

## **L'écriture, entrée dans la culture**

Nous voici parvenus au terme de notre exploration. Retournons maintenant, avant d'en établir un bref bilan, vers notre point de départ : il ne sera pas inutile de rappeler le cheminement qui nous a permis de construire l'objet de notre recherche et qui nous a conduit à une démarche que nous avons suivie dans chacune de nos six investigations. Notre interrogation procédait de la conjonction d'une question et d'une conviction. Cette conviction, dérivée de notre expérience pédagogique, mais à rebours des textes officiels des années 1990 qui montraient l'enseignement-apprentissage de l'écriture sous l'unique signe de la maîtrise de la langue et de l'entrée dans l'écrit, cette conviction donc nous incitait à voir dans l'écriture le lieu et l'occasion d'une construction identitaire de l'écrivain. Ainsi notre conviction et notre expérience ne rencontraient pas spontanément les prescriptions ministérielles auxquelles nous avons à faire. Quant à la question, elle découlait finalement de ce hiatus entre conviction née de la pratique et textes officiels régissant l'enseignement de la langue : *apprendre à écrire, c'est apprendre quoi ?* En d'autres termes : quelle est et quelle a été, depuis Jules Ferry, la signification de cet apprentissage ? Quels sont les buts assignés à cet apprentissage ?

### **1 - Retour sur le cheminement de notre recherche**

Quelques observations, qui ont été faites ici et là, et qui ont été décisives pour notre recherche, valent d'être rappelées.

Premièrement nous avons constaté l'extrême valorisation de l'écriture dans l'institution scolaire et la prolifération du discours sur l'enseignement-apprentissage de l'écriture, cela depuis Jules Ferry. La répétition tant de fois, dans les instructions, de l'injonction de faire écrire les élèves atteste cependant que, longtemps, on a très peu écrit à l'école. On sait qu'aujourd'hui le ministère, plus que jamais, insiste sur cette obligation, et qu'a même été chiffré le temps d'écriture quotidien obligatoire pour chaque élève (1). Deuxièmement l'école met l'enfant en présence de la nécessité et de la difficulté d'écrire. A ce titre elle initie aux contraintes de la scripturalité et conduit l'élève à en reconnaître, sinon à en intérioriser, les normes. C'est essentiel dans la perspective de l'acculturation à l'écrit. Mais entre cette acculturation, mélange de disponibilité à l'écrit et de maîtrise des significations, et la compétence scripturale, c'est-à-dire la capacité à produire soi-même des écrits un tant soit peu complexes, il y a un abîme. Maîtriser l'écrit et n'avoir cependant que des capacités d'écriture réduites, voire inexistantes, telle est en fait la situation de la plus grande partie de la population. Troisièmement la lecture des textes officiels a imposé vite cette évidence : il y a une permanence de l'obligation d'apprendre à écrire depuis Jules Ferry, mais il n'y a pas de réponse unique à la question de savoir ce qu'est et comment apprendre à écrire. On n'a pas de définition stable de ce qu'est la compétence scripturale. D'une part cette compétence n'est pas de même nature que la compétence en lecture ou en calcul : elle n'est jamais ou jamais complètement de l'ordre de la reproduction de procédures. D'autre part l'écriture est une activité solitaire dans laquelle l'écrivain engage son rapport singulier aux choses et aux êtres. On a voulu, depuis les années 1980, ne voir dans la capacité d'écriture qu'un savoir-faire instrumental mais aujourd'hui, avec la question émergente de la littérarité, il apparaît que quelque chose d'essentiel manque : la prise en compte de cette singularité qui fait que deux personnes face à une même tâche d'écriture ne produisent jamais le même texte.

Rappelons maintenant notre problématique. L'exploration des instructions officielles révèle que des définitions hétérogènes de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, parfois très

éloignées les unes des autres, se succèdent, se chevauchent, s'entrecroisent depuis les années 1880 dans l'institution scolaire. Il s'agissait dès lors, à travers les exposés des finalités et des modalités de l'enseignement-apprentissage, et en considérant les conditions d'apparition des propositions, de distinguer et d'inventorier ces définitions. A partir de cet inventaire historique, il s'est agi ensuite de constituer en objets de recherche ces différentes conceptions, c'est-à-dire de les faire apparaître non pas seulement comme des énoncés de procédures techniques, mais comme des configurations discursives. De là, la construction d'une typologie des modèles d'apprentissage de l'écriture ayant eu cours ou ayant cours à l'école primaire, depuis Jules Ferry jusqu'à nos jours. Nous avons situé chaque modèle au carrefour de trois dimensions : praxéologique, axiologique, épistémique. Faisant de chaque modèle un *discours*, notre ambition a été d'en faire apparaître les présupposés et les enjeux, en somme d'interroger ce discours. Nous avons alors fait l'hypothèse que l'analyse de ces modèles, loin d'être épuisée par la caractérisation des prescriptions techniques, des justifications et des sources, pouvait révéler quelque chose concernant premièrement la signification attribuée à l'activité scripturale, deuxièmement le statut assigné à l'individu, et troisièmement l'inscription de l'individu dans le social, donc la conception du lien social.

Inventorier, modéliser et interroger : tel a été notre programme de recherche. Interroger : nous l'avons fait par le biais de cette hypothèse en trois points dont la formulation aventureuse nous inquiéta quelque temps. La démarche était cependant prometteuse et elle a permis de déconstruire d'emblée cette notion, *apprendre à écrire*, dont la signification s'avérait insaisissable. Nous avons distingué, identifié et caractérisé, dans le fleuve des textes officiels, des grandes conceptions qui ne sont pas réductibles les unes aux autres. Ce faisant, nous avons constitué des objets de recherche, investigables et interrogeables. Surtout, l'hypothèse permettait d'abandonner notre questionnement initial, trop uniment bipolaire et qui se résumait ainsi : *l'apprentissage de l'écriture vise-t-il la construction du sujet ou bien l'entrée dans la scripturalité ?*. Après tout, comme l'a écrit G. Canguilhem, les "questions authentiquement importantes sont

les questions mal posées ... Une question bien posée n'est déjà plus une question, puisqu'elle renferme tous les éléments de la réponse" (2). Nous avons abandonné cette question mal posée, au profit d'une problématique plus complexe et plus large qui avait l'ambition de rendre compte de la *constitution de l'individuel dans le social*, pour reprendre une nouvelle fois la formulation de F. Furet et J. Ozouf (3).

En collectant dans les textes officiels ce qui fait sens compte tenu de notre problématique, en collationnant et en questionnant les propositions, en les reliant et en les référant à des représentations ou à des théories, nous avons mené une entreprise d'élucidation dans une démarche interprétative qui prétend dévoiler du sens. Six modèles d'enseignement-apprentissage de l'écriture ont été mis à jour et interprétés. Quelques remarques s'imposent.

L'ordre de présentation des modèles que nous avons adopté (transcription, expression, communication, intention, imitation, textualité-littérarité) obéit à des raisons de commodité. Il ne traduit pas un ordre d'apparition, non plus que la linéarité d'une évolution. Nous savons par exemple que *l'expression* est le paradigme dominant dans les instructions officielles de 1923, dans les écrits de C. Freinet, mais aussi dans nombre de textes, officiels ou non, des années 1970. Quant au paradigme de *l'imitation*, comment le situer dans une chronologie alors que, balayé en droit par les instructions des années 1880, il perdure dans les faits jusqu'aux années 1970 et même, quoique sous des formes moins lisibles, jusqu'à nos jours ? Si l'on voulait filer une métaphore géologique, on dirait qu'un voyage dans ce large paysage des textes officiels fait apparaître les différents modèles comme des couches : telle d'entre elles affleure là pour disparaître plus loin, recouverte par une autre, et réapparaît cependant plus tard. Ce qui ne signifie pas qu'il n'y ait pas d'évolution, mais elle n'est pas univoque et linéaire. Nos modèles sont analysés et interprétés comme des discours. Ces discours, certes, se succèdent sur le devant de la scène mais aussi ils se répondent, s'interpellent et s'interpénètrent. Nous ne sommes pas dans un processus téléologique : là, pas plus qu'ailleurs, il n'y a de fin de l'histoire en vue et l'intérêt actuel pour la littérarité (et pour la littérature en matière de

lecture) nous avertit que le mouvement de sécularisation de la scripturalité auquel on a assisté dans les dernières décennies, dans le cadre de la scripturalisation généralisée et sous le paradigme dominant de l'intention, s'accompagne aujourd'hui d'une sorte de réenchâtement de l'écriture. Cela ne signifie pas un recul de l'approche pragmatique et techniciste de l'écriture, mais une place est envisagée pour l'écriture narrative. Rien d'univoque donc dans cette évolution et rien de linéaire : le schéma bachelardien d'évolution des connaissances n'est pas ici opératoire. Un modèle ne vient pas au jour par dépassement-absorption de celui qui le précède. On a plutôt affaire à des formations discursives hétérogènes qui, quand bien même l'une domine les autres, coexistent et ne s'effacent pas mutuellement. Notre entreprise peut être située comme une archéologie (dans le sens donné à ce terme par M. Foucault), qui met à jour ces discours et leur cohabitation. Et ces discours ne peuvent être saisis dans ce qu'ils ont de spécifique que par leur confrontation, voire leur opposition. Nous avons tâché de mettre en œuvre et d'organiser cette confrontation.

Les six modèles construits n'ont certes pas le même statut. Les paradigmes de la transcription, de l'expression, de la communication et même de l'intention, quoique ce dernier soit moins aisément lisible et ne fasse jamais l'objet d'une désignation explicite, sont portés par les textes officiels et possèdent une légitimité institutionnelle. Le paradigme de l'imitation, quant à lui, est constamment délégitimé par les instructions mais, par là, ces instructions attestent de sa très grande prégnance dans les pratiques et dans les esprits. Enfin, pour établir le paradigme de la textualité-littérarité, nous n'avons guère pu faire appel aux textes officiels ; nous en construisons complètement la formulation. En produisant ces six modèles, nous sommes absolument loin des dualismes simplificateurs qui, nous enfermant dans une rigoureuse et courte chronologie, opposent un mode réputé *traditionnel* et le mode didactique d'enseignement de l'écriture et de la langue (4).

Enfin il doit être clair que, produisant cette juxtaposition de six modèles, nous ne prétendons nullement à un rôle de justicier. Il n'y aurait aucun sens à vouloir opérer un

tri entre ces modèles comme s'ils étaient tous également et au même moment disponibles sur un marché des ressources didactico-pédagogiques. L'exposé que nous avons fait des modèles d'enseignement-apprentissage de l'écriture depuis Jules Ferry n'est pas l'exposé des solutions différentes qui auraient été trouvées à un même problème. A chaque fois, c'est tout le problème de l'enseignement-apprentissage de l'écriture qui est reposé et qui doit être reconstruit pour que les propositions puissent être appréhendées.

## **2 - Quel statut pour notre recherche ?**

Avant d'exprimer un bref bilan de notre enquête, quelques mots s'imposent quant au statut disciplinaire du travail que nous avons mené. Il s'agit de spécifier la visée qui nous a animé, dans laquelle nous avons voulu nous placer et au travers de laquelle nous voudrions être lu. Il est assez évident que nous avons travaillé à partir de matériaux et d'outils fournis par diverses disciplines : histoire, épistémologie, sciences du langage, psychologie, ... Il est aussi visible que nous avons rassemblé des pièces, établi des correspondances, noué des questions et parfois mis en place les termes de quelque débat, sans nous préoccuper des frontières disciplinaires. Ce n'est cependant pas la transversalité disciplinaire, ni le fait de rassembler des données fournies par les sciences humaines ou de les mettre en perspective à partir de problématiques hétérogènes, qui peut définir notre visée. La transversalité ne définit rien du tout : ni exigence ni visée. Elle témoigne simplement, dans cette recherche, du besoin que nous avons éprouvé de faire appel à divers savoirs et à divers points de vue pour déconstruire des représentations, celles de l'écriture et de son apprentissage, qui ont cours dans les discours profanes (ainsi dans les discours des enseignants), mais aussi dans les discours des spécialistes qui, de près ou de loin, ont à faire avec l'apprentissage de l'écriture. Ainsi les didacticiens de l'écriture travaillent à partir de représentations qui ne sont pas toutes et pas toujours explicitées et qu'il nous fallait mettre à jour.

Ce qui définit notre visée, c'est le questionnement initial (qu'est-ce qu' apprendre à écrire ? ; apprendre à écrire, c'est apprendre quoi ? ; l'apprentissage de l'écriture peut-il valoir comme construction d'identité de l'écrivain ?) et c'est l'ambition d'interprétation (à partir de notre hypothèse en trois points). C'est le questionnement et l'interprétation qui nous ont permis de construire, de différencier et de mettre en vue nos modèles de l'enseignement-apprentissage. Notre visée s'inscrit dans la définition que donne M. Fabre de la réflexion philosophique appliquée à l'éducation. Une triple ambition caractérise, selon M. Fabre, cette réflexion : ambition épistémologique (il s'agit d'identifier des savoirs, de caractériser leurs spécificités, d'évaluer leur pertinence) ; ambition élucidatrice (il s'agit de "scruter les dispositifs, les démarches, les systèmes, pour en discerner les implications, les enjeux, bref les significations") ; ambition axiologique (il s'agit de poser la question des "finalités") (5).

M. Fabre réfère cette définition à la démarche nietzschéenne : élucider, c'est pour Nietzsche dégager les implications, mettre à jour le système de valeurs, évaluer ces valeurs en les rapportant à une vision globale de la civilisation. Mais les choses, en matière d'éducation comme ailleurs, ne sont pas d'emblée lisibles et il faut, pour que se révèlent des "figures", un travail d'interprétation des discours, des pratiques, des dispositifs. Les réalités explorées sont transformées par la démarche herméneutique en ce que M. Fabre nomme "texte" (6). Nous avons quant à nous employé, pour qualifier les modèles que nous avons construits, le terme de *discours*. Nous avons construit nos modèles pour en faire des discours interrogeables. Nous sommes bien dans cette "élucidation anthropologique" qui "exige de dévoiler les figures de l'imaginaire [...] qui nous constitue, les mythes et les 'dieux' par lesquels le sens advient aux [...] réalités éducatives" (7). A cela il faut ajouter, M. Fabre le note, que les faits étudiés, en matière d'éducation, ne sont pas des phénomènes neutres d'une réalité qui nous serait indifférente : l'explication est, écrit-il dans un vocabulaire emprunté à P. Ricœur, subordonnée à la compréhension et à l'interpellation.

Nous avons à maintes reprises mis en débat les présupposés et les perspectives des orientations didactiques des quinze dernières années : la dimension critique de notre travail ne saurait être éludée. On ne saurait faire fi de la polémique que notre questionnement sur la prise en compte et la construction de l'identité de l'écrivain a permis de soulever. En nous interrogeant sur l'enseignement de l'écriture, nous interrogeons l'enseignement de l'écriture : c'est ainsi que court, disséminée tout au long de ce travail et de plus en plus affirmée au fur et à mesure que nous progressons dans nos investigations, une critique des chemins pris par la didactique qui, lorsqu'elle n'a plus en ligne de mire que la technicisation de ses procédures, laisse croire que l'écriture n'est rien d'autre que l'addition d'un certain nombre de compétences techniques identifiées et décrites. Nous posons, au point de départ de notre recherche, la question de la construction de l'identité de l'enfant. Nous avons reconnu et souligné, dans la didactique de l'écriture, un retour en force de la neutralisation de la subjectivité et de l'identité du sujet écrivain. Cette neutralisation identitaire de l'élève est une vieille tradition dans l'institution scolaire. L'école de jadis en faisait une condition de l'égalité d'accès au savoir et donc d'égalité des chances. La didactique actuelle fait de cette neutralisation une condition de scientificité et d'efficacité de ses procédures.

La technicisation de la didactique s'est développée à partir du milieu des années 1980 et dans la décennie 1990. Faut-il considérer qu'avant, il n'y avait pas de technicité dans l'enseignement de l'écriture ? Sûrement pas : la pédagogie de C. Freinet est d'abord l'inventaire d'un ensemble de techniques ; plus généralement, il ne fait guère de doute que les maîtres, en matière d'écriture comme dans les autres domaines, ont toujours eu à leur disposition des techniques d'enseignement, certes plus ou moins sophistiquées, plus ou moins légitimes et institutionnalisées. Il n'y a pas d'enseignement sans une certaine technicité. Ce qui est sûr, en revanche, c'est qu'un déficit de langage technique a longtemps caractérisé l'enseignement, particulièrement celui de l'écriture, alors que, ces dernières années, les procédures d'enseignement de l'écriture ont été formulées comme une technologie des apprentissages scripturaux. J. C. Beaune, étudiant la

naissance des discours technologiques aux 17<sup>ème</sup> et 18<sup>ème</sup> siècles, a montré que le langage technique advient quand la science s'impose à la technique, "[imposant] ses règles et ses méthodes" (8). On a alors affaire à une *technologie* : la technique "[s'érige] en fait de langage, [dépasse] son aspect conjoncturel et évènementiel pour atteindre une rationalité de structure [...] qui la met en communication [...] avec d'autres techniques (en droit avec toutes les techniques) ..." (9). La technique (au sens traditionnel et ancien du terme) induit un discours bavard et proliférant : elle parle dans le cadre des mythologies dans lesquelles elle s'inscrit et du point de vue des finalités pratiques qu'elle sert. La technologie, quant à elle, est organisatrice ; elle intègre ce qu'elle entend traiter dans le récit d'une rationalisation générale. Mais elle demeure "muette sur le sens de l'activité pratique" (10) et c'est là une caractéristique intrinsèque propre à toute entreprise de rationalisation : la question des fins est éludée. Elle est déportée dans un autre ordre de discours.

Admettre le silence de la didactique sur les fins, c'est admettre le besoin et la nécessité de cet autre ordre de discours, admettre en l'occurrence la nécessité d'une réflexion qui outrepassé et transcende la question des moyens et des procédures. C'est admettre la nécessité de la réflexion philosophique en matière d'éducation. C'est une évidence aujourd'hui que la question de l'éducation n'est pas jugée digne d'intérêt par les philosophes. Des pamphlets épars, et trop souvent haineux à l'égard de ceux qui s'avisent de problématiser la question éducative, ne sauraient tenir lieu d'engagement. Nous avons la conviction qu'il faut en finir avec cette sorte d'interdit philosophique promulgué sur la question éducative et que cette question est tout autant digne de réflexion que les notions de culture, d'art, de croyance ... (11).

### 3 - Esquisse d'un bilan

#### 3.1 - L'acquisition des normes de l'écrire et l'instauration de l'individu dans le social

En apprenant à écrire à l'école, qu'est-ce qu'on apprend ou qu'est-ce qu'on acquiert ? Qu'est-ce qui se joue pour l'élève ? Ces questions ont été constamment présentes à notre esprit. Etant entendu qu'on ne trouve pas de définition stable de ce qu'est la capacité d'écrire, il s'agissait de formuler ce qui demeure au travers des six modèles mis à jour. Il fallait rechercher la spécificité de chacun des modèles pour appréhender ce qui les traverse tous. Il fallait repérer et caractériser les différences, les exacerber même, pour saisir ce qui demeure. La recherche à partir de notre hypothèse en trois points a permis d'atteindre ce qui est au-delà de l'acquisition d'une hypothétique compétence scripturale. Nous avons montré que chacun des modèles d'enseignement-apprentissage de l'écriture, premièrement promeut une représentation de ce qu'est l'activité scripturale et de ce qu'est la compétence scripturale, représentation par laquelle est instituée une signification de l'acte scriptural, et par laquelle sont formulées, plus ou moins explicitement, les normes de l'écrire ; deuxièmement instaure un territoire d'action pour l'élève écrivain, par quoi celui-ci acquiert une représentation du statut de l'individu, l'acte scriptural étant le moment où l'individu s'extrait du collectif indivis pour s'instaurer comme personne et comme sujet ; troisièmement porte une représentation du lien social, l'acte scriptural valant inscription dans le social.

En somme, en lieu et place d'une définition de ce qu'est la compétence scripturale, ou au-delà de la définition d'une compétence scripturale plus ou moins explicitement décrite selon les époques, nous avons découvert deux enjeux de l'enseignement de l'écriture : l'acquisition des normes de l'écrire et l'instauration de l'individu dans le social. Nous pourrions voir dans la combinaison de ces deux enjeux la formulation scolaire d'un concept de la culture, si ce terme de *culture* n'était déjà susceptible de tant de significations et d'emplois (12). Les différents modèles de l'enseignement de l'écriture que nous

avons constitués représenteraient alors autant de variations historiques de ce concept de la culture. L'inventaire et l'approfondissement de cette question d'une définition, à usage de l'école primaire, de la notion de culture, nous apparaît comme un éventuel et possible prolongement de notre recherche.

Rappelons ce que nous avons détaillé dans notre deuxième chapitre : l'école a été établie, dans les années 1880, comme lieu d'institution d'une culture publique et nationale par conjonction de la scripturalisation de la parole et de l'invention de la rédaction. L'école a construit cette culture en soumettant la parole à la réglementation de l'écrit et en soumettant l'expérience privée que l'enfant a des choses à de fortes contraintes d'énonciation que la rédaction condensait. L'école est alors le lieu où l'enfant apprend la scripturalisation de la parole, des savoirs, des savoir-faire, de l'expérience, où il apprend la nécessité et la manière de cette scripturalisation par l'apprentissage de la rédaction. Nous avons en somme une définition de la culture visée par l'école : acquisition d'une connaissance des modes d'écriture autorisés, d'une part, et validation de la capacité à scripturaliser par une pratique, certes rare et rudimentaire, de l'écriture personnelle, d'autre part. L'écriture individuelle, personnelle, autonome, (les instructions depuis Jules Ferry ont sans cesse rappelé la nécessité d'une pratique individuelle de l'écriture), qu'elle soit rédaction comme autrefois ou production d'écrit comme aujourd'hui, demeure attestation de la capacité personnelle à scripturaliser. C'est là, dans l'écriture personnelle, que se joue pour l'enfant l'entrée langagière en société : affaire de place à occuper parmi les autres et de position à tenir par-devant les autres.

Il y a donc, en tout état de cause, dans l'enseignement de l'écriture, un versant explicite qui prescrit plus ou moins précisément selon le modèle considéré, au travers d'un énoncé des normes de l'écrire, ce que peut être la compétence scripturale. Et il y a un versant implicite qui établit les modalités, les limites, les significations de l'instauration de l'individu dans le social. On comprend mieux dès lors la mobilisation quasiment jamais démentie de l'institution scolaire sur la question de l'écriture : sous l'exigence d'acquisition

d'un savoir-faire technique, se joue l'entrée de l'enfant en société. Que les caractéristiques et les contraintes du lien social aient considérablement évolué depuis Jules Ferry ne change rien à cette signification fondamentale de l'apprentissage de l'écriture : il n'y a pas d'écriture qui ne porte la marque d'une configuration sociale et l'écriture à l'école aujourd'hui n'est pas moins contrainte que ne l'était celle que l'on exigeait des enfants de la Troisième République.

### **3.2 - La construction identitaire, condition de l'entrée en société**

La question de l'identité personnelle être posée, à la manière de P. Guénancia, de deux façons distinctes : l'identité est ce qui fait de tel individu un individu comme les autres, ce en quoi il est, à l'égal de tous les autres individus, un "ressortissant" de l'humanité ; mais l'identité c'est aussi ce qui fait sa singularité (13). L'identité se trouve dans cette tension. Elle est dans la reconnaissance en soi que toujours quelque chose échappe : l'individu est lesté d'une altérité qui lui est fondamentale, tributaire qu'il est de ses "lieux de fabrique" (14) et, plus généralement, de l'irrésolu de son existence. La conscience est conscience de ce qui empêche de se sentir libre de soi-même. Mais elle est aussi conscience d'un pouvoir : le pouvoir que chacun a de modifier ce qui l'entoure et de se modifier lui-même, d'échapper à ce qui est écrit. L'idée est simple dans cette conception de l'identité personnelle : c'est par la découverte de cette altérité, de ce qui pèse sur l'existence, que nous nous en libérons, et que nous construisons le pouvoir d'échapper à ce qui se trouve en nous, à ce qui nous détermine et nous étreint, à notre *destin*. A rebours de tout fatalisme, à rebours de la tentation de considérer l'identité comme un donné auquel l'individu, a fortiori jeune ou très jeune, n'aurait pas à contribuer, et que l'école devrait éluder ou neutraliser, cette définition qui, selon nous, a sa place dans la problématique éducative, prend acte de la tension entre ce que l'individu est ou se sent être et ce qu'il cherche à être (15). On notera que construire l'identité répond à la très humaniste et républicaine exigence du *penser par soi-même* (c'est-à-dire aussi du raconter par soi-même, de l'imaginer par soi-même ...). Qu'il ne se puisse envisager à l'école qu'une

amorce de cette construction identitaire de la personne n'invalide pas la justesse du principe.

En posant la question de la construction de la personne ayant une identité, c'est-à-dire subissant des déterminations ; étant capable d'estime de soi, c'est-à-dire de prendre conscience de ces déterminations et de les dépasser ; et ayant capacité d'action : en posant donc le problème de la construction identitaire, on s'engouffre dans l'éternel débat des conservateurs (ou partisans du statu quo scolaire) qui se disent républicains contre les pédagogues qui passent pour réformateurs. Le recours au cadre tocquevillien nous a permis de sortir de cet affrontement, en posant le développement de l'individu comme condition de l'entrée en société démocratique. Il nous permet de montrer qu'il n'y a pas de contradiction entre développement de l'individu et contrainte collective et même que la neutralisation de l'individu, si elle a été jadis condition de l'égalité des chances à l'école, si elle peut aujourd'hui passer pour condition de scientificité, va à l'encontre de la construction sociale. Dans la mise en cause d'une didactique oublieuse du sujet écrivain, il nous semble qu'il y a là un acquis de notre recherche. Dans les conditions culturelles et sociales qu'impose la sécularisation croissante du fonctionnement social, il nous semble que la question de la construction de la personne ne peut plus être éludée par l'institution scolaire. Et qu'il ne s'agit en cela que de reconnaître les "finalités individualistes" qui sont au principe de l'école républicaine depuis ses origines, comme l'a montré M. Gauchet.

## **5 - Ligne de fuite : l'importance de la narrativité**

Au terme de notre recherche, les acquis en étant spécifiés, nous voudrions terminer brièvement sur l'importance de la narrativité dans l'apprentissage de l'écriture. Nous avons à maintes reprises fait référence aux réflexions de J. Bruner et à son approche culturaliste de l'éducation qui a constitué une sorte de phare dans cette recherche. L'épicentre en est l'importance accordée à la pensée narrative. Sans cesse, écrit

J. Bruner, "nous avons à choisir entre des récits et des histoires concurrentes. C'est une réalité sociale et politique" (16). C'est aussi une réalité individuelle : le récit est essentiel "pour la structuration de la vie d'un individu", "dans la construction de notre vie et d'un 'lieu' qui nous soit personnel dans le monde que nous allons affronter" (17). De cette réalité, dont J. Bruner nous dit en somme qu'elle est constitutive du lien social — c'est au travers de récits et d'histoires que s'établissent liens et contraintes sociales —, et constitutive de l'identité personnelle, l'école se détourne. Elle consacre ses efforts à l'approche causale-explicative et traite avec la pensée scientifique, réputée seule voie d'accès à la connaissance et seule voie digne d'être enseignée. Est délaissée ce que J. Bruner nomme l'approche interprétative-herméneutique (18), c'est-à-dire cette sorte d'intelligence pratique des récits et des histoires, qui n'est cependant en rien contradictoire avec l'approche causale. S'y joue la recherche des raisons, non celle des causes ; la compréhension, non l'explication. Que cette capacité à s'orienter dans la pluralité des significations et à construire des significations soit essentielle, qu'elle doive être acquise et que l'école doive lui donner autant d'importance qu'à la pensée scientifique, c'est la thèse que défend avec force J. Bruner (19). "Nous vivons au milieu d'un océan de récits", écrit-il (20) et nous devons apprendre à appréhender et à construire ce qui se trame dans les récits. C'est parce que l'école se détourne de la pensée narrative pour ne se consacrer qu'à la pensée scientifique que les enfants sont tentés d'aller chercher ailleurs, dans ce qu'il nomme des "anti-écoles" (21), des significations susceptibles de donner sens à leur existence, c'est-à-dire de pourvoir à leur besoin de se lier aux autres, de faire société d'une part, et de pourvoir à leur besoin de construction identitaire d'autre part.

Quand l'école admet l'importance du récit, c'est dans une conception de la culture qui agrège des significations acquises et comme statufiées ; elle n'autorise guère le récit à dimension personnelle, comme instance de construction de la signification. P. Ricœur, dans *Soi-même comme un autre* insiste sur l'aspect éthique de la narrativité : "... il n'est pas de récit éthiquement neutre, écrit-il. La littérature est un vaste laboratoire où

sont essayés des estimations, des évaluations, des jugements d'approbation et de condamnation par quoi la narrativité sert de propédeutique à l'éthique" (22). Que l'écriture narrative des enfants soit ou non littérature n'importe pas ; on peut, à l'égal de la littérature agréée comme telle, lui reconnaître qu'elle est, pour l'écrivain, ce laboratoire où des évaluations et jugements sont essayés. Il y a dans la littérature, dans les histoires en général, cette polémique avec les normes que J. Bruner a soulignée (23) et que d'autres ont reconnue : la littérature est occasion d'appréhension des normes puis d'approbation ou de contestation de ces normes. Cette dimension éthique de l'écriture (parlons d'écriture et pas seulement de littérature) contribue à faire de l'entreprise narrative une véritable aventure (24).

Surtout, P. Ricœur montre la narrativité (précisément la fiction, mais nous étendons le raisonnement à la narrativité) comme moyen d'appréhender la vie réelle. Les événements de la vie réelle ont un caractère insaisissable, évasif, insituable, particulièrement dans leur commencement et dans leur achèvement. C'est-à-dire qu'ils n'ont à proprement parler ni début ni fin. Mais alors, n'ayant ni début ni fin, ils ne sont pas événements. Ce qui nous permet d'en faire des événements, c'est-à-dire de les doter d'un début et d'une fin, donc de les identifier et de les désigner, c'est le recours à la fiction, à notre mémoire fictionnelle qui permet d'organiser, de stabiliser, de fixer des contours (25). C'est la fiction qui permet de découper dans le continuum de la vie, d'évènementialiser le réel, d'y voir des suites d'évènements qui peuvent ainsi être traités comme tels. Ainsi trouve-t-on dans la fiction — nous disons plus largement dans la narrativité — moyen de saisir et de rendre intelligible notre existence. La réflexion de P. Ricœur nous conduit en fait à voir la narrativité comme la possibilité de ce que nous pourrions nommer une *théorie du réel*. Un récit est un modèle par lequel des faits sont identifiés, c'est-à-dire construits comme tels, et agencés. Cet agencement construit une signification, c'est-à-dire une continuité, un enchaînement, en somme une unité et donc la possibilité d'une compréhension, non pas seulement rétrospective, mais prospective. Car l'interrogation à laquelle se livre P. Ricœur dans la 6ème étude de *Soi-même comme un autre* est spécifiquement tournée vers l'identité narrative du soi et

visé à établir que nous accédons au sens de notre vie par le recours à cette intelligence narrative que nous voyons à l'œuvre dans la littérature (mais on pourrait dire plus généralement dans tous les récits constitués que nous rencontrons : spectacles, médias, conversations, ...). C'est par l'intelligence narrative que nous démêlons l'enchevêtrement de notre existence. C'est par la narration, par l'intelligence des situations que nous procure et à laquelle oblige la narration, que nous faisons de notre vie un récit ou une histoire, c'est-à-dire une continuité qu'organise et que structure ce que P. Ricœur nomme "le souci". Par ce terme de souci, nous entendons une certaine conscience de l'existence, conscience que le futur de l'existence s'adosse à un déjà-vécu, à une épaisseur de l'existence(26).

"L'homme n'est pas une île, toute pleine d'elle-même", écrit J. Bruner (27). L'individu s'inscrit dans une culture (admettons décidément, mais à défaut de mieux, la pluralité de sens du terme de culture !), entendue au sens d'un "ensemble de règles et de spécifications", mais, à côté de cette dimension formelle, la culture est un "forum où se négocie et se renégocie la signification" (28). Le forum : lieu d'échanges. La culture n'est pas un texte préétabli, elle n'est pas un donné intangible qu'il s'agirait par l'éducation d'inculquer pour combler un vide ; elle est ce qui s'établit, à titre toujours provisoire, dans la confrontation des points de vue et des rationalités. Ce n'est pas seulement la définition de la culture qui est instable, mais la culture elle-même. Il revient à l'éducation de reconnaître cette instabilité. De reconnaître dans l'apprentissage de l'écriture le moyen de prendre pied dans cette instabilité. Le moyen d'entrer dans la culture.

## notes

(1) - Les "Documents d'application des programmes de l'école élémentaire", signés de C. Allègre et S. Royal, publiés en 1999, qui sont en fait des projets de documents d'application, chiffrent le temps d'écriture à 30 minutes par jour au cycle 2 et à une heure par jour au cycle 3 (avec 60 % de ce temps "consacré aux productions originales de l'élève").

Voir *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*, n° 7 du 26 août 1999, p. 7 et p. 9.

(2) - Cité par Jean-Pierre SERIS, *La technique*, Paris, P.U.F., 1994, p. 18.

(3) - François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, Paris, Minuit, 1977, t. 2, p. 362.

(4) - Ainsi procède Y. Reuter pour le primaire.

Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 1996.

Pour le secondaire, M. H. Vourzay, de la même façon, ne reconnaît que deux modèles didactiques de la rédaction : celui des années 1880 et celui, né du recours à des savoirs scientifiques et apparu dans *Pratiques*, des années 1970.

Marie-Hélène VOURZAY, "Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux 'modèles didactiques' de la rédaction-description pour le premier cycle du secondaire", in *Pratiques*, n° 99, septembre 1998.

(5) - Michel FABRE, "Qu'est-ce que la philosophie de l'éducation ?" in J. Houssaye, *Education et philosophie, approches contemporaines*, Paris, ESF éditeur, 1999, p. 277.

La remarquable formulation donnée par M. Fabre de ce que peut être l'exigence philosophique en matière d'éducation, s'accompagne dans cet article d'une posture axiologique qui n'est pas explicitée et qu'en l'état nous ne saurions partager : M. Fabre écrit en effet que l'analyse des phénomènes éducatifs

"doit se conduire à partir de la question du sens de l'homme"  
(p. 281).

(6) - *Ibid.*, p. 282.

(7) - *Ibid.*, p. 281.

(8) - Jean-Claude BEAUNE, *La technologie introuvable*, Paris, Vrin, 1980, p. 113.

(9) - *Ibid.*, p. 81.

(10) - *Ibid.*, p. 63.

(11) - Nous reprenons là les titres de quelques contributions que l'on trouve dans les *Notions de philosophie*, l'excellent ouvrage publié par D. Kambouchner (dir.), (Gallimard, Folio-essais, 3 tomes, 1995). On ne trouve pas, dans cet ensemble, de contribution sur la question de l'éducation. On ferait le même constat sur d'autres ouvrages de ce type.

(12) - Voir par exemple Hélène ROMIAN, "Des problématiques complexes", in H. Romian (dir.), *Pour une culture commune*, Paris, Institut de recherches de la FSU, Hachette éducation, 2000. H. Romian dans cet article s'essaie, en quelques dizaines de pages, à définir ce que pourrait être une culture commune. Le résultat, en forme d'inventaire et faute d'une vraie problématique, n'est guère concluant.

(13) - Cette distinction est établie par P. Guénancia, qui mène une exploration très méthodique et très fine de la notion d'identité.

Voir Pierre GUENANCIA, *L'identité*, in D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie*, Paris, Folio Gallimard, 1995, t. 2, p. 592 et suiv.

(14) - *Ibid.*, p. 627.

(15) - "La personne n'est pas tout l'homme, mais seulement ce qui peut être regardé en lui comme son œuvre. L'identité du moi n'est pas son être-même, mais plutôt ce qu'il a cherché à être :

c'est dans le temps que cette identité se constitue, dans un temps toujours nouveau par rapport à celui de l'origine, de l'appartenance, de l'ancestral. En un sens le temps commence, c'est-à-dires'écoule, avec moi".

*Ibid.*, p. 626.

(16) - Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, p. 117.

(17) - *Ibid.*, p. 59.

(18) - *Ibid.*, chap. 5.

(19) - *Ibid.*, chap. 1, 4, 5, 7.

(20) - *Ibid.*, p. 183.

(21) - *Ibid.*, p. 56.

(22) - Paul RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, Paris, Points-Seuil, 1990, 5ème étude, p. 139.

(23) - "... toutes les histoires ... sont des justifications par rapport à une norme".

Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, *op. cit.*, p. 121.

- "les histoires tournent autour de normes bousculées".

*Ibid.*, p. 177.

(24) - Aventure que décrit ainsi P. Ricœur : "... dans l'enceinte irréaliste de la fiction, nous ne laissons pas d'explorer de nouvelles manières d'évaluer actions et personnages. Les expériences de pensée que nous conduisons dans le grand laboratoire de l'imaginaire sont aussi des explorations menées dans le royaume du bien et du mal."

Paul RICŒUR, *Soi-même comme un autre*, *op. cit.*, 6ème étude, p. 194.

(25) - "C'est précisément en raison du caractère évasif de la vie réelle que nous avons besoin du secours de la fiction pour organiser cette dernière rétrospectivement dans l'après-coup,

quitte à tenir pour révisable et provisoire toute figure de mise en intrigue empruntée à la fiction ou à l'histoire. Ainsi, c'est à l'aide des commencements narratifs auxquels la lecture nous a familiarisés que, forçant en quelque sorte le trait, nous stabilisons les commencements réels que constituent les initiatives [...] que nous prenons. Et nous avons aussi l'expérience, qu'on peut dire inexacte, de ce que veut dire terminer un cours d'action, une tranche de vie. La littérature nous aide en quelque sorte à fixer le contour de ces fins provisoires".

*Ibid.*, 6ème étude, p. 192.

(26) - "... le récit raconte aussi le souci. En un sens, il ne raconte que le souci. C'est pourquoi il n'y a pas d'absurdité à parler de l'unité narrative d'une vie, sous le signe de récits qui enseignent à articuler narrativement rétrospection et prospection".

*Ibid.*, 6ème étude, p. 193.

(27) - Jérôme BRUNER, *Culture et modes de pensée. L'esprit humain dans ses œuvres*, Paris, Retz, 2000, p. 177.

(28) - *Ibid.*, p. 149.