

Notes critiques

BISHOP (Marie-France)

« *Racontez vos vacances...* », *Histoire des écritures de soi à l'école primaire (1882-2002)*

Grenoble Presses universitaires de Grenoble, 2010, 220 p.

Georges Gusdorf rangeait dans *Les écritures du moi* (1991) « tout texte rédigé à la première personne où l'auteur porte témoignage sur sa propre vie ». Adoptant l'expression « écriture de soi », Marie-France Bishop souligne aussitôt qu'à l'école l'usage du « je » n'indique pas « l'intention d'écrire à partir de son vécu », puisque l'élève répond à une consigne. L'objet de son enquête se situe donc dans cette injonction paradoxale : pourquoi et comment les enfants des écoles ont-ils dû composer des descriptions, des lettres, des récits « à la première personne », alors même que ces écritures imposées ne pouvaient guère révéler leur subjectivité ? La perspective adoptée intéressera les didacticiens, car elle se démarque d'autres études historiques sur les mêmes matériaux (par exemple, Brigitte Dancel, *Un siècle de rédactions. Écrits d'écoliers et de collégiens*, 2001).

Dans une première partie, l'auteur rappelle brièvement les controverses autour des exercices de production écrite pour le primaire (chap. 1), l'institutionnalisation de la rédaction sous la III^e République (chap. 2), et les sujets recommandés entre 1880 et 1958 (chap. 3). En 1871, c'est « la description d'un objet usuel, le récit d'un trait d'histoire ou d'un fait de la vie privée, le compte rendu d'une promenade, des lettres familières, etc. » ; en 1923, « un sujet simple se rapportant à la vie personnelle de l'enfant (scolaire ou familiale) » ; en 1947, « un sujet se rapportant à l'expérience personnelle de l'enfant (ce sujet pourra être un compte rendu, un rapport, une lettre,...) ». Sur les cahiers conservés (ici les musées de Rouen ou de Saint-Ouen l'Aumône), on voit quel usage contrôlé des stéréotypes a été enseigné à travers les descriptions et récits imités des lectures (chap. 4). L'évocation de la France rurale dure jusqu'aux années 1960, avec la veillée en famille (Hans Jaus l'étudie dans « La douceur du foyer », *Pour une esthétique de la réception*, 1978) et le récit paisible de la bergère au pré (« Sur une pente verdoyante, je garde mon troupeau. [...] Oh les belles bêtes ! Combien sont-elles ? Douze ! »). Nathalie Sarraute, Marcel Arland, Claude Duneton (chap. 5) disent que ces écritures de quasi-fiction, préservant leur vie réelle, leur ont fait découvrir ce qu'était un « réel littéraire » avec ses mots « revêtus de beaux vêtements, d'habits de fête » (Sarraute). Au contraire, Annie Ernaux est impitoyable

pour cet hypocrite faire semblant : « L'école, c'était un faire comme si continu, comme si c'était drôle, comme si c'était intéressant, comme si c'était bien ».

Comment le genre évolue-t-il ? Premier contre-modèle, le texte libre, au centre de la deuxième partie. M.-F. Bishop rappelle la critique de la « scolastique scolaire » par Freinet et les fondements « prolétariens » de sa pédagogie : le texte libre, « écrit authentique » puisque fait pour être communiqué, est collectivement choisi, discuté, amélioré, imprimé dans le journal et envoyé aux correspondants (chap. 1 et 2). Elle souligne les enjeux éducatifs et l'originalité stylistique de productions qui répugnent aux adjectifs et à l'expression de sentiments (chap. 3 et 4). La rénovation de l'enseignement du français (1959-1985) s'en inspire, même si l'expression de soi (orale et écrite) relève aussi du regard nouveau porté sur la subjectivité enfantine.

Diverses commissions de réforme (Partie III, chap. 1) aboutissent aux instructions de 1972, insistant sur la motivation et la libération de la parole (chap. 2), renouvelant les exercices proposés par les manuels : aux écritures sollicitant le vécu des enfants, s'ajoutent les textes à compléter, les images à légender, les exposés, enquêtes, articles de journaux (chap. 3). Mais les textes conservés sont plus rares, du fait que se répandent les classeurs, vidés en fin d'année. Les exemples retrouvés conduisent M.-F. Bishop à s'interroger sur « les limites de l'écriture du moi » : tout se passe comme si le respect des singularités faisait obstacle à la correction des premiers jets (si importante dans la classe coopérative), et la liberté acquise conduit de fait à « un appauvrissement des textes produits ».

La quatrième partie, intitulée « La fin des écritures de soi ? 1985-2002 », a pour cadre la toute jeune didactique du français, qui ne parle plus d'expression écrite, mais de production d'écrit. La première personne n'a pas disparu (on le voit dans les manuels analysés), mais en 2002 « le vécu est plus un réservoir de connaissances que l'occasion d'une expression personnelle ». D'autant que les élèves résistent parfois aux sujets autobiographiques : « J'ai encore d'autres problèmes en dehors de ça, que je ne peux pas vous dire, et ça ne vous regarde pas » ; « Je n'en dirai pas plus » ; « Je ne veux pas vous raconter ma vie, parce que ça ne vous regarde pas ». Dans une enquête de 2001, nombre de maîtres déclarent pourtant solliciter les souvenirs personnels qui offrent une matière directement exploitable, surtout pour les élèves qui lisent peu, mais ils s'avouent démunis pour intervenir sur ce vécu individuel. Les écrits sont

donc évalués sans que l'écriture ait jamais été « enseignée », ce qui s'accroît le poids des écarts sociaux dans les résultats scolaires.

Ce livre, qui fait ainsi une belle et utile rétrospective séculaire, se clôt sur une typologie bakhtinienne à la fois claire et savante, caractérisant les « genres scolaires ». Le lecteur reste cependant un peu frustré, non sur l'analyse des textes produits, mais sur « leur mode de production », ce qui fait que le paradoxe énoncé reste en suspens. Certes, on se doute que le recours au « je », dès la fin du XIX^e siècle, est avant tout fonctionnel : le « je » ordonne avec efficacité tous les éléments évoqués (mon école, le maître, les vaches de mon père, hier, ici, plus tard). Ce procédé rhétorique, syntaxiquement salvateur pour des plumes novices, n'impose pourtant aucune confiance (surtout, ne pas fâcher les familles !). Leurs savoirs d'expérience permettent aux élèves d'exercer un contrôle de vraisemblance, et les plus diserts (comme Duneton) ajoutent des variantes de leur cru. Comme les thèmes les plus sollicités (la veillée, la pâture, la moisson, les vendanges) sont affichés en classe sur de grands panneaux en couleur, chacun peut aisément se faire berger ou bergère et décompter les douze vaches qu'il/elle garde « sur une pente verdoyante ». Le matériau à utiliser, représenté et/ou vécu, résout ainsi très simplement les « questions d'enseignement » : chaque maître sait quelle leçon d'élocution (pré vert, champ fleuri, pente verdoyante) peut préparer collectivement la rédaction, produite au brouillon, puis corrigée avant d'être mise au propre. Si Freinet critique cette pédagogie du verbe (donc verbeuse) et privilégie des récits d'expérience scolaire partagée (les sorties, les enquêtes, les élevages), il valorise encore plus le travail de réécriture, assumé en interaction avec la classe. Avant 1960, comme en 2002, on peut donc dire que « le vécu est plus un réservoir de connaissances que l'occasion d'une expression personnelle ». À quoi attribuer la confiance des années 1960 dans l'expression spontanée, qui a rendu si périlleuse la correction magistrale ? Montée d'une éducation libérale à l'américaine ? Désir de « libérer » la parole des enfants, confisquée dans les familles ? Mépris des professeurs de lettres pour ces stéréotypes à la fois hypocrites et « primaires » ? Rôle des recherches sur la dynamique spontanée des écrits enfantins, érigée en modèle didactique ? *In fine*, l'histoire des procédures collectives d'apprentissage reste plus énigmatique que celle des produits. Au-delà des textes témoignant de la construction du « sujet social, grâce aux récits et scénarios scolaires », c'est ainsi sur l'histoire du travail des maîtres que Marie-France Bishop nous conduit à nous interroger.

Anne-Marie CHARTIER