affectif et au personnel pour entrer entièrement dans les caractéristiques littéraires et dans le rôle d'écrivain, à travers ce type de littérature.

L'acte de lire est aussi lié à part entière avec l'acte d'écrire. On pourrait même dire que, de façon naturelle, et pour comprendre le fonctionnement des récits en « je », surtout pour des enfants, il faut passer par l'écriture et se confronter aux contraintes du genre. C'est donc tout autant l'écriture que la lecture et la littérature qui vont être les objectifs d'un tel projet de recherche.

Après avoir étudié et mis en avant tout ce qui pouvait être sous-tendu par la question des récits à la première personne, des aspects les plus psychologiques aux aspects les plus littéraires tout en intégrant cette question à la littérature de jeunesse j'ai pu alors définir une problématique de recherche :

Comment la littérature de jeunesse et l'écriture en « je » peuvent-elles aider à mieux s'accepter et à mieux se construire en tant qu'élève et qu'enfant?

Dans un premier temps je montrerai que la littérature de jeunesse est au service du récit à la première personne puis dans un second temps j'expliquerai en quoi la littérature en « je » influe sur le goût d'écrire. Enfin, j'aborderai le rapport au monde, à soi et à la langue à travers la poésie et le journal intime.

I. LA LITTÉRATURE DE JEUNESSE AU SERVICE DU RÉCIT A LA PREMIÈRE PERSONNE

Les récits à la première personne ont des caractéristiques littéraires bien particulières qui font d'eux un genre bien défini et inédit. Ces spécificités sont présentes dans toutes les œuvres appartenant à ce genre pour n'importe quels âges et servent aussi bien la littérature « adulte » que la littérature jeunesse.

1) Qu'est-ce qu'un récit à la première personne ?

L'importance du « Moi »

L'autobiographie suppose que le narrateur soit à la fois l'auteur et le personnage central.

Le sujet de l'autobiographie est le personnage central, et lui seul. Tous les événements n'existent que par rapport à lui et sont rapportés exclusivement selon son point de vue. Cette situation du « je » auteur, narrateur et personnage implique une sorte de dédoublement. L'auteur, à partir de son présent, part à la recherche de son « moi » passé. Il recompose le sens de sa vie a posteriori.

Les caractéristiques de l'écriture

Le récit de vie se caractérise par une alternance de récit et d'analyse. Le récit est consacré à une restitution ou une reconstruction du passé. L'analyse se situe généralement au moment de l'écriture. L'auteur souligne tout ce qui l'éloigne ou le rapproche de l'être qu'il fut dans le passé.

Le jeu des temps

Le récit de vie est une forme d'écriture qui se tourne vers le passé : c'est à l'âge adulte que l'on envisage de faire revivre sa vie antérieure. Le récit rétrospectif se trouve donc constamment décalé par rapport au présent de l'écriture.

2) Le récit de vie, un genre ambigu

a) Raconter c'est sélectionner

Raconter c'est trier, choisir des faits susceptibles de constituer une chaîne de causes, de conséquences. C'est répondre à un vital besoin d'unicité et de sens.

L'auteur/ narrateur va sélectionner des caractéristiques qui lui sont propres. Il va les organiser dans le souci de « bien dire » et d'aider la représentation. L'écrivain peut réduire, déformer le trait.

Cette sélection fait que l'objectivité que l'auteur s'emploie à mettre dans son œuvre, dans sa description est sujette au soupçon. L'objectivité n'est-elle pas plus suspecte quand l'auteur est aussi l'objet de sa perception ?

Écrire sur soi c'est mettre en intrigue certains éléments, c'est sélectionner et agencer les faits. Par l'écriture l'écrivain va tenter de se conférer un identité narrative, à la fois narrateur et personnage principal.

L'autobiographie est indissociable d'un pacte dans lequel l'auteur s'engage respecter l'identité de son nom avec celle de son personnage héros et du narrateur.

Daniel COUTY, a affiné la définition de Lejeune en énumérant trois contraintes spécifiques liées au genre de l'autobiographie :

- le narrateur est le héros, lui tout seul
- le narrateur (installé dans le présent) compose un récit à postériori, chargé de reconstituer le passé du héros
- l'autobiographe appelle un lecteur public

Il est en réalité impossible de définir les récits la première personne car la frontière entre réel et fiction est trop mince. Chaque fantaisiste comporte une part d'autobiographie et il est impossible d'écrire sans faire référence à son vécu.

Selon P. Lejeune, « « Du mentir vrai » à l'autofiction, le roman autobiographique littéraire s'est rapproché de l'autobiographie au point de rendre plus indéfinie qu'elle n'a jamais été la frontière entre ces deux domaines. »²

b) Autobiographie et sincérité

Ces récits sont liés à des contraintes génériques car il faut déterminer la coordination entre auteur/narrateur/héros. Le « je » renvoie à l'auteur. Ainsi, d'après P. Lejeune, les autobiographes, les auteurs établissent au début de leur œuvre un « pacte autobiographique », déclaration d'intention qui peut s'exprimer de différentes manières : titres, dédicaces, préambules...

Mais ce pacte concerne aussi le lecteur, l'auteur s'engage à dire la vérité et oblige le lecteur à se soumettre à ses paroles. Le lecteur ne pourra pas vérifier l'authenticité de ces faits et il lui est préférable d'admettre que l'auteur dit vrai tout en mesurant la vraisemblance des éléments fournis.

Ce pacte est scellé dès le début dès que le « je » et le « moi » sont identifiés. Mais une grande partie du travail pour l'auteur est celui qu'il va faire sur sa mémoire, il va probablement faire des oublis (dus à la mécanique physique de la mémoire), s'autocensurer. Les souvenirs arrivent en vrac et se bousculent, il va donc falloir les classer de façon rigoureuse et chronologique (souci de cohérence narrative, contrainte générique) ce qui peut être un frein à la reformulation. De plus, les souvenirs d'enfance peuvent être liés eux-mêmes à des récits oraux, racontés par autrui (cercle familial) et sont souvent liés à des stéréotypes, liés à la mémoire collective et qui correspondent à l'attente des lecteurs : naissance, portraits de famille, premier amour...

Le travail de mémoire est autant d'affabulation que de mémorisation. Il y a toujours une part de fantasme à l'œuvre dans un récit de vie.

² Philippe LEJEUNE, *Le Pacte autobiographique*, Seuil, “ Poétique ” (Nouvelle édition, “ Points ”, 1996)

c) Le travail de la mémoire

"C'est un gosse qui parle. Il a entre six et seize ans, ça dépend des fois. Pas moins de six, pas plus de seize. Des fois il parle au présent, et des fois au passé. Des fois il commence au présent et il finit au passé, et des fois l'inverse. C'est comme ça, la mémoire, ça va ça vient. Ça rend pas la chose plus compliquée à lire, pas du tout, mais j'ai pensé qu'il valait mieux vous dire avant. C'est rien que du vrai. Je veux dire, il n'y a rien d'inventé. Ce gosse, c'est moi quand j'étais gosse, avec mes exacts sentiments de ce temps-là. Enfin je crois. Disons que c'est le gosse de ce temps-là revécu par ce qu'il est aujourd'hui [...]"³

La mémoire reconstruit le passé, elle opère plusieurs transformations du réel vécu dans un temps passé. La mémoire est un processus de sélection et même si l'auteur ne voulait pas sélectionner des « instants » de sa vie sa mémoire le ferait à sa place car c'est un phénomène naturel. Le récit est alors agencé d'une telle façon que l'auteur narrateur ne reprend pas comme tel la chronologie de sa vie. Le récit de vie est toujours une reconstruction du réel aussi la modification de la chronologie des événements se fait selon quatre procédés :

- suppression : une grande période temporelle est escamotée ou alors ne prend que quelques lignes pour assurer la linéarité ;
- la dilatation : une courte période va, au contraire, occuper beaucoup d'espace de texte ;
- la suppression/adjonction, on supprime un événement vécu pour un autre inventé ;
- la permutation : on déplace des événements dans le temps de façon à les anticiper ou les retarder (effets flashback).

Tous les événements qui sont très éloignés, le passé lointain, souffrent avec le temps et la mémoire ne permettant pas de rendre tous ces événements intacts, va commettre des oublis et rendre le récit chaotique et discontinu. Le narrateur va donc être amené à

³ François Cavanna, *Les Ritals*, cité par Collès et Dufays, Albin Michel, 1996

raccommoder son récit avec des éléments imaginés ou partiellement inventés et cela va contaminer son souvenir d'où une certaine part de fantasme et d'affabulation. Enfin, écrire son autobiographie c'est essayer de cerner sa personnalité pour la donner à voir ce qui explique certains arrangements qui ne sont pas toujours conscients mais qui vont maquiller la réalité.

Pour faire ressurgir les événements passés certains éléments sont très importants comme les lieux qui vont guider la mémoire et les sens (ouïe, odorat, goût) qui vont obliger la mémoire à refaire un trajet qui permet d'éclairer une personnalité adulte. Pour raconter on attend toujours que ça soit terminé, le récit de vie est ainsi téléologique, tout entier tourné vers sa fin et le sens qu'on veut lui donner.

3) Entre vérité et fiction

a) Les stéréotypes du genre

Les stéréotypes thématiques :

Certains thèmes apparaissent régulièrement dans le récit à la première personne et ils correspondent bien entendu aux attentes des lecteurs : naissance, portrait de famille, petite enfance, escapade, accident, maladie, entrée en apprentissage premier amour...Le souvenir est imaginé d'après des récits appartenant à la mémoire collective.

Importance de l'enfance :

Les héros de la littérature de jeunesse sont souvent des enfants ce qui est lié comme on l'a vu au processus d'identification mais l'enfance en général est un thème porteur dans tout récit de vie ou toute autobiographie. Ce genre littéraire a pour spécificité de faire ressurgir le passé a posteriori. L'auteur va devoir faire un choix et sélectionner des passages clés de sa vie même s'il est guidé par la chronologie, c'est donc souvent dans l'enfance que l'on va puiser ses souvenirs. Mais ces souvenirs sont à interroger car on peut douter de l'authenticité de ces souvenirs qui coïncident avec une période

lointaine, floue où il ne reste que des 'vestiges affectifs' car à 4 ans on se souvient uniquement de sentiments agréables ou désagréables. Cependant, les souvenirs liés à la période de 4 à 8 ans sont de nature différente et une mémoire pénétrée par la réflexion est rendue possible grâce à l'acquisition du langage et de ses structures. Mais, et il y a un mais, l'adulte lors de sa retranscription de son vécu sera contaminé par de nouvelles intentions, inconscientes. En effet, l'enfance est trop rapidement associée à la nostalgie, à l'innocence et aux paradis perdus, rien d'étonnant alors dans le fait que le passé soit transformé, amélioré par l'imagination.

Les stéréotypes narratifs :

Les étapes conventionnelles du récit biographiques ont été modélisées par Yves Stalloni⁴ notamment:

<p>La naissance</p> <p>(origines, famille et proches, lieux déterminants, formation)</p>
<p>L'entrée dans la vie</p> <p>(adolescence, début de l'âge adulte, vie sentimentale, initiation professionnelle)</p>
<p>Grands événements (voyages, rencontres, deuils, création, célébrité).</p>

Les stéréotypes mentaux :

L'insertion de lieux communs et de citations « nobles » rendent le récit plus naturel et plus « vrai » et garantissent une conformité à l'idéologie établie. L'utilisation de stéréotypes permet de donner une fonction vraisemblabilisante au récit et donne l'illusion du réel, une fonction évocatrice pour aider le lecteur à se sentir dans une

⁴ Yves Stalloni, *Les genres littéraires*, Armand Colin, 2008

ambiance familière, une fonction sociale, les stéréotypes créent du lien social, une fonction esthétique et allier le plaisir de la surprise à la reconnaissance et enfin une fonction argumentative, il est plus facile d'utiliser des clichés pour convaincre de leur pertinence.

Ces clichés recherchés ou non séduisent le plus grand nombre mais ils ont leurs limites car ils peuvent produire l'effet inverse, moquerie, irritation du lecteur et pire...ennui.

b) La limite avec l'autofiction

Les récits à la première personne en tant que genre flirtent très souvent et de plus en plus avec la fiction. Au-delà d'un mensonge où d'une invention quelconque qui feraient que certains récits se retrouvent à la marge avec le genre romanesque on voit alors s'imposer un nouveau genre littéraire, l'autofiction.

Par complaisance, manque d'imagination ou par une impérieuse nécessité intérieure, l'écrivain utilise ainsi sa biographie comme matière, pour une forme narrative où il s'abrite derrière un personnage romanesque. Et pour que cette attitude narrative soit conduite jusqu'à son terme, il est nécessaire que l'écrivain laisse entendre que son texte est une confession, qu'il encourage une lecture en partie référentielle. Le roman personnel n'est donc qu'à demi fictif, son contenu et l'effet qu'il recherche sont aussi autobiographiques.

La fictionnalisation de soi consiste à s'inventer des aventures que l'on s'attribuera, à donner son nom d'écrivain à un personnage introduit dans des situations imaginaires. Cette activité de fictionnalisation de soi exploite une tendance onirique et fantasmatique qui est inhérente à la condition humaine. Après tout, les rives nocturnes, la rêverie diurne, le fantasme ne font rien d'autre que de mettre en œuvre, de façon plus narcissique et plus complaisante, un tel processus. Entre le temps du sommeil où il glisse dans des fantasmagories qu'il ne contrôle pas et les rives éveillées qu'il provoque et entretient, une grande partie de l'existence de l'être humain se dépense dans l'invention, l'élaboration et la contemplation d'histoires imaginaires où il joue un rôle. Si la fabulation est, à en croire, Bergson, une faculté aussi naturelle que le sens de la vue ou du toucher, que dire de l'affabulation intime !

On doit à Serge Doubrovsky⁵ d'avoir créé un terme qui permette de désigner l'activité littéraire de la fictionnalisation de soi en littérature, le terme "autofiction". Il ne s'agissait pour lui, à l'origine, que de nommer une forme inédite d'autobiographie. Le mot fera pourtant fortune avec une extension beaucoup plus large, pour désigner des œuvres totalement étrangères au projet autobiographique. A la différence de l'autobiographie qui serait l'apanage des vies mémorables, l'autofiction serait le refuge des vies ordinaires. Elle permettrait à chacun de raconter sa vie, dès lors qu'il la dote des atours de la fiction. « Les humbles qui n'ont pas droit à l'histoire, ont droit au roman »⁶. L'autofiction selon Doubrovsky partagerait donc avec d'autres formes de l'écriture de soi (l'autoportrait, l'autobiographie) l'authenticité du vécu qui y est rapportée.

Avatar de l'autobiographie, référentielle en théorie mais assez fictive en pratique, romanesque au sens d'une certaine modernité, inédite en son genre, tels sont les caractères de l'autofiction selon Doubrovsky, du moins jusqu'à *Fils*⁷. Une définition voit alors le jour : *une autofiction est une œuvre littéraire par laquelle un écrivain s'invente une personnalité et une existence, tout en conservant son identité réelle (son véritable nom).*

Dès lors, le vocable autofiction peut sembler impropre pour désigner ce qui va faire l'objet de notre travail en littérature de jeunesse, pour nommer des œuvres souvent très éloignés de l'autobiographie et une forme littéraire où la fiction l'emporte sans équivoque avec des personnages/enfants créés de toute pièce par un auteur adulte. A cette objection, on ne peut que répondre qu'une situation de fait s'est établie et que le néologisme de Doubrovsky est le seul terme qui se soit imposé aussi bien dans la presse que dans l'institution scolaire ou même scientifique.

⁵ Serge Doubrovsky, “ Autobiographie/ Vérité / Psychanalyse ”, in *Autobiographiques*, P.U.F., 1988

⁶ Serge Doubrovsky, « Autobiographie/ Vérité / Psychanalyse ”, in *Autobiographiques*, P.U.F., p.90, 1988

⁷ Serge Doubrovsky, *Fils*, 1977

4) En littérature de jeunesse, un panel de récits

a) Typologie des récits à la première personne en littérature de jeunesse

Ce qui va nous intéresser en littérature de jeunesse c'est la production littéraire où l'expression personnelle tient à travers l'emploi du « je » une place centrale, « focale » qui gouverne tous les autres éléments et assure la cohésion de la structure. Ce genre est donc vaste mais il peut se décomposer en sous-genres ; la production littéraire et extra littéraire prend des formes variées en littérature lorsqu'elle s'annonce comme véridique et de nombreuses fictions s'attachent à imiter ces formes.

L'autobiographie

Étymologiquement, l'autobiographie est le récit que l'on fait soi-même de sa propre vie. Les trois "je" se confondent (auteur, narrateur et personnage) comme pour *Léon*. L'autobiographie est écrite dans le but d'être publiée.

Le récit de vie

Le narrateur parle à la première personne et raconte l'histoire de quelqu'un d'autre (*Grand-père, Le secret de grand père...*)

Le récit en « je »

Le narrateur parle à la première personne et raconte une histoire dont il est ou non le héros (*Le hollandais sans peine, Mon cygne argenté, Trèfle d'or...*)

Autobiographie fictionnelle

L'auteur est différent du narrateur mais narrateur et personnage sont confondus et le récit rend compte d'une partie de l'Histoire (*Otto, Little Lou, Loup rouge*)

Le journal intime

C'est un écrit qui aborde généralement les sentiments, pensées et aventures intimes de son personnage. Il a la particularité d'être rédigé régulièrement, souvent à un rythme quotidien, et ses entrées sont datées. Il peut ainsi relater des périodes variées de l'existence. Il peut prendre des formes variées en littérature de jeunesse, rarement véridique (*Le Journal d'Anne Franck*) mais plutôt inventé (*Mon je-me-parle, Le journal d'Adèle...*).

Le récit épistolaire

Le récit se compose de la correspondance fictive d'un ou plusieurs personnages (*Lettres des Isles Girafines, Lettres de l'écureuil à la fourmi...*).

b) Les récits à la première personne en littérature de jeunesse

Le « je » en littérature :

L'utilisation de la première personne modifie l'écriture et définit certaines catégories de lecture fixant à notre activité un horizon d'attente particulier. Nous allons donc définir les deux visages du « je » :

- Le « je » peut être le narrateur donc il va prendre en charge le récit et le commenter parfois.
- Le « je » peut être le personnage principal dont le « je » narrateur raconte l'histoire, c'est le personnage de l'histoire racontée.

Le « je » joue sur la récapitulation d'événements comme dans l'autobiographie mais aussi sur la fragmentation comme dans les romans épistolaires ou dans les journaux intimes.

*« Dans une histoire, le lecteur se projette en s'identifiant au personnage car il suscite en lui un intérêt émotionnel, un envoûtement ou un rejet. A travers lui, on aime, on hait, on rit, on pleure. Certains personnages laissent parfois en nous une trace extrêmement profonde. »*⁸

⁸ Observatoire national de la lecture

Les récits en « je » permettent à l'enfant de sortir de son propre « je » pour s'identifier au « je » textuel, faisant ainsi une expérience possible, un essai, sans risque. Lire ces récits s'apparente à un besoin de se comprendre, intellectuellement et émotionnellement à travers l'identification et la projection aux autres. Ce sont les mêmes besoins pour les enfants et les adolescents quand ils se tournent vers les récits intimes du « je ». A l'école, il semble intéressant de montrer aux enfants, à travers une lecture littéraire d'œuvres réfléchie une autre façon d'assouvir ce besoin existentiel si souvent présenté dans les émissions très en vogue ces derniers temps, la télé-réalité.

La production de récits de vie à la première personne est fort abondante en littérature de jeunesse. Les titres de certaines collections jeunesse sont révélatrices comme *Scènes de vie* chez J'ai lu jeunesse, *Tempo, des romans au rythme de la vie* chez Syros jeunesse et *C'est ma vie* chez Nathan.

Quand nous lisons, nous sommes tous sujets lecteurs et nous nous projetons dans le livre et cela nous permet de rentrer à l'intérieur de l'œuvre et dans le texte.

« Les personnages ont un rôle essentiel dans l'organisation des histoires. Ils permettent les actions, les assument, les subissent, les relient entre elles et leur donnent du sens. D'une certaine façon, toute l'histoire est l'histoire des personnages. »⁹

Du cycle 1 au cycle 3 les enfants vont donc, par la littérature de jeunesse construire la notion de personnage et l'affiner au fil des cycles en allant, au cycle 1, de l'identification à l'approche de la fonction symbolique du personnage au cycle 3. C'est ce fil rouge qui va guider les enseignants pour mettre en place une progression littéraire au fil des cycles. « Le personnage est le pivot du récit. L'action n'acquiert son sens que par rapport à un personnage. Comprendre les personnages demeure donc le moyen fondamental de comprendre l'histoire comme un tout. »¹⁰. C'est donc en

⁹ Y. Reuter, *L'analyse du récit*, Armand Colin, 2007

¹⁰ Jocelyne Giasson, *Les textes littéraires à l'école*, De Boeck, 2005

faisant évoluer cette vision du personnage que l'on va pouvoir aborder les récits à la première personne. Avec la narration à la première personne (journal intime, autobiographie, forme épistolaire), l'auteur favorise l'identification du personnage ou son rejet *Moi Milton*, Hayde, C1 ; *Je mange, je dors, je me gratte, je suis un wombat*, J.French, C2; *Mon je-me-parle*, S. Pernush, C3. Les sujets plus graves sont donc propices à une interpellation du lecteur au travers du devenir des personnages. La vie, la mort, l'amour, la construction de soi sont des thèmes qui poussent le lecteur à s'interroger sur ses émotions, ses valeurs et à les confronter lors d'échanges avec d'autres, *Pou-poule*, Loufane, C1 ; *Le doudou méchant*, C. Ponti, C2; *Jojo la mèche*, O. Douzou, C ; *Nuit d'orage*, M.Lemieux, C3; *Grand-père*, G. Rapaport, C3; *La rédaction*, A. Skameta, C3. Tout le long de l'école primaire l'enfant va pouvoir faire évoluer sa vision du personnage et ses émotions à travers les albums de littérature de jeunesse afin de développer, peu à peu, son regard critique sur le personnage.

Au cycle 1

Au cycle 1, le processus d'identification des enfants est prédominant. L'objectif d'apprentissage en littérature d'ailleurs pour ce cycle est l'identification au personnage (ou le rejet). La littérature de jeunesse pour les très jeunes enfants déborde de récits à la première personne. Pour un grand nombre d'ouvrages la narration est en « je » ou « moi ». Le personnage principal est le narrateur, toujours un jeune enfant ou un animal, qui parle donc à la première personne. Le personnage raconte des moments du quotidien, des instants de vie, comme dans *Et si j'étais... une souris ?* de Eve Tharlet. Le petit garçon aspire à ne pas faire son lit, à ne pas se faire gronder... s'il était une souris, oui mais quand on est une souris on a peur du chat alors ce n'est pas si mal d'être un petit garçon... La série des *Milton*, ces albums sont souvent comme des petites leçons de vie et le jeune enfant s'identifie plus à un autre enfant (ou animal) qu'à un adulte par exemple. La narration à la première personne au cycle 1 est un mini jeu de rôle où l'enfant va pouvoir jouer à être comme le personnage. Le « je » sollicite le jeune lecteur et facilite l'entrée dans la langue et dans le livre.

Au cycle 2

Au cycle 2, les récits à la première personne ont une double fonction. Comme au cycle 1, le processus d'identification est très fort surtout pour des élèves de grande section. Cependant, les enfants de cet âge montrent une certaine empathie, un partage des émotions avec le personnage qui raconte. La narration à la première personne permet un exutoire, permet de dépasser ses craintes et ses peurs. Quand on a lu *La Petite peur qui monte, qui monte...* de Michel Piquemal on en retire qu'après tout, il est bien normal d'avoir peur quand on est petit et tout seul, on est plutôt rassuré. Les thèmes abordés sont aussi des questions existentielles pour des enfants.

Au cycle 3

Les récits à la première personne trouvent toute leur place au cycle 3. Non pas qu'ils ne soient pas importants dans les deux autres cycles mais c'est pendant ce cycle qu'ils vont être abordés en tant que genre littéraire à part entière avec ses caractéristiques littéraires et l'on va pouvoir puiser des sources dans un panel d'ouvrage. L'élève va tout autant s'identifier au héros que se servir de ces œuvres comme tremplin pour dépasser ses peurs et ses craintes mais l'exploitation de récits à la première personne va permettre d'aller plus loin. En effet, on va être alors face à une multitude de genres. On va trouver de la « vraie » autobiographie comme *Léon* de Léon Walter Tillage où l'enfant va pouvoir, par le biais de la narration à la première personne découvrir une période de l'histoire, l'esclavage ; du journal intime, *Mon Je-me parle* de Sandrine Pernush et Ginette Hoffman ou en version théâtre *Le Journal de grosse patate* de Dominique Richard ; du récit de vie, *Comment j'ai changé ma vie* d'Agnès Desarthes ou *Moi et Rien* de Kitty Crowther ; de romans épistolaires comme les *Lettres de l'écureuil à la fourmi* de Toon Tellegen ou encore d'ouvrages qui se voudraient réalistes et qui jouent avec la narration à la première personne comme *Le Journal d'un chat assassin* d'Anne Fine. C'est d'ailleurs là que le travail devient intéressant car on dépasse l'identification et on s'interroge sur la vraisemblance des écrits.

Travailler sur un genre à l'école permet de travailler la compréhension. Cela facilite la lecture car il y a des attentes et des constantes, on ne mobilise pas les mêmes activités suivant le genre qu'on lit. Cela permet aussi de mobiliser les connaissances du lecteur,

quand on connaît les genres on peut jouer sur la transgression et on peut alors écrire en sachant dans quel cadre s'inscrit la production. Mais on se demande alors quelles sont les spécificités de ce genre littéraire.

Ce genre littéraire produit en littérature de jeunesse les mêmes questionnements qu'en littérature « classique ». Les enfants (qui deviendront des adolescents) aiment lire ce type de récit tout comme les adultes et on en vient à se demander quelles sont leurs motivations alors que les récits d'aventures de plus en plus extraordinaires, la science-fiction et le fantastique connaissent un grand succès aujourd'hui. Kitty Crowther, auteur de littérature de jeunesse dit quand elle parle de son ouvrage *Moi et Rien* « Le côté fascinant de la création, ce sont les liens très forts entre une émotion vécue et sa réapparition sous une forme ou l'autre. »... « Petite, je mettais les vestes et les manteaux de mon père qui était souvent absent, pour avoir l'impression d'avoir des bras immenses. », Lila, le personnage de son album porte comme habit une veste trop grande pour elle... Qu'est-ce qui pousse les auteurs à écrire à la première personne, sur eux ou sur des personnages emprunts d'eux-mêmes. De ces constats découlent une question évidente, surtout pour la littérature de jeunesse sur la frontière entre fiction et réalité et sur les motivations d'écrivain.

II. LA LITTÉRATURE EN « JE », UNE INFLUENCE SUR LE GOUT D'ÉCRIRE

Les récits à la première personne provoquent l'envie de lire mais en réalité, avec des élèves (et peut être avec n'importe quel lecteur...), ce genre littéraire encourage la production écrite et le jeu avec la langue. Finalement l'écriture renouvelle le plaisir de la lecture et permet au lecteur de s'évader à nouveau en prenant la plume.

1) Ecrire au cycle 3

a) Les programmes

On peut s'interroger sur la place de l'écriture littéraire dans les programmes. Considérée comme un prolongement naturel de la lecture, l'écriture est traitée de façon beaucoup plus succincte et n'est présente dans aucun document d'accompagnement à ce jour.

Au cycle 2, les élèves apprennent à rédiger de manière autonome un texte court : rechercher et organiser des idées, choisir du vocabulaire, construire et enchaîner des phrases, prêter attention à l'orthographe. Ils sont amenés à utiliser l'ordinateur : écriture au clavier, utilisation d'un dictionnaire électronique.

Au cycle 3, la rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. Les élèves apprennent à narrer des faits réels, à décrire, à expliquer une démarche, à justifier une réponse, à inventer des histoires, à résumer des récits, à écrire un poème, en respectant des consignes de composition et de rédaction. Ils sont entraînés à rédiger, à corriger, et à améliorer leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).

En matière d'écriture le cycle 3 doit garantir des acquisitions nombreuses et importantes. L'école, et donc plus particulièrement lors du cycle 3, doit permettre aux élèves de rentrer dans l'écrit. Il faut rappeler que le but de la classe de 6e est que chaque élève soit capable de produire un texte narratif cohérent d'une page environ, ce qui ne va pas de soi pour un élève de 10/11 ans. Le passage de l'oral à l'écrit reste une étape difficile à franchir même pour des adultes. Nous n'écrivons pas comme nous parlons et ce passage d'une langue à l'autre nécessite des apprentissages réels et solides.

L'écriture est une activité qui met en œuvre plusieurs processus. Ecrire c'est d'abord et avant tout copier, graphier, écrire de manière autonome, réécrire mais aussi mettre en page dans une perspective de projet d'écriture.

Selon les programmes de 2008 la progression est organisée de la façon suivante du CE2 au CM2 :

E C R I T U R E	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur (formation des lettres, orthographe, ponctuation) un texte de cinq à dix lignes en soignant la présentation. - En particulier, copier avec soin, en respectant la mise en page, un texte en prose ou poème appris en récitation. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur un texte d'une dizaine de lignes, en respectant la mise en page s'il y a lieu. 	<ul style="list-style-type: none"> - Copier sans erreur un texte d'au moins quinze lignes en lui donnant une présentation adaptée.
R E D A C	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte. 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au 	<ul style="list-style-type: none"> - Dans les diverses activités scolaires, prendre des notes utiles au travail scolaire.

<p>T I O N</p> <p>R E D A C T I O N</p>	<p>- Rédiger un court texte narratif en veillant à sa cohérence temporelle (temps des verbes) et à sa précision (dans la nomination des personnages et par l'usage d'adjectifs qualificatifs), en évitant les répétitions par l'usage de synonymes, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.</p> <p>- Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres).</p> <p>- Savoir amplifier une phrase en ajoutant des mots : en coordonnant par et un nom à un autre, un adjectif à un autre, un verbe à un autre.</p> <p>- Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître.</p>	<p>travail scolaire.</p> <p>- Rédiger un court dialogue (formulation des questions et des ordres).</p> <p>- Rédiger des textes courts de différents types (récits, descriptions, portraits) en veillant à leur cohérence, à leur précision (pronoms, mots de liaison, relations temporelles en particulier) et en évitant les répétitions.</p> <p>- Savoir amplifier une phrase simple par l'ajout d'éléments coordonnés (et, ni, ou, mais entre des mots ou des phrases simples ; car, donc entre des phrases simples), d'adverbes, de compléments circonstanciels et par l'enrichissement des groupes nominaux.</p>	<p>- Maîtriser la cohérence des temps dans un récit d'une dizaine de lignes.</p> <p>- Rédiger différents types de textes d'au moins deux paragraphes en veillant à leur cohérence, en évitant les répétitions, et en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation.</p> <p>- Écrire un texte de type poétique en obéissant à une ou plusieurs consignes précises.</p>
---	--	---	--

b) Ecrire dans la classe de littérature

Les projets d'écriture dans la classe de littérature ne sont pas nécessairement longs. On peut les classer selon les objectifs d'apprentissage.

Interaction lecture et écriture :

- Identifier des stéréotypes et en jouer : parodies, détournements, pastiches.
- Produire des textes courts appartenant :
 - à un genre identifié (contes étiologiques, voir Kipling, ou nouvelle policière)
 - ;
 - à une symbolique particulière (*Les Trois Clés d'or de Prague*).
- Faire expliciter les relations avec d'autres textes ou d'autres images (développer l'écriture en faisant raconter par un personnage le récit auquel il est fait allusion ou référence).
- Plus généralement, insérer un texte dans un texte lu ou écrire la fin d'une œuvre ouverte afin de développer des compétences textuelles.
- Réécrire pour transposer l'œuvre (ou une scène) pour le jeu dramatique.
- Combiner des œuvres (des scènes) en mêlant les personnages ou les actions ; transposer un récit dans un autre temps, dans un autre espace, etc.
- Repérer des motifs, des formes récurrentes dans des textes lus et les utiliser pour créer de nouveaux textes (fonction des nombres 3 ou 7 comme dans le conte *Le Chant des génies*, *La poule qui voulait pondre des œufs en or*, *Contes russes*, etc.).
- Repérer des règles d'écriture portant sur l'un des différents niveaux de la fabrication du texte, sollicitant l'imaginaire et un retour réflexif sur le jeu de la langue et du langage, et les réutiliser.

Projets d'écriture d'une durée plus longue

Ces projets développent des interactions avec les autres domaines artistiques (arts visuels, musique, théâtre, etc.). Ils peuvent par exemple exister dans le cadre d'une classe à projet artistique et culturel.

- Correspondance avec un auteur, un poète, un illustrateur.
- Écrits critiques dans le cadre d'un festival du livre et de la lecture, réalisation de

publications littéraires, participation à des comités de lecture, exposition, vente de livres, etc.

– Réalisation d'un recueil collectif de textes pour diffusion dans l'environnement proche de l'école.

– Écriture d'un livret d'opéra, d'une pièce de théâtre, d'un scénario, etc.

Le projet d'écriture comprend plusieurs étapes (chacune d'elles faisant l'objet d'un premier jet et de réécritures) constituant un parcours personnel pour les élèves qui cheminent dans la pensée et le langage.

Le maître, lecteur attentif des écrits produits, choisira les consignes d'écriture successives, les apports culturels (autres lectures, etc.) et la durée du projet. Selon les compétences des élèves et la nature du projet, l'accompagnement s'exercera de manière différenciée au cours des différentes phases.

Il est important que le contrat d'écriture soit clair afin que les élèves s'y investissent et dépassent les difficultés liées à la gestion de l'ensemble des tâches. Des aides et des activités « décrochées » seront prévues par le maître afin que les écrits produits correspondent aux attentes définies.

Projets d'écriture personnelle

Les programmes signalent une pratique d'écriture – tenue d'un carnet de lecture – qu'il conviendra de développer dans la classe afin d'encourager les écrits personnels des élèves sur leurs lectures. Les élèves y évoqueront ce qui relève du jugement esthétique, de l'évocation des émotions, de la subjectivité. Il s'agit alors de construire avec eux les modalités pratiques de la mise en œuvre (forme, échanges, temps d'écriture, etc.).

c) Ecrire : quels enjeux didactiques ... et pédagogiques ?

Ecrire c'est formuler de manière cohérente sa pensée grâce à des textes cohérents utilisant des phrases sensées et justes (syntaxiquement, orthographiquement, etc.).

Certains travaux montrent que produire un écrit est un moteur d'apprentissage du français, une mise en œuvre concrète de compétences de maîtrise de la langue.

Écrire est une activité essentielle pour motiver, mobiliser et transférer la plupart des apprentissages en français (compréhension, formulation de sa pensée, manipulation de la langue en situation sensée, règles syntaxiques, orthographiques, etc.). Mais une problématique particulière de la didactique de la production des écrits reste leur destination. La destination d'un écrit est centrale pour la détermination de ses caractéristiques morpho syntaxique. Mais, si depuis plusieurs années on a insisté sur les écrits et les situations de communication (écrire pour quelqu'un d'autre), c'est surtout pour le côté motivant et faisant sens pour les élèves. Toutefois les recherches récentes et l'expérience de beaucoup montrent qu'écrire pour soi ou pour les élèves de la classe, est une activité qui fait sens pour la plupart des élèves et qui génère plaisir et apprentissage sans user la volonté de tous sur la production d'un écrit publiable.

Ainsi, écrire est une activité essentielle à l'acquisition de compétences de maîtrise de la langue complexe, mobilisant et nécessitant le transfert de la plupart des savoirs en maîtrise de la langue française, dont les élèves connaissent souvent les attendus.

La pratique de l'écriture à l'école est très importante et à ne surtout pas négliger car elle permet aux élèves de primaire d'entrer dans une problématique littéraire. L'écriture vient au service de la lecture et en est un moteur. En effet l'élève qui est lui même écrivain va pouvoir être sensible aux procédés d'écriture tout autant qu'au contenu relaté. Certaines consignes d'écriture permettent également d'enseigner quelques techniques narratives, telles que la distinction auteur/narrateur, la notion de point de vue ou la notion de personnage. Enfin l'imitation, pastiche ou parodie, peut aider à approcher les caractéristiques stylistiques de tel ou tel auteur. L'essai d'écriture personnelle qu'ils ont réalisé eux-mêmes aide les élèves à observer de façon plus attentive les choix d'écriture de l'auteur et d'en apprécier l'originalité. Comment ne pas mieux entrer dans un récit de vie qu'en ayant déjà essayé de s'y confronter à l'écrit ?

Ecrire permet donc de construire des compétences comme la distinction auteur/narrateur.

Des choix d'écriture sont également à effectuer sur le mode de narration utilisé. Il est parfois délicat de faire distinguer aux élèves l'auteur, personne physique dont le nom

figure sur la couverture du livre et qui touche les droits d'auteur et le narrateur, être de papier qui raconte l'histoire. Cette distinction est délicate dans le cas de la narration à la première personne. L'écriture à la première personne racontant un fait qui leur est arrivé ou pas, parce qu'ils ont observé la fréquence de ce mode de narration dans les récits en « je » qu'ils auront déjà vu aide les élèves à apprécier les ouvrages de littérature de jeunesse qui utilisent ce procédé.

De même, *Le journal d'un chat assassin* de Anne Fine, figurant dans la sélection ministérielle pour le cycle 3 permet de faire éprouver la distinction entre le personnage-narrateur et l'auteur du roman. La rédaction d'une journée supplémentaire au journal du chat permettrait d'asseoir cet apprentissage.

Qu'elle soit une écriture ponctuelle comme dans le dernier exemple cité ou qu'elle relève d'un projet d'écriture longue, la rédaction à la première personne est le meilleur moyen de faire éprouver à de jeunes enfants la spécificité de la posture littéraire.

2) Pourquoi écrire à la première personne ?

a) Psychologie

Se voit-on tel que l'on est ?

Le regard de l'autre ne nous informe-t-il pas plus que le regard que l'on a sur soi ?

Quelles sont les fins, conscientes ou non, que l'autobiographe met dans son discours ?

Qu'est-ce qui les justifie ?

Cela pose donc le problème de la connaissance et de la représentation de soi. C'est ce que Freud appelle la théorie des instances psychiques. Selon lui, il y a trois instances ou trois parties qui sont le « Moi » (intérêts narcissiques), le « Ça » (côté pulsionnel) et le « Surmoi » (intérêts extérieurs). Pour l'autobiographe faire son portrait c'est se donner voir, lire. L'autobiographie est souvent inspirée d'expériences dures. Ecrire sur soi, sur sa vie serait un peu comme la métaphore de la psychanalyse, c'est comme si on s'allongeait sur un divan pour parler de soi et aller mieux, écrire c'est une sorte de

thérapie. L'identité se regarde alors au gré de l'écrit qui la fige en retour de l'éternité de la page.

Écrire une autobiographie c'est inscrire son histoire dans l'Histoire. Mais écrire sur soi c'est aussi écrire pour les autres. Le récit de vie est également un portrait pour autrui. En se racontant le narrateur/auteur donne à voir son intimité, il se met en scène pour attirer le regard des autres et cela peut coûter quelques petites transformations, arrangements voire même mensonges (souvent inconscients) : « Récits de vie : maquillage d'une mémoire à sa toilette, effaçant les rides, composant son visage »¹¹

b) La fonction de ces récits

Si écrire sur soi est un acte « altruiste » on peut alors catégoriser les différentes fonctions des récits écrits à la première personne. On peut définir six fonctions¹² :

- Se forger une identité : évoquer des souvenirs c'est les projeter sous un jour nouveau. Ce qui jaillit des récits de vie c'est la question existentielle qui sommeille en chaque individu. Ce que j'ai vécu a-t-il une valeur propre ou bien est-ce que j'existe vraiment et ai une raison d'être ? L'autobiographie a pour première fonction de répondre à ce doute. Les contenus du récit de vie sont donc la manifestation consciente ou non d'un refus de l'insignifiance, elle nous montre que n'importe quel moment, aussi fugitif qu'il soit peut prendre de la valeur dans le temps. La vie serait un conte structuré avec un début et une fin remplis d'événements et de conquêtes.
- Exorciser la mort : Écrire sa vie c'est se mesurer au temps et l'imprimer sur du papier c'est la rendre éternelle. Toute autobiographie est une recherche du temps perdu au cours de laquelle on va puiser dans ses

¹¹ Claude Abastado, « Raconte, raconte...Les récits de vie comme objet sémiotique », p 15, *Revue des sciences humaines*, Paris, n° 191, 1983

¹² *Le Récit de vie, vade-mecum du professeur de français*, Luc Collès et Jean-Louis Dufays, éditions Paris, 1989

doux souvenirs.

- Informer, témoigner : Que le récit de vie ait pour but premier d'informer va de soi. Toute personne animée par ce désir d'écrire sur soi a bien pour volonté première de donner des informations sur une époque, une culture, une société car toute tranche de vie est inscrite dans l'Histoire, but légitime. Rousseau désire faire « lire dans son cœur » afin que nous en tirions une meilleure connaissance du genre humain.
- Édifier: Les personnages qui sont présentés dans ces œuvres sont souvent exemplaires et on serait sujet à les imiter, ce qui correspond à la fonction éthique du récit de vie. Selon, Daniel MADELENAT¹³, « La biographie apparaît comme la forme de l'histoire la plus adaptée à mettre en forme une morale pratique. Ainsi les « héros » des récits de vie constituent-ils un panthéon d'ancêtres recommandables, une communauté exaltante, un florilège de bonnes conduites qui s'offrent au mimétisme du lecteur, programmant un 'surmoi' culturel parfois bavard et indiscret »
- Se confesser, se blanchir : Dans *Les Confessions* Jean Jacques Rousseau écrit pour restituer la vérité, pour restaurer une image que d'autres contemporains auraient salit.
« Puisque mon nom doit durer parmi les hommes, je ne veux pas qu'il porte une réputation mensongère. Je ne veux point qu'on me donne des vertus ou des vices que je n'avais pas, ni qu'on me peigne sous des traits qui n'étaient pas les miens. »

La restitution de la vérité passe par l'aveu chez Rousseau mais comment jeter la pierre à un homme qui s'accuse. L'auteur narrateur veut, par le biais de confessions intimes, se donner une image conforme à celui qu'il souhaiterait être.

- Le lecteur et son miroir : Outre le fait de souligner que les mobiles

¹³Daniel Madalénat, *Biographie et intimité des Lumières à nos jours*, Révolutions et romantismes n°13, Presses Universitaires Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, p.187

d'écritures autobiographiques ne reflètent que pur égocentrisme, il faut souligner que le lecteur est animé par les mêmes désirs. Auteur et lecteur ont le même mobile, affectif, dans cette quête de sens et de vérité, le lecteur est étroitement impliqué.

En conclusion, après avoir fait le tour de toutes ces fonctions du récit de vie on note que celles-ci sont d'une pluralité remarquable. Cela nous conduit donc naturellement à nous questionner sur les motivations du lecteur à lire des écrits à la première personne.

3) Les motivations du lecteur

a) Auteur et lecteur, un même mobile

Pourquoi lit-on des autobiographies sinon par espoir de trouver quelque image de soi-même ?

« Le plaisir qu'on éprouve à écouter ou à lire des récits de vie est du même ordre que le besoin de se raconter ; il correspond à une quête d'identité : non construction de soi, mais recherche d'une image au miroir »¹⁴

Ainsi le lecteur rejoint l'auteur dans sa contemplation narcissique de lui-même. Le récit de vie ne manque pas de nous rappeler des tranches de notre vie, de notre passé, d'événements dans lesquels on va s'identifier où les souvenirs d'enfance trônent à la première place.

Paradoxalement, la vie d'un individu deviendrait une généralité, chacun pouvant y trouver des différences « c'est sa vie... » mais dans le fond des ressemblances « tout le monde fait ça et nous sommes tous pareils... ». Mais de là à affirmer comme Georges MAY qu'il y a nature humaine universelle commune à tous les hommes il y a bien plus qu'un pas. Ce principe d'édification ne doit pas surprendre et étonner car imiter

¹⁴ Claude Abastado, « Raconte, raconte...Les récits de vie comme objet sémiotique », *Revue des sciences humaines*, Paris, n° 191, 1983

constitue la base des apprentissages, l'homme aime trouver des modèles pour tirer des leçons. L'édification correspond elle aussi à l'identification et à la quête d'identité qui est à l'œuvre dans toutes les lectures de ce genre. Ce trait entretient un lien étroit avec l'histoire de ces récits à la première personne, les premiers biographes de l'Antiquité au Moyen-Âge étaient essentiellement des apologies, des récits qui vantaient les louanges d'un roi, d'un saint ou d'un général. Aujourd'hui c'est moins cette facette qui est mise en avant par les auteurs (modestie et objectivité oblige) mais cela reste explicite dans certaines œuvres d'hommes politiques ou de vedettes de médias.

L'autobiographie a une fonction égocentrique. Le lecteur est dans la quête de sens et de vérité, il est étroitement impliqué. Les préoccupations des écrivains trouvent leur reflet dans les motivations des lecteurs. Ce dernier a besoin de s'informer sur une époque, une société, une culture, une expérience ou s'identifier des modèles d'expérience et de s'édifier grâce à eux. Le lecteur est confronté à un désir ambigu d'ancrer sa lecture dans le vécu.

Selon, Guy Scarpetta¹⁵, la fascination du lecteur peut tenir des motivations impures :

- attiré pour un certain égotisme « après Freud », centré plus sur le corps que sur la psychologie et beaucoup plus sur l'objet que sur le sujet
- le désir de s'identifier, lire par rapport à soi
- lecture fétichiste où l'on peut survoler et sauter des passages
- Lire en voyeur, en toute impunité

Le récit de vie offre des perspectives et des procédures de lecture très variées, cela renforce le succès éditorial de ce type de discours. S'il plaît c'est dans sa nature mystérieuse et impure.

¹⁵ Guy Scarpetta, *Pour le plaisir*, Gallimard, 1998

b) Le lecteur, une curiosité inavouable

Le désir qu'à le lecteur de retrouver sa propre image n'est pas avoué comme tel mais relève d'un processus inconscient du ressort de la psychanalyse. Mais il existe d'autres motifs inavouables qui font que nous trouvons fascinantes ces lectures. Pour Georges MAY, cela s'apparente au voyeurisme, tout lecteur aime à lire les penchants, vices et travers d'un autre et cela active la lecture de récits de vie, le lecteur a l'impression de recueillir des confessions. Ainsi tout grand homme vole, ment est mesquin par moment et chacun se sent soulagé, comme déculpabilisé en lisant ce que d'autres ont pu faire. Quelle consolation !

« Rousseau pissait dans la marmite de sa voisine et Jean-Paul Sartre mettait du sel dans la bassine de confitures de sa grand-mère ».¹⁶

G. SCARPETTA prolonge ce propos « ...on ne peut s'empêcher de lire par rapport à soi : on s'identifie à l'écrivain ou on s'y oppose, on confronte des expériences, des sensations-en bref, on lit 'mal' selon les canons de la 'littérarité'. Ensuite, [...] on n'est pas tenu de *tout lire*. Enfin, [...] ce type de lecture joue essentiellement sur 'l'effet réel' : elle suppose cette 'illusion représentative' que les avant-gardes récentes rejetaient... »¹⁷.

Les motivations du lecteur et donc celles de l'auteur alternent toutes entre objectivisme et subjectivisme, affectif et rationnel. Le récit de vie met en œuvre toute la culture et on serait tenté de dire tout l'homme. Ne serait-ce pas car il se situe à la frontière entre littérature et réel ?

¹⁶ Georges May, *Rousseau*, Seuil, coll. Ecrivains de toujours, éd de 1994

¹⁷ Guy Scarpetta, *L'impureté*, Grasset, 1985 p.290

4) Un support privilégié pour motiver l'écriture en « je » : la poésie

« L'écriture est une pratique sociale impliquant la mise en œuvre de savoirs, de représentations, de valeurs, d'investissement et d'opérations par laquelle un ou plusieurs sujets visent à (re)produire du sens linguistiquement structuré à l'aide d'un outils sur un support conservant durablement ou provisoirement de l'écrit dans un espace socio institutionnel donné.¹⁸

La motivation pour écrire ne va pas de soi et beaucoup d'enfants se sentent rapidement découragés par l'idée d'écrire car c'est une activité qui revêt un caractère très complexe, ce qui provoque le plus souvent un abandon de leur part. Il faut alors trouver un médiateur qui permette à l'élève de franchir le pas, une activité motivante et constructive à la fois.

L'écriture a un certain pouvoir, celui d'extérioriser et de matérialiser la pensée, elle permet un autre regard sur soi. Elle est l'aboutissement d'un ressenti, d'un sentiment, d'une idée et permet donc une nouvelle approche de soi.

La poésie offre un autre regard sur le monde, elle permet d'établir un autre rapport au langage. La langue y est utilisée d'une façon originale et permet de sortir des fonctions habituelles que l'on associe à l'écrit. La poésie apparaît comme une activité idéale pour permettre aux élèves de jouer avec la langue, les sons et découvrir le plaisir des mots. La poésie offre un aspect ludique à la langue tout en imposant des contraintes qui peuvent, paradoxalement, se révéler libératrices de l'écrit. C'est par la poésie que l'acte d'écrire va être « démystifié » car elle reste une source de plaisir et offre un nouveau visage à l'écriture, une nouvelle liberté.

¹⁸ Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, éditions ESF, 1996, Paris

« c'est beau et tu peux t'exprimer en tout liberté »¹⁹

Malgré son aspect qui paraît formel, elle est bien l'espace où s'exprime la liberté sans pour autant être synonyme de chaos. En poésie beaucoup de choses sont permises à partir du moment où l'on respecte certaines contraintes qui sont le plus souvent des contraintes formelles. D'ailleurs, de façon étrange, ce cadre est rassurant. Certains élèves ont besoin de se sentir sécurisés et de savoir où ils vont, vers quel but ils se dirigent, la contrainte poétique est alors une réponse adaptée. La « page blanche » peut alors être appréhendée de manière différente et moins angoissante. Dans le respect de cette contrainte l'élève sait que tout est permis et se sent comme guidé plutôt que restreint. L'élève peut alors écrire ce qu'il veut et le plaisir retiré de cet exercice agira de façon positive sur sa motivation à écrire.

« on se lèse entrêné par les rimes »²⁰

Cependant ce « cadre » si rassurant au départ pourra peu à peu être abandonné par les élèves quand ils n'en ressentiront plus le besoin. Ecrire se fera de manière encore plus naturelle sans avoir besoin d'autres contraintes que ses idées et son envie. Les ateliers poétiques agissent comme des médiateurs vers l'écriture. Les textes poétiques font rarement l'objet d'une approche spontanée. Divers ateliers d'écriture poétique peuvent permettre aux élèves d'appivoiser les textes poétiques et d'en mettre en évidence quelques procédés d'écriture. Ces ateliers peuvent être conçus comme des boîtes à outils dans lesquelles on puisera ce qu'on estime utile de travailler en fonction d'un contexte particulier. Une typologie permet de dresser une liste des activités d'écritures :

- *Les lettres imposées.*
- *La syllabe imposée.*

¹⁹ Propos formulé par un élève de CM2

²⁰ Propos formulé par un élève de CM2

- *Le lipogramme.*
- *Le logo-rallye.*
- *Exercices de style.*
- *L'alphabet parlant.*
- *Les bouts-rimés.*
- *Écrire en rythme.*
- *Le calligramme.*

*« La poésie est un bon moyen d'écrire mieux ce que tu pense, les rêves que tu a fait,
raconter ta vie... »²¹*

L'écriture lyrique se prête rarement à la construction d'un personnage identifié. En poésie on oscille très souvent entre un « tu » anonyme et un « je » tantôt auteur, tantôt narrateur. Le personnage en poésie est souvent ce qu'on pourrait qualifier de « double autobiographique » profondément enraciné dans la subjectivité de son poète. L'art du portrait ou de l'autobiographie sert souvent très généreusement la poésie. Cela en fait un support remarquable et presque idéal pour l'écriture à la première personne car elle offre, comme dit ci-dessus, un espace vaste, libre mais avec des contraintes. C'est par des jeux d'écriture autour du portrait et du « je » que les élèves vont construire des compétences qui vont leur permettre de rentrer dans l'écrit plus facilement qu'en s'essayant à l'autobiographie ou au récit de vie, écrits très complexes qui peuvent faire peur et ne pas trouver leur place dans une classe. Voici quelques ateliers d'écriture qui peuvent être mis en place autour du portrait :

- Faire son autoportrait.
- Le portrait chinois.
- L'acrostiche.
- Les mots que j'aime / les mots que je hais.
- Faire un inventaire.

²¹ Propos formulé par un élève de CM2

- Jouer avec les couleurs.
- Les associations d'idées.
- Écrire à partir d'une photo.
- Inventer son futur
- Fouiller sa mémoire

III. POESIE, RAPPORT AU MONDE, A SOI, A LA LANGUE

La poésie n'est pas qu'une seule affaire d'écriture, elle permet à l'élève de se découvrir et de se construire en tant qu'individu et de s'ouvrir sur le monde, les autres ainsi que sur sa propre culture et ses composantes.

1) La poésie à l'école

La poésie est un genre littéraire assez méconnu et généralement peu développé à l'école. Elle se limite souvent à l'apprentissage d'un texte par mois, choisi par l'enseignant et que les élèves récitent à tour de rôle. La production d'écrit en poésie est, quant à elle, inexistante, ou presque.

Pourtant, la poésie est découverte du monde, découverte de soi, des autres. Elle contribue à explorer le réel et l'imaginaire. Elle permet d'avoir sur le réel un pouvoir de transformation, de modification, de prospection et de création. Mais pour valoriser la poésie à l'école, il convient de lui donner un statut plus important pour former des enfants qui, au cours et à l'issue de leur scolarité, soient capables seuls, c'est à dire de leur propre initiative, de lire, dire, produire des poèmes. Simplement parce que, en ayant l'expérience, ils en auront le désir et la possibilité.

Il appartient donc à l'école de mettre en place des situations d'apprentissages pour inciter les élèves à lire et à écrire de la poésie.

Le Socle commun précise que l'expression écrite et orale doivent être travaillées tout au long de la scolarité, y compris par la mémorisation et la récitation de textes littéraires. Les situations doivent permettre de développer le goût pour les sonorités, les jeux de sens et la puissance émotive de la langue.

La culture humaniste contribue à la formation du jugement, du goût, de la sensibilité. Elle suscite des émotions esthétiques, repose sur la fréquentation des œuvres littéraires

(récits, romans, poèmes, pièces de théâtre), se nourrit des apports de l'éducation artistique.

Le dossier *Poésie à l'Ecole* édité par le Ministère de l'Education Nationale, mis à jour en 2010 inscrit la poésie au croisement de deux domaines : la maîtrise de la langue et l'éducation artistique.

On y aborde une dimension plus libre de l'usage de la langue en mobilisant très largement la matérialité sonore et visuelle des mots. Cette liberté permet d'observer la langue et d'enrichir les moyens langagiers des élèves.

La poésie, c'est la « capacité de faire parler la langue comme personne pour tout le monde ». ²² La poésie sollicite la langue là où personne ne le fait, elle récuse les parlars ordinaires et utilitaires, les stéréotypes, les formules usées... La langue poétique peut ainsi paraître inhabituelle, étrange. Mais cette étrangeté-là n'est pas facilité ou coquetterie, ni hermétisme pour initiés. Elle parle pour tout le monde. En tant que personne, l'élève est interpellé par la poésie : elle retravaille son rapport à sa propre langue, et elle exprime dans son parler un rapport aux autres, au monde et à soi-même. L'élève lecteur de poésie est sollicité par cette rencontre, séduit, inquiet, enrichi, éclairé, amusé,...

La lecture d'un ouvrage complet de poésie, c'est-à-dire d'un ensemble de poèmes que l'auteur a choisi de rassembler dans un certain ordre, restitue cette " consistance " d'une personne mieux que ne peut le faire le poème-page où l'écart de langue n'a pas l'espace de jouer à plein, d'entrer en résonance avec d'autres manifestations. Que le monde soit refait dans le langage, la poésie en donne ainsi l'expérience par la fréquentation d'œuvres nombreuses et variées.

La poésie s'inscrit au croisement de deux domaines que l'école a plutôt coutume de tenir disjoints quand elle identifie les territoires de la maîtrise de la langue et de l'éducation artistique. Il ne s'agit pas de revenir à on ne sait quelle célébration de belles œuvres patrimoniales devant lesquelles faire révérence mais de choisir délibérément qu'à travers des pratiques et grâce à des rencontres avec des œuvres et avec des créateurs, l'école " fasse culture ", sollicite le, les et des sens, c'est-à-dire

²² Alain Borer, *poète et enseignant né en 1949*

valorise et nourrisse la capacité d'humanité de chacun. Alors, la culture constitue un fondement et une dimension de l'enseignement ; elle ne se réduit pas à l'événementiel d'une " offre culturelle ".

Que la poésie ait sa place légitime dans l'enseignement de français, c'est affaire entendue dans l'école. On retient le plus souvent au prime abord qu'avec la poésie, on aborde une dimension plus libre de l'usage de la langue dans laquelle la syntaxe peut être bousculée et les règles enfreintes, le lexique recréé, la matérialité sonore et visuelle des mots très largement mobilisée. C'est solliciter le langage autrement que dans ses dimensions utilitaires, fonctionnelles, pour sortir de la conversation ordinaire, de l'expression convenue, de l'écriture d'un texte selon les normes d'un genre.

L'observation plus ou moins minutieuse de cette liberté et de ce que cette liberté permet de dire rassemble alors deux ambitions essentielles de l'enseignement du français : enrichir les moyens langagiers des élèves et subordonner ces moyens à leur compréhension ou à leur dire propres.

La poésie " demande une vie intérieure, un retour sur soi-même... la nécessité d'être soi-même ".²³ Elle la sollicite tout autant. Elle donne aussi accès à la découverte et à l'expression de fondamentaux : origine/fin – sécurité/peur – doutes/affirmations – crises/espérances - présence/absence/solitude – moi/autres - etc. Les élèves de l'école primaire sont prêts à entrer dans ces voies authentiques de la parole, par-delà même les difficultés apparentes de la langue qui les dit. Difficultés apparentes seulement, car il ne s'agit pas, en poésie, de tout expliquer mais de laisser la langue agir, y compris dans ses points d'obscurité, et de faire confiance au poème qui travaille la langue autant qu'à celui qui le reçoit, " en sourdine ". Inviter à éprouver son rapport aux autres, au monde et à lui-même grâce aux fréquentations de poètes, c'est un des enjeux que les programmes proposent d'affronter en engageant dans une approche régulière de la poésie. Sur une année, sur toute la scolarité, ce sont des itinéraires que l'on balise, une progression qui se construit, des interpellations qui se répondent et des choix qui se corrigent ou se fortifient. Ce cheminement doit laisser des traces ; c'est aussi en revenant sur ses choix d'avant que l'enfant se verra avancer, grandir.

²³ Werner Lambersy, poète belge – TDC, mars 1990

Trois grandes familles d'expériences sont à vivre :

- écouter – dire : la poésie se donne à entendre (au double sens du verbe, ouïr et comprendre). Elle a à voir avec l'oralité, la voix parlée ou chantée et avec la musique.

Cette expérience, qui a une dimension physique, commence tôt ; c'est même elle qui constitue un terreau nécessaire dès l'école maternelle.

- lire/relire – écrire : la poésie se reçoit, sans nécessairement se comprendre. Le travail de réception ne vise pas à élaborer une compréhension unanime mais vise à ce que chacun mette le poème en résonance avec sa culture propre. On privilégie donc l'émergence et l'exploration des divergences d'interprétation. Devant la production des élèves, le maître se gardera de toute évaluation qui s'appuierait sur une norme, mais il incitera à dégager ce qui fait système dans le poème écrit par l'élève et il invitera à explorer les possibles de la langue en dehors des clichés.

- regarder – produire : le poème, c'est aussi une forme sur une page et la valeur graphique et esthétique de son agencement est à prendre en compte parce qu'elle fait sens, ouvrant sur une forme particulière de lecture. De même, et surtout dans les ouvrages destinés à la jeunesse, la place des illustrations mérite largement d'être observée, analysée (redondance, parallélisme, dialogue, ...) et utilisée dans les productions personnelles.

- et peut-être un quatrième registre d'expériences gagnerait à être identifié en tant que telle : conserver/valoriser.

Très peu de place est accordée à l'écriture poétique, seulement un alinéa y fait référence.

"Ecriture poétique"

On propose aux élèves des déclencheurs qui incitent à une écriture non contraignante. On peut partir d'un matériel linguistique (liste de mots, premier vers, ...) ou non linguistique (image non figurative, fragment sonore...). Le maître engage l'élève à améliorer son texte dans le sens d'une plus grande originalité, en assumant mieux les

procédés spontanément mis en oeuvre, en s'écartant des clichés, en réfléchissant à l'ordre des éléments et à leur mise en page. Il peut faire des propositions d'amélioration entre lesquelles l'élève devra choisir (à moins qu'il opte pour des formules que ces propositions lui auront inspirées), il peut aussi fournir des consignes de relecture qui aideront l'élève à prendre conscience de ce qu'il a écrit. La lecture par les camarades peut aussi constituer un appui utile.

Un enseignant se doit d'être en accord avec les Instructions Officielles, la question de la pratique de la poésie à l'école ne devrait même pas se poser.

Il s'agit pour les enfants non seulement de fréquenter, d'apprendre et de réciter des textes poétiques d'auteurs mais aussi d'aborder la poésie dans un but de création. La poésie offre donc à l'école un grand champ de possible pour aborder littérature et écriture et est donc un vecteur de la construction d'apprentissages réels dans le domaine de la maîtrise de la langue mais aussi dans beaucoup d'autres champs disciplinaires.

2) Ecrire sur soi pour se construire

Pour l'enfant, le fait d'écrire un texte, en particulier un texte poétique, le fait de le dire, de le produire est une manière de « se dire », de s'affirmer. En effet, dans chaque poème, n'y a-t-il pas une part de l'auteur et donc une part autobiographique?

Un poème reflète les sentiments, les sensations, les images de son auteur. Ainsi, comme le note Georges Jean dans *A l'école de la poésie* en 1983, le texte poétique est une image « spéculaire, reflet de la personne, destiné aux semblables. »

De plus, Michel Cosem dans *La poésie de l'école* précise que la poésie est « découverte du monde, découverte de soi, des autres ». Ainsi, l'enfant, grâce à la poésie, arrive à mieux se connaître lui-même et à mieux connaître le monde. Il comprend mieux les sensations et les sentiments en essayant de les traduire. Il développe alors sa personnalité en apprenant à se connaître et à connaître les

autres.

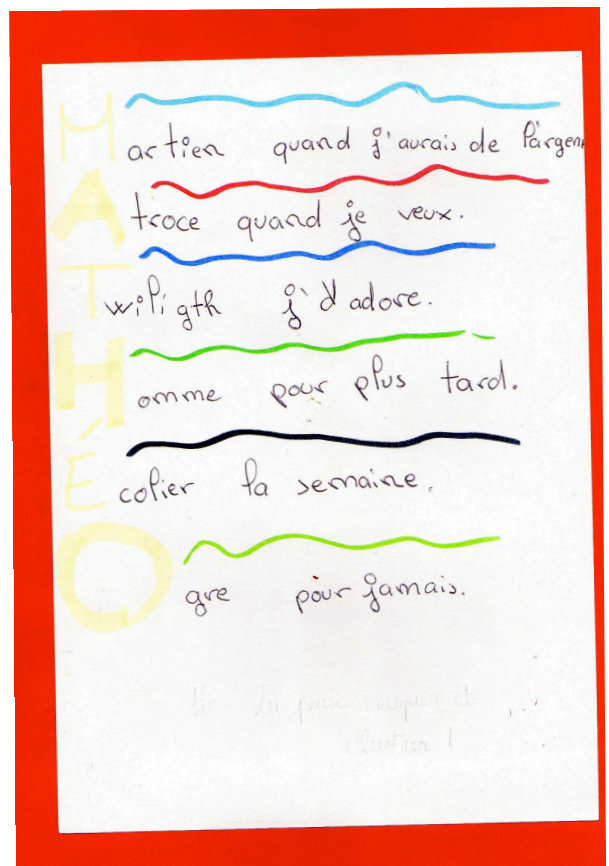
Lors de la lecture d'un poème, il y a certes affirmation de soi, qui fait partie de la construction de la personnalité, mais l'enfant peut se révéler dans la production de poèmes, en allongeant sa plume. Pour Georges Jean, les poèmes en disent souvent long sur « les drames ou les plaisirs cachés que vit chaque enfant. »

Ainsi pratiquer la poésie a pour objectif d'approfondir la personnalité de chacun. La poésie est un moyen d'enrichir la capacité individuelle à connaître et à comprendre soi-même, les autres, le monde et à apprendre à communiquer autrement.

La poésie serait donc un vecteur très intéressant pour la construction de l'individu d'autant plus quand le sujet principal est soi-même. Comment mieux se décrire qu'en passant par la poésie pour écrire en « je » ? C'est en écrivant sur soi-même que l'on commence à se construire une identité car on se sert de l'image que l'on a de soi pour se bâtir un « je ».

Choisir pour se construire

Prenons l'exemple de l'acrostiche qui consiste à prendre des lettres qui lues de haut en bas forment un prénom. Le fait de devoir choisir des mots qui commencent par une lettre imposée, contrainte poétique, qui caractérisent son « je » n'est pas si facile car la question de la sélection s'impose. Quel choix opérer ? Deux solutions s'imposent aux élèves, soit prendre la contrainte du « mot qui commence par la lettre... » au sens strict du terme et choisir un mot au hasard qui n'a pas de lien direct avec sa personnalité mais qui qualifie une personne quelconque ; soit trouver un mot qui commence par la lettre imposée et qui en plus reflète au mieux la personnalité de chacun, opération beaucoup plus difficile.



La première solution permet donc à l'élève de respecter la contrainte imposée par l'enseignant et donc de répondre à la consigne mais elle reflète une certaine distanciation avec lui-même. C'est assez difficile de trouver le bon qualificatif car il y a la contrainte de la lettre, du vocabulaire - le lexique des adjectifs qualificatifs n'est pas très étendu chez les élèves - mais aussi le problème de la connaissance de soi et

du reflet de l'image que l'élève a de lui-même. Beaucoup d'élèves se demandent comment ils sont et ont beaucoup de mal à se qualifier et se décrire. Les élèves qui ont fait le deuxième choix, comme Lola par exemple, ont été confrontés à un problème qui est très révélateur de la question de l'identité. En effet, une personne est tout autant pleine de qualités que de défauts, c'est le propre de l'être humain. Les mots qui peuvent caractériser une personne peuvent être soit péjoratifs ou bien mélioratifs, mais ils sont forcément connotés positifs ou négatifs et il est bien compliqué de choisir l'un ou l'autre car ne mettre que des mots « positifs » refléteraient un certain narcissisme et les mots plutôt « négatifs » eux montreraient une personne peu appréciable, peu attirante. Cette contrainte poétique, aussi simple qu'elle puisse paraître, montre bien en quoi l'écriture ici entretient un lien très étroit avec la construction de l'identité et de l'image de soi-même.

Savoir qui on est quand on écrit

Un autre point très intéressant est à développer aussi. Pour beaucoup d'élèves qui avaient à manipuler la lettre « N » de leur prénom la proposition quasi instantanée a été « nul(le) ». Malgré le fait que ce mot appartienne au lexique courant utilisé par les élèves cela est un révélateur de l'image qu'ils ont d'eux-mêmes. Cela peut s'analyser sous deux angles différents. Le premier serait une sorte d'amalgame entre élève/personne et élève/écrivain. Ce mot « nul » pourrait être utilisé comme pour qualifier et exprimer la difficulté de passer par l'acte d'écrire. « J'ai du mal à écrire, à rentrer dans l'activité proposée par l'enseignante et donc je me sens nul(le) ». Ce serait alors comme une sorte d'amalgame entre l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'élève devant une tâche précise d'écriture et l'image qu'ils ont d'eux-mêmes en tant qu'individu. Le deuxième angle d'analyse tournerait plus autour de l'estime de soi. Beaucoup d'élèves ont une image négative d'eux-mêmes et se dévalorisent. Là aussi il est difficile d'être sûr de ce que l'on avance car la tâche demandée reste inscrite dans un contexte bien spécifique, celui de l'école, et à l'école les enfants sont plus élèves qu'individus. Il est compliqué de savoir si c'est l'image qu'ils ont d'eux-mêmes est en tant que personne ou bien en tant qu'élève.

L'écriture poétique va permettre peu à peu ce passage du moi/élève au moi/personne. Au fil des activités d'écriture et donc au fil du temps les élèves

vont prendre confiance en eux et en leur talent d'écrivain. Un élève particulièrement était totalement bloqué par l'exercice acrostiche, il a dit « je ne suis rien moi... » et n'a rien produit mais au fil du temps il s'est laissé aller à l'écriture, en passant par des ateliers d'écriture différents, et a pu produire des vers sur lui, pas sur l'élève mais sur Quentin, l'enfant, l'individu.

Ecrire libre la pensée et en se forçant, au départ, à mettre des mots sur sa personnalité on se construit peu à peu une identité. Le fait de pouvoir jouer avec les mots, cette liberté avec la langue, va être un moyen de s'affirmer et d'affiner sa personnalité en se construisant en tant que personne. Le jeu sur le portrait poétique offre alors un immense champ de possibles aux élèves pour s'essayer à l'écrit car le sujet reste, même s'il prend du temps à apprivoiser, la personnalité.

Du côté du genre : l'humour

La différence des productions est très variable selon que l'on soit face à un garçon ou une fille. En effet, les garçons sont assez « terre à terre » et il a été plus difficile pour eux de rentrer dans l'activité d'écriture en « je ». Le fait de devoir écrire sur eux s'est révélé être une tâche assez simple mais sans fantaisie. Ils se sont décrits tel que l'ils sont et puis c'est tout, de façon assez austère, même si certains ont réussi à s'éloigner du réel pour se laisser aller. Les filles quand à elle ont pris ces activités d'écriture comme un jeu. Certes elles ont joué le jeu du portrait mais elles ont su faire preuve d'humour et de dérision, elles ont pu choisir des qualificatifs différents de ceux des garçons qui, même s'ils avaient pour effet de faire sourire, ne produisaient pas le même effet. Certaines fille se sont même qualifiées de « belles » ce qui est assez surprenant. L'utilisation de ce qualificatif ne révèle pas un narcissisme profond mais bien une capacité à tourner les choses à la dérision même si finalement d'utiliser ces mots, tout en sachant que c'est de l'humour, leur permettait de se donner une image positive et sympathique d'elle mêmes. L'adjectif « atroce » utilisé par Mathéo, montre bien qu'il a su mettre un brin d'humour dans sa production mais ne produit pas le même effet que l'adjectif « active » utilisé par Lola. En utilisant ce mot Mathéo a montré un aspect de sa personnalité même si cela passe pour de l'ironie, s'il l'a écrit c'est que quelque part c'est ce qu'il pense de lui même à certains moments (Mathéo est un élève assez difficile à canaliser et qui est tout le temps en contradiction avec l'enseignant), l'humour est là en quelque sorte pour lui permettre d'écrire sur lui tout

en se dédouanant par l'ironie. Lola elle utilise l'adjectif « active » qui n'est pas toujours connoté positif, surtout dans le contexte scolaire, et le détourne en en faisant une qualité de sa personnalité, ce qui donne une image d'elle même agréable et sympathique et c'est aussi ce qu'elle se renvoie à elle même. L'humour et l'ironie ne sont donc pas utilisés dans le même objectif selon les garçons et les filles. Chacun y trouve tout de même un intérêt que ce soit pour se rendre encore plus agréable ou pour s'avouer ce qui paraît pour faux.



La distinction entre « je » physique et « je » moral

La construction du je prend en compte le « moi » physique et le « moi » moral pourtant un grand nombre d'élève n'a pas réussi à tirer son portrait physique ce qui a été assez déroutant. Beaucoup m'ont dit qu'ils ne se voyaient pas et donc qu'il leur était très difficile de tirer leur portrait lors de l'exercice du lipogramme qui consistait à écrire leur portrait physique et moral sans utiliser la lettre « s ». La difficulté alors envisagée et anticipée était centrée sur la contrainte mais en réalité ce qui a posé problème aux élèves c'est lors de l'écriture de leur portrait physique. En effet, il n'est pas aisé à 10 ans de se décrire car à cet âge on n'ose pas se mettre en avant mais il n'est pas non plus question de se « rabaisser » et de dire que l'on n'a pas un physique agréable. Ce qui est assez paradoxal c'est que les enfants se voient dans un miroir très régulièrement mais alors on peut se demander qu'est-ce que nous renvoient les miroirs comme image de nous mêmes ? Se voit on réellement dans un miroir ou bien voit-on ce que l'on veut voir ? Cela montre que l'écriture permet de se construire un « je » moral mais a ses limites dans la construction du « je » physique car finalement la construction de l'identité ne passe pas par le physique. Ce n'est pas en se décrivant physiquement que l'on arrive à se forger une identité mais c'est bien en écrivant sur sa personnalité, par le « je » que l'on se construit et que l'on construit peu à peu une image de nous même et donc un portrait physique. Tout comme parler permet de penser, écrire permet de se construire en tant qu'individu.

Les activités d'écriture rappellent alors que l'écriture n'est pas un outil intermédiaire d'enregistrement et de communication mais c'est un outil psychique puissant qui permet un travail intellectuel sur soi-même.

Cette quête de l'identité continue tout au long de la vie. C'est un processus sans fin, un peu comme la quête de la sagesse. Il consiste à la fois à regarder à l'intérieur de soi et à faire appel au regard des autres, qui nous renvoient notre image comme un miroir. Le journal intime par exemple renforce ce sentiment de continuité de la personnalité dans le temps, d'unicité et de cohérence et donc rassure. Par l'introspection et le questionnement intérieur, le diariste peut arriver à mieux cerner son existence et à se construire une identité forte tout comme l'écrivain qui écrit sur lui.

3) Ecrire sur soi pour construire son rapport au monde

L'auteur peut avoir la volonté de trouver à sens à son existence comme nous l'avons dit plus haut et peut avoir pour motif une nostalgie du passé mais en classe et du point de vue de l'élève on ne peut pas affirmer ceci de façon aussi figée.

Cependant, l'écriture en « je » dans la classe permet réellement de travailler sur le passé et sur le temps qui passe. C'est d'ailleurs ce que l'on peut en ressortir des propos recueillis lors de mon entretien avec une enseignante qui utilise comme projet de classe sur l'année le journal intime. On peut analyser ce genre littéraire comme offrant deux moyens de travailler la passé.

Dans la classe, le temps qui passe est rythmé par l'année scolaire à proprement parler mais en commençant à écrire très tôt dans l'année les élèves vont pouvoir se rendre compte du temps qui passe et donc inévitablement construire des compétences en découverte du monde et donc par conséquent se construire un nouveau rapport au monde. Les programmes préconisent d'ailleurs de faire acquérir des repères dans le temps aux élèves de cycle 2. Le journal intime paraît être alors un outils remarquable pour travailler la structuration du temps avec les élèves par rapport à leur temps personnel, à leur vécu et non pas par rapport à un temps immatériel, extérieur. C'est donc par l'écriture que les élèves vont pouvoir construire des repères temporels et mesurer les traces du passé. En relisant leur journal ils vont pouvoir se rendre compte du développement de leur maturité que ce soit sur le plan rédactionnel ou psychologique. Des moments de réflexion autour de cette évolution vont permettre d'engager un débat sur le temps qui passe et sur les marqueurs de l'évolution afin d'en dégager des témoins plus généraux et donc de construire la structuration du temps, étape indispensable au développement de l'individu et donc de la construction de la personnalité.

Le journal intime permet aussi de travailler le passé sous l'angle de la trace écrite et donc d'avoir une réflexion historique et plus philosophique sur la trace. Pourquoi laisse t-on des traces et qu'est-ce que cela va engendrer dans le futur ? Ici, la trace c'est l'écriture qui permet de coucher sur le papier des souvenirs vécus dans la classe ou non. Avec les élèves on va pouvoir questionner cette trace écrite, sur son utilité et

comme témoignage de leur réussite. Permettre aux élèves de redécouvrir leurs productions en fin d'année leur offre la possibilité de voir leurs progrès en matière d'écriture, « au début de l'année je n'écrivais que quatre lignes et maintenant j'arrive à en écrire dix », c'est donc un marqueur concret et facilement évaluable. Le journal intime permet alors une autoévaluation de ses productions que ce soit sur la quantité ou bien sur la qualité. Cet outil permet à chacun d'estimer ses progrès non par rapport à une norme mais par rapport à lui-même, ce qui valorise encore plus la progression.

Ce qui vaut pour ce genre si particulier, le journal intime, est aussi valable pour toutes les écritures en « je ». Les autobiographies ou récits de vie ou encore poèmes qui ont pour objet soi-même vont permettre ce regard sur le temps qui passe et sur le passé en posant la question de la trace. Plus que des outils qui vont permettre de renforcer la maîtrise de la langue, ce genre littéraire va consentir à l'acquisition de compétences transversales et donc permettre à l'élève de se construire en tant qu'individu à part entière.

4) La fonction métalinguistique du langage

R. Jakobson est une figure de la linguistique structure, pour lui « la poétique a à faire a des problèmes de structure linguistique »²⁴. Il décline le langage en six fonctions dont la fonction métalinguistique et la fonction poétique.

La fonction poétique ne se limite pas à la poésie mais bien à la valeur expressive du message en général. La question qu'il pose tourne autour de ce qui fait que le message verbal est une œuvre d'art. Cette fonction permet de faire du message un objet de plaisir parce qu'il est beau. Le niveau de langue, le ton, construisent la fonction poétique d'un message. Il s'agit de tous les procédés poétiques tels que l'allitération, les rimes, etc.

²⁴ R. Jakobson, *Linguistique et poétique, Essais de linguistique générale*, Minit, 1963.

La métalinguistique a pour objet le langage, le message est alors centré sur le code et plus sur le sens. La fonction métalinguistique du langage c'est la fonction relative au code, le dictionnaire, le mode d'emploi. Avant d'échanger des informations il peut être important que l'échange porte d'abord sur le codage utilisé pour le message.

Le développement métalinguistique joue un rôle important dans l'accès à l'écrit; cette activité se révèle être une attitude réflexive sur les objets langagiers et leur manipulation.

Jouer avec la langue, la manipuler, la détourner, est une excellente façon d'en saisir les règles. En effet, dans les jeux poétiques l'élève est confronté à une règle d'écriture simple et il ne sent pas ce rapport de domination avec la langue comme pour d'autres activités d'écriture. Les contraintes le mobilisent, le guident dans l'acte d'écrire. Travailler la langue et son aspect métalinguistique c'est la retourner, la manipuler, la transformer en procédant par essais erreurs. Les instructions officielles disent que c'est par l'imitation, le jeu que l'on peut mieux appréhender en quoi la poésie est essentielle aux enfants.

a) Ecriture poétique et métalinguistique

L'écriture poétique en « je » faciliterait l'objectivation de la langue comme objet d'étude. Suite à ce type d'activité les élèves changent donc de comportement et adoptent alors une posture réflexive. Le dispositif mis en place pour répondre à la contrainte d'écriture met en évidence le moment d'écriture susceptible de favoriser l'entrée dans une posture métalinguistique.

Pourquoi est-ce si particulier avec de telles activités de production d'écrits ?

Dans ces dispositifs tous les enfants sont en situation d'écrire et ce sont leurs productions qui sont directement objet d'étude. Ce ne sont plus alors des phrases

décontextualisées, extraites de manuels, artificielles qui sont le support d'étude mais bien les textes des élèves eux mêmes qui ont alors du sens pour eux. L'élève n'est plus mis en situation d'écrivain mais il devient réellement écrivain. En effet, en classe on voit très souvent des situations « bateaux » proposées aux élèves. « Ecris une lettre à ton camarade pour lui dire ce que tu ressens », les élèves sont souvent confrontés à de telles consignes qui n'ont aucun sens pour eux ; le camarade en question va être sur la cour dans une heure... Ces situations sont des situations prétextes alors que ce qui est réellement important c'est le travail sur les intentions, encore plus pour l'écriture en « je ». On ne donne pas assez d'outils aux élèves pour développer leur imagination et insister sur les intentions d'auteurs. Grâce aux contraintes d'écriture l'élève a les règles du jeu en main, il manipule la langue dans un cadre textuel, c'est en écrivant qu'il ressent le besoin de posséder des outils métalinguistiques. Il est alors confronté à un obstacle qu'il doit surmonter seul et il va donc adopter une posture réflexive, implicite, en faisant des essais et en réinvestissant ce qu'il a déjà acquis auparavant. Il faut insister sur le fait que la métalinguistique est au service de l'écrit avant tout et que c'est en écrivant que l'on apprend à maîtriser la langue en exerçant une activité métalinguistique inconsciente par répétition, imitation et imprégnation.

Si on prend l'exemple de l'écriture poétique à la première personne, que ce soit pour l'acrostiche ou le lipogramme par exemple, les élèves sont confrontés à des obstacles linguistiques qu'ils doivent surmonter pour rendre leur production esthétique sur le plan langagier. Quand on emploie le terme poésie à l'école il est directement assimilé au mot « rime ». En effet, pour un enfant faire de la poésie c'est faire des rimes, ce qui montre d'ailleurs tout l'enjeu pour l'enseignant de l'enseignement de la poésie à l'école. Bien que cette idée ne suffise pas à décrire l'acte poétique elle s'avère être très intéressante à exploiter car pour faire des rimes encore faut-il savoir manipuler la langue de façon habile pour la faire « rimer ». Prenons un exemple simple mais assez parlant, pour faire des rimes avec des vers qui terminent par des verbes faut-il encore connaître les désinences verbales, notamment celles du passé simple qui posent souvent de gros soucis comparées à celles de l'imparfait. Si un élève veut trouver un verbe qui rime avec « tagada » il sera tenté d'ajouter un « a » à un verbe pour faire du passé simple, comme pour le verbe « adorer » mais ça ne fonctionne pas... la réflexion sur la langue se joue bien ici et dans toutes les activités de ce type.

Certaines tâches permettent donc aux élèves, et peut être plus particulièrement pour les élèves qui ont du mal à considérer la langue comme objet d'étude, de constituer une expérience fondatrice d'une posture réflexive. Les ateliers d'écriture poétique en « je » et d'invention permettent cette objectivation sur la langue car elle permet à la fois de construire des connaissances sur la langue et d'assurer la cohérence d'un texte. Dans ces tâches les élèves parviennent à s'approprier de nouveaux savoirs grammaticaux, à se constituer un répertoire de procédés linguistiques et à développer une réflexion métalinguistique mieux ajustée aux problèmes d'écriture.

b) Du journal intime à la métalinguistique

Dans le champ des activités scolaires, le journal intime occupe une place à part car il est perçu comme appartenant à la sphère personnelle, intime et est donc à ce titre exclu des réflexions didactiques. Pourtant le journal est un matériau bien exploitable en didactique et plus particulièrement en didactique du français. Le journal comme type d'écrit à la première personne est une entrée privilégiée.

Le journal intime représente un mode d'écriture personnelle visant à consigner, au jour le jour, le vécu du sujet. Au plan textuel, le journal intime soulève la question d'une écriture fragmentaire et répétitive (traits liés aux rituels d'écriture d'une part, aux faits et gestes du quotidien, d'autre part), qui se constitue en un texte visant à rendre compte du moi sur une période donnée.

Ce cadrage permet de comprendre pourquoi les enseignants sont souvent réticents à exploiter ce genre autobiographique en classe mais il faut savoir que ce support est aussi porteur de sens et de données à problématiser et à exploiter. La réflexion métalinguistique est bien en œuvre chez les apprentis diaristes. En effet, le journal intime a un effet miroir et les élèves confrontés à cette activité vont se soumettre à une réflexion sur l'acte même d'écrire.

Au fil du temps les élèves rentrent de plus en plus dans l'activité qui nécessite un certain temps d'appropriation et vont peu à peu s'extraire du sens, qui devient comme

une pratique automatisée, pour se concentrer sur la forme. S'imposent implicitement à eux alors tout un tas de questions qui vont être au service de leurs intentions. Quel mot, ou quel adjectif ou adverbe vais-je pouvoir utiliser pour être plus précis et au plus proche de la réalité et de mon ressenti ? Quel temps dois-je employer pour montrer la chronologie des événements qui se sont déroulés ? Quelle structure syntaxique utiliser pour exprimer au mieux mon propos ? Toutes ces questions montrent que cette activité d'écriture autobiographique met en jeu chez les élèves des processus cognitifs de réflexion linguistique. En effet, comment mieux rendre compte de l'utilisation du passé composé que lorsque l'on doit écrire un journal intime qui est donc daté du jour et qui relate des choses qui se sont passées dans un passé très proche ? Ce n'est plus une histoire qui est racontée mais bien des faits réels vécus qui sont couchés sur le papier, les personnes qui y sont décrites sont donc bien réelles et doivent donc être qualifiées précisément avec des intentions bien spécifiques ; les élèves doivent donc utiliser leurs connaissances grammaticales, plus ou moins consciemment pour trouver la formulation la plus adaptée à leurs propos.

CONCLUSION

A l'issue de mon travail de recherche qui a été à la fois passionnant et très riche j'ai pu trouver des réponses à mes interrogations et je peux donc en tirer des conclusions.

Tout d'abord, sur le plan plus littéraire je dirais qu'en tant que genre littéraire à part entière, les récits à la première personne ont toute leur place à l'école primaire car ils contribuent d'une part à enrichir la culture littéraire des élèves sur les genres mais aussi au processus d'identification des jeunes lecteurs. En effet, les élèves de primaire aiment se retrouver dans des personnages héros et être le centre des actions, preuve d'un certain égoïsme. Les récits en « je » permettent totalement cette identification et contribuent à développer le goût de lire chez les élèves ce qui est fortement préconisé dans les programmes de l'école primaire. Par leurs richesses, ces types de récits contribuent aussi à la construction identitaire des élèves, ce qui se dégage d'ailleurs nettement de mon analyse. Chacun y trouvant des choses à prendre selon les âges, les sexes et les personnalités. Plus que le développement de compétences scolaires et sociales, ce genre littéraire permet le développement psychologique des élèves et est donc très intéressant à exploiter dans une classe.

De plus, lors de la séquence que j'ai pu mener en classe de CM2 je me suis rendu compte que lier écriture et littérature était fort intéressant et que cela renforçait la construction identitaire des élèves. On associe trop peu souvent lecture et écriture en pensant à tort que ces deux activités doivent résulter d'un apprentissage cloisonné alors qu'elles viennent se renforcer les unes avec les autres. On attache beaucoup d'importance à la lecture alors que l'écriture est tout aussi essentielle d'autant plus si elle est associée à un parcours de lecture. C'est d'ailleurs par le passage à l'écrit que les compétences métalinguistiques vont pouvoir être travaillées. C'est en passant, alternativement, de lecteur à écrivain que l'on va pouvoir s'interroger sur la langue, son fonctionnement et les effets qu'elle produit.

En outre, le fait de lier littérature, poésie et écriture a permis de renforcer à la fois le développement des compétences métalinguistiques ainsi que la construction

identitaire chez les élèves. On peut donc dire que mêler deux genres littéraires permet de construire un réel projet qui a du sens pour les élèves car par la poésie, l'écriture en « je » est facilitée. En effet, c'est une activité qui présente plusieurs atouts car elle est facile à mettre en place et nécessite peu de matériel, contrairement aux albums ou romans, les élèves, de par la fréquentation régulière avec ce genre, rentrent plus facilement dans l'activité. L'écriture en vers a réellement permis aux élèves de rentrer dans leur rôle d'écrivain autobiographe.

Après avoir rencontré des professeurs des écoles lors de mon travail de recherche j'ai pu constater que l'étude des récits à la première personne était très répandue dans les classes, d'une part parce que les manuels lui accordent une place significative mais aussi parce que ce genre permet de travailler des compétences interdisciplinaire comme le travail sur le temps ou le portrait en arts visuels et parce que cela ne nécessite pas de mettre en place de lourds projets, les élèves rentrent facilement dans de tels projets d'écriture comme le journal intime ou encore l'écriture d'un autoportrait.

Ce que je retiens de la séquence que j'ai pu mener dans la classe de CM2 autour de la poésie en « je » et qui m'a réellement interpellée c'est l'impact sur les élèves, après seulement six séances, de ces ateliers d'écriture sur leur confiance en eux. Un ou deux élèves que l'on peut qualifier de fragiles ont pris confiance en eux et en leur compétence d'écrivain de façon très significative au fil de la séquence, ce qui prouve, bien que cela puisse être faussé par l'effet enseignant, que ce type d'activité, en lien avec une littérature spécifique contribue à l'amélioration de l'estime de soi et la découverte de ses possibilités et donc à la construction de son identité, ce qui est, à mon sens très enrichissant pour un enseignant et qui ressort le plus de mes recherches.

Afin d'approfondir ce travail je pense qu'il aurait été fort intéressant d'observer ou de mener une séquence autour d'un ou de plusieurs parcours de lecture autour d'albums et de romans plus ancrés dans la réalité à la première personne comme « Le Journal d'Adèle » de Paule du Bouchet par exemple. J'aurais aussi aimé travailler autour de l'album « Moi et Rien » de Kitty Crowther mais le thème abordé me semblait difficile à amener en classe pour une durée limitée à six séances. L'observation plus prolongée de classes qui travaillent sur ce genre

littéraire serait aussi enrichissante car elle permettrait de faire des comparaisons, ce que je n'ai pu faire pour mes travaux de recherche. Observer les travaux finis des élèves ne suffit pas à mon sens, il est bien plus important de porter son attention sur les élèves en train de faire et donc en train de lire, d'écrire et de débattre sur tel ou tel album. De plus, afin de mesurer l'effet psychologique de ce genre littéraire sur les élèves, la construction identitaire et l'estime de soi, il me semble nécessaire de connaître le public visé. En effet, comment savoir si tel ou tel élève a gagné en confiance en soi si on ne le voit que pendant une séquence support de travail de recherche.

Enfin, en tant que future enseignante, après avoir effectué des stages et ce travail de recherche, je choisirais, dans mes classes, de travailler autour de projets en littérature en lien avec des activités de production écrite. Je réitérerais l'expérience des ateliers d'écriture poétique à la première personne en veillant à proposer cette activité comme un fil rouge tout au long de l'année, avec un lieu dans la classe dédié à cette activité qui pourra aussi se faire lors des moments de travail en autonomie. Je ne manquerais pas de choisir comme support des œuvres écrites à la première personne et à les proposer assez tôt dans l'année afin que ses effets sur les élèves puissent être à long terme et qu'ils puissent contribuer à leur développement personnel, ce qui me paraît être très favorable pour développer un climat de classe agréable où chacun puisse savoir que la confiance envers les autres peut être établie.

Bibliographie

Introduire la littérature au cycle 3 : L'autobiographie, Scerèn, CRDP Languedoc Roussillon, 2002 (CDDP)

L'école des lettres second cycle n°1, « Le pacte autobiographique 25 ans après », p31-46, 2002 (CDDP)

« Se raconter aux autres », *Sciences Humaines*, p.51, 2007

« Les récits de vie », *Sciences Humaines*, dossier p21, 2000

Tactiques 5 - Pour aborder en classe l'écriture de soi. Coordonné par Jean-Louis Dumortier, Presses universitaires de Namur, 2009

Hélène Bernard, *Le Portrait : Anthologie*, GF Étonnants classiques, 2005

L. Collès, J.L Dufays, *Le Récit de vie, Vade-mecum du professeur de français*, Didier Hatier, collection Séquences, 1989

P. Lejeune, *Le Pacte autobiographique*, Points Essais, Éditions du seuil, 1975 (1996)

J.P Miraux, *L'Autobiographie. Écriture de soi et sincérité*, Armand Colin, 2009 (3ème édition)

A. Schmitt, *Je réel/je fictif, au-delà d'une confusion postmoderne*, essais de littérature CRIBLES, Presses universitaires du Mirail, 2010

Sitographie :

<http://www.autopacte.org/>

<http://autofiction.org/>

<http://autofiction.org/>

<http://www.revue-quartmonde.org/spip.php?article62>

<http://www.revue-quartmonde.org/spip.php?article62>

<http://www.legrainasbl.org/Le-recit-de-vie-une-demarche>

<http://www.legrainasbl.org/Le-recit-de-vie-une-demarche>

<http://users.skynet.be/fralica/refer/theorie/theocom/lecture/recitvie.htm>

Manuels de collège :

Français, Parcours méthodologiques 3^{ème}, Hachette, 2003

Français 3^{ème}, Nathan, 2008

Manuels de primaire :

Au cœur du français CM2, Bordas, 2007

Français CM2, Caribou, éditions Istra, 2010

Littéo CM2, Magnard, 2003

ANNEXES

<u>I. RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN</u>	<u>II</u>
<u>III. TRAVAUX D'ELEVES DE CM2 AUTOUR D'UN PROJET D'ECRITURE POETIQUE EN « JE »</u>	<u>XII</u>
<u>IV. EXTRAIT DES CARNETS DE POETES REALISES EN CLASSE DE CM2</u>	<u>XXXI</u>
<u>V. EXEMPLE DE SEQUENCE MENEES EN CLASSE DE CM2 : CHANTIER D'ECRITURE POETIQUE EN « JE »</u>	<u>XXXII</u>

I. RETRANSCRIPTION D'UN ENTRETIEN

Entretien avec Delphine, enseignante en CE1/CE2 dans la périphérie nantaise.

M.

Alors, est-ce que tu peux me parler de ton projet du journal intime ?

D.

En fait, cette année sur l'école on a un projet sur euh, le temps. Il faut savoir que l'école ce sont des bâtiments neufs donc ça fait 10 ans que l'école est construite donc cette année ça fait le premier anniversaire donc moi je cherchais quelque chose dans la classe en écriture justement sachant que chaque année j'aime bien faire euh soit une réécriture d'un conte ou bon avec les élèves... On avait travaillé sur le petit chaperon rouge en plusieurs version, on avait écrit ensuite une autre histoire du petit chaperon rouge, qui ne s'appelle plus rouge d'ailleurs mais jaune et rouge et qui était dans un cirque, on a fait de la réécriture euh pis cette année, ça faisait déjà plusieurs années où j'étais plutôt sur la réécriture de conte, d'albums et je m'étais dit bah on va changer de procédé donc je cherchais quelque chose à faire en écriture mais qui retrace un fil conducteur dans le temps et bon le journal c'était bien. L'idée c'était ça, c'était de se dire que en fin d'année, quand ils vont reprendre leur journal ils vont pouvoir voir bah déjà au niveau de l'évolution de l'écrit parce que bon entre les CE1, même les CE2 y'a déjà une marge dans la quantité d'écrit euh et euh dans l'orthographe plein de notions qu'ils auront vu euh et puis bon on laisse la date sur leur cahier, leur journal ils mettent la date pour vraiment voir comment, ce qu'on a fait, à quel moment, revenir sur des épisodes de l'année, donc c'était ça. La motivation c'était d'avoir une trace écrite on va dire des événements qui passent. Voilà donc on est parti euh à l'origine de, d'un petit roman... (me montre le roman)

M.

Ah je le connais j'ai travaillé dessus l'an dernier...

D.

Ah tu connais... donc je leur ai lu vraiment en lecture euh collective on va dire, euh ils ont adoré, ils m'ont demandé s'il y avait un numéro deux (rires) et non il n'y a pas de numéro deux ! Mais ils ont bien aimé le principe, l'histoire est sympa en plus et du coup bah voilà au début « Mon je-me parle » ils avaient pas trop compris pourquoi, c'est un peu bizarre comme titre euh donc après petit à petit ils se sont rendu compte qu'en effet elle utilise le « je » et elle se parle à elle-même puisque c'est son journal donc euh quand euh j'ai commencé à leur lire

III

sans commencer le jour même on avait fait je sais pas moi un quart du livre avant vraiment que je que je mette le petit journal en place et donc fallait lui trouver un petit nom ils ont pas tous euh tu vois... (me montre les journaux des élèves), « Chloé et son journal », « Mon journal », « Le petit manuel de Lucas » euh « Ma légende adorée » (lit les titres), y'en a qui l'ont appelé mon petit chaton... enfin tu vois tu lit des choses très très, euh c'est rigolo quoi, voilà et puis après, dans le fonctionnement moi je ne... on a pas encore instauré enfin, j'ai instauré un moment dans la semaine où on travaille dessus donc soit c'est libre...y'a des semaines où j'ai pas de commande particulière puis y'a des semaines ou au contraire ou selon ce qu'on a fait ou voilà quelque chose d'important pour moi, je leur demande quelque chose...donc par exemple là tu vois justement tu vois tu parlais du portrait (me montre sur un journal d'élève) on avait fait un premier jet au début bon il fallait qu'ils mettent quelques petites choses sur eux-mêmes euh je suis revenue sur le portrait un peu plus loin euh... (cherche dans les pages) où on avait retravaillé sur des portraits qui étaient déjà fait par d'autres enfant et puis eux, ils fallait voir comment c'était construit, fallait qu'ils écrivent leur portrait, euh l'illustrer, l'idée c'était aussi qu'il y ait autant de... moi j'aime bien aussi lier l'écriture à l'image donc euh là tu vois c'était l'automne justement aussi pour le temps qui passe, oh l'automne on a fait un petit travail en arts visuels sur l'automne hop ils ont collé ça ! Le portrait...après y'avait les vacances de la Toussaint, ils avaient mis des petites choses qu'ils avaient faites qu'ils avaient raconté, l'idée aussi c'est d'illustrer, de ne pas être en décalage avec ce qu'on raconte euh voilà on fait école et cinéma aussi donc du coup on est allés voir « Azur et Asmar » donc euh pareil bon euh ils ont pu raconter un petit peu ce qu'ils avaient pensé du film euh voilà, là tu vois on en est à Noël euh, le Noël de mes rêves, ils devaient raconter qu'est-ce que ce serait le Noël de mes rêves et euh bon tu vois là y'a des enfants qui bon euh, E. c'est un élève qui est en CE2 mais qui est d'âge CE1 donc pour lui l'écrit ça va ça se passe bien voilà mais y'a des enfants qui écrivent beaucoup, beaucoup plus je te prends un exemple (cherche dans les journaux), C. faut toujours que ce soit euh beaucoup beaucoup d'écrit, elle adore ça, elle écrit et puis voilà faut pas la, bon tu vois c'est des petits... elle avait été visiter une fabrique de bonbons euh voilà, beaucoup d'écrit... Alors à côté de ça je vais avoir un élève entre autre on va dire sur la classe que ça bloque complètement euh alors en règle générale je dirais que l'écrit il est pas à l'aise et pourtant c'est un élève brillant mais alors passer sur l'imaginaire euh c'est ça quoi, vraiment rentrer dans quelque chose pas scolaire du tout finalement tu parles de toi ou même dans un écrit où on parle pas de soi, laisser aller des idées euh il ne sait pas faire donc même en partant d'une commande euh par exemple où il fallait raconter un épisode de ses vacances donc c'est du vécu euh au bout d'un moment il est venu me voir, « je ne sais pas quoi raconter... » alors ... vas-y dis-moi toi à l'oral ce que tu as fait pendant tes vacances, quelque chose de particulier que tu aimerais raconter, « je n'ai rien fait », tu es pas resté quand même dix jours comme ça euh (rires) y'a forcément un jour où tu as même joué, joué avec ta sœur ou mais non vraiment c'est

IV

un vrai, un vrai blocage ! A chaque fois je sens que le journal c'est ouh c'est dur, c'est dur et là quand on rentre encore plus dans l'imaginaire sur le Noël de mes rêves alors là pour lui c'est, c'est pas possible ah non c'est trop dur ouais, alors il arrive à, à copier une malheureuse phrase euh et euh tu sens que c'est plus naturel parce que il va en fait euh souvent reparler des mêmes choses euh par exemple il aime l'ordinateur, il en a parlé en début d'année dans son portrait et ben tu sens que ça va être récurrent, il va remettre la même chose, bah voilà ce serait que, que j'ai un ordinateur ou ce serait que.. il arrive pas... c'est pas un soucis d'orthographe, c'est pas ça, vraiment c'est un enfant que ça bloque complètement je pense de passer à l'écriture...

M.

A la rigueur le « je » ça aurait pu être plus terre à terre, parce que des fois on sait parler de soi...

D.

oui, oui...

M.

C'est plus facile que d'inventer que quand on n'a pas d'imagination...

D.

Oui, oui, c'est ce que je pensais aussi...! Et souvent en plus à cet âge là ils sont quand même plus vraiment égocentrés, ils aiment parler d'eux, le « Quoi de neuf ? » ils ont toujours quelque chose à raconter et c'est, moi aussi je me disais ça, je me disais bon, le « je » tu l'entends assez facilement mais là non, non, là ça passe pas quoi... C'est pas un élève qui partage beaucoup de choses dans le « Quoi de neuf ? » mais bon euh c'est pas simple quoi...

M.

Et du coup euh, y'a peu d'obstacles d'écriture, en fait euh ils ont, quand tu leur a proposé euh dès le début le projet euh...

D.

Ah ils étaient dedans très vite, très facilement...

M.

Super...

D.

Super contents, ne serait-ce que le fait d'être partis sur la lecture, de voir justement euh cette petite fille qui raconte dans son coin, dans son journal toutes ses histoires et puis même qui dit à un moment donné bah « j'ai plus de place dans mon journal il faut que j'en reprenne un nouveau » euh je pense que vraiment du coup ça a pris sens pour eux quoi, pis euh le fait qu'ils le fassent à leur manière, qu'ils lui donnent un petit nom euh non franchement ils étaient bien dedans, ils aiment bien. Y'en a d'autres, y'en a un entre autre, c'est ça aussi qu'est compliqué dans notre journal c'est que, c'est ce que je leur expliquait, cette petite fille c'est son journal intime, personne le lit, après nous on n'est pas dans le même cadre, c'est à dire que moi je vais avoir un regard sur votre journal et ça peut être des fois dérangeant, peut être qu'en effet certains mettraient des choses que du coup ils ne mettent pas, y'a une relecture derrière et même les parents, lors de la réunion que j'avais faite en début d'année je leur avait dit qu'ils auraient un petit journal, j'avais dit, c'est pas un cahier que je ferais passer d'office là comme ça à la maison pour que les parents regardent, j'ai dit que c'est euh les enfants qui décident si ils ont envie de faire lire leur journal donc y'a des fois ils viennent me voir pour dire « est-ce qu'on peut les ramener à la maison ? », euh y'a pas de souci, tu le ramène à la maison si tu veux mais pour moi ça reste quand même leur petit jardin secret, s'ils n'ont pas envie de voilà, j'vois j'ai un élève qui entre autre à un moment donné je crois que c'était au retour des vacances d'ailleurs bah justement ils devaient raconter euh un épisode et il a raconté qu'il était parti euh en famille avec cousins cousines euh je ne sais pas euh faire les châteaux de la Loire en gros faire euh il ne l'a pas dit comme ça mais faire un espèce de petit pèlerinage parce que sa mamie était décédée il y a deux ans et qu'ils voulaient tous se rassembler, c'était super émouvant si tu veux qu'il raconte comme ça et il l'a mit dans son journal et je pense que voilà euh c'était important pour lui qu'il puisse le dire, qu'il avait besoin de dire à ce moment là que ses vacances ça avait été ça aussi quoi, maintenant euh c'est vrai que après coup je me dis bon euh lui il le ramène sans problème à la maison c'est vrai que pour les parents ça aussi y'a un regard sur euh sur ce que pense leur enfant, peut-être qu'il ne dit pas chez lui...mais bon après y'a un autre, je dirais un autre aspect, autre que la lecture qu'est pas facile, la relecture c'est la correction... J'ai un gros souci dessus, c'est à dire que je ne voulais pas alors tu vois là...euh je ne voulais pas mettre bon du rouge, là voilà (me montre)...y'en a un tu vois j'ai commencé à, celui-là entre autres ça m'a beaucoup dérangée donc euh deux choix se présentent soit tu te dis je laisse tel quel soit il arrive tu vois que comme ils travaillent au crayon de bois, tu vois c'est une contrainte que j'ai mise euh on gomme, on réécrit ou alors je réécris en dessous au crayon de bois mais aussi pour que l'œil soit pas juste accroché par le rouge euh mais ça c'est vrai que c'est pas simple non plus...

M.

Ce n'est pas facile oui mais ça se pose dans beaucoup de travail d'écriture...

D.

Oui, oui...c'est toujours compliqué de se dire qu'est-ce que je...qu'est-ce qui vraiment me fait souci, qu'est-ce qu'ils doivent réécrire euh là sachant qu'en plus je leur demande pas une réécriture de ce qu'ils ont écrit, c'est un jet, un seul jet...

Après tu vois pour pouvoir introduire le portrait on a travaillé dessus avant, avant de pouvoir faire son propre portrait et le mettre dedans...

M.

Ils savent donc les caractéristiques, ce qu'on met dans un portrait... , moi je l'ai fait avec mes CM2 ils ne savaient pas tous, c'est difficile...

D.

Oui... jusqu'où on va, qu'est-ce qu'est important, y'en a qui vont tout de suite, tout de suite ils vont parler du portrait physique mais y'a pas que ça et c'est vrai que ça ils le voient pas en général mais et puis même au niveau du vocabulaire du coup ça permet de faire des listes de vocabulaire sur euh bah les adjectifs qui qualifient quelqu'un euh physiquement ou euh au niveau du caractère... c'est vrai que ça si on n'avait pas travaillé dessus avant je pense que...pour des CE1 en plus !...

M.

Pour des CE1 en plus...Mais là ils écrivent pas mal hein...

D.

Ah ils écrivent bien, tu vois là j'ai pris deux CE1 et deux CE2, j'ai pris ceux qui me venaient au hasard mais euh tu vois CE1, c'est quand même euh, ils font des phrases et euh ils font des phrases qui sont euh déjà phonétiquement compréhensibles et puis euh quasiment dans l'orthographe euh, j'ai un très bon niveau de CE1 donc je me, non ça va quoi, je galère pas trop sur ce plan là, ça ça va, ça pose pas trop de souci, Lucas bon c'est, c'est à peu près pareil c'est euh bien.

M.

Et si à un moment ils sont bloqués tu euh leur donnes des petits outils, des petites aides

D.

Bah globalement c'est vrai que jusqu'à maintenant euh je dirais qu'y a pas, à part cet enfant qui, qui bloque, à part si c'est de l'oral mais c'est vrai que même l'oral euh tu vois ça suffit pas et là ça devient compliqué parce que quand c'est un gamin qui, tu sais qu'il peut y avoir d'autres

VII

choses à côté qui font barrage tu te dis bon bah je peux l'aider, je fais ses mains et peut-être écrire ce qu'il me dit, là c'est pas le cas donc euh c'est compliqué de te dire euh j' rentre dans l'imaginaire de quelqu'un et euh...donc euh là non tu vois je, j' vois pas trop comment l'aider...

M.

Et toi est-ce que tu transpose ce projet dans euh...

D.

En fait euh non pas vraiment pis bon l'écriture on travaille sur le portrait avant du coup bah on réglisse dedans euh si bon par exemple comme de toute façon sur euh sur le temps qui passe euh on a travaillé sur l'automne, ramassé des feuilles, des choses comme ça euh du coup bon bah dans l'illustration, ils ont collé des petites choses en rapport avec l'automne euh mais euh non enfin en plus j' trouve ça compliqué de raccrocher ça à d'autres choses que euh que l'écriture, l'illustration finalement euh...

M.

Du coup que l'art visuel qui pourrait euh, le portrait, l'autoportrait

D.

Pour l'instant en tous cas c'est ça euh là tu vois école et cinéma bon bah c'est pareil on est allés voir « Azur et Asmar », on travaille à côté sur « Azur et Asmar », c'est des choses que j'imbrique pas forcément dans le journal que pour dire bon bah voilà on est allés au cinéma on a vu ça euh ça aussi c'était marrant parce que pour le cinéma y'en a qui, des choses auxquelles tu penses pas, tu t'attends à ce qu'ils disent j'ai aimé, j'ai pas aimé ou et y'en a un qui, qui a mit, même plus d'un je crois « c'est la première fois de ma vie que j'allais au cinéma avec l'école » et c'est vrai que c'est une chose à laquelle j'avais pas pensé mais pour eux c'est vraiment une grande nouveauté, c'est vrai que c'est pas le genre de choses qu'on fait régulièrement... et là c'était intéressant j' trouve que du coup ce soit dans le journal intime pour marquer la première fois euh voilà il l'a écrit en plus donc euh c'est dedans il pourra s'en souvenir et revenir dessus...

M.

C'est bien ouais, je me suis dit en CE1 ouah c'Est dur car j'ai ramé avec des CM2...

D.

VIII

Oui bah en tous cas écoute pour l'instant je trouve ça bien, c' que j' trouve bien c'est que euh quand on, on sait qu' le mardi après-midi on a une plage horaire qu'est réservée à ça euh y'a des fois tu vois la semaine dernière on a pas pu travailler dessus parce que voilà j'avais un peu de retard bon bah c'est dommage mais c'est un peu ça qu'est passé à la trappe... du coup y'en a qui sont un peu frustrés finalement parce que bah voilà ils ont pas pu travailler dessus et c'est ça que je voulais te dire c'est que autant j'ai instauré une plage dans la semaine autant euh je n'ai jamais euh comment dire euh interdit de l'utiliser dans d'autres moment si ils ont envie... des fois ils finissent leur travail avant et du coup ils pourraient très bien se dire tiens je prends mon journal et j'écris dedans, ils sont pas encore dans cette démarche là maintenant je pense que je n'ai peut-être pas non plus suffisamment insister dessus pour euh insuffler ça c'est à dire que bah euh voilà ça peut faire parti des choses qu'on peut faire, raconter un petit peu euh, prendre son journal et puis si on a envie de se livrer bon bah on peut le faire dedans amis ça non on n'est pas, on n'est pas encore dans cette démarche là...

M.

Tu leur laisses combien de temps quand...

D.

Bah ils ont une petite demi heure...

M.

C'est important ça car ça prend du temps d'écrire et que quand il n'y a pas vraiment de moment pour euh...se poser et bien ils peuvent pas...

D.

Bah c'est vrai que finalement c'est pas une plage qui, tu vois j'aurais pu faire autre chose hein euh dedans c'est clair maintenant euh je fais ça le mardi et donc le mardi matin on est sur la géométrie, le vocabulaire après on, on comment, on fait justement expression écrite, voilà on a une plage assez importante en expression écrite, sachant que mine de rien avec des CE1 pour euh pour des fois pas beaucoup d'écrit faut beaucoup de temps, ça demande pas mal d'énergie et puis bah voilà après euh j'ai préféré me dire bon bah... d'emblée je sais que cette plage horaire elle est là parce qu'en effet tu vois y'a eu des fois euh je me suis dit oh bah ça va un quart d'heure ça devrait être faisable, bah oui y'en a qui mais y'en a vraiment il leur faut du temps ne serait-ce que de réflexion, j'en vois beaucoup qui sont euh un long moment à réfléchir à comment je vais écrire ma phrase donc c'est quelque chose que je fais aussi même si c'est libre ou des fois je mets un phrase, enfin un bout de phrase d'amorce tu vois, comment je peux commencer mon écrit ou quelques pistes tu vois, les petits points que je demande euh avec euh,

y'en a qui commencent pas du tout comme j'ai mis au tableau maintenant y'en a d'autres c'est vrai qu'on encore besoin de se raccrocher à ça, ça permet de démarrer un petit peu l'écrit ça euh je le fais de façon euh pas toujours mais souvent c'est vrai que du coup sinon ils commencent de façon un peu brutale ou après euh c'est pas obligatoire, c'est vrai que ça peut aider certains élèves à rentrer dedans plus facilement euh mettre en tête les idées essentielles en tous cas.

M.

Et tu as remarqué entre le début et euh maintenant, y'a une évolution ?

D.

Bah écoute euh globalement euh évolution euh c'est difficile à dire j' trouve, j' trouve que plus facilement, pour l'instant ils s'essoufflent pas, ça c'est mon inquiétude je dirais c'est qu'à un moment donné est-ce que je vais réussir à vraiment donner envie d'écrire dedans et euh que ce soit pas euh comme un cheveux sur la soupe si tu veux euh ça par contre oui ça m'inquiète mais dans l'évolution, chez les CE1 c'est flagrant parce que c'est entre le moment où ils arrivent du CP où finalement ils maîtrisent euh encore l'écrit euh là tu vois qu'ils commencent à vouloir écrire plus donc ça oui, les CE2 c'est moins visible, dès le début déjà ils arrivaient avec un bagage bon et je pense que ce sera ce qu'est le plus visible je pense que c'est sur l'orthographe, chez les CE2 où tu vois que euh bah y'a vachement plus de mots qui sont bien écrits, j'ai moins besoin de revenir dessus, enfin tu vois là on, commence à avoir des choses, ça permet de revenir en arrière, bah tu vois là tu l'avais déjà mis, on a recorrecté, enfin bon mais c'est vrai que sinon dans la quantité non, pour l'instant c'est pas, y'a pas trop, trop de différences...

M.

Peut-être dans la façon de se mettre dans l'activité...

D.

Oui ça c'est vrai que par contre, alors chez les CE1, certains non ça n'a pas beaucoup évolué on va dire ça c'est euh, ça demande encore de l'énergie maintenant euh je pense que ils déstressent un peu, ils savent que voilà c'est pas non plus euh une sanction, je suis pas là pour évaluer si c'est bien pas bien ce qu'ils font à l'écrit c'est vraiment euh voilà tu as envie d'écrire, en effet je repasse derrière quand même parce que si ils ont envie de se relire que ce soit justement aussi euh possible de se relire euh y'en a pour qui non tu vois, un élève entre autre où je, je lui dis moi je ne peux pas, je n'arrive pas à te relire donc euh c'est compliqué il veut que je le regarde mais je dis « non moi je ne peux pas, donc si tu veux que je te relise il faut que tu fasses un effort dans l'écriture euh mais pour toi aussi, je lui ai fait lire je lui ai dit « est-ce que tu es

capable de me relire ce que tu as écrit ? ». « Ah non, tu vois moi je suis comme toi », y'a un moment donné ça bloque... « si tu veux reprendre ton cahier dans six mois tu auras le même problème donc il faut aussi que tu fasses un effort ... » donc c'est vrai que dans des cadres comme ça t'as des élèves alors cet élève là entre autre il est comme ça dans ce cahier mais c'est comme ça dans tous les autres euh y'a pas photo... je pense qu'il comprend que ça a aussi, y'a un côté très personnel, c'est sa pâte donc euh je pense qu'il a compris le message pour le jour après euh je pense qu'il va falloir remettre une petite...régulièrement mais il verra mais sinon c'est vrai qu'il est capable de m'écrire euh quatre lignes et ça tient sur la page... y'a un moment où tout est un peu tordu...euh voilà quoi c'est...

M.

Et du coup toi, tu as d'autres projets d'écriture à part celui là ou c'est essentiellement ça?

D.

Non, j'ai d'autres projets à côté tu vois là je sais qu'après les vacances de Noël, euh on va travailler sur la recette donc euh là du coup on dépouille des recettes, comment c'est fait, comment c'est construit, ce qu'on y trouve, on cuisine pour mettre en pratique ce qu'on a vu euh voilà après euh non je ne me limite pas à ça parce qu'en fait euh ce qu'est bien c'est que voilà c'est...je pense que ça te libère euh ça libère l'esprit, d'un autre côté ça te donne pas des guides de comment écrire donc euh voilà tu vois ça c'est limite euh le journal dans le sens où en effet t'as envie d'écrire, tu libère t'es pas euh comme dans un contrôle, d'un autre côté je pense qu'il faut aussi qu'ils puissent savoir quels sont les caractéristiques euh du type d'un écrit puis voilà une recette ça s'écrit pas comme euh pareil qu'un portrait ou euh...

M.

Oui et puis l'imaginaire n'est pas travaillé de cette façon

D.

Oui, donc euh c'est pas... C'est vrai que tu vois on va travailler sur la recette mais au fur et à mesure de l'année euh on va travailler euh sur finir une histoire ou des choses comme ça mais euh...

M.

Le journal c'est ton fil rouge sur l'année et puis ...

D.

Voilà c'est tout à fait ça !!!

II. CORPUS D'ETUDE

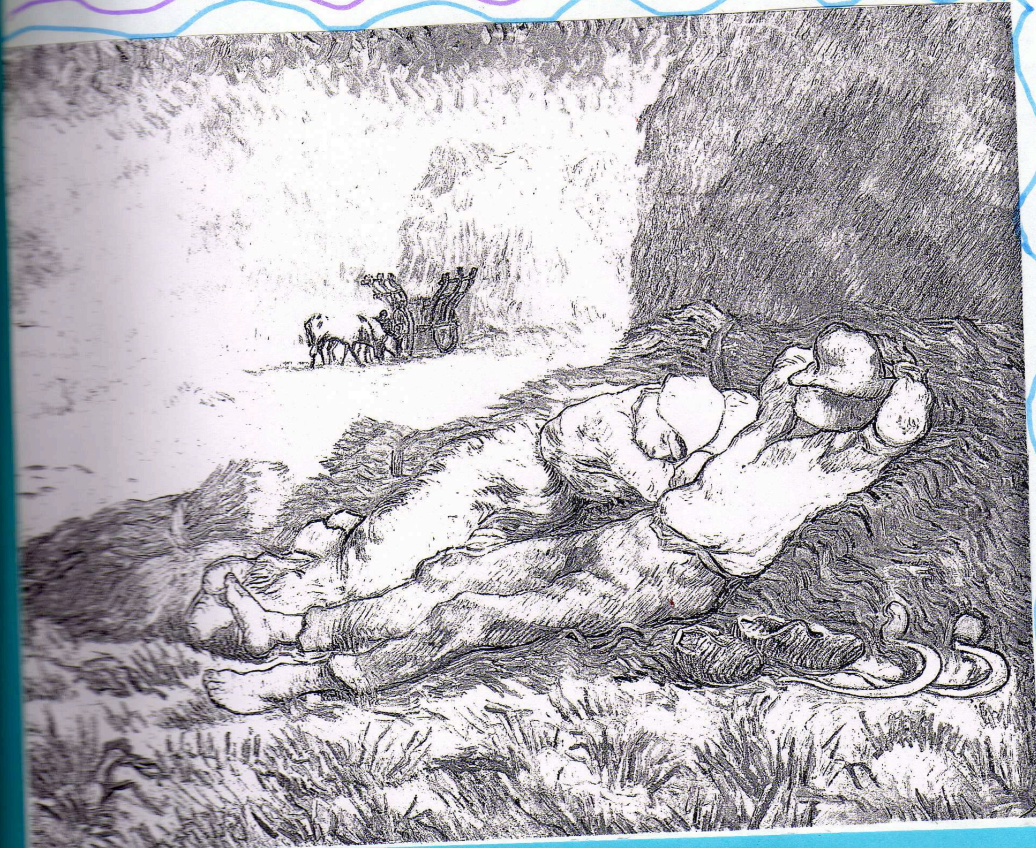
- *Le Type*, Philippe BARBEAU, Fabienne CINQUIN, Atelier du poisson soluble, 1999
- *Le collectionneur d'instants*, Quint BUCHHOLZ, Milan 2000
- *Moi et Rien*, Kitty CROWTHER, l'École des loisirs, 2000
- *Demain les fleurs*, Thierry LENAIN, Anne BROUILLARD, Nathan, 2004
- *Grand-père*, Gilles RAPAPORT, Circonflexe, 1999
- *Otto, autobiographie d'un ours en peluche*, Ungerer Tomi, L'École des loisirs, 2000
- *Le Loup rouge*, Waetcher Friedrich Karl, L'École des loisirs, 2000
- *Léon*, Léon WALTER TILLAGE
- *Mon je-me parle*, Sandrine Pernush, éditions de Sed, 2005
- *Journal d'un chat assassin*, Anne FINE
- *Mange-moi*, PAPIN Nathalie
- *Moi j'attends*, Davide Cali et Serge Bloch

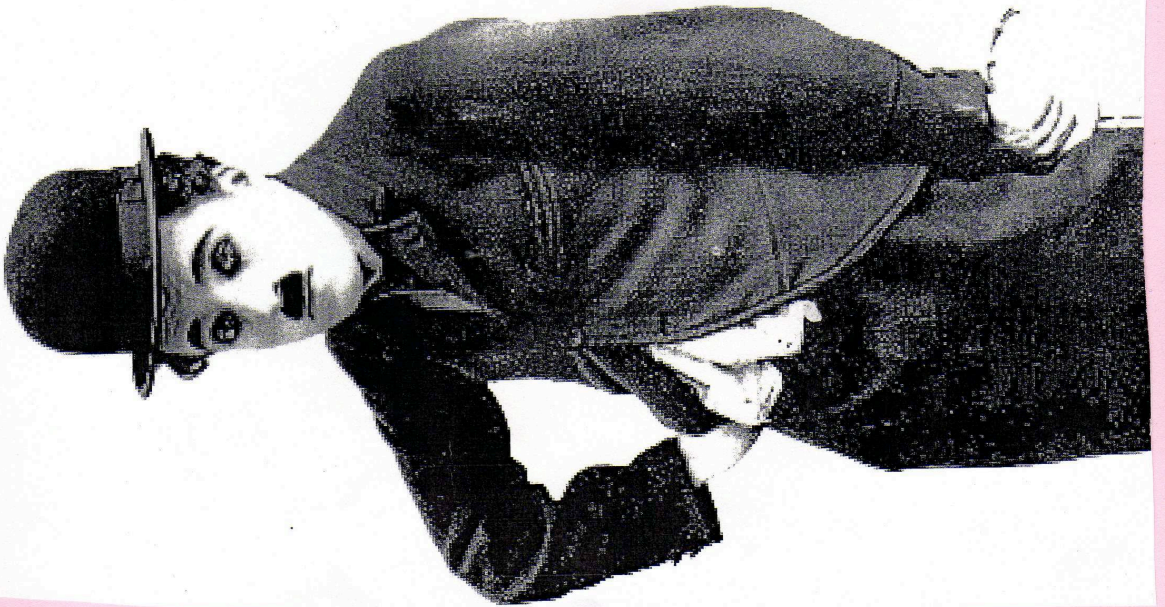
III. TRAVAUX D'ELEVES DE CM2 AUTOUR D'UN PROJET D'ECRITURE POETIQUE EN « JE »



Je me suis fais
un petit trou
pour y cacher mon trésor..
me reposer me détendre
Oublier tout les problèmes

Je me suis fais
Un petit trou
pour y cacher ma paille
mes gourmandise, mes affaires
mes animaux, mes mots de tête





Je me suis fait
un petit trou
pour y cacher une partie
de ma tristesse
mais aussi ma joie

Je me suis fait
un petit trou
mais maintenant
il est rempli
de plein de choses

Je m'étais fait
un petit trou
mais il a fini
par se reboucher
et j'ai fini par l'oublier

Je me suis fait
 Un petit trou
 Pour y cacher mes ennuis
 mes chaussures, mes malheurs
 mes abithus et mes betises.

Je me suis fait
 Un petit trou pour y cacher
 ma pipe mes pipeux
 ma veste mes pantalons.



Harping! Copyright Codes Inside, New Crafts Co.

Je me suis fait un petit trou pour y cacher
 mais petits secrets
 - des secrets intime
 - mes secrets personnels
 - et surtout personne ne le découvrira

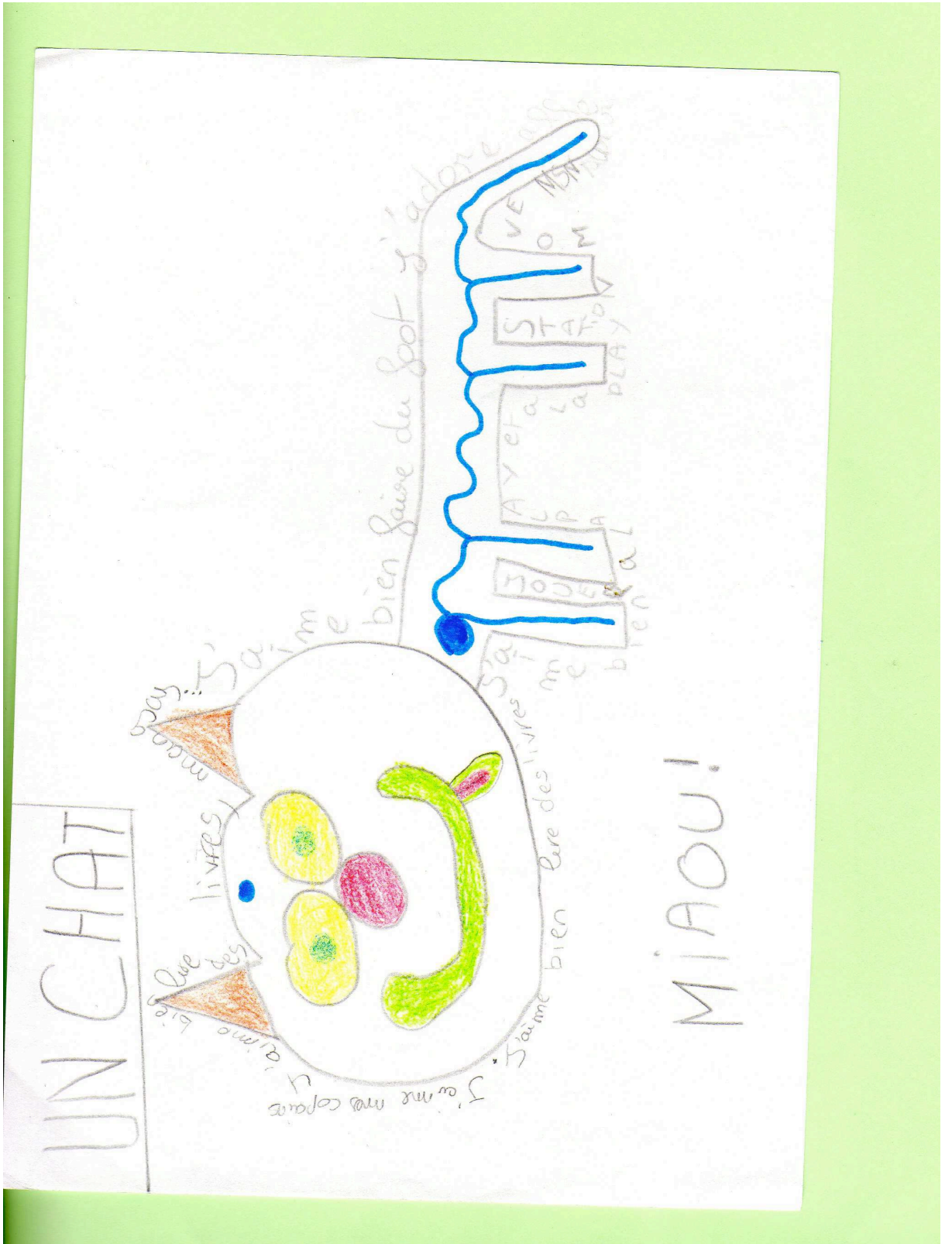
Je me suis fait un petit trou pour y cacher
 mais notes
 - des notes nul
 - des bonnes notes
 - le 10ème de la classe





Message de la 1^{re} suite invente-

- Se me suis fait
un petit you cachez tous mon or
et mon chaton
- Se me suis fait
un petit you cachez
ma perruque
et ma femme
pour y cacher
mon petit collier



UN CHAT

MIAOU!

J'aime bien lire des livres
J'aime bien faire du foot
J'aime bien lire des livres

MIAOU!

J'ai le cheveu de la même couleur que la
chataigne

J'aime la chataigne !

J'ai le cheveu de la même couleur que le
mazonies

Et j'aime la poêle.

J'ai le cheveu de la même couleur que la
cannelle


Et j'aime la cannelle

Je me porte soin de truc pour voir la
vie belle

J'adore la béchamel.

J'ai l'œil bleu comme le ciel

Et comme une amie j'aime la béchamel

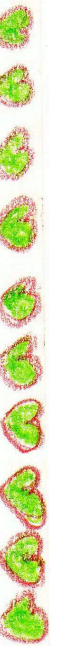
J'ai l'œil vert comme la vipère 

Et j'adore mon père et ma mère.

Morgane ANNETTE Louise

Le portrait chinois

Si j'étais un jour de la semaine je serais samedi
Si j'étais un couleur je serais le bleu
Si j'étais un animal je serais un chat
Si j'étais quelqu'un d'autre je serais ma maman
Si j'étais un moment je serais les vacances
Si j'étais un instrument je serais le piano
Si j'étais un sport je serais l'escalade
Si j'étais une fleur je serais une orchidée
Si j'étais un pays je serais Haïrwaï
Si j'étais un sentiment je serais l'amour
Si j'étais une qualité je serais belle
Si j'étais un défaut je serais maladroite



A moureuse d'un garçon

D an geureuse avec tout le monde

E légante pas tout le temps

L aborieuse j'aimerais l'être

E nerveuse très souvent!

Mon portrait sans "s"

J'ai l'œil couleur ciel
 J'aime être naturelle

Ma jolie chevelure châtain
 Je n'aime pas être teigne

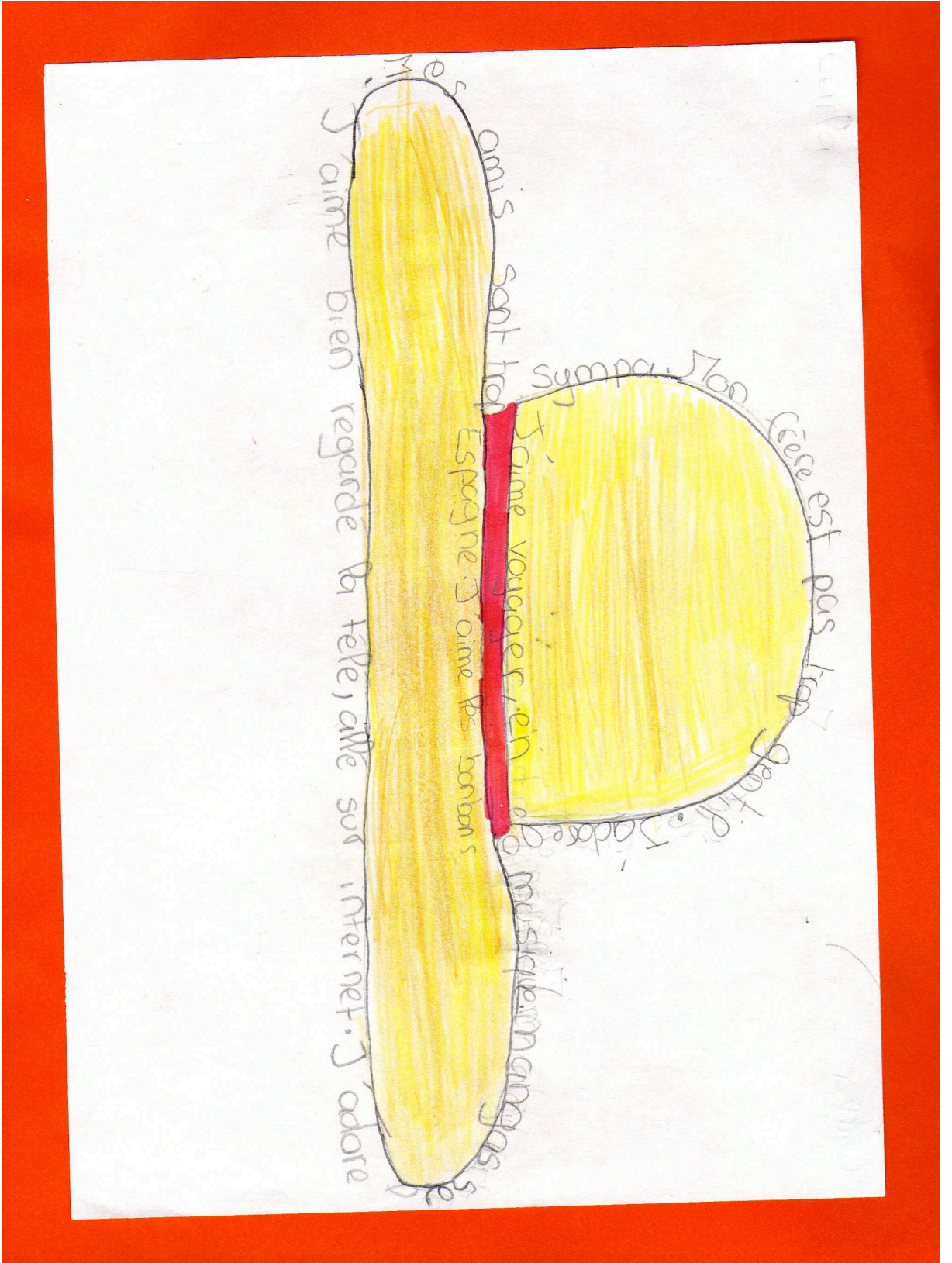
Ma bouche parle beaucoup
 J'aime mon matou

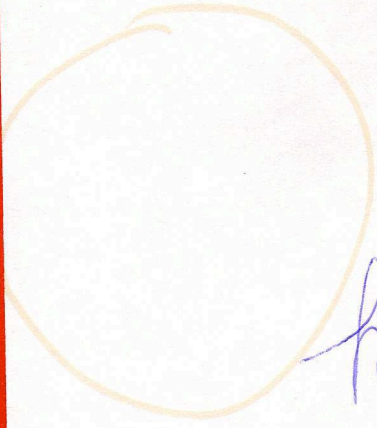
Je grimpe partout
 J'aime le Pérou

On aime se faire belle

 = Clara

 = Adèle





h la la pas la peine de



HA! HA!



arrêter de rire
je manque d'or



rire je manque d'or



E 
patant *
répétant

T *oujours* *

I *ntelligent aussi* *

E *lectionicien plus tard* *

N *umero un* *

N *ebuleusc* *

E *toile de star* *

Florent Gouze

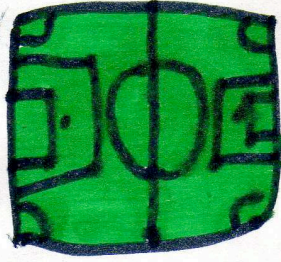
J'ai le cheveux blond couleur patate ~~de~~ blonde

Je n'aime guère le thé

J'aime la pizza

J'ai le nez tout raplapla

On adore jouer au foot



dégoûtant



Portrait Chinois

- Si j'étais un pays, je serais La France
 Si j'étais une arme, je serais un AK 47
 Si j'étais une voiture, je serais une Porsche.
 Si j'étais une planète, je serais Mars
 Si j'étais un vêtement, je serais un américain
 appareil
 Si j'étais un dessin animé, je serais Titeuf
 Si j'étais une lettre, je serais un M
 Si j'étais un fruit, je serais un melon
 Si j'étais un mot, je serais un tableau
 Si j'étais un métier, je serais un pompier
 Si j'étais un animal, je serais un panda



Portrait
M
Chinois

* Écris-moi très gentille et piquante *

* Lève idiotie *

* Éche - nitime beaucoup trop *

* mémeillée *

* Usage bleu et blanc *

* Aimable qu'elle que fois *

Mon portrait sans "s"

J'ai le cheveux chaton

Et je m'aime peu le main de jardin
 Avec Gintin je mamuse bien

J'aime la pizza

Cu autrement Malaga

M'aime bien le Barca



Ce que j'aime, c'est être
avec mes amis

Amusante comme toujours

Riche en gentillesse

La star c'est moi!

Artiste en dessin

Le mémo du poète...

l'acrostiche est un poète

le calligramme est un poète

le portrait chinois est un poème

le linogramme est un poème



**IV. EXTRAIT DES CARNETS DE POETES REALISES EN CLASSE
DE CM2**



**V. EXEMPLE DE SEQUENCE MENEES EN CLASSE DE CM2 :
CHANTIER D'ECRIURE POETIQUE EN « JE »**

FICHE DE PREPARATION

<u>Date</u> : 05/12/11	<u>Séquence</u> : la poésie en « je »	<u>Séance</u> : 3
------------------------	---------------------------------------	-------------------

<u>Niveau</u> : CM2	<u>DISCIPLINE</u> : LITTERATURE FRANCAIS	<u>Activité</u> : production d'écrit
---------------------	--	---

COMPETENCES	<ul style="list-style-type: none"> - Etre capable de se présenter sous une forme poétique - Etre capable de jouer avec les lettres, les mots et leur iconité. - Connaître les caractéristiques du portrait en littérature
--------------------	--

OBJECTIFS DE LA SEANCE	<ul style="list-style-type: none"> * Approche de la langue poétique à travers différents ateliers de poésie : <u>le lipogramme</u> * Ouvrir les élèves à des aspects de la culture littéraire : la poésie
-------------------------------	---

() Découverte (x) Recherche () Réinvestissement () Evaluation
 Manipulation

Matériel	Poème sur mon portrait en lipogramme, lipogramme cigale et fourmi
-----------------	---

Temps	DEROULEMENT MATIN	Dispositif
5 min	1- Rappel de ce qui a été vu lors des séances précédentes 2- Rappel du projet : Créer un recueil poétique sur nous : mon portrait poétique 3- Présentation du <i>Carnet de poète</i>	Collectif
5min	<u><i>Lecture de mon portrait (1)</i></u> Qu'est ce qui en ressort ? notion de portrait et explication de la contrainte littéraire : écrit sans « s », on appelle cela des lipogrammes	Collectif
5min	Réalisation du petit « MEMO DU POETE » avec les différents poèmes rencontrés	Individuel
5 min	<i>Lecture du lipogramme « la cigale et la fourmi » sans « e »</i>	Collectif
15 min	<i>Réinvestissement : petits exercices : sans « a »</i> <i>- Une panthère s'assoupit sur un tas de branches fraîches.</i> <i>Le félin se couche sur de nombreux bouts de bois tout juste coupés.</i> <i>- Si les poissons volaient, il y aurait des pluies d'écailles</i> <i>Si les poissons volaient, ils traverseraient les nuages.</i> <i>Si des poissons étaient emportés par des vents, des morceaux argentés de poissons tomberaient des cieux.</i> <i>Si des poissons étaient emportés par des vents, des</i>	Individuel

nuages seraient traversés par ces animaux marins.

Correction

Portrait lipogramme 1:

J'ai le cheveu de la même couleur que le blé

Et je n'aime guère la critique

Je porte un objet qui m'aide à voir la vie
belle

J'aime beaucoup le Parmentier

J'ai un cartable magique

J'adore la béchamel

Portrait en rimes 2 :

J'ai le cheveu de la même couleur que le blé

J'aime beaucoup le Parmentier

Je porte un objet qui m'aide à voir la vie
belle

J'adore la béchamel

J'ai un cartable magique

Et je n'aime guère la critique

Temps	<u>Déroulement</u> : après-midi (1heure min)	<u>Dispositif</u> :
5 min	<p>1-Relecture du portrait lipogramme (2) et en dégager les constantes :</p> <ul style="list-style-type: none"> - Les rimes - Différences entre physique et moral, pas de lien ce qui surprend 	
40 min	<p>2-Exploration : Faire des binômes, créer son portrait Qui sommes nous ?</p> <p>Contrainte : Faire un lipogramme sans la lettre « s »</p> <p>Chacun trouve des phrases puis mélange pour faire un double portrait</p> <p>Rappel : que met-on dans un portrait ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - traits moraux (ce qu'on aime ou pas...) - traits physiques - parler à la première personne : « je » - parler au présent ou PC <p>Comment réaliser un lipogramme ?</p> <ul style="list-style-type: none"> - on écrit d'abord avec les rimes puis on réécrira pour enlever le « s » par exemple ou on fait l'inverse <p>Enseignant : noter le nom des binômes au tableau (pour devinettes)</p>	
10 min	<p>3-Lecture par l'enseignant des réalisations (volontariat) et jeu de devinettes</p> <p>4- Remplir le mémo du poète</p>	

Degré d'atteinte de(s) objectifs :	Principaux obstacles : Les binômes, à imposer
---	---

Lipogramme fabuleux (Cigale et fourmi)

Un grillon, ayant couru moult
 Durant tout un mois d'août
 S'avisa fort appauvri
 Quand l'air tourna au glacial:
 Nada pour nourrir son sac stomacal.
 Il alla mugir sa faim
 A la fourmi, qui habitait au dix-huit,
 La priant d'avoir pour lui
 Surplus d'os, ou grains
 Pour qu'il soit survivant
 D'ici l'avril suivant.
 "Tu auras trois louis d'or
 Avant l'août, foi d'animal,
 Agios plus principal"
 La fourmi n'y croit pas trop.
 "Tu faisais quoi, aux mois chauds?"
 Grinça sa voix sans amour
 "Nuit, jour, toujours
 Crois-moi, j'allais courant"
 "Il courait? Fort amusant.
 Donc il pourra toujours courir !"