

## **L'écriture comme expression individuelle**

*S'exprimer*. Au sens commun de ce verbe, tout le monde, et en toutes occasions, s'exprime. Parler, c'est s'exprimer ; écrire, c'est s'exprimer, et bien d'autres comportements sont réputés manifester une expression de l'individu. Le terme peut être employé en tant d'occasions qu'il finit par n'avoir plus de signification. C'est dans les instructions officielles de 1923 (1) qu'apparaît l'idée d'un apprentissage de l'écriture, qui, tout à la fois, viserait l'expression propre de l'enfant et serait fondé sur la capacité naturelle de l'enfant à s'exprimer. Les termes *expression* et *s'exprimer*, c'est à peine cependant si on les trouve dans le cours du texte de ces instructions : ils n'avaient pas à l'époque la visibilité ou la résonance qu'ils ont aujourd'hui. C'est pourtant bien de cela qu'il s'agit. De ce mouvement de l'intérieur vers l'extérieur qu'indique l'étymologie ; de la primauté du développement et de l'activité de l'enfant ; de la reconnaissance d'une subjectivité agissante de l'enfant, qu'il revient à l'école de prendre en compte et non pas de nier ; de la reconnaissance aussi d'un passé social de l'enfant qui, arrivant à l'école, n'est pas une page vierge sur laquelle l'instituteur aurait tout loisir d'imprimer l'ordre du monde. En somme il devient légitime de voir dans ce qu'écrit l'élève — mais on pourrait faire les mêmes observations sur d'autres plans que l'écriture — l'expression d'une individualité, et dans l'apprentissage de l'écriture un travail d'élaboration de l'individualité. C'est une rupture radicale avec les textes de 1887 et, plus généralement, avec l'esprit fondateur de l'école de Jules Ferry, qui pose comme acquis que le monde — la société — existe, et que la tâche de l'école est

d'y faire entrer et d'y adapter l'enfant, qui ne s'y trouve pas encore, qui se trouve en deça.

La thématique de l'expression de l'enfant surgit en 1923, cinq ans après la fin de cette guerre qui a laissé des centaines de milliers de jeunes Français, frais émoulus de l'école de la République, anonymement étripés dans la boue des champs de bataille. En cette époque de sortie de guerre, il n'était pas question d'aller chercher ailleurs, du moins officiellement, les références : les instructions de 1923 se placent dans une tradition française qui va "de Montaigne jusqu'à Rousseau". On est implicitement dans la vieille thématique de "la tête bien faite plutôt que tête bien pleine". Un demi-siècle après, cette thématique ressurgit avec force dans les textes officiels du début des années 1970, donc peu après la grande reformulation sociale de mai 1968, avec le *Plan de rénovation de l'enseignement du français* de 1971 et les instructions de 1972. Entre temps, il y avait eu les instructions de 1938, condamnant sans détour cette voie, puis, dans les années 1950, quelques atermoiements sans conséquence sur, en particulier, la nécessité de ne pas limiter l'expression personnelle de l'enfant, laquelle trouvait cependant ses limites dans les contraintes sociales, que l'école avait charge d'enseigner (2).

## **1 - Préliminaire méthodologique : il faut distinguer expression et communication**

Il y a une difficulté méthodologique dans la constitution de ce modèle. En effet, la thématique de l'écriture-expression se trouve explicitement et intimement liée à une thématique de la communication, en deux occurrences au moins : d'une part dans les textes officiels du début des années 1970 (que nous venons de citer), d'autre part dans les publications de C. Freinet, qui vulgarisent des inventions remontant pour l'essentiel à la période 1925-1935 (3), donc contemporaines de la mise en application des instructions de 1923. Fallait-il, de ce fait, lier la question de la communication à celle de l'expression et faire valoir, sous l'égide de ces deux paradigmes, un seul modèle d'apprentissage ? Cela pouvait se justifier si l'on

considère l'apport de Freinet et si l'on relie, ce qui n'est pas discutable, cet apport aux instructions de 1923. Mais cela n'était pas possible concernant les textes officiels des années 1970, dans lesquels la thématique de la communication est appuyée sur les apports de la linguistique structurale. Par ailleurs, les instructions de 1923 ne situent pas la question de l'expression de l'individu dans une perspective communicationnelle. Aussi aurons-nous à constituer, dans la suite de ce travail, un modèle intitulé *L'écriture comme communication*, qui prend principalement appui sur les textes des années 1970, et qui se démarque fortement, dans ses attendus, dans ses pratiques et dans ses perspectives, de la communication résultant de ce besoin d'expression, tel qu'on le concevait dans les années 1920-1930.

## 2 - Freinet, incontournable

C. Freinet est un cas particulier, à bien des égards irréductible, dans le discours pédagogique. La pérennité de l'attrait de son discours d'abord, quand les idées d'autres pédagogues disparaissaient rapidement du débat, est remarquable. L'est également le fait que C. Freinet s'adressait aux enseignants et que la pénétration de son oeuvre dans le milieu enseignant a été forte : rares, certes, sont ceux, parmi les instituteurs, qui ont lu ses écrits, mais la plupart ont rencontré sur leur chemin des outils produits par le mouvement de l'Ecole Moderne, et beaucoup ont adopté quelques-uns de ces outils quand bien même ils n'adhéraient pas au discours pédagogique qui y était afférent. Le préjugé hostile, qui faisait de cette pédagogie un attentat à la culture et aux réputées nobles traditions d'acquisition de la culture, est aujourd'hui en voie de disparition ; c'est la conséquence d'une forte réduction de différentiel entre la pédagogie dite Freinet et les méthodes recommandées par le ministère et induites par les instructions. Nombre de voies ouvertes dans les instructions ces trente dernières années corroborent des idées de C. Freinet.

Il n'est pas dans les objectifs de notre recherche d'inventorier et de décrire les apports de C. Freinet ; cela a

été fait maintes fois. Mais nous avons, pour intégrer les positions de C. Freinet à ce modèle de l'écriture-expression, à positionner son discours par rapport aux instructions de 1923 qui nous servent de socle. Pour ce faire, trois observations. D'abord C. Freinet est dans la norme inaugurée par ces instructions : il importe, avant tout autre souci pédagogique, que l'enfant soit actif, c'est-à-dire qu'il construise, qu'il s'engage, qu'il se responsabilise (4). Ensuite il nous semble que ses apports donnent contenus et consistance aux instructions, qui restent de l'ordre de la déclaration d'intention. Ainsi la "méthode naturelle" (dite "naturelle") est un ensemble de pratiques qui découlent de la thématique du déploiement comme processus naturel de l'enfance ("c'est, pour ainsi dire, la nature seule qui [...] guide [l'enfant]", selon les instructions). De la même façon, la notion si importante de "tâtonnement expérimental" donne corps à cette idée, bien présente dans les instructions, qu'à "l'observation" il faut substituer "l'expérimentation". Enfin, il nous semble que C. Freinet dépasse ou déborde les instructions sur un point capital, qui est celui de la finalité du travail scolaire. Là où les instructions, dans la tradition républicaine ferryste, visent "la culture méthodique des facultés", donc l'institution de l'individu, C. Freinet a en point de mire l'institution de la société : l'individu est pensé dans la perspective d'une construction sociale, ou plutôt d'une re-construction sociale car le discours de C. Freinet veut être de transformation sociale. En somme C. Freinet finalise socialement, par des indications pédagogiques et didactiques concrètes, le discours des instructions et, par là, le sort de l'éther des bonnes intentions et lui donne une applicabilité. On pourrait même dire, en employant un langage comtien, que C. Freinet, créant ce que P. Boumard appelle des "dispositifs" (5), sort le discours pédagogique de la métaphysique. L'imprimerie est un "dispositif", c'est-à-dire une technique qui, loin de se réduire à sa dimension instrumentale (comme c'était le cas pour Cousinet qui, avant Freinet, y avait eu recours), est le centre de gravité du fonctionnement de la classe car elle induit et supporte un type d'organisation et un type de socialisation.

P. Clanché écrit que C. Freinet "a inventé l'utopie créatrice et paradoxale de l'école comme milieu naturel" (6). Et

dans la même page, P. Clanché écrit : "parler de la classe comme milieu naturel est une niaiserie. Tout est construit". Les deux énoncés sont contradictoires : s'il y a invention d'une utopie — ce qui est tout autre chose que le ressassement d'une croyance communément admise — ne faudrait-il pas s'interroger sur la fonction de cette utopie dans le discours de C. Freinet ? L'invocation de la nature est à ce point présente qu'il nous semble invraisemblable de l'é luder en en faisant une "niaiserie", une sorte d'accident théorique dont le reste pourrait sortir indemne. Pourquoi C. Freinet en a-t-il eu besoin pour constituer son discours ? La question vaut d'être posée, de la même façon que l'on s'interroge, par exemple, sur la fonction de l'idée d'état de nature dans le *Discours sur l'origine de l'inégalité parmi les hommes* de Rousseau. Ce qui est habituellement pratiqué dans l'étude des théories du droit, en philosophie politique, ne pourrait-il l'être dans le domaine des théories pédagogiques ? Cela revient, en l'occurrence, à prendre au sérieux les écrits de C. Freinet, à les considérer comme une construction théorique, dont il faut mettre à jour les enjeux et les règles d'élaboration — cela, bien entendu, ne préjugant en rien de leur qualité et de leur solidité théoriques. Le recours à la nature dans le *Discours* de Rousseau est considéré comme une hypothèse de méthode, qui sert à mettre à jour ce que peuvent être les fondations d'un "état civil". La "nature" chez C. Freinet pourrait-elle être considérée comme hypothèse de méthode, c'est-à-dire comme un outillage théorique ? Cela au moins permettrait de sortir des considérations, vaines et peu heuristiques, sur "l'illusion naturaliste" (8) de C. Freinet.

### **3 - Les pratiques.**

#### **Le texte rapporté à une subjectivité ; la "mise au point"**

Si, aujourd'hui, les textes d'instructions, devenus très techniques, énoncent des procédures à employer pour enseigner l'écriture, tel n'était pas le cas dans le début du 20ème siècle. Les instituteurs devaient, de quelques indications données dans les instructions, déduire la manière et la matière de leurs pratiques. En fait, on peut imaginer qu'ils n'avaient

pas grand-chose à déduire, tant les formes d'exercices prescrites demeuraient canoniques, nonobstant la modification radicale de perspectives entre les instructions de 1887 et celles de 1923. On peut penser que le caractère incroyablement stable des formes d'exercices que les instructions prescrivent de donner aux élèves ("descriptions, récits, lettres, etc ...", cela énoncé sans plus de détail) est un facteur d'explication du peu d'effet des instructions de 1923 sur les pratiques effectives des maîtres. Comment les instituteurs pouvaient-ils modifier l'esprit de leur travail quand la lettre demeurait inchangée ?

C'est une part du génie de C. Freinet d'avoir compris que, s'adressant à une profession plus versée dans les savoir-faire que dans le maniement des idées, les discours étaient de peu d'utilité s'ils ne s'appuyaient sur des outils et sur des techniques facilement accessibles. Il n'est pas juste, à cet égard, de dire que la pédagogie de C. Freinet, mettant l'accent sur la communication, s'intéresserait au "pourquoi on écrit ?" et pas au "comment on écrit ?" (9), même s'il est vrai que sont mis en avant les processus institutionnels et matériels de la production d'écrits et que ne sont pas investigués les processus cognitifs.

Que le texte de l'élève soit lu à la classe, critiqué, amendé le cas échéant par le groupe, n'implique pas pour autant que sa fonction soit, a priori, de communication. P. Clanché, dans la lignée conceptuelle de R. Barthes, introduit une distinction entre "écriture transitive" (écrire quelque chose) et "écriture intransitive" (écrire sans qu'une finalité explicite vienne soutenir l'enjeu) (10). Il montre que "l'enfant écrit tout autant pour écrire que pour écrire quelque chose" même si les usages sociaux tendent à privilégier "l'efficacité transitive du langage", c'est-à-dire la fonction de communication. Dans un livre plus récent, P. Clanché revient sur cette question et déclare que c'est "l'avenir communicationnel" du texte libre qui détermine sa production (11). Le débat est moins oiseux qu'il n'y paraît. Si c'est la "littérarité" du texte — que P. Clanché définit comme "la part d'intransitivité en lui contenue, ce par quoi l'enfant n'est pas seulement écrivain mais écrivain" (12) — que l'on fait primer, cela

signifie que le texte doit être travaillé dans sa textualité propre, sans autre référence que lui-même. Se pose, à la suite, la question de l'évaluation du texte et des corrections qui vont être nécessaires. Si le texte est reconnu comme le fait d'un processus d'écriture "intransitive", effet d'un "besoin" d'expression et non d'une intention explicite de communication, il doit être évalué et corrigé dans une perspective de "mise au point" de ce qu'il contient déjà. Si, au contraire, le texte est rapporté dès son élaboration à une intention de communication, il doit être évalué et corrigé en fonction de l'adéquation qu'il manifeste à cette intention. On est alors dans un modèle d'apprentissage de l'écriture qui sera examiné dans la suite de ce travail (*L'écriture comme mise en œuvre d'une intention*).

Qu'est-ce qu'une "mise au point", appellation consacrée chez les tenants de la pédagogie Freinet, et reprise par les instructions de 1972 (13) ? La *mise au point* vise à améliorer le texte pour le rendre conforme à ce qu'il manifeste, ou à faire en sorte que l'élève développe au mieux ce qui est contenu, en puissance et pas encore en acte, dans le texte. Il s'agit donc de pousser l'élève dans la voie ouverte par son texte et de lui apporter, le cas échéant, une aide pour qu'il aille plus loin dans la réalisation de sa subjectivité. Il y a là une perspective vitaliste : l'écriture réalise des potentialités de l'enfant, et la tâche de l'enseignant dans la mise au point est de permettre à l'élève d'optimiser cette réalisation ; elle n'est pas de conduire le texte vers ce qu'il n'est pas déjà ou de le conformer à des modèles convenus. Mettre au point, c'est ajuster afin d'optimiser ce qui est.

Mais il y a là une difficulté et comme un point aveugle dans l'intervention didactique. Si l'on reconnaît chez l'enfant, à la source de l'activité d'écriture, un besoin de s'exprimer — qu'on déclare besoin "naturel", donc qu'on réfère à l'ordre de la nature — on ne reconnaît pas une intention explicite ou, pourrait-on dire en termes kantien, on ne trouve pas, identifiable dans le texte, le concept du texte. Le texte se donne comme une finalité sans fin. Le besoin d'écrire fait que se déploie un texte dont l'usage n'est pas a priori finalisé. Le texte ne répond pas à une fin explicite. A quoi, dès lors, s'accrocher pour la mise au point ? A quel roc stable

se tenir pour ramener le texte, le cas échéant, à la signifiante ou à l'efficacité ? On se trouve là dans une perspective qui consiste à découvrir et, d'une façon ou d'une autre, à formuler le concept du texte, de façon à pouvoir intervenir dessus.

#### 4 - Les valeurs.

### Le déploiement de l'enfant comme enjeu de l'école

En 1923, la Grande Guerre est encore présente partout : la mort a touché toutes les familles, tous les villages ; les invalides sont là pour rappeler combien les vies humaines étaient de peu d'importance dans le service que les citoyens devaient apporter à la nation. Il n'est pas indifférent que, dans ses débuts, C. Freinet ait publié des articles dans *Clarté*, journal dirigé par H. Barbusse qui fut l'un de rapporteurs littéraires de la grande boucherie du front. En France, comme en Allemagne, en U.R.S.S., en d'autres pays, l'idéal de la paix se conjugue avec le thème d'un homme nouveau à construire. Ce thème n'est certes pas né de la guerre, pas plus que les courants dits d'éducation nouvelle. Mais les années de guerre donnent une forte actualité à l'idée d'éducation nouvelle. Pour C. Freinet, c'est un combat que de refonder l'école et s'il faut changer l'école, c'est pour changer la société. "Ce n'est pas avec des hommes à genoux, écrit-il, qu'on met la démocratie debout" (14). Il y a chez C. Freinet cet enjeu social et politique qui le différencie des courants d'éducation nouvelle, et qui explique certainement le rejet farouche dont ont été victimes si longtemps ses propositions de la part de l'institution scolaire. Il y a autre chose qui le différencie des auteurs que l'on range sous la bannière de l'éducation nouvelle : il est un praticien de l'école, quand les autres sont à l'extérieur et tiennent des discours fondés sur des savoirs universitaires.

Les textes de C. Freinet, mais aussi bien les instructions de 1923, attestent d'une transformation profonde : la confiance dans la société, dans la République, est en quelque façon rompue, en tout cas ne va plus de soi ; le pacte républicain ne peut plus être établi sur l'idée d'une même norme à laquelle les

individus devraient être réduits. Il y a un refus de la transcendance sociale : refus de la société posée en lieu et place de dieu. Il est significatif que les instructions mettent en avant une conception de la maison d'école qui en fait tout autre chose que le temple cher aux années Ferry : elle sera "avenante et accueillante entre un jardin fleuri et des cours ensoleillées. A l'intérieur, elle sera inondée d'air et de lumière". Sont bannies "les sombres prisons" avec leurs gardiens, "magister au ton rude" et leurs punitions. L'activité de l'enfant est placée sous le signe de "la joie", de "l'enthousiasme", de "la passion", du "désir", du "plaisir". L'enfant est à l'école non pas pour que s'imprime en lui, pour la vie, l'ordre du monde et pour en célébrer indéfiniment le culte, mais pour développer ses facultés, ce que la nature a mis en lui ; "c'est la nature seule qui le guide", dit le texte des instructions. On y évoque "l'éclosion" des pensées personnelles de l'enfant et le devoir de "féconder", de ne pas "stériliser" les esprits. On est dans une thématique de la gestation, de l'à-venir, du déploiement et, autant dans les dispositions pédagogiques que dans l'architecture, dans une proximité à la nature. Il n'y a pas d'hétérogénéité entre la nature et la culture, mais une continuité. Et l'école, loin d'être un sas d'accès à un échelon qui serait supérieur et sans commune mesure, est la marche qui permet à l'enfant, sans rupture, de s'élever. Dans cette conception, l'école ne vaut pas, anthropologiquement parlant, comme une initiation : elle ne consiste pas à se défaire de ses attributs d'enfant pour entrer dans le monde des adultes.

Il y a, dans ces instructions de 1923, l'idée que l'élève ne peut être réduit à ce que l'école attend de lui, l'aveu qu'il est plus que ce qu'on lui demande d'être ou de faire. Elève, il demeure enfant, et ne peut devenir ce qu'il est que si lui est laissée une latitude de liberté et d'action. "L'enfant est de la même nature que l'adulte", écrit C. Freinet (15). E. Debarbieux montre que, par cette définition de l'enfant, s'opère une rupture considérable avec la tradition d'exclusion de l'enfance, dominante en Occident (16). Aussi bien dans les traditions populaires que lettrées, philosophiques et juridiques, l'enfant est un être de nature, entre homme et bête, de statut identique ou proche à celui du fou. La continuelle référence à la nature

chez C. Freinet, jusque dans la définition qui vient d'être citée, ne l'empêche donc pas de combler l'abîme, inscrit au coeur des pratiques scolaires, entre l'enfant et l'adulte. Et comme l'adulte, c'est par le travail et non par le jeu que, pour C. Freinet, et à la différence des théories de l'éducation nouvelle, l'enfant se construit. Le travail est la valeur cardinale. C. Freinet est, là encore, dans la lignée des instructions qui évoquent la nécessité d'un "appel constant à l'effort de l'élève".

## **5 - La dimension épistémique.**

### **La vision subjective et l'hypothèse : c'est le point de vue qui fonde le réel**

"Je suis un enfant et je suis un sauvage", écrivait Gauguin ; et, parmi d'autres, citons l'expressionniste allemand Macke au début du siècle : "Les enfants, qui s'expriment directement à partir de leurs émotions intimes, ne sont-ils pas plus créateurs que les suiveurs de l'idéal grec ? " (17). On pourrait s'interroger sur la conception de l'enfance dont attestent de telles déclarations. Dans ce recours à l'enfance, en tout cas, est affichée et justifiée la possibilité d'un regard qui ne soit pas asservi au réel, à la rationalité, à l'utilité : la possibilité d'une création qui n'ait nul compte à rendre à quelque réalité que ce soit. Le recours à l'enfance, largement pratiqué dans le siècle pour rendre raison de l'invention artistique, traduit deux choses, qui n'en font peut-être qu'une : une volonté d'émancipation à l'égard des formes et des discours convenus ; une volonté de démentir les apparences et de faire en toutes choses primer la vision propre et intérieure. Ce qui se joue là, c'est le principe de la prédominance d'une vision subjective du monde, jusqu'à se libérer de toute référence au réel. Kandinsky évoque en 1912 la "sonorité intérieure" et on trouve dans ces années-là beaucoup d'exemples de cette volonté de se libérer du réel consacré et des conventions de perspectives et de formes héritées de la Renaissance. Ce mouvement apparaît comme un nouvel humanisme, dressé contre les menaces de l'industrialisation du monde (ainsi Kandinsky publie en 1912 *Du spirituel dans l'art*).

Il ne faut pas oublier par ailleurs que, dans ce début de siècle, la physique elle aussi se libérait, si l'on peut dire, de la réalité ou plutôt que, tâchant d'atteindre une réalité désormais hors de portée des instruments et qui ne pouvait plus être observée directement, elle la construisait, par des hypothèses et par des calculs destinés à vérifier les hypothèses. Des hypothèses, ce sont aussi des visions, des points de vue, qui vont, écrivait Bachelard, "du rationnel au réel" (18) et qui s'avèrent construites, non seulement contre les apparences, contre le donné immédiat, mais aussi contre les concepts initiaux, lesquels ne sont à leur manière — la science se faisant "juge de son passé" (19) — rien d'autre que des conventions. Ainsi, de la même façon que l'art se débarrassait des cadres conventionnels de la représentation, la science déconcrétisait des notions aussi admises et aussi primaires que celles de *parallèle* en géométrie ou de *simultanéité* en mécanique, montrait que des points de vue mathématiquement irréductibles pouvaient également rendre compte d'une même expérience (ainsi de la lumière, on pouvait considérer qu'elle était de nature corpusculaire et, tout aussi bien, de nature ondulatoire), et admettait, avec W. Heisenberg, une marge d'indétermination des phénomènes.

Il y a de tout cela dans le modèle de l'expression tel qu'il apparaît dans les années 1920 : la protestation éthique contre le monde tel qu'il est, protestation que la boucherie guerrière de 14-18 a radicalisée ; la remise sur le métier de ce monde qui, loin des promesses de la science, de la technique, de la république, menace l'homme ; la reconnaissance, en chaque homme — en chaque enfant —, d'une incontournable "nécessité" intérieure", comme l'écrivait Kandinsky ; la reconnaissance que le monde n'existe que pour autant qu'il est questionné à partir d'un point de vue, d'une hypothèse, d'une expression : primauté d'un monde à faire sur le monde fait.

## 6 - Le sens de l'écriture.

### L'institution de l'enfant comme démiurge

Dans la perspective d'un apprentissage fondé sur l'expression de l'individu, la distinction entre réalité et imagination, c'est-à-dire la question du réalisme ou de la vérité du texte, n'a pas de sens. "L'enfant ne raconte ni n'invente, écrit P. Clanché, il fabrique et fait marcher. Ce qui importe, c'est que ça marche [...]. Dans tous les cas, le réel n'est qu'un prétexte ; c'est le texte en tant qu'ensemble de fonctions qui compte" (20). Dire qu'il n'y a pas de rupture entre réalité et imaginaire, c'est dire que la réalité constituée n'est pas l'instance du sens. Cette conception de l'écriture qui place l'individu dans une posture d'expression, face au monde, ne postule pas que la réalité soit dans un état achevé ou soit un donné intangible. Le monde n'a, dans l'activité d'écriture, de réalité que pour autant qu'il est exprimé par l'élève et cette formulation du monde par l'élève n'est pas moins légitime et n'a pas moins de valeur que les formulations socialement admises. En somme, le réel est en état d'indétermination : il est une matière que le texte va organiser et à laquelle il va donner sens.

Cela signifie que l'écriture est le lieu de la re-signification ou du renouvellement du monde. Le lieu de gestation des images et conceptions du monde. Nous sommes là aux antipodes de ce qu'était l'écriture dans le modèle de l'écriture-transcription : un exercice de dévotion, devant une réalité qui se disait dans les mêmes mots pour tous et que nul regard, nulle vision, nul point de vue ne pouvait affecter. Images et conceptions du monde : c'est de la culture qu'il s'agit, si l'on entend par culture le rapport de l'individu au monde et les médiations qui permettent ce rapport. Dans cette optique, et pour reprendre la distinction opérée par J. Bruner, l'éducation est bien une "entrée dans la culture" et non pas une préparation à la culture (21). La culture comme un chantier ouvert : c'est le rapport, continuellement à réinventer, entre l'individu et le monde. En radicalisant à l'excès la posture impliquée par ce modèle, on dira que la culture ne préexiste pas à l'émergence de l'individu, qu'il n'y a de culture que ramenée

aux dimensions de l'individu. Ecrire, c'est élaborer son monde et construire sa culture, tâche jamais achevée : posture en tout cas qui condamne à l'échec ou à l'insatisfaction toutes les tentatives de réduction de l'apprentissage de l'écriture à un ensemble de *recettes*.

Ce que l'on trouve le plus dans les textes libres, selon P. Clanché, c'est la description ou l'évocation de rapports sociaux. Le texte libre, écrit-il, "ne révèle pas l'affectivité [...], mais permet à l'enfant de penser les affectivités" (22). C'est un moyen de manipuler, de former et reformer les liens sociaux. C'est, plus largement, un moyen de penser la réalité comme une création ou comme une fabrication : un espace est délimité et borné, fût-ce sommairement ; une durée est donnée, entre un début et une fin ; des personnages, ou personnes, selon qu'il s'agit d'une fiction ou de la narration d'un vécu, sont réparties dans une trame, distribuées dans de "l'action" ; des grandeurs sont admises, et une échelle des grandeurs, que ce soit dans la mesure des personnages ou dans celle des actes ; au total, écrire c'est fonder un ordre : faire de l'enfant écrivant un individu qui, non seulement met de l'ordre dans ses perceptions, mais qui crée un ordre des choses et des relations. Rendre légitime, par la socialisation dans la classe, cette création, c'est instituer l'élève en démiurge. On a l'habitude de voir dans les grands auteurs de la littérature, ceux qui ont su créer un monde dans lequel déployer leurs visions, des démiurges. Mais les élèves qui écrivent, dans cette perspective d'expression et de reformulation du monde, sont aussi des démiurges ; en tout cas voudrait-on qu'ils le soient, qu'ils puissent être démiurges en écriture et, s'il est vrai que l'écriture peut être non pas seulement une préparation mais une entrée, démiurges de leur existence.

## **7 - Le statut de l'individu. L'écriture comme représentation d'une intériorité**

Si, comme l'écrit P. Clanché, la "liberté du surgissement" fait la "liberté du texte" (23), elle ne garantit aucunement sa

qualité. L'objection a été mille fois faite aux tenants de la pédagogie Freinet. Il y a une vacuité de ce débat-là ; toutefois, derrière la question du texte banal, redondant ou vide, il y a celle de l'intervention du maître qui se voit obligé d'entrer dans une procédure — moins rustique qu'il n'y paraît — de type didactique. P. Clanché évoque la technique du *monotype*, couramment pratiquée en pédagogie Freinet pour améliorer la qualité des textes (24), pratiquée également dans le domaine du dessin. Elle est emblématique d'une façon d'aborder l'expression des enfants. Il s'agit, face à un texte sans consistance, sans structure, sans intérêt, qui n'a ni corps ni âme, d'identifier une séquence du texte qui peut faire sens et de la *grossir*, ou de la développer. Dans le cas d'un texte, l'enjeu est de magnifier la production de l'élève, sans contraindre trop celui-ci, sans nier le moment d'expression. Cela signifie, semble-t-il, deux choses. D'abord que, dans tout texte, il y a, pour autant que l'on se donne la peine de l'atteindre dans la gangue des mots, un noyau d'expression. Ensuite que tout texte recèle en lui-même, quel que soit le jugement qui puisse être porté sur sa qualité, la possibilité d'être sauvé et ramené au sens ; c'est le caractère irréductible de l'expression. Au fondement de cette attitude, il y a quelque chose que l'on peut considérer comme une sanctuarisation du texte. Ce qui ne signifie pas, il faut le noter, qu'il y ait sacralisation du texte de l'enfant : à bien des égards, et avec C. Freinet cela ne fait aucun doute, le texte est, ainsi que le demanderont les instructions de 1972, dépouillé "de tout caractère exceptionnel et intimidant" (25).

Si le texte est sanctuarisé, c'est parce qu'il recèle cependant quelque chose de sacré. C'est parce que l'expression langagière écrite, loin de n'être qu'un exercice, est une représentation, par l'enfant, de son être propre. L'irréductible noyau d'expression est la formulation d'un être propre que l'école a la tâche et le devoir de développer, qu'elle ne peut éliminer, dont elle ne peut se débarrasser, sous quelque prétexte de qualité que ce soit. Autrement dit, il y a là le présupposé d'une intériorité de l'enfant : il y a en chaque enfant une profondeur, en-deça du langage, voire en-deça de la pensée, que l'effort de scripturalisation met à jour et rend publique. Apprendre à écrire c'est à la fois apprendre à rendre

publique cette profondeur et apprendre à la construire. L'école est d'abord le lieu de sa reconnaissance avant d'être le lieu de son déploiement puis de sa construction. Ce qui est enjeu et objectif de l'apprentissage de l'écriture c'est, pour reprendre les termes de C. Morrachini, une "intériorité de l'esprit" (26).

L'idée c'est que l'enfant constitue son identité, et donc sa présence au monde, à mesure qu'il possède et construit sa "légende personnelle" (27), laquelle entrelace indifféremment le vrai et le fictif, le souvenir et l'invention, l'authentique et l'emprunt. On a déjà noté qu'il n'y avait pas de rupture, dans ce modèle de l'expression, entre le vrai et l'imaginé ; nombre d'éléments qui interviennent dans les histoires des enfants (comme d'ailleurs dans celles des écrivains) ne procèdent pas ex nihilo de leur conscience mais sont déjà déterminés et ont déjà un statut.

C'est par le fait d'écrire des textes, et particulièrement des histoires — P. Clanché écrit : "c'est lorsque l'enfant raconte une histoire qu'il raconte le plus la sienne" (28) —, que s'opère pour l'enfant cette possession de soi-même. On est là dans ce que J. Bruner nomme "l'externalisation", c'est-à-dire la production "d'oeuvres" qui deviennent "modes de pensée partagés et négociables" (29). "Externaliser, écrit J. Bruner, sauve l'activité cognitive de l'implicite en la rendant [...] publique, négociable et solidaire". L'écriture-expression permet à l'enfant de s'instituer parmi ses pairs comme l'être d'une histoire singulière.

## **8 - La conception du pacte social. La société, immanente à l'individu**

Cette histoire singulière n'existe que parce qu'elle est écrite. Ecrite, elle est objectivée ; elle devient patrimoine de l'enfant et, souvent, du groupe qui constitue la classe. Il est toujours spectaculaire de constater, dans une classe, combien une histoire, oeuvre de tel élève, peut, redite et recomposée par d'autres, devenir patrimoine partagé. L'écriture fait

exister un itinéraire de l'enfant à travers les significations ; elle confère à cet itinéraire une existence. Chaque histoire singulière devient une histoire légitime. Les textes sont des positions à l'égard du monde. Le corps social, via l'institution scolaire qui exige de l'élève qu'il s'exprime, donne droit de cité à ces positions, à ces histoires singulières. L'enfant prend position dans la cité par ses écrits ; il acquiert, par le fait qu'il s'exprime, droit de cité.

Il faut remarquer combien le texte de 1923 est explicite sur l'individualisation du travail d'écriture, condition de la libération des forces de l'enfant, que l'on ne doit pas asservir au collectif : "il conviendra d'éviter qu'aucune préparation collective trop directe et trop précise [des sujets de rédaction] enchaîne [...] la liberté des écoliers". On est loin de ce qui est trop largement pratiqué aujourd'hui, quand la part collectivisée du travail d'écriture domine la part individuelle.

L'individu est un monde dans cette conception : il pèse aussi lourd que le monde en face duquel il se pose. Il est d'emblée acteur des significations et acteur dans la négociation des significations. Apprendre à écrire, c'est entrer sur la scène des significations avec un statut d'acteur. L'enfant entre sur la scène sociale avec ses points de vue qui n'en sont pas encore, ses visions mal assurées, son expression. Son moi, incertain, vaut cependant tous les autres. C'est le mode de la connivence qui règle l'entrée dans le pacte social : le présupposé d'une harmonie à trouver. La classe n'est pas le lieu où l'on fait silence pour laisser descendre en soi l'ordre du monde, c'est le lieu où l'on fait place à la voix — à l'écriture — de chacun. L'enfant écrivant et lisant son texte à la classe entre dans ce pacte avec les autres, dont la métaphore est la culture, entendue au sens d'une attente. Attente d'une croissance, d'une multiplication, attente de plus et de mieux. Elévation ensemble par le fait de toutes les voix réunies en un pacte horizontal, continuellement à refaire, jamais établi. Il y a chez C. Freinet cette thématique, omniprésente, de l'élévation ou de l'ascension de l'individu (30), élévation dont les ressorts se trouvent dans l'individu — c'est le fait de la nature —, et dans le type de relation instauré entre l'individu et le groupe — c'est le fait de l'intention pédagogique. Mais

l'intention est toujours menacée de chute : à preuve, ce discours, si durable dans le mouvement Freinet, qui incitait à débusquer et à pourchasser ce qui, dans les pratiques pédagogiques, pouvait être de l'ordre de la lettre mais pas de l'esprit Freinet. Il y avait là, bien sûr, un effet d'amplification du discours militant, mais l'explication ne suffit pas. C'est dans les instructions de 1923 elles-mêmes, que l'on trouve cette thématique de la chute : "Notre effort doit consister surtout à éviter qu'à l'usage notre méthode ne s'altère. Qui dit usage dit usure". Les dangers sont identifiés : l'abstraction des procédés et des mots, l'imposition d'opinions par l'autorité, l'habitude qui transforme les pratiques en routines et mécanismes.

Parmi les critiques les plus habituellement formulées à l'encontre de ce modèle d'apprentissage, et particulièrement à l'encontre de la pédagogie Freinet, on trouve des condamnations toujours virulentes de la survalorisation de l'expression de l'enfant. On peut donner la formulation suivante de la contestation, qui se résume en trois points : c'est "une négation de la construction sociale de la réalité" ; c'est "une dénégation de la genèse historique du savoir, de sa dimension sociale et cumulative" ; c'est "une dénégation du fondement obligé de toute socialisation et de toute éducation", lesquelles ne peuvent advenir que dans l'ordre d'une violence symbolique (31). Les deux premiers points relevés témoignent d'une vision superficielle ou d'une méconnaissance des pratiques pédagogiques de type Freinet ; le troisième, en revanche, met l'accent sur un point important : il est vrai que l'entrée en société, loin d'être conçue comme une rupture, s'inscrit dans la continuité du développement de l'enfant et procède des forces naturelles de l'enfant. Il n'y a pas de violence à exercer sur l'enfant pour le faire accéder à l'échelon de la socialisation et de l'acquisition de savoirs ; rien qui s'apparente à ce que les ethnologues nomment une *initiation*. La classe n'est pas un sas d'entrée dans une société conçue comme déjà faite. Elle est le lieu où les enfants réalisent, ou jouent, jour après jour, l'association des hommes, constitutive du pacte social. De l'enfant (qui, en somme, venant au monde, préexiste à toute société) à la société, il y a une continuité. Comme mise en commun et partage des subjectivités, la société est immanente au

développement de l'individu.

Que la formulation du pacte soit réalisée hors les murs de l'école et que le maître s'en fasse le traducteur-interprète-metteur en scène dans la classe ne fait pourtant aucun doute. Quelque règle que l'on y décrète, ouverte sur le monde ou fermée sur son organisation, la classe ne peut pas être une société qui soit posée en concurrence avec la société. Un problème d'interprétation surgit alors. Ou bien l'on considère que l'on est dans l'utopie, dans l'illusion pédagogique, ou, pour paraphraser Marx, dans l'illusion du pédagogique, et on est fondé à dénoncer, comme l'écrit P. Boumard, cet enseignant qui "quitte [...] sa fonction d'enseignant pour se fantasmer comme démiurge d'un enfant qui sera l'homme de demain construisant une société plus juste" (32). Ou bien on va considérer l'école comme un théâtre, où les élèves sont conviés à jouer et rejouer l'ordre du monde, pour s'y faire autant que pour le défaire, le maître laissant chacun, acteur, donner son interprétation et inventer son jeu.

## notes

(1) - "Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires", datées du 20 juin 1923, signées de L. Bérard, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 313.

(2) - Voir en particulier les "Instructions sur l'enseignement dans les cours complémentaires", datées du 1er octobre 1957, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 148.

(3) - En 1926, selon P. Bouvard, ou en 1935, selon B. Schneuwly, les inventions essentielles de Freinet, au premier rang desquelles la place faite à l'imprimerie, sont réalisées. Viendra ensuite l'élaboration du discours, sur plusieurs décennies.

Voir Patrick BOUMARD, *Célestin Freinet*, Paris, PUF, 1996 ; Bernard SCHNEUWLY, "Vygotsky, Freinet et l'écrit", in P. Clanché, E. Debarbieux, J. Testanière (dir.), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1994.

(4) - Il faudrait mener une critique approfondie de cette notion d'*activité* qui résume à elle seule une grande partie de la vulgate pédagogique des courants de l'éducation nouvelle. On pourrait en faire autant de la notion d'*autonomie*, et sans doute de quelques autres, dont ont usé et abusé les enseignants de l'Ecole Moderne. Cette critique, qui ne peut passer que par la complexification du simple, est engagée par Ph. Meirieu lorsqu'il "revisite" le "credo de l'éducation nouvelle".

Voir Philippe MEIRIEU, *La pédagogie entre le dire et le faire*, Paris, ESF éditeur, 1995, p. 219-220.

(5) - Ce concept de "dispositif" est central dans le livre de Patrick BOUMARD, *Célestin Freinet*, op. cit. — livre intelligent parce qu'il est autre chose qu'une compilation des notions de Freinet.

(6) - Pierre CLANCHE, "Méthode naturelle et méthode didactique :

peut-on parler de transposition didactique dans la production de textes ?" in P. Clanché, J. Testanière (dir.), *Actualité de la pédagogie Freinet*, Bordeaux, Presses universitaires de Bordeaux, 1989, p. 166.

(8) - Voir Pierre CLANCHE, "Comment écrit-on un texte ? Analyses comparatives de processus métacognitifs chez des élèves de CM", in P. Clanché, E. Debarbieux, J. Testanière (dir.), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, op. cit., p. 270.

(9) - *Ibid.*

(10) - Pierre CLANCHE, *Le texte libre, écriture des enfants*, Paris, Maspéro, 1976.

(11) - Pierre CLANCHE, *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion, 1988, p. 20.

(12) - Pierre CLANCHE, *Le texte libre, écriture des enfants*, op. cit., p. 215.

(13) - "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire", datées du 4 décembre 1972, signées de J. Fontanet, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 208.

(14) - Cité par Patrick BOUMARD, *Célestin Freinet*, op. cit., p. 28.

(15) - Célestin FREINET, *Pour l'école du peuple*, Paris, Maspéro, 1972, p. 139.

(16) - Eric DEBARBIEUX, "Freinet dans l'histoire lente", in P. Clanché, E. Debarbieux, J. Testanière (dir.), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, op. cit., p. 41.

(17) - Citations extraites de la revue *Beaux Arts*, n° hors-série titré : *Expressionnisme allemand*, s.d.

(18) - Gaston BACHELARD, *Le nouvel esprit scientifique*, Paris, P.U.F., 1975, p. 8.

(19) - *Ibid.*, p. 57.

(20) - Pierre CLANCHE, *Le texte libre, écriture des enfants*, op. cit., chap. 3.

P. Clanché ne cache rien de l'inspiration structuraliste de son analyse puisque, peu après, il cite R. Barthes: "La fonction du récit n'est pas de 'représenter', elle est de constituer un spectacle [...] ; la 'réalité' d'une séquence n'est pas dans la suite 'naturelle' des actions qui la composent, mais dans la logique qui s'y expose, s'y risque et s'y satisfait".

(21) - Voir Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996.

(22) - Pierre CLANCHE, *Le texte libre, écriture des enfants*, op. cit., voir chap. 4.

(23) - *Ibid.*, p. 39.

(24) - *Ibid.*, p. 50.

(25) - "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire", datées du 4 décembre 1972, signées de J. Fontanet, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 208.

(26) - Charles MORACCHINI, *Le sens de la scolarité aujourd'hui. Mentalité scripturale et études dirigées*, Paris, Nathan, 1997, p. 159.

(27) - *Ibid.*, p. 154.

(28) - Pierre CLANCHE, *Le texte libre, écriture des enfants*, op. cit., p. 153.

(29) - Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, op. cit., p. 39-40.

(30) - Voir Eric DEBARBIEUX, "Freinet dans l'histoire lente", in P. Clanché, E. Debarbieux, J. Testanière (dir.), *La pédagogie Freinet, mises à jour et perspectives*, op. cit., p. 41.

(31) - Nous reprenons les termes d'un article de Roger ROUSSEL, "Remarques sociologiques sur quelques invariants de la pédagogie Freinet", in *ibid.*, p. 155.

(32) - Patrick BOUMARD, *Célestin Freinet*, *op. cit.*, p.60.