

L'écriture comme transcription

Transcrire c'est, selon le Robert, "copier très exactement, en reportant". Longtemps, l'école a mis en oeuvre une conception de l'écriture comme capacité à transcrire. Ecrire, c'est reproduire, redonner par les mots un déjà-là. L'écriture n'est pas oeuvre de création, pas même de construction, elle est enregistrement de réalités et de significations déjà constituées, prélevées par le moyen de l'observation. C'est le modèle promu par les instructions des années 1880 qui, tout à la fois, imposent l'école obligatoire pour tous et instituent l'apprentissage de l'écrire comme une des finalités essentielles de la scolarité (1). De cette double et conjointe obligation pour les enfants de fréquenter l'école et d'apprendre à écrire, il résulte que ce modèle d'apprentissage de l'écriture, qui émerge des textes officiels, peut être considéré comme inaugural. Il sera extrêmement durable. Certes, les instructions de 1923, sans le rejeter complètement, le renverront au second plan, loin derrière le modèle nouveau qui développe l'idée que l'enfant apprend à écrire en s'exprimant. Mais ce modèle de l'écriture par l'expression fut très peu appliqué et sans doute très peu entendu par les instituteurs. En 1938, dans le climat de fragilité institutionnelle et de délitement politique que l'on sait, le ministère fait machine arrière : les instructions imposent en fait un retour au modèle précédent, comme s'il fallait que l'école retrouvât des assises stables. Sous le régime de Vichy et ensuite, dans les textes de 1947, c'est-à-dire en fait jusqu'aux instructions de 1972, l'écriture-transcription est clairement le modèle officiel. Au-delà de cette date, le modèle perdurera encore longtemps dans les classes.

1 - Les pratiques.

"Les choses telles qu'elles sont", des sujets proches et une langue simple

Il faut rappeler tout d'abord que les instructions, des décennies durant, s'efforcent d'établir la rédaction comme exercice princeps de l'école, contre la place souveraine faite à la dictée. Mais il faut pour cela déloger "ces habitudes livresques qui sont la plaie de l'enseignement primaire" (2), "les réminiscences livresques et les formules apprises" (3), tout ce que les traditions, scolaires et culturelles, interposent entre les choses du monde et l'esprit de l'enfant, et dont la dictée est, pour le primaire, le raccourci et l'emblème. La lutte sera rude, longue. L'institution en 1903 des "questions de dictée" qui, à la dictée du certificat d'études primaires, adjoignent un exercice très rudimentaire et très encadré de rédaction, s'inscrit dans cette longue lutte du ministère contre les pratiques (4). A l'évidence, il a fallu plus d'un siècle pour que le discours officiel, institutionnel et pédagogique, donnant la première place à l'écriture, l'emporte véritablement sur les pratiques. Le conflit décisif et premier ne fut pas d'un modèle d'apprentissage de l'écriture contre un autre ; il opposa un modèle d'acquisition de la langue, sanctionné par la réussite à la dictée, à un autre modèle d'acquisition de la langue, sanctionné par la démonstration de capacités langagières écrites.

Cela étant, les indications prescriptives concernant l'écriture sont peu abondantes et elles se répètent au fil des instructions. Elles énumèrent les types de textes que les maîtres ont à faire produire : descriptions sous la forme d'une lettre, d'un rapport, d'un récit, d'un portrait ; comptes rendus de lectures ou de leçons, de promenades ou d'expériences ; narrations, par le biais du récit de voyage par exemple. En somme, il revient à l'élève de décrire quelque chose qu'il aura observé, de raconter un évènement qu'il aura vécu, ou qu'il pourrait avoir vécu. C'est en observant puis en consignat ce qui a été observé qu'on apprend à écrire. Cela s'applique à la nature (dont l'école a longtemps fait une sorte de double pacifié des choses humaines), mais aussi bien à des

comportements humains et réalités sociales qu'il est donné à l'enfant de côtoyer. Et cela peut aller jusqu'à l'observation de soi-même, jusqu'à la description de ce que l'élève trouve en lui : sensations, sentiments...

Ce qui paraît essentiel, c'est le cadre assigné aux exercices d'écriture. Il est d'emblée extrêmement restrictif, et réaffirmé tel quel durant des décennies. Il s'agit, d'une part des limites imposées aux sujets de rédaction, d'autre part de la caractérisation de ce que doit être l'écriture d'un enfant à l'école primaire. Les sujets doivent être "d'un genre simple", "simples et connus", et porter sur des "choses pratiques", "à la portée" des élèves. Les élèves ont à "dire naïvement, en français, ce qu'ils voient, ce qu'ils sentent et ce qu'ils pensent sur un sujet à leur portée" (5). L'imagination est bannie du champ de la rédaction, dans la lignée d'une tradition bien établie au 19^{ème} siècle (6). En témoigne ce conseil aux instituteurs en 1875 : "Ne leur proposez jamais des sujets de pure imagination. Vous n'avez pas à développer en eux l'esprit d'invention, mais la réflexion, le jugement, le sentiment moral et la faculté d'exprimer simplement [...] ce qu'ils savent et ce qu'ils pensent" (7).

Quant à l'écriture proprement dite, il s'agit de "voir les choses telles qu'elles sont", et de les rendre dans une langue simple, "dépouillée", "précise". Le "style", terme qui désignait les exercices d'écriture dans les écoles secondaires, est banni. Une "langue subtile", le "talent", "les nuances du sentiment" n'ont aucune place à l'école primaire. Faire preuve de "qualités personnelles dans la pensée et dans la forme" n'est "ni possible, ni souhaitable". Cette ambition ne peut s'accorder à celle de l'école primaire car l'horizon des élèves, c'est la "vie pratique", et il revient à l'école de leur donner une culture pratique qui "enracine le jeune homme à son milieu". Le "bon sens" appliqué à des objets proches, familiers, qui soient dans l'horizon des élèves, est la garantie d'une pensée claire et d'un "raisonnement juste" (8). Apprendre à écrire, c'est se montrer capable de bien observer et de rendre avec justesse et par une langue simple la réalité des objets familiers.

En somme l'ambition est étroitement limitée, et dans les

objets auxquels peut s'appliquer l'écriture, et dans le travail de l'écriture. C'est une ambition de tâcheron, pas de créateur : s'emparer d'objets proches, y appliquer quelques gestes relevant d'un savoir-faire avéré et les rendre tels qu'ils sont attendus. L'écriture n'invente ni ne construit. L'écriture est de l'ordre du relevé ; savoir écrire, c'est écrire sous la dictée des choses, c'est passer du registre des choses au registre des mots. Mais aucune clef didactique n'est donnée, même si les prescriptions très rudimentaires des années 1880 se préciseront par la suite, en particulier dans les instructions de 1938. La transcription semble aller de soi, venir d'une disposition naturelle. L'observation est vue comme un moyen de "communion avec la réalité" (9), dont découlent naturellement les idées et leur mise en ordre dans l'écriture.

2 - Les valeurs.

L'apprentissage de l'écriture dans les limites du projet républicain

On peut ne voir, dans ces limites assignées à l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire, et sur lesquelles les instructions insistent tant, qu'un simple souci d'efficacité de l'apprentissage. Il est vrai que l'observation étant déclarée primordiale et fondatrice, il ne pouvait être envisagé de sujets de rédaction qui éloignent l'enfant de son environnement immédiat. Mais il faut ici considérer la signification politique de l'école primaire.

Il paraît admis que le projet et le succès de l'école républicaine en France ont résulté de la conjonction de la croyance des milieux populaires et socialistes en l'école comme facteur de progrès et de justice, et du besoin de la classe bourgeoise montante de domestiquer les "classes dangereuses" et de remplacer les rapports de forces entre classes sociales par des rapports contractuels. Faire que les ouvriers soient des citoyens électeurs plutôt que des révoltés prêts à refaire la Commune. C'est Jules Ferry qui écrivait en 1870 : "Je ne viens pas prêcher je ne sais quel nivellement absolu des conditions sociales qui supprimerait dans la société des rapports de

commandement et d'obéissance. Non, je ne les supprime pas, je les modifie. Il n'y a plus ni inférieur, ni supérieur. Dans le maître et dans le serviteur, vous n'apercevrez plus que deux hommes égaux qui contractent ensemble [...], ayant chacun leurs droits précis, limités et prévus, chacun leurs devoirs et, par conséquent, leur dignité" (10).

De là, si l'école a tâche de produire ces citoyens-électeurs, elle a aussi pour fonction de maintenir la structure de classes de la société. La ségrégation entre enseignement primaire et enseignement secondaire, dont A. Chervel rappelle opportunément qu'elle est "inscrite dans les termes de la loi" (11), en témoigne. On rappellera à cet égard que *primaire* n'est pas synonyme d'*élémentaire*. L'école du village ou du quartier doit faire de ses élèves des citoyens tout en les maintenant là où ils sont, autant dans l'échelle sociale que géographiquement. Elle ne vise à leur ouvrir ni les voies de l'ascension sociale ni les chemins du monde. Cette ambition et cette limite du projet républicain d'école pour tous trouvent une traduction dans la conception de l'apprentissage de l'écriture, apprentissage dont on n'a de cesse de répéter la nécessité et, tout autant, de limiter la portée.

3 - La dimension épistémique. Scientisme et naturalisme

"Aussi loin qu'on remonte dans l'histoire de l'enseignement en Occident, on rencontre deux traditions opposées", écrivent A. Chervel et M. M. Compère (12). D'un côté, la tradition inaugurée dans la Grèce antique par la rhétorique établit la culture sur l'éloquence et sur la langue des textes consacrés, sur la parole et sur le livre. Elle vise à intégrer l'individu : dans sa société, dans sa culture, dans la succession des générations et des savoirs. C'est dans cette tradition que s'inscrit l'éducation classique qui s'accomplit par le truchement des humanités. De l'autre côté, la tradition inaugurée en Grèce également, et à la même époque, par la philosophie, établit la culture sur la connaissance, sur la réflexion, sur l'appréhension directe des choses par le travail

de l'esprit. Il s'agit pour l'individu d'apprendre à se situer : dans le monde, parmi les hommes, par des idées et des comportements (13). C'est dans cette tradition que se place la conception de l'enseignement mise en place par les lois des années 1880.

Nous avons évoqué dans le chapitre 3 la réflexion qui courait, dès le milieu du 19^{ème} siècle, par l'intermédiaire des revues pédagogiques, sur la possibilité d'un enseignement de l'écriture hors les humanités classiques, c'est-à-dire hors le modèle, consacré par l'histoire et les traditions, en usage dans le secondaire. Il y avait là un contexte : ainsi M. Pape-Carpentier, propagandiste des *salles d'asile*, invitait, en 1867, les instituteurs à partir "moins des livres et plus des choses" et se référait à l'expression "leçon de choses" empruntée à Pestalozzi (14). Utiliser moins les livres et la culture livresque et se tourner plus vers les choses pour former l'esprit de l'enfant, c'était sans doute aussi faire de nécessité vertu, tant les livres étaient rares pour le nombre d'enfants à scolariser. C'était aussi indiquer que le savoir ne se trouvait pas dans le manuel de catéchisme, seul livre auquel la plupart des enfants avaient accès.

Mais l'essentiel n'est finalement pas dans ces raisons conjoncturelles. Le contexte culturel connaît une évolution majeure avec la montée en puissance de la science et, plus encore, du discours positiviste, qui glorifie la connaissance exacte et scientifique comme forme aboutie de la culture. C'est le chimiste M. Berthelot, maître à penser et vulgarisateur de ce scientisme conquérant, qui écrivait : "La science possède [...] une vertu éducatrice aussi élevée que tout autre mode de culture. [...] La science, en effet, apprend à ses adeptes que le bonheur et le bien-être ne s'acquièrent pas par de vaines paroles, [...]. On y parvient par la connaissance exacte des faits, par la conformité de nos actes avec les lois constatées des choses, par l'exercice de la puissance humaine sur la nature" (15). La science ne promet pas seulement la connaissance du monde, elle promet le bonheur aux individus ; elle est réellement une culture. M. Berthelot écrit : "La République sera naturaliste ou elle ne sera pas" (16). A la même époque, sur le plan littéraire, les tenants du naturalisme réunis autour de

Zola revendiquent une fidélité de l'écriture au réel et aux méthodes de l'histoire naturelle, et placent l'exigence documentaire et l'exactitude des descriptions au premier plan de leurs préoccupations (17). On est alors en pleine expansion de la photographie, consécutive à l'apparition du négatif-verre. La photographie, s'appliquant à tous les domaines et appliquant à tous les domaines une même démarche, apparaît alors comme un moyen universel d'enregistrement du réel et comme la source idéale de documentation. D'autant que l'on est généralement convaincu que, prélevant le réel par l'intermédiaire d'une machine, la technique photographique en donne une image qui ne peut être remodelée, exempte donc de toute vision particulière ; en donne, en fait, une vue et non pas une vision. C'était, semble-t-il, une opinion admise que deux photographes devant la même réalité produisaient la même image. En somme, ce qui est sur l'image, c'est ce qui est. Par la suite, au tout début du 20ème siècle, le pictorialisme se constituera en réaction à ce "degré zéro" de l'art que semblait être la photographie et s'efforcera d'inventer des techniques de mise à distance du réel (en particulier par l'usage du flou), faisant ainsi apparaître que l'image photographique, loin d'être une copie du réel, est oeuvre d'un regard singulier.

4 - Le sens de l'écriture.

L'institution du réel comme patrimoine commun

Nous sommes là dans une conception qui place l'individu écrivant en position de scribe. Le texte est le réceptacle de significations formées ailleurs, qui préexistent à l'écriture car elles sont inscrites dans le réel. L'écriture n'est pas par elle-même productrice de significations. Elle est impersonnelle, sans auteur. Les élèves ne signent pas leurs rédactions ; c'est C. Freinet qui a fait de l'élève écrivant un auteur, terminant son texte par l'inscription de son nom. Le langage n'est ni instrument d'intellection, ni outil d'action ou de pouvoir. Transcrire ce qui est écrit ailleurs, c'est entrer, par l'observation, dans le grand livre du monde, c'est-à-dire dans un ordre constitué, doté d'une signification achevée, qu'il revient à l'écrivain de mettre à jour, sûrement pas de

construire. Car ce monde dans lequel l'enfant est sommé de venir se placer est un monde où tout est nommé, où tout fait sens, où tout a une place et une fonction.

Transcrire le réel, donc. La longévité de ce modèle d'apprentissage de l'écriture explique que l'on ait pu si longtemps considérer qu'il y avait un archétype de l'écriture scolaire, si reconnaissable et d'ailleurs si stigmatisé. Ce qui pose la question suivante : d'où vient que l'école, par le biais d'un modèle d'apprentissage de l'écriture dont l'attendu principal était qu'il fallait bouter hors de la rédaction tout souci du style, ait pu produire, à ce point reconnaissable, un style ? On peut penser que le postulat initial et fondateur, à la fois épistémologique et esthétique, d'une écriture qui transcrirait le réel, hors de tout style, à partir d'une posture de renoncement ou d'abstinence du sujet écrivant à l'égard de ce qu'il décrit, l'écrivain se faisant le scribe d'un discours proféré par le réel ou par on ne sait quelle instance dont l'esprit de l'écrivain ne serait que le médium, que ce postulat donc est une utopie, fondée sur le mythe d'un langage qui, loin de ses dimensions arbitraires essentielles, serait en adéquation a priori avec le réel. C'est ainsi que n'est pas posée, comme a pu l'écrire R. Barthes à propos des écrivains de l'école naturaliste du 19^{ème} siècle, "l'exigence d'une nature verbale franchement étrangère au réel" (18). Ne sont pas d'emblée posées l'extériorité et l'étrangeté du langage par rapport au réel. Voulant être au plus près du réel et comme génétiquement liée au réel, l'écriture est condamnée à être non pas témoignage du réel, mais témoignage des visions socialement acceptables et acceptées du réel. Autrement dit, ce qui est appréhendé ce n'est pas le réel ; c'est, pour reprendre encore des termes de R. Barthes, "une convention du réel". Ainsi s'explique que l'écriture scolaire, dans son ardeur à vouloir dépeindre, fasse étalage de toutes les convenances qui s'attachent à l'objet décrit. Le texte de l'élève, en recherche forcenée d'expressivité — dans l'effort pour atteindre un réel qui se dérobe —, se surcharge d'adjectifs et qualifie dans les termes de la norme sociale plutôt qu'il ne décrit, car décrire c'est affirmer un point de vue, et le modèle de la transcription ignore la question du point de vue.

Mais de quel réel s'agit-il ? S'agit-il de la vie familiale et sociale de l'enfant, des vies dans le village ou dans le quartier, de la nature proche qu'il s'agirait d'explorer ? Non. Le réel que la rédaction va recueillir n'a rien à voir avec ces réalités proches et connues. Ont droit de cité à l'école des formes socialement ordonnées et consacrées du réel. On ne découvre pas, on accumule et on ressasse un patrimoine ; l'écriture est "patrimonialisation" du réel (19). Cette patrimonialisation, on la retrouve, sur un autre plan, au tableau d'affichage de la classe, où sont punaisés les meilleurs dessins de plumes d'oiseaux, de feuilles mortes ou de fleurs ; on la retrouve dans l'armoire-musée où sont étiquetés et rangés un certain nombre d'objets, toujours les mêmes, qui sont moins des fragments du réel que des emblèmes du réel.

Si les textes insistent sur l'importance de l'observation par soi-même, on voit bien cependant qu'il n'y a pas à proprement parler d'enseignement de l'observation. Car observer consiste à mettre des noms sur des choses, à constituer un vocabulaire, et on sait que, la plupart du temps, cette constitution de vocabulaire ne s'opérait pas par l'observation des choses elles-mêmes — laquelle eût été contradictoire, notons-le, avec la sanctuarisation de l'école qui faisait de la classe un lieu étanche —, mais par l'observation de tableaux génériques regroupant, en peu de place et à peu de frais, des représentations de choses et des mots. C'est un savoir mort contre lequel, en son temps, C. Freinet s'est élevé. Dans la classe, écrit J. Foucambert, "les tableaux de science exposent [...] les mystères de la vie où tout semble intelligemment prévu [...]. Le monde est là, à portée de main, tout entier offert" (20). On est dans une logique de la nomination, de l'inventaire, de la taxinomie, plus proche épistémologiquement de l'Encyclopédie que de la science de la fin du 19ème siècle.

De quoi s'agit-il alors dans cette saisie du réel que l'écriture est destinée à opérer ? D'abord de ramener le réel à une norme commune, qui est celle de la langue — car il ne faut pas perdre de vue cet enjeu originel : imposer la république par l'imposition de la langue. Le réel est voué à se résorber entièrement dans la langue, c'est-à-dire dans le patrimoine commun ; il est retissé par la langue (si l'on ose la métaphore

qu'induit l'étymologie latine : le texte-*textus*, c'est aussi le tissu). Faire écrire l'élève, c'est faire que, par la médiation de significations déjà constituées, il prenne possession du réel qui est le sien, et c'est, du même coup, le déprendre de ce réel.

Inciter l'élève à décrire dans la langue commune la réalité qu'il côtoie, et la faire entrer dans le patrimoine commun des mots et des choses, c'est évider cette réalité de ses significations traditionnelles, et déprendre cette réalité des *textes* non écrits — mythes familiaux et autres, croyances — qui lui donnent sens. C'est briser l'identification à un terroir, c'est-à-dire à un territoire vécu comme nature. Peut-on parler d'un *désenchantement du monde* ? Il en va en tout cas de l'homogénéisation du territoire, et de ses populations, par la langue.

5 - Le statut de l'individu.

L'écriture comme catharsis : faire de l'enfant un citoyen

L'élève écrivant est sommé de prendre possession — ou de prendre connaissance, la parenté syntaxique des deux expressions est, en l'occurrence, éloquente — de son univers, de son réel "proche" et "connu", comme disent les instructions. Et d'en rendre compte. Dans ce temple de la nomination et de la mise en ordre qu'est l'école, l'élève qui écrit rend compte de sa position devant la nation.

L'élève écrivant travaille seul, tout à son "effort personnel et sincère" (21). Chacun est à sa tâche et c'est quasiment une affaire privée. A plusieurs reprises, les instructions mettent en garde les instituteurs : ce serait fausser le jeu que de travailler collectivement les sujets avant que les élèves se mettent à écrire. Demander à l'élève d'écrire, c'est exiger de lui une certaine posture qui s'apparente à une ascèse, c'est exiger qu'il se retourne vers lui-même dans un double mouvement d'intériorisation du savoir, et d'intériorisation des exigences sociales. "La composition

française [...] oblige l'enfant à se recueillir et à réfléchir sur ce qu'il a appris", écrit-on en 1903 (22). Il s'agit de construire une intériorité de l'individu, contre le poids de la culture et des traditions. Mais il s'agit aussi d'intégrer les normes sociales. L'enseignement du français, prenant la place, au premier rang des matières, de l'instruction morale et religieuse, devient le support de la formation morale, civique, patriotique(23).

"Au moment où s'achève la domination des prêtres sur l'école publique, écrit A. Chervel, l'exercice de rédaction est substitué à la confession, pour faire passer l'élève devant un nouveau juge qui n'est autre que son instituteur" (24). Et il est vrai que, dans son déroulement même, l'exercice de rédaction instaure dans la classe un dispositif qui n'est pas sans rappeler celui de la confession : les élèves sont silencieux, le maître même s'impose le silence ; le tableau mural est vide de savoir. Il faut le remarquer : la composition française, "aboutissement" des apprentissages, exercice suprême de l'école, est le seul exercice qui ne relève en rien du tableau et qui, même après coup, n'y est pas renvoyé, puisque la correction est individuelle, qu'elle n'est pas, ou si peu, socialisée. L'exercice de rédaction est donc installé dans un contexte de disparition virtuelle de l'appareillage scolaire mais aussi de rélévation du maître qui, s'il reste visible, demeure sans voix : il n'est pas là pour expliciter les canons de la socialité langagière à laquelle il est prescrit à l'élève d'adhérer. Le déroulement de l'exercice atteste que, si les élèves ont à apprendre à écrire, s'il existe bien un cadre scolaire installé à cette fin, il n'y a pas véritablement de dispositif didactique d'enseignement de l'écriture, pas de technicité qui puisse suppléer à la défaillance des observations ou de l'inspiration. Au terme de la scolarité, l'exercice de rédaction est une sorte d'antichambre entre école et monde social. On attend de l'élève qu'il sache montrer qu'il a appris et utiliser ce qu'il a appris ; on attend aussi qu'il sache retourner contre lui-même ce qu'il a appris, comme le confessé retourne contre lui les prescriptions religieuses et s'examine à la lueur de ces prescriptions. La confession, moment de silence, moment de retour sur soi et sur sa relation au monde pour le croyant, moment de verbalisation auprès d'une instance

dépersonnalisée par le dispositif du confessionnal et quasi silencieuse, conduit les croyants à la possibilité d'une communion avec Dieu. La rédaction conduit, quant à elle, à la possibilité d'une communion avec le monde social. "Il y a tout lieu de supposer que la puissance divine, c'est la société personnifiée, hypostasiée", écrivait Durkheim, qui ajoutait : "Nous pouvons substituer la puissance politique, la puissance sociale, à la puissance religieuse. Cette substitution est toute légitime. Elle ne fait que remettre les choses à leur place. Elle remplace le symbole par la réalité que ce symbole exprimait mais qu'il dénaturait en l'exprimant" (25).

Cette fonction "cathartique" de la rédaction, dont A. Chervel observe qu'elle était connue des Jésuites dès le 16ème siècle (26) est, à notre sens, particulièrement lisible dans la pratique si couramment prescrite et, semble-t-il, si généralisée de la lettre. Jusqu'à la deuxième guerre mondiale et même au-delà, la lettre est une forme emblématique de l'écriture scolaire (27). Or, qu'en est-il de la lettre ainsi entendue ? C'est une lettre qui ne sera jamais expédiée, dont le destinataire est virtuel : ce n'est pas de communication ou d'apprentissage de la communication qu'il s'agit. On ne trouve rien dans les instructions concernant un travail explicite sur la communication parce que c'est une notion qui n'existe pas. La communication n'existe pas comme enjeu. L'enjeu est ailleurs : dans la présentation de soi, qu'il s'agisse d'ailleurs d'écrire sur soi-même ou sur n'importe quel sujet. La forme de la lettre c'est, dans le recueillement et la présence à soi, dans l'effort et le travail, la métaphore de l'entrée dans la vie sociale. C'est par un effort sur lui-même que l'enfant accédera à la vie sociale, à cet "énorme bruissement sourd, confus, de [la] grande machine sociale" (28).

Dans ce modèle d'apprentissage, il n'y a pas place pour l'individualité de l'élève. Il n'y a pas de monde de l'enfance, ou attaché à l'enfant, auquel l'écriture donnerait forme et présence, et qu'elle socialiserait. L'épanouissement de l'enfant, souci qui, à l'époque, n'était certes pas étranger à la bourgeoisie cultivée, n'entre pas dans les préoccupations de l'institution scolaire. La rédaction est le lieu d'adhésion de l'enfant aux valeurs sociales, elle est le lieu d'une

citoyenneté virtuellement acquise ; elle n'est pas le lieu de ce que nous appellerions aujourd'hui la construction de l'identité de l'enfant.

6 - La conception du pacte social.

Le texte est acte d'adhésion à l'ordre établi des choses

Le seul lecteur de la production écrite de l'élève, s'agit-il d'une lettre, le seul destinataire, c'est le maître. Jamais les instructions ne recommandent que les rédactions soient lues à la classe ; elles ne sont pas non plus données à lire. Elles sont renfermées dans un cahier, et condamnées à le demeurer. L'absence de moyens techniques dans les classes à la fin du siècle dernier et, en fait, jusqu'aux années 1970, n'est certes pas à négliger. Elle ne peut cependant, à elle seule, expliquer cet enfouissement du texte, aussitôt produit. Après tout, lire un texte à la classe ne nécessitait aucun moyen particulier ; c'est même ce qui était pratiqué à très haute dose pour l'apprentissage de la lecture : ainsi les textes des manuels pouvaient être lus devant la classe, mais pas ceux produits par les élèves. Ajoutons que C. Freinet inventait l'imprimerie scolaire dès le milieu des années 1920. La faiblesse des moyens techniques ne peut donc expliquer à elle seule l'enfouissement.

Il faut remarquer qu'il n'y a pas d'établissement explicite de la norme d'écriture, qui reste abstraite, figurée par les paroles ou les ratures du maître, les unes comme les autres individualisées. L'élève ne dispose guère de critères explicites pour construire et évaluer sa production ; si la norme existe, proférée par le maître, elle n'est pas techniquement explicitée. Le maître apparaît comme une puissance tutélaire représentant le corps social, et non pas comme un accoucheur des esprits. Il est le représentant de l'ordre social et de la puissance publique. Entremetteur entre l'enfant et la société, c'est lui qui, recueillant le texte, enregistre le pacte passé avec la langue et avec la réalité ; c'est lui qui vérifie qu'est acquise cette communion avec la réalité, en laquelle nous voyons la métaphore d'une soumission à la loi sociale et à l'ordre établi.

Le pacte social que dessine ce modèle d'apprentissage est cohérent avec l'ambition républicaine qui consiste à sortir l'individu des communautés constituées et des voix établies pour l'instituer en citoyen, atome vivant en contiguïté avec d'autres atomes dans un espace social homogénéisé. Un contrat est passé, qui signifie adhésion à l'ordre établi des choses. Il s'agit d'un pacte vertical contracté par l'individu avec une puissance publique dont la visibilité est celle de la langue, dont est porteur le maître.

notes

(0) - Nous avons cité ces textes des années 1880 auxquels nous nous référons. Voir chapitre 2, note (2).

(2) - "Rapport sur le concours d'admission à l'École normale primaire supérieure de St-Cloud", daté du 4 nov. 1882, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 106.

(3) - "Instruction destinée aux commissions d'examen des brevets de capacité", datée du 10 mars 1896, signée de E. Combes, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 171.

(4) - "Arrêté modifiant l'épreuve de dictée au certificat d'études primaires", daté du 8 août 1903, signé de J. Chaumié, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 215.

Ce texte avait été préparé par un "Vœu du Conseil supérieur de l'Instruction publique tendant à modifier l'épreuve d'orthographe au certificat d'études primaires élémentaires", daté du 10 janv. 1900, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 184.

(5) - "Circulaire sur le certificat d'études primaires", datée du 9 mars 1918, signée de P. Lapie, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 267.

(6) - Voir André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 1 : 1791-1879, Paris, INRP Economica, 1993, introduction, p. 33.

(7) - Cité par André CHERVEL, "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", in *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, p. 74.

(8) - Les citations sont extraites des instructions de 1938 ; c'est, dans l'exposé des limites à assigner aux exercices de rédaction, et en raison du fait que c'est un texte de réaction aux instructions de 1923 qui constituaient une ouverture à l'expression de l'élève, le texte le plus virulent.

"Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars

1938 et du 11 juillet 1938", datées du 20 septembre 1938, signées de J.Zay, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 369.

(9) - "Instructions relatives à l'organisation des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures", datées du 30 sept. 1920, signées de A. Honorat et P. Lapie, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 284.

(10) - Cité par Jean FOUCAMBERT, *L'école de Jules Ferry*, Paris, Retz, 1986, p. 42.

(11) - Voir André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 1 : 1791-1879, *op. cit.*, introduction, p. 23.

(12) - André CHERVEL et Marie-M. COMPÈRE, "Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français", in *Histoire de l'éducation*, n° 74, mai 1997, p. 5.

(13) - Ce type de dichotomie a un intérêt heuristique évident. Il convient cependant d'être attentif à ne pas réifier ce qui est une commodité d'analyse. J. P. Vernant a montré que l'origine de la philosophie et, partant, de la science, ne peut être déduite d'oppositions trop manichéennes.

Voir Jean-Pierre VERNANT, *Mythe et pensée chez les grecs*, Paris, Maspéro, 1974 ; *Les origines de la pensée grecque*, Paris, PUF, 1975.

(14) - Cité par Pierre BOUTAN, *La langue des messieurs, histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 172.

(15) - Cité par André CHERVEL et Marie-M. COMPÈRE, *Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français*, *op. cit.*, p. 29.

(16) - Cité par Patrick FEYLER, "Naturalisme", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 16, p. 32.

(17) - Le manifeste de ce groupe qui, outre E. Zola, comprend G. de Maupassant, H. Céard, L. Hennique et P. Alexis, sera *Les soirées de Médan*.

Réédition sous ce titre : Paris, Grasset, 1990.

(18) - Roland BARTHES, "Ecriture et révolution", in *Le degré zéro de l'écriture*, Paris, Points Seuil, 1972, p. 49.

(19) - Le terme de "patrimonialisation" est emprunté à François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, t. 2, Paris, Minuit, 1977, p. 359.

(20) - Jean FOUCAMBERT, *L'école de Jules Ferry*, *op. cit.*, p. 23. On retiendra la belle description que donne l'auteur de la disposition de la classe, p. 20 à 25.

(21) - "Instruction destinée aux commissions d'examen des brevets de capacité", datée du 10 mars 1896, signée de E. Combes, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 171.

(22) - "Rapport sur la composition française au troisième congrès des amicales d'instituteurs et d'institutrices", *Ens. du fr.*, t. 2, p. 209.

(23) - Pierre BOUTAN a montré comment la lecture de textes alliant le beau et le bon, était, avec la disparition des livres de catéchisme à l'école, le "refuge" de la morale et comment il y avait une "finalisation morale de la lecture des textes" (p. 196); "les héros nationaux et les génies littéraires se prêtent mutuellement assistance" (p. 195) et ont une fonction parallèle aux saints de l'éducation catholique.

Pierre BOUTAN, *La langue des messieurs, histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, *op. cit.*, chap. 4.

(24) - André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 2 : 1880-1939, Paris, INRP Economica, 1995, introduction aux t. 2 et 3, p. 14.

(25) - Emile DURKHEIM, "L'enseignement de la morale à l'école primaire", inédit publié par J. Gautherin, in *Revue française de sociologie*, vol. XXXIII-4, oct-déc 1992, p. 621-622.

(26) - André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, tome 2 : 1880-1939, *op. cit.*, introduction aux t. 2 et 3, p. 14.

(27) - On peut penser que les centaines de millions de cartes postales et lettres écrites sur le front et envoyées par les soldats à leurs familles au cours de la première guerre mondiale attestent de l'importance donnée à la lettre à l'école et, malgré le caractère sommaire la plupart du temps de ces courriers, d'une certaine réussite de l'apprentissage de l'écriture à l'école : telle abondance scripturale eût en effet été inconcevable deux ou trois décennies auparavant.

(28) - Emile DURKHEIM, "L'enseignement de la morale à l'école primaire", *op. cit.*, p. 621.