

LE RECIT DE LA VEILLEE EN FAMILLE
Un exemple de sollicitation du vécu dans les rédactions scolaires¹

Marie-France Bishop
IUFM Nord – Pas-de-Calais
Équipe Théodile (ÉA 1764)

Le récit de la veillée en famille est un écrit scolaire peu pratiqué actuellement, mais qui a occupé une large place dans les devoirs de rédaction de la première moitié du siècle passé. Sa particularité est de solliciter des éléments de la vie privée dans le cadre de l'école et de rendre visible le degré de perméabilité entre ces deux lieux, le privé et le scolaire. En consultant les travaux d'élèves à différentes périodes, on s'aperçoit que la frontière entre ces deux domaines bouge et que la manière dont les élèves acceptent ou esquivent le récit d'une soirée en famille est symptomatique du souci qu'ils ont des attendus de l'école. L'observation de deux ensembles de devoirs va permettre de constater que les choix effectués par les élèves sont très différents entre le début du XX^e siècle et le début du XXI^e, face à une consigne quasiment identique. Ces différences soulèvent la question de la place et de la valeur que l'école accorde aux écritures de soi.

1. Une première version de cette étude a été présentée au colloque de Paris V – LEAPLE, *Être enfant, être élève*.

1. LE RECIT DE LA SOIREE EN FAMILLE : UN SUJET DE DEVOIR TRADITIONNEL

1.1. Présentation des devoirs d'élèves

Les copies sur lesquelles repose cette analyse appartiennent à deux époques et deux contextes différents. Les premiers devoirs, datés du début du XX^e siècle, sont conservés au Musée de l'éducation de Saint Ouen l'Aumône, près de Cergy. Il ne s'agit pas de devoirs « remarquables » : les conditions de leur conservation dépendant uniquement des legs faits au Musée. Ce sont des travaux trouvés dans des cahiers ne présentant aucune particularité. On constate en les parcourant que certains ont appartenu à de bons élèves, d'autres à des élèves ayant des résultats parfois moyens ou même très faibles. Le second ensemble a été rédigé en 2005, dans une école du Morbihan. Tous ces travaux proviennent de classes de cours moyen. Ces deux ensembles ne peuvent être mis en relation terme à terme car nous ne disposons que de devoirs éparés pour la période de la III^e République, tandis que le corpus du XXI^e siècle est constitué d'une série de 28 copies provenant de la même classe.

Leur point commun est d'être des récits d'expérience vécue et plus précisément des récits d'une veillée en famille². Ce thème paraissant particulièrement représentatif d'une mise en scène de la relation enfant/élève car il convoque l'histoire familiale dans une situation d'écriture scolaire.

Au cours de la III^e République, les rédactions de ce type se retrouvent très régulièrement dans les cahiers d'élèves ainsi que dans les manuels et revues pédagogiques, elles s'y maintiennent jusqu'à la fin des années 1960. On peut en inférer qu'il s'agit là d'un classique, voire d'un lieu commun de la rédaction scolaire jusqu'au milieu du XX^e siècle. Sa disparition est liée à une moindre utilisation du vécu dans les rédactions et sans doute au caractère plus technique de l'enseignement de l'écriture depuis les années 1980.

Par ailleurs le thème de la veillée en famille est également un topos fréquent de la littérature du XIX^e siècle, puisqu'on trouve de nombreux poèmes et récits mettant en scène la famille réunie autour de la lampe ou au coin du feu³. Cette image stéréotypée du bonheur bourgeois a été analysée par Hans Robert Jauss (1975), comme facteur de transmission des valeurs sociales assurant la stabilité du modèle familial patriarcal. L'école a largement repris ce thème et a utilisé la littérature pour construire un scénario rédactionnel de la vie quotidienne grâce aux textes de dictées et aux récitations.

Les devoirs de la veillée en famille, appartenant au modèle de la rédaction traditionnelle, semblent avoir disparu de l'école primaire au tournant de 1970. Cette disparition n'est pas anodine. Elle est liée aux transformations importantes qu'a connues l'enseignement du français entre 1970 et 1980, dans le primaire. Mais

2. Voir également l'article d'Yves Reuter (2006), dans *Repères* n° 34, qui propose ce même sujet aux élèves d'une école Freinet.

3. À titre d'exemple, on peut citer le roman d'Alphonse Daudet, *le Nabab*, (1876), dans lequel la famille Joyeuse est présentée autour de la lampe, à la veillée, bien à l'abri du froid et des turpitudes de l'extérieur. Édition Flammarion de 1925, p. 129-130.

surtout, elle peut être mise en relation avec un contexte plus large, celui des conceptions de l'apprentissage et au-delà concerner le souci plus important de séparer le privé du scolaire. Ces devoirs n'existant pratiquement plus actuellement, le corpus actuel sur lequel se fonde cette analyse a été rédigé par les élèves d'une classe de CM2 pour les besoins de cette étude.

1.2. Les caractéristiques du devoir traditionnel de la veillée en famille

Sans insister sur le cadre institutionnel de l'enseignement de la rédaction déjà décrit par ailleurs (Chervel, 1995 ; Boutan, 1996), il est possible de rappeler brièvement que son enseignement qui est officiellement mis en place, dans le primaire, à partir de 1882, connaît peu de changements importants avant 1970. Cette longue période représente le modèle traditionnel, fondé sur le principe de la reproduction (Vourzay, 1996) et sur l'utilisation du vécu pour éviter les excès de l'imagination enfantine et pallier le manque de culture classique des élèves des classes populaires (Bishop, 2004). Les trois exemples choisis pour tenter de dégager certains éléments du devoir traditionnel de la veillée en famille ont été rédigés entre 1920 et 1950⁴, dans des écoles différentes et sont reproduits avec leur orthographe d'origine. Au cours de cette période, les Instructions officielles qui restent en vigueur pour l'enseignement de la rédaction dans le primaire sont celles de 1923 qui prévoient une approche très graduelle de l'écriture d'un texte en français⁵ :

L'exercice de composition reste un exercice important, celui qui permet de vérifier l'efficacité des autres, celui qui, maintenant et plus tard, permettra le mieux d'apprécier la culture de l'enfant, celui qui lui rendra le plus de services dans la vie. Cet exercice apparaît **au cours élémentaire**, mais il n'y apparaît que timidement. Il ne saurait être question de faire composer à des enfants de sept ans de véritables rédactions. Nous ne leur demandons pas même un paragraphe. Nous ne leur demandons que de petites phrases. [...] **Au cours moyen**, il apprendra à combiner des phrases. Moins exigeant à cet égard que l'ancien plan d'études, le nouveau conseille aux instituteurs de borner l'effort des enfants de dix ans à la construction d'un paragraphe. Après avoir imaginé quelques phrases sur un sujet déterminé, les grouper logiquement en un développement d'une douzaine ou d'une quinzaine de lignes, voilà tout ce qu'on demande à ces enfants. [...] **La véritable rédaction** n'apparaîtra qu'au cours supérieur.

La démarche est progressive et le principe n'est pas de développer les capacités d'invention, mais d'apprendre à rédiger, au cours moyen, de petits textes à partir de canevas préparés collectivement. Les Instructions qui suivent, en 1938, ne concernent que les cours supérieurs et les classes de fin d'études primaires élémentaires. Après la période de Vichy, une circulaire de septembre 1944 remet en vigueur les programmes de 1923 et 1938. La période allant de 1923 à 1970 connaît ainsi une grande stabilité dans les textes officiels et les travaux que nous citons relèvent du même modèle d'enseignement de la rédaction.

4. Ces devoirs appartiennent au fonds du Musée de l'École à Saint Ouen l'Aumône, dans le Val d'Oise.
5. *Programmes officiels des Écoles Primaires Élémentaires 1923-1924*, Librairie Hachette, (2^e éd), 1924, p. 49-50.

Le premier exemple est un devoir de 1924, rédigé au cours moyen, par un garçon de 11 ans :

Une de vos veillées en famille. Plan : le moment – les occupations – Ce que j’entends – À qui je songe – ce que j’éprouve.

Après le repas du soir, on va se réunir papa, maman, ma sœur et moi au coin du feu.

Je mets toujours dans un coin à côté de minet qui ronronne. Notre chien vient se placer entre mes jambes. Papa lit le journal, maman raccommode des bas, ma sœur tricote et moi j’apprends mes leçons. Quelquefois pour se distraire on joue aux cartes ou à d’autres jeux.

Au-dehors le vent pleure, la pluie bat avec violence les petites vitres ; au-dedans le feu pétille, le tic-tac de la pendule se balance.

Je vois les bûches amoncelées sur les chenets, les hautes flammes qui lèchent la vieille ferraille aux dents pointues. Les étincelles jaillissent.

J’éprouve un sentiment de bien-être. Quand neuf heures sonnent à la pendule on voit quelques membres qui ferment les yeux. Alors on éteint le feu et on va se coucher.

Ce devoir, comme tous ceux développant le même thème, est construit selon un canevas préétabli par la consigne⁶ et a été préparé lors de séances préalables, puisque dans ce cahier la rédaction est précédée d’un exercice de vocabulaire et de trois dictées sur le même sujet⁷.

Ces récits commencent le plus souvent par une présentation des différents membres de la famille et de leurs occupations. Les rôles sont généralement bien répartis : le père est au repos, tandis que la mère et les sœurs cousent et que les plus jeunes – dont le narrateur – font leurs devoirs ou lisent. Le centre de la scène est la lampe ou le feu dans la cheminée. Car c’est précisément l’aura de chaleur ou de lumière qui délimite la zone d’intimité. L’extérieur est absent, ou rapidement évoqué dans l’au-delà de la fenêtre comme lieu du froid, de la pluie et de dangers divers. L’opposition intérieur/extérieur étant l’un des éléments significatifs de ce tableau⁸.

Le sentiment dominant est la quiétude : le bonheur règne dans cette intimité partagée et la scène est paisible, rassurante. Ces sentiments sont l’essence même de ces rédactions, grâce auxquelles on apprend que la famille est le cadre naturel de l’ordre et de la tranquillité.

Les intitulés de sujets font parfois référence au bonheur en insistant sur l’expression des sentiments éprouvés comme c’est le cas dans ce second exemple, rédigé en 1925 par un garçon de 12 ans (en bas du devoir, figure, en caractères gras, l’unique annotation de l’enseignant) :

Soirée en famille.

Canevas : soir de janvier vent pluie – salle lampe – que faites-vous ? Vos parents – quels sentiments éprouvez-vous ?

6. Très proche de celui étudié par Hans Robert Jauss à partir des poèmes français du XIX^e siècle.

7. Un schéma semblable de préparation était préconisé dans le *Manuel Général de l’instruction Primaire*, lors d’une leçon sur les lampes, dans la publication du 2 novembre 1912, p. 119.

8. Voir l’analyse de H. R. Jauss.

C'est un soir de janvier toute la famille est rassemblée dans la maison pendant qu'au-dehors il fait noir le vent siffle la pluie ruisselle sur les carreaux. Je pense aux malheureux qui n'ont pas de maison. La grande lampe et allumés qui illumine la salle derrière son abat-jour.

Moi pendant ce temps je m'étais mis dans un coin à apprendre mes leçons de l'école. Maman s'était mise près de la lampe à raccommoder mes habits cassés pour aller à l'école le lendemain. Papa dans un coin du foyer se reposait ses membres fatigués en lisant le journal car je sés qu'il devrait reprendre un dur travail dès le lendemain.

Alors je pense que je suis heureux d'avoir des parents et une maison et je pense que ceux qui n'ont ni parent ni maison sont des malheureux qui sont à plaindre.

Alors la conclusion ?

Cette scène dans laquelle se retrouvent les mêmes éléments que dans le devoir précédent, est l'occasion d'exprimer les sentiments attendus et elle conduit à des remarques édifiantes, ce qui peut expliquer la question finale de la maîtresse ou du maître qui insiste sur la nécessité de tirer un enseignement clair de la description.

La transmission du scénario s'effectue par l'emploi d'un vocabulaire recherché qui caractérise la langue des rédactions de l'école de la III^e République (Cabanel, 2002). Les expressions imagées ou stéréotypées, très fréquentes, permettent de dresser un tableau assez conventionnel de la situation : « *le vent pleure ou siffle, le feu pétille, les flammes lèchent...* ». On les retrouve dans de nombreux devoirs, comme dans celui-ci, rédigé en 1945, par une jeune fille de 12 ans :

Un joli feu pétille dans l'âtre. Chacun prend place auprès de lui. Minet, lui-même est heureux. On se couche à regret.

Le souper terminé, nous voilà tous groupés autour du feu. Papa jette une bûche dans l'âtre. Un joli feu clair pépille, les étincelles sautent en pépissant gaiement. Mes deux sœurs tricotent assises sur des chaises basses. Elles font de jolis bas pour l'hiver. Moi, je m'installe sur un petit tabouret près de maman qui coud raccommode et reprise. Papa bourre sa petite pipe et tire des bouffées de fumée. Mon chat Mitsou se met en boule au coin du foyer et nous regarde de ses beaux yeux doux et rieurs, il a l'air de nous dire : « Il fait bon au coin du feu, n'est-ce pas ? j'aime rester ici. » Je prends le livre pour regarder les images ; soudain une voix nous fait lever la tête : « on veille aujourd'hui ? Et bien ! moi aussi je vais y prendre part. » : C'est la voisine. Elle s'assied entre papa et maman. Mais bientôt il est l'heure de se coucher. Tous nous nous couchons à regret. Oh j'aime bien l'été pour gambader dans la campagne, mais j'aime bien l'hiver pour me blottir près du foyer où un joli feu chante gaiement. »

Ici la scène de la soirée familiale est euphorisée par l'emploi d'adjectifs qui développent le registre de ce qui est agréable, doux, affectueux et petit (*un joli feu, sa petite pipe, ses beaux yeux doux et rêveurs, etc.*). Les verbes et les adverbes font image (*les étincelles sautent en pépissant gaiement*) et cette langue métaphorique et scolaire contribue à renforcer l'effet sécurisant de la scène familiale tout en soulignant l'opposition avec le monde extérieur.

Il apparaît que ces devoirs, à l'opposé de ce qui est demandé, ne sont pas le fruit d'une expression personnelle des élèves. Bien au contraire, le récit est préparé et construit par l'école. La langue utilisée est propre à la rédaction scolaire, ce n'est ni celle des milieux ruraux ou ouvriers d'où sont issus la majorité des écoliers de l'école communale, ni celle de la vie quotidienne. De plus, pour nombre d'enfants des classes populaires françaises de la première moitié du XX^e siècle, cette situation ne correspond sans doute pas à la réalité de leur existence.

C'est que le projet de l'école républicaine n'est pas d'inviter l'enfant à s'exprimer, au contraire, l'action éducative cherche à façonner l'élève en lui inculquant des modèles moraux, sociaux et linguistiques. Et c'est grâce à ces scénarios bien assimilés que les jeunes écoliers pourront acquérir un fonds de valeurs et de sentiments commun à toute la nation. Comme le remarque François Dubet (2002), qui fait de l'école républicaine classique un modèle quasi pur de programme institutionnel⁹, pour faire de l'enfant un adulte et un citoyen, il faut le nier en tant que sujet autonome dans l'espace de la classe, et c'est bien cette démarche consistant à agir sur l'élève pour éduquer l'enfant qu'illustrent ces récits d'expérience vécue de la première moitié du XX^e siècle.

2. CARACTERISTIQUES DU CORPUS ACTUEL DE RECITS DE LA VEILLÉE EN FAMILLE

Pour disposer de devoirs récents thématiquement comparables, il a été proposé, en mars 2005 aux élèves d'une classe de CM2 dans une zone ouvrière de Bretagne, le sujet suivant : « *Tu rentres chez toi après une journée d'école. Raconte une soirée en famille.* »

Le corpus ainsi obtenu est constitué de 28 copies, rédigées par des élèves âgés de 10 à 12 ans. Il s'agit de la première version recopiée directement du brouillon, après un toilettage orthographique individuel et succinct. La maîtresse ne les a pas lues et elles n'ont pas été corrigées.

Les élèves de cette classe ont produit des écrits très divers contrairement à ceux de la première moitié du XX^e siècle. Il apparaît dès la première lecture que leurs travaux ne sont pas modélisés à l'inverse de ce qui a été souligné dans les exemples précédents. Les écoliers du début du XXI^e siècle ont semblé manquer de repères et d'éléments de référence malgré le caractère contraignant de la consigne car ils ne disposaient pas d'un scénario plus ou moins implicite. Certains ont d'ailleurs manifesté verbalement leur crainte de devoir « raconter leur vie » et 21 devoirs sur 28 n'ont pas respecté à la lettre ce qui était demandé. Ces élèves ont choisi différentes manières de détourner la consigne qui leur a paru inhabituelle. Ces démarches de contournement nous ont paru intéressantes à analyser et elles ont servi à élaborer les critères d'analyse de ce petit corpus de 28 copies. Pour ce faire, il a été établi cinq critères corrélés au respect de la consigne¹⁰ :

9. François Dubet (2002), *Le Déclin de l'institution*, Seuil.

10. Certains de ces critères ont été empruntés à l'étude d'Yves Reuter, publiée dans *Repères* n° 34 (à paraître).

- la production d'un récit en lien avec le sujet ;
- la vraisemblance d'un récit d'expérience vécue qui ne peut être ouvertement une fiction ;
- le respect du cadre temporel fixé par la consigne ;
- l'emploi des marques énonciatives qui manifestent la présence du narrateur et sa place dans le récit ;
- la structure du récit d'expérience vécue, organisé avec un début et une fin.

2.1. Les récits racontant une soirée en famille

Cinq copies sur vingt-huit répondent à tous ces critères. Il s'agit de récits organisés avec un début et une fin, centrés sur le déroulement d'une soirée et écrits à la première personne. Généralement les événements y sont présentés sous la forme de sommaires ou d'emplois du temps, ce sont des comptes-rendus d'activités, organisés de manière chronologique, sans que les actions principales ou des événements particuliers soient mis en valeur. Cette structure souligne l'aspect itératif de la situation et manifeste le souci de se démarquer de l'écriture de fiction, comme dans ces deux exemples :

Après l'école.

Le soir quand je rentre de l'école les chats me colle au pied pour avoir du lait ; dès que je leur ai donné ce qu'ils voulait, je me prépare un bon chocolat chaud. Mon frère arrive vers dix-sept heures. Pendant qu'il mange, je fais mes devoirs. Quand j'ai fini mes devoirs, je joue avec les chats dehors. Mon père revient du travail nous allons jouer au tennis. Pendant que nous jouons, ma mère arrive ; nous revenons, nous mettons la table, mon frère et moi. Nous avons fini de manger, nous allons nous brosser les dents. Nous regardons de temps en temps la télé, moi je préfère réviser pour demain. À vingt heure et demi nous devons nous préparer à aller se coucher. Vingt et une heure, nous devons nous coucher, quelques fois les chats dorment avec nous. Mais pas souvent. Si nous ne dormons pas nous lisons pour trouver le sommeil. Si les chats sont réveillés nous les carressons. Vous allez devoir trouver le sommeil seul ; vous pouvez aller regarder la télé avec un adulte seulement. Vous vous endormez tout seul et le lendemain on est pas fatigué. !!!

La soirée dans la ville.

Le soir quand je rentre chez moi je mange pendant au moins une demi-heure. Ensuite je vais faire mes devoirs et part chez mon voisin Astride. Arriver labas je vais lui donner les devoirs et part à la télé. Je vais prendre le gros schebbe (un chat) avec moi. Après je retourne voir la télé jusqu'à dix-huit heure. Je rentre chez moi et va a l'ordi pour parlé sur MSN avec mes amies de colo. Je me prépare pour aller au tennis à dix-huit heure trente jusqu'à dix-neuf heures trente. Après je vais rejoindre mon frère et mes sœurs au bowling. Je ne bois pas d'alcol (je suis trop jeune). Je rentre avec mon frère et ma sœur.

Dans les autres copies de cette classe, nous constatons qu'il y a eu détournement de la consigne par différents procédés liés aux critères retenus. L'étude de ces procédés de contournement ne remet pas en cause les qualités

certaines de ces travaux puisque, dans la majorité des cas, les élèves évitent le récit de la soirée en famille en dérogeant à un seul des cinq critères.

2.2. L'usage de la fiction

La moitié des textes de la classe, c'est-à-dire 14 sur 28, sont sans ambiguïté des récits de fiction. Il s'agit de récits de rêves, d'événements surnaturels, ou encore d'un roman familial, comme dans cette copie où une fillette s'invente une histoire d'adoption, sans lien avec son histoire réelle.

Quel cauchemar.

Je rentrais du basket à 18h30, ma mère m'a annoncé que j'allais en pension. Je n'étais pas contente du tout, j'ai été dès le soir. J'ai appris aussi que j'étais adopté, mes vrais parents étaient des noirs, que j'avais 7 petits frères et sept petites sœurs, j'en disais plus un mot. Ils m'ont amené en Espagne dans la salle (pension). Pendant ce temps mes parents étaient parti une semaine au Portugal à la neige : Puis après moi tous les jours je pleurais, je hurlais ! en plus à la cantine on mangeait rien. En tout cas je faisais plus rien. Je m'ennuyais j'avais des copines. Quelque jour après un gars qui est venu me chercher en moto je ne savais pas qui était, j'ai réfléchi j'ai trouvé c'était mon père. Il était seul après il a dit « on va rejoindre ta mère enfin toute la famille » au Portugal. »

2.3. Le non respect du cadre temporel

Trois autres textes débordent du cadre de la soirée et présentent la totalité d'une journée, voire plus. Dans ce cas, une partie de la consigne est respectée (on reste dans le registre de la vie familiale), mais la contrainte temporelle ne l'est pas car le récit se déroule sur une ou plusieurs journées, comme dans cet exemple qui développe l'emploi du temps de deux ou trois journées.

« Le jour de l'école

Le soir à 6h00 j'ai été à l'orphelinat. Il y avait des bonnes sœurs et 3h00 plus tard je rentre chez moi, je vais jouer au foot. Je mange, je raconte une histoire à mon frère et je vais au lit. Le lendemain matin je déjeune et je vais à l'école, je fais de l'anglais, des maths, de la lecture, des Sciences, du sport, de l'histoire et des productions d'écrits. À 12h00 je vais manger à la maison. À 13h30 je retourne à l'école je joue, je danse, je joue aux billes. À 16h00 je rentre chez moi pour goûter, avant je fais mes devoirs et après je retourne jouer avec mes copains. Le soir je mange et je raconte une histoire à mon frère et je vais au lit. Et le jeudi je retourne encore à l'école mais c'est un remplaçant qui remplace la maîtresse parce qu'elle s'est cassé le bras. J'espère que la maîtresse reviendra le lundi sans le bras cassé.

2.4. Les récits sans lien avec le thème

Deux textes présentent des événements sans rapport avec la soirée en famille. L'un raconte un match de foot entre Nantes et Rennes, l'autre, reproduit ci-dessous, un voyage en famille.

Paris.

En famille, le soir, on fait des jeux de société et défois on vas en boîte de nuit et on s'amuse bien et on boit du jus d'orange pour rester éveiller. Le lendemain matin mon père manons quont par en voyage à Paris pour visiter la tour efelle et qu'on sera éberger dans un hôtel 4 étoiles pendant 1 semaine. Le lendemain matin on prépare nos bagajes et le midi on vas à la gare pour prendre le train et partir à Paris. Le lendemain on et arriver vers 11h00 du matin. S'étais merveilleux. On est allé se reposer à l'hôtel pendans 4 heures. À 16h30 on et parti visiter la tour efelle s'était merveilleux elle était si grande et si belle. À 18h00 on et parti manger au Macdo. À 22h35 on et parti se coucher. Le lendemain matin à 12h00 on et parti se promener sur le bateau-mouche. À 16h30 on est parti prendre le métro pour aller au château de Versailles le visiter et après vers 20h00 on est rentrer à locminé.

Dans cet exemple, le non respect thématique de la consigne conduit à une extension du cadre temporel.

2.5. Les emplois inadaptés de marqueurs énonciatifs

Certains devoirs n'utilisent pas la première personne qui était attendue selon l'intitulé. Dans deux cas tout le récit est à la troisième personne, sans que le narrateur soit clairement désigné. Ces textes quittent d'ailleurs assez rapidement le domaine référentiel pour se transformer en une fiction éloignée de la réalité, comme dans l'exemple suivant, dont voici le début :

La soirée mouvementée.

Comme tous les soirs Emilie et Julie vonts dans leurs chambres et mettent la musique pour faire leurs devoirs. Mais à chaque fois les devoirs se terminent en boume super branchée avec les spots, les lumière sortent de la chambre et sa éblouits tout le couloir, à la fin de la boume toute la famille se réunit. Aujourd'hui c'est la soirée où tout le monde fait ce qu'il a enviet. Emilie et Julie regarde un film d'horreur, Juliette et damien, « Les parents » font un dîner au chandel et Vincent invite tous ces copains et copines [...].

Cet exemple se situe à la frontière de la fictionnalisation qui a été largement utilisée par les élèves de cette classe.

1.6. Les productions qui ne répondent pas aux critères de récit

Pour finir, deux devoirs ne correspondent pas à la forme du récit d'événement vécu tel que l'a défini W. Labov (1978), c'est-à-dire comme une suite de propositions ordonnées temporellement (p. 463). Ces textes n'en possèdent pas les principales caractéristiques : ils ne sont pas introduits par une annonce ou amorce qui les résume ou en présente l'intérêt et qui peut être le titre, ils ne s'achèvent pas par une marque de clôture qui peut être une phrase évaluative. L'un des deux devoirs se présente sous la forme d'un monologue sans marque de ponctuation fortes (*papa, maman je suis rentré de l'école vous êtes ou, on est dans le canapé et le chat il lait dehors (...)*). L'autre est une suite de dialogues ne contenant pas de propositions narratives ; en voici le début :

« Mercredi après-midi : tu viens à la piscine avec moi Noluvenn. Ouai ! je veut bien, ont se rejoint làbas ? d'accord, mais je doit rentré pour 18H00. Oh, pourkoi ? parce que j'ai de la famille qui vient chez moi pour l'anniversaire de ma maman. Tu vas t'ennuyer ? Oui il y a que des garçons. Bon à jeudi.
Jeudi à l'école : aujourd'hui nous avons pascale elle est super sympa. Bonjour, Noluvenn, ça va ? Oui je suis en pleine forme ; c'est trop cool on va faire du sport cet après-midi [...].

À l'exception de ces deux devoirs, tous les textes produits par les élèves de cette classe peuvent être considérés comme des récits visant à rapporter des événements plus ou moins vécus grâce à une suite de propositions ordonnées temporellement.

Pour résumer cette brève étude, on peut noter que plus de la moitié des élèves de cette classe n'a pas raconté une soirée en famille. Ce qui conduit à émettre, à titre de conclusion, quelques hypothèses sur l'emploi de ce type de récits d'événements vécus dans le contexte scolaire actuel.

3. QUELQUES REMARQUES EN GUISE DE CONCLUSION

La première remarque est que les devoirs de 2005 ne sont pas construits selon un modèle préétabli. Au contraire, les élèves ne semblent pas réutiliser ce qu'ils connaissent de l'organisation du récit pour raconter un événement personnel. Il apparaît manifestement que l'école ne propose plus de scénarios préexistants et que les écoliers vont, sans doute, puiser leurs références hors de l'école. Il semble que le récit d'expérience vécue ne s'enseigne pas et qu'il ne constitue plus un objet d'apprentissage. De plus, cette absence de modèle repose sur un postulat implicite et assez moderne, qui est que chacun possède une histoire qui lui est propre et que le récit en sera la transcription. Le principe de liberté individuelle étant le premier critère des écrits d'expérience vécue.

La deuxième remarque est que ces écrits sont abordés par l'école comme étant réellement autobiographiques. Il ne s'agit plus comme au cours de la première partie du XX^e siècle de convoquer un « JE » fictionnalisé par la situation d'écriture. C'est, bien au contraire, à la subjectivité des individus qu'il est fait appel dans ce type de devoirs. Et les élèves semblent le percevoir de cette manière puisqu'ils tentent de contourner la demande et de se retrancher derrière la fiction ou le compte rendu descriptif des journées. La résistance qu'ils manifestent et qui a déjà été constatée dans d'autres expériences et au cours d'entretiens (Bishop, 2004) peut être comprise comme la crainte de se dévoiler, c'est-à-dire de mélanger ce qui est de l'ordre du privé et du scolaire. Ce constat est d'ailleurs à moduler en fonction du modèle pédagogique de référence : ainsi Yves Reuter a pu remarquer que ce désir de contournement ne se manifestait pas dans les classes habituées à la pratique du texte libre (2006, à paraître).

La troisième remarque concerne la frontière entre privé et public. Comme l'analyse Antoine Prost dans sa publication sur les « Frontières et espaces du privé » (Prost, 1999), la limite entre les deux s'est modifiée, elle est devenue plus subtile, moins nette. Mais de manière paradoxale, la porosité des deux lieux développe en retour une spécialisation de chacun et le désir de se protéger. Ce qui peut expliquer

que le privé est clairement situé hors de l'école, et que le récit d'événement vécu est considéré comme relevant d'une écriture authentique qui n'est pas souvent convoquée à l'école. Cette évolution a pour conséquence la moindre utilisation des écritures autobiographiques dans l'espace scolaire. Et c'est sans doute pour cette raison que les élèves se dérobent à des demandes qui leur paraissent trop impliquantes, en utilisant la fiction dans laquelle ils semblent plus à l'aise et qui leur permet de détourner la consigne. Finalement, en sollicitant très directement l'enfant dans le cadre scolaire, on se rend compte que celui-ci cherche parfois à se dissimuler derrière l'élève.

Le dernier point est une interrogation sur l'évolution de la forme scolaire. Celle-ci avait pour but, selon l'analyse de Guy Vincent (1980), la formation de l'élève moral et raisonnable au début du siècle, et les cahiers de 1924 et 1945 soulignent les moyens de cette formation. Aujourd'hui, il semble que les objectifs soient davantage liés au développement cognitif et autonome de l'individu. Les écritures de soi utilisées dans le cadre scolaire sont également au service de cette éducation à l'autonomie. C'est peut-être pour cette raison que les récits d'expérience sont plus souvent des écrits réflexifs dans lesquels les élèves rendent compte de leurs apprentissages, de leurs savoirs ou de leurs représentations du monde (comme par exemple dans la rédaction des cahiers d'expérience préconisés par « La main à la pâte »). Le récit réellement autobiographique au sens le plus étroit étant ressenti par certains comme une intrusion dans la sphère privée. Finalement l'école maintient un certain clivage en favorisant les récits d'expérience cognitive. Car dans ce cas ce n'est pas l'expression de l'enfant qui est recherchée à travers l'écriture de l'élève, mais celle de l'apprenant.

BIBLIOGRAPHIE :

- BISHOP, M.-F. (2004), *Les Écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, Thèse de doctorat, Lille 3.
- BISHOP, M.-F. (2006) : « Valeur autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires. Ébauche d'un parcours historique », in *Actes du colloque Autobiographie et Réflexivité*, M. Molinié & M.-F. Bishop (éd.), Cergy-Pontoise : éditions du Centre de Recherches sur les Textes Historiques.
- BOUTAN, P. (1996) : *La Langue des Messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris : Armand Colin.
- CABANEL, P. (2002), *La République du certificat d'études*, Paris : Belin.
- CHERVEL, A. (1995), *L'Enseignement du français à l'école primaire*. T. 2, Paris : INRP.
- DUBET, F. (2002), *Le Déclin de l'institution*, Paris : éd. Du Seuil.
- JAUSS, H. R. (1972 ; 1978, trad. française), *Pour une esthétique de la réception*, Paris : Gallimard.
- LABOV, W. (1978 ; 1993, trad. française), *Le Parler ordinaire*, Paris : éditions de Minuit.
- LAHIRE, B. (2005), *L'Esprit sociologique*, Paris : éd. de la Découverte.
- LEJEUNE, P. (1975), *Le Pacte autobiographique*, Paris : éd. du Seuil.

- PROST, A. (1968), *Histoire de l'enseignement en France 1800-1967*, Paris : Armand Colin.
- PROST, A. (1985), « Frontières et espaces du privé », dans *Histoire de la vie privée*, Dir. Philippe Ariès et Georges Duby, Paris : Seuil.
- REUTER, Y. (2006, à paraître), « Le récit sollicitant le vécu au CM2 », dans *Repères, n° 34, L'Écriture de soi et l'école*, MF Bishop et MC Penloup, coord.
- VINCENT, G. (1980), *L'École primaire française*, Lyon : Presses Universitaires de Lyon.
- VOURZAY, M.-H. (1996) : *Cinq Discours sur la rédaction (1870-1989)*, Thèse de doctorat, Université de Lyon.