Journal of Translation and Languages مجلة الترجمة واللغات
ISSN : 1112-3974

L'écriture autobiographique à l'école et son impact sur l'enseignement du FLE

Cheikh Saadia
University of Mostaganem – Algeria
cheikhsaadiafr@gmail.com

To cite this article:
Cheikh, S. (2011). L'écriture autobiographique à l'école et son impact sur l'enseignement du FLE. *Revue Traduction et Langues 10 (1),* 71-80.

Keywords:

Autobiographical narratives, Teaching literature, Reading skill, Writing skill

Abstract

The focus of this article is on didactics and aims to set up a secondary-level FLE scheme to help FLE teachers in Algeria who find it difficult to improve their practices and for students to take better ownership of FLE.

In this article, after a presentation of some didactic axes related to our problematic, we first address the autobiographical narrative and the teaching of literature in FLE; trying to conjoin our research interests in the didactics of literary texts in particular and in FLE in general, the autobiographical narrative as a literary genre has challenged us, especially because of the routes in all directions of the space and the time that it proposes. Then we treat autobiography and the competence of reading in FLE by an approach that gives an active role to the reader producing meaning since it considers the involvement of the subject reader as a functional necessity of literary reading, the only way to enable him to overcome his difficulties in reading, often related to his training, his representations or his socio-cultural environment. We then move on to autobiography and the competence of writing in FLE as self-expression, writing is first a certain way of saying and revealing oneself.

We end with some suggestions of writing instructions; we propose some instructions that we have already experienced with a group of students in the second year of secondary school Ben Othmane in Oran.

Mots clés :

Récit autobiographique, Enseignement de la littérature, Compétence de la lecture, Compétence de l'écriture

Résumé

L'orientation de cet article converge vers la didactique et a pour objectif la mise en place d'un dispositif du FLE niveau secondaire en vue d'aider les enseignants du FLE en Algérie qui se trouvent en difficultés d'améliorer leurs pratiques et aux élèves de mieux s'approprier le FLE. Dans cet article, après une présentation de quelques axes didactiques liés à notre problématique, nous abordons d'abord le récit autobiographique et L'enseignement de la littérature en FLE ; en tentant de faire se conjoindre nos intérêts de recherche en didactique des textes littéraires en particulier et en FLE en général, le récit autobiographique comme genre littéraire nous a interpellée, notamment en raison des parcours en tous sens de l'espace et du temps qu'il propose. Ensuite nous traitons *l'autobiographie et la compétence de la lecture en FLE par* une approche qui donne un rôle actif au lecteur producteur de signification puisqu'elle considère l'implication du sujet lecteur comme une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire, le seul moyen de lui permettre de dépasser ses difficultés à lire, souvent liées à sa formation, à ses représentations ou à son environnement socioculturel. Nous passons après à l'autobiographie et la compétence de l'écriture en FLE Comme expression de soi, l'écriture est d'abord une certaine manière de se dire et de se dévoiler. Nous terminons par quelques propositions de consignes d'écriture, nous proposons quelques consignes que nous avons déjà expérimentées avec un groupe d'élèves en deuxième année secondaire au lycée Ben Othmane à Oran.

1. Introduction

Les élèves lisent – ils ou écrivent – ils "mal" en français langue étrangère ? Peut-être, mais peut–être aussi, souvent ne lisent–ils ou n'écrivent-ils pas du tout. L'Autobiographie est alors une voie, parmi d'autres, et qui dans certains cas marche mieux pour qu'ils s'approprient l'écriture, et entrent dans la lecture.

En effet, le phénomène identitaire est aujourd'hui un fait de société dont l'expression dans les pratiques littéraires et culturelles ne représente qu'un aspect. Il concerne l'ensemble des pratiques sociales. Que l'on songe aux politiques menées à son propos dans les sociétés multiculturelles de ce début du siècle, aux débuts idéologiques qu'il suscite et l'Algérie est un bon exemple…

La question de l'identité est aussi reliée dans notre vie quotidienne aux formes exacerbées et complexe que peut prendre l'individualisme" hypérdrome", tel que le décrit Gilles Lipovetsky dans son ouvrage, "*les temps hypermodernes*"[1] publié en 2004.Notre époque hypermoderne se caractériserait, Donc par la coexistence

[1]Gilles Lipovetsky, les temps hypermodernes, Paris, Grasset, 2004.

paradoxale d'un rapport crispé au présent et d'une plus grande liberté présentée comme une chance à saisir, celle d'une responsabilisation renouvelée du sujet.

Dans la perspective culturelle et éducatifs de l'enseignement du français est d'aider les candidats à se construire, ou pour certaines à se reconstruire , en favorisant une réflexion sur leur identité et leur devenir social, sur leur histoire personnelle, familiale et scolaire, recherche et affirmation de soi , la marge et la norme sont autant d'appuis qui permettent de rapprocher les élèves des textes littéraires et de mettre distance leur affect, de pouvoir parler d'eux , exprimer leurs réflexion et sentiments "les histoires "vraies" où "vécue" restent bien souvent les seules œuvre appréciées des élèves. Rien d'étonnant car l'adolescence est bien l'âge où l'on commence à s'interroger sur sa place dans la famille et la société , sur son passé et son destin, à se percevoir comme irrémédiablement unique ,Donc , les élèves peuvent extérioriser tout ces sentiments grâce à la lecture des textes littéraire, autobiographiques ou des textes d'autofiction et grâce aussi à l'écriture qu'ils pratiquent en classe pour prendre de la distance par rapport à leurs vécus, rappelons que grâce à l'écriture, "je" est toujours un autre.

2. Quelques axes didactiques

L'écriture autobiographique permet de faire émerger les représentations et le rapport à l'écriture que les apprenants ont construit, et à partir duquel l'enseignant doit envisager l'apprentissage. Dans certains cas, il existe des malentendus, c'est-à-dire des conceptions erronés qui risquent d'entraver l'acte d'apprendre.

L'écriture à partir de la remémoration (a travers par exemple un inducteur de Pérec "je me souviens…" Ou encore d'un récit de souvenir d'enfance (N. Sarraute)[2] favorise la construction des savoirs sur ce genre littéraire en s'interrogeant sur ce qui relève de la fiction, dans une écriture de vécu (faire comprendre aux jeunes apprenants que c'est une reconstruction-montage).

En effet, malgré leur facilité apparente, les lectures et écritures de soi, nécessitent une mise à distance et les présupposés naïfs de certains lecteur /scripteurs qui croient que tout récit autobiographique, est une image fidèle de la réalité doivent être dépassés.

La pédagogique de l'écriture autobiographique favorise les acquisitions linguistiques et lexicales car en général les productions initiales sont enrichies par les emprunts à des textes d'auteurs (les Textes ressources ou bien les textes d'appuis dans les activités d'écriture).

L'identification : le récit en "je" permets à l'apprenant de sortir de son propre "je" pour s'identifier au "je" textuel faisant ainsi une expérience possible, un essai, sans risque pour pouvoir s'identifier, se reconnaître, il faut trouver des ponts, des

[2] L'originalité d*'Enfance* est le dédoublement du personnage adulte. Il s'agit de l'écrivain reconnue, Nathalie Sarraute âgée, célèbre qui cherche à se souvenir (tout en s'interrogeant sur ce désir, sur ce besoin curieux d'écrire une autobiographie) et l'enfant qu'elle a été, au moment où elle a éprouvé les émotions de son enfance, Sarraute N., *Enfance*, Paris, Gallimard, 1983

liaisons entre l'expérience racontée et sa propre expérience. L'identification n'est pas une assimilation, mais une mise en résonance, une reconnaissance de soi grâce à l'autre.

3. Le récit autobiographique et L'enseignement de la littérature en FLE

En Algérie, L'enseignement de la littérature en FLE au secondaire peut être abordé de plusieurs façons, selon différents classements. Ainsi, le modèle traditionnel, hérité de l'histoire littéraire qui s'est constituée à la fin du xix^{e} siècle, consiste à présenter la littérature de façon diachronique.

Le programme du secondaire (encore en vigueur) offre un mode de classement des textes qui est plutôt typologique. Les textes y sont narratifs, descriptifs, explicatifs, argumentatifs, etc. Les textes narratifs sont d'emblée associés aux textes littéraires, même si le fait divers ou le compte rendu d'événements appartiennent aussi au type narratif. Bien sûr, le genre littéraire correspond à une catégorisation parmi d'autres pour classer les textes, et aborder la littérature en fonction des genres est une avenue prometteuse en didactique du français. En effet, la notion de genre littéraire est intégrative de plusieurs compétences en lecture et écriture littéraires. Sa mise en œuvre dans les tâches d'enseignement et d'apprentissage ainsi que les contenus disciplinaires qu'elle suppose s'appuient sur l'horizon d'attente dans lequel elle s'inscrit et sur ses conditions de lisibilité.

En tentant de faire se conjoindre nos intérêts de recherche en didactique des textes littéraires en particulier et en FLE en général, le récit autobiographique comme genre littéraire nous a interpellée, notamment en raison des parcours en tous sens de l'espace et du temps qu'il propose.

3.1. L'autobiographie et la compétence de la lecture en FLE

Rousseau indiquait déjà en 1762 qu'on « *se fait une grande affaire de chercher les meilleures méthodes d'apprendre à lire ; on invente des bureaux, des cartes ; on fait de la chambre d'un enfant un atelier d'imprimerie. (...) Un moyen plus sûr que tout cela, et celui qu'on oublie toujours, est le désir d'apprendre. Donnez à l'enfant ce désir, puis laissez là vos bureaux et vos dés, toute méthode lui sera bonne* »[3]

Le récit de vie est, par ailleurs, un genre protéiforme. Il comprend le récit de vie, le récit de voyage, l'autoportrait, les mémoires, la correspondance….

C'est également un genre ambigu. Ainsi, comme tout genre littéraire, il comporte son lot de conventions et de contraintes narratives, même s'il se trouve que ces contraintes sont souvent transgressées. Entre autres, les frontières entre réalité et fiction, entre réel et imaginaire y sont souvent poreuses, tout comme celles entre les genres.

[3] J.-J. Rousseau, 1762.

Enfin, le récit de vie relève de plusieurs fonctions, de plusieurs intentions d'écriture : se forger une identité, exorciser la mort, se souvenir, se confesser, témoigner, édifier, etc.[4]

Toutefois, récit autobiographique ou pas, les genres littéraires sont une clé d'entrée en lecture littéraire, tant au primaire qu'au secondaire. La notion de genre textuel, voire de genre littéraire, selon Karl Canvat,

> renvoie tout à la fois à ces composantes textuelles que sont les propriétés matérielles, pragmatiques, et structurelles du texte, l'ensemble de ses conventions esthétiques et formelles, l'espace hypertextuel et intertextuel où jouent des mécanismes d'imitation et de transgression .»[5]. Philippe Hamon, pour sa part, considère le genre comme un code culturel. Pour lui, les stéréotypes du genre ou de la culture assurent « un "minimum lisible" […] pour définir un horizon d'attente et de prévisibilités qui détermineront pour le lecteur des lignes de moindre résistance et de frayage prédéterminés »[6]. Pour Philippe Lejeune, enfin, « Les genres littéraires […] constituent, à chaque époque, une sorte de code implicite, à travers lequel, et grâce auquel, les oeuvres du passé et les oeuvres nouvelles peuvent être reçues et classées par les lecteurs. C'est par rapport à des modèles, à des « horizons d'attente », à toute une géographie variable, que les textes littéraires sont produits puis reçus, qu'ils satisfassent cette attente ou qu'ils la transgressent et la forcent à se renouveler[7].

En effet, « les genres définissent des zones de régularités discursives spécifiques à l'intérieur desquelles les textes littéraires peuvent s'inscrire, ou dont ils peuvent jouer (en mélangeant les genres, en les parodiant, etc.) ou dont ils peuvent encore s'écarter en instituant un pacte singulier »[8].

En ce sens, les genres facilitent la lecture des textes littéraires, parce qu'ils entretiennent à l'évidence un lien avec leur lisibilité. C'est pourquoi la perception générique se révèle d'une telle importance en lecture. Représentant une sorte de code implicite, le genre permet au lecteur de recevoir les oeuvres. Ce code établit un pacte, un contrat avec le lecteur, sorte « *d'opérateur de cadrage qui permet la reconnaissance/identification du texte et qui facilite donc sa compréhension ; il contribue à informer le texte (c'est-à-dire à lui donner forme et sens)* »[9].

---

[4] Luc Collès et Jean-Louis Dufays, Le récit de vie, ouvr. cité

[5] Karl Canvat, « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », Pratiques, Paris, nº 76, 1992, p. 42.

[6] P Philippe Lejeune, Le pacte autobiographique, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1975, p. 311.

[7] Philippe Lejeune, Le pacte autobiographique, Paris, Seuil, coll. « Poétique », 1975, p. 311.

[8] Karl Canvat, « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », art. cité, p. 42.

[9] Karl Canvat, Enseigner la littérature par le genre. Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999, p. 115.

Le cadrage générique, pour reprendre l'expression de Canvat, représente une opération essentielle pour établir ce contrat de lecture.

Pour remédier à cette situation qui ne peut cultiver que le sentiment de malais et de frustration de l'élève, nous nous proposons de reconsidérer autrement la question de l'enseignement-apprentissage de la littérature surtout qu'on continue à penser, dans un pays comme la Tunisie, que « *pour mieux enseigner la littérature, il suffit d'améliorer l'explication de texte* »14 ou encore que pour réussir la lecture d'une oeuvre littéraire, il faut obligatoirement marginaliser, voire même bannir toute subjectivité du lecteur et son implication personnelle dans le texte. Mes recherches s'inscrivent pleinement dans l'approche de la lecture littéraire telle qu'elle vient d'être définie.

Une approche qui donne un rôle actif au lecteur producteur de signification puisqu'elle considère l'implication du sujet lecteur comme une nécessité fonctionnelle de la lecture littéraire, le seul moyen de lui permettre de dépasser ses difficultés à lire, souvent liées à sa formation, à ses représentations ou à son environnement socioculturel. Encourager l'implication personnelle de l'apprenant dans le texte qu'il lit en considérant ses moindres réactions, impressions ou réflexions comme une occasion de réfléchir sur la composante culturelle de son identité permet de faire de la lecture une expérience culturelle sans contraintes artificielles.

Il revient donc à l'enseignant, par le choix des textes, de créer de nouveaux horizons d'attente pour favoriser l'ouverture à des formes nouvelles, le rapport à l'altérité étant plus explicite - et souvent plus stimulant – dans les situations de transgression des écritures normées. Concrètement, cet élargissement culturel passe par une attention portée aux *incipit* puisque c'est au seuil du texte que se joue la lecture - que se noue le « contrat de lecture » - mais aussi par un accompagnement de la lecture fondée sur les échanges et les activités métacognitives. Ce qui est alors en cause, c'est moins le discours sur le texte que la construction identitaire du lecteur.

3.2. L'autobiographie et la compétence de l'écriture en FLE

La relation qui unit le sujet et l'écriture est spécifiquement posée dans *La Didactique de l'écrit*, de J. Lafont-Terranova et D. Colin (2006). Dans sa contribution, M.-C. Penloup présente et développe les caractéristiques d'une didactique de l'écriture qui se centre sur le sujet. L'idée centrale est que, dans l'acte d'apprendre, l'élève construit son savoir et en retour se construit dans et par cette acquisition. Pour cette raison, il ne peut être question de proposer des savoirs préconstruits qui resteraient extérieurs, voire inutilisables car dénués de sens. En effet De Miniac précise que « L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle l'individu dans sa dimension affective et singulière »[10] . Comme expression de soi, l'écriture est d'abord une certaine manière de se dire et de se dévoiler. Tout

[10] C. Barre-De Miniac, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille, Presses universitaires du Septentrion.2000.

en exprimant la singularité ; elle joue aussi une fonction médiatrice entre l'individu et le groupe auquel il appartient.

Donc il faudrait construire des séances consacrées à l'écriture qui vont solliciter l'imaginaire de l'élève mais pas un imaginaire débridé compte tenu des contraintes d'écriture. Il s'agit de se couler dans la perspective dessinée par l'incipit de l'autobiographie et d'imaginer une suite possible qui respecterait au mieux la tonalité des textes proposés. Le sujet exige donc de se mouler pour un temps dans un autre que soi. Ce qui oblige l'élève à se décentrer, à se démarquer de son propre moi, pour donner naissance à un *Je* fictionnel inscrit dans un espace et une temporalité autres, qui mette ses pas dans les empreintes laissées par le héros-narrateur du texte initial. On engage ainsi l'élève dans la voie d'une lecture prospective.

> Il ne s'agit pas de livrer la parole spontanée d'un moi intime – comme dans le journal personnel. Il ne s'agit pas non plus (…) de laisser transparaître des marques d'appartenance sociale. En fait, il ne s'agit pas de se dire, mais de reconfigurer son expérience personnelle, son moi (…) pour produire un texte qui, tout en portant la trace du sujet singulier, parvienne à s'inscrire dans l'univers de discours scolaire. » [11]

Face à l'incompréhension totale ou partielle des apprenants de ce qui leur est demandé, la plupart des enseignants suggèrent un travail sur les consignes : clarifier au maximum la tâche en entraînant les apprenants à la lecture des consignes et à leur appropriation par des exercices spécifiques.

4. Quelques propositions de consignes d'écriture

Nous proposons quelques consignes que nous avons déjà expérimentées avec un groupe d'élèves en deuxième année secondaire au lycée Ben Othmane à Oran :

- Imaginer que vous êtes l'auteur du texte Support : extrait de Chateaubriand, Mémoires d'outre-tombe dont il décrit sa naissance, quelle suite pourriez-vous donner à ce récit ? Vous rédigerez cette suite en réfléchissant à ce qu'aurait pu écrire Chateaubriand. Il ne s'agit pas de raconter ce que vous avez pu vivre vous-même lors de votre naissance
- Pour éviter une proposition d'écriture qui, bien qu'elle soit personnelle, a presque toujours figuré soit dans les manuels soit dans les sujets d'examens, à savoir « *Racontez un jour inoubliable*. » Il nous paraissait qu'une telle consigne, en dépit de sa portée personnelle, perdrait trop dans son intensité de par son caractère routinier. Et de ce fait, les productions envisageables ne seraient que mécaniques et artificielles. Nous avons, par contre, tenté de préciser ce jour inoubliable et avons sollicité d'écrire sur une réussite. Le rappel d'un jour heureux, notamment une réussite scolaire pour un public

[11] Chanfrault-Duchet, « Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux », Repères N° 34 2006, pp. 99-100.

toujours scolarisé, nous semblait pouvoir dégager une expression personnelle inscrite dans la mémoire affective des sujets. L'écrit est envisagé, dans une situation pareille, comme une « *(…) mise en espace de discours, d'événements, de souvenirs, qui ont été prononcés ou vécus dans la durée, dans le temps.* »[12] La matière à exploiter dans son texte était déjà là : l'événement spécifique, la situation, les réactions, les sensations. Donc, il n'était que d'établir un ordre au niveau des différents éléments du contexte pour pouvoir réaliser sa production.

- Nous pensions que l'écriture sur un succès dans les études allait apporter aux sujets écrivants un enthousiasme et une joie pour informer autrui d'une telle réalisation personnelle. De plus, ce succès pourrait, peut-être, devenir une motivation et se transformer en un ancrage positif pour escompter un succès dans l'écriture en langue étrangère.
- On s'intéresse ici aux textes oulipiens[13]**,** dont on étudie quelques textes, et notamment théoriques puisés dans *l'Atlas de littérature potentielle*, collection Folio essais. Dans cette perspective, on donne à lire aux élèves un passage long de "*Je me souviens*" qui est une approche du texte autobiographique et dont la particularité est de mêler faits historiques majeurs et remarques plus anecdotiques sur la manière de vivre, les évènements culturels, " *l'air du temps* " et comprendre l'originalité de cette entreprise autobiographique. On proposera aux élèves une " écriture-plaisir " qui puisse leur permettre de réinvestir les notions abordées. Il s'agit d'écrire à la manière de Perec.

Texte : Georges Pérec, Je me souviens, 1978, Seuil

Je me souviens des G-7 avec leurs vitres de séparation et leurs strapontins.
Je me souviens que Les Noctambules et Le Quartier Latin, rue Champollion, étaient des théâtres.
Je me souviens des scoubidous.
Je me souviens de "Dop Dop Dop, adoptez le shampooing Dop."
Je me souviens comme c'était agréable, à l'internat, d'être malade et d'aller à l'infirmerie.
Je me souviens qu'à l'occasion de son lancement, l'hebdomadaire Le Hérisson ("Le Hérisson rit et fait rire") donna un grand spectacle au cours duquel, en particulier, se déroulèrent plusieurs combats de boxe.
Je me souviens d'une opérette dans laquelle jouaient les Frères Jacques, et Irène Hilda, Jacques Pils, Armand Mestral et Maryse Martin. (Il y en eut une autre, des années plus tard, également avec les Frères Jacques, qui s'appelait La Belle

[12] Besse, 1995, p.51

[13]Oulipien : qui se rapporte à OULIPO (OUvroir de LIttérature POtentielle), mouvement littéraire fondé en 1960 par Raymond Queneau, Françios le Lionnais, Georges Perec et Jacques Roubaud. Il s'agit pour ces poètes et écrivains, de se donner des règles et des contraintes formelles pour épanouir leur imaginaire.

Arabelle ; c'est peut-être dans celle-là, et pas dans la première, qu'il y avait Armand Mestral).
Je me souviens que je devins, sinon bon, du moins un peu moins nul en anglais, à partir du jour où je fus le seul de la classe à comprendre que earthenware voulait dire "poterie".
Je me souviens de l'époque où il fallait plusieurs mois et jusqu'à plus d'une année d'attente pour avoir une nouvelle voiture.

- Sur ordinateur, tu rédigeras la préface puis la quatrième de couverture de ton Autobiographie. Ensuite, tu réaliseras la première de couverture. Tu utiliseras la

Police *Times New Roman*.
La préface fera au moins 20 lignes, taille des caractères 14, interligne 1,5.
La quatrième de couverture fera 15 lignes, taille des caractères 12, interligne simple.
Sur la première de couverture, figureront les informations que l'on y trouve habituellement (titre du livre, illustration…). Le tout sera présenté à la manière d'un livre.

5. Conclusion

Notre article se concentre sur l'apport de l'autobiographie à l'enseignement / apprentissage de la lecture-écriture en FLE au secondaire La prise en compte de la dimension culturelle apparait essentielle si on veut éviter un enseignement neutre et dépourvu de toute considération pour le facteur humain.

La Littérature autobiographique est très abondante, en effet Si la littérature romantique est caractérisée par l'invasion du moi, la vague autobiographique s'enfle encore au 20è siècle jusqu'à éclater sous des formes diverses. Les récits autobiographiques, témoignages personnels, essais, mémoires, journaux intimes s'y multiplient. Il n'est donc pas étonnant que nous nous interrogeons sur l'exploitation de ce genre littéraire dans l'enseignement du FLE en général et l'enseignement de la littérature, de la lecture et l'écriture en particulier. L'abondance et la multiplicité des formes prises par la littérature autobiographique nous ramènent encore au problème de la pertinence des textes choisis et La prise en compte de la dimension culturelle apparait essentielle si on veut éviter un enseignement neutre et dépourvu de toute considération pour le facteur humain.

Il sera donc indispensable de bien définir les objectifs : quels aspects de l'autobiographie avons-nous décidé de faire découvrir en priorité à nos élèves ? Le libellé du sujet, en parlant "d'écriture autobiographique ", nous incite à analyser et à confronter les textes dans leur énonciation. Au final, nous rappelons q'en didactique du FLE, la littérature pédagogique, extrêmement riche, témoigne des préoccupations des enseignants comme de la vitalité de la recherche. L'accord se fait sur la place centrale de l'apprentissage de l'écrit tout au long de la scolarité comme le souligne M. Reverbel : *« Apprendre à écrire est un geste pour toute la vie, un geste qui devrait être naturel, comme apprendre à parler, à marcher. Il ne viendrait pas à l'idée de*

massacrer l'apprentissage de la marche par exemple. On donne bien le temps à un enfant de faire ses premiers pas, on accepte qu'il chancelle, qu'il trébuche, qu'il tombe, on lui tend les bras, pourquoi ne pas avoir la même attitude face à l'écriture. »[14]

Références

[1] Lipovetsky, G. (2004). *Les temps hypermodernes,* Paris, Grasset.

[2] Canvat, k. (1999). *Enseigner la littérature par le genre : Pour une approche théorique et didactique de la notion de genre littéraire*, Bruxelles, De Boeck-Duculot, 1999

[3] Collès, L& Dufays, J-L (1089). *Le récit de vie,* Bruxelles, Didier Hatier.

[4] Lejeune, Ph. (1971). *L'autobiographie en France*, Paris, Armand Colin, 1971.

[5] (1975). Le pacte autobiographique, Paris, Seuil, coll. « Poétique ».

[6] Sarraute, N. (1983). *Enfance*, Paris.

[7] De Miniac, C-B. (2000). *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*. Lille, Presses universitaires du Septentrion.

[8] Chanfrault-Duchet, (2006). Subjectivité et apprentissage de l'écriture au collège : pratiques et enjeux, *Repères N° 34*, pp. 99-100.

[9] Reverbel, M. (1993). *Je vous écoute écrire*, Paris, Seuil, Comp Act.

[14]M. Reverbel, Je vous écoute écrire, Paris, Seuil, Comp Act, 1993. PP. 78-79.