

L'écriture comme imitation de textes consacrés

"L'enseignement doit être résolument retardataire". Telle est la position exprimée par Alain dans l'un de ses *Propos sur l'éducation* (1). Chacun, écrit-il plus loin, "sera mieux lui-même, par la seule attention à copier une belle oeuvre. Au lieu qu'à vouloir s'exprimer lui-même sans secours, il se déforme et grimace. Conduit, non conduisant. Esclave, comme sont et restent tant d'autres, parce qu'ils n'ont point voulu imiter" (2). Ainsi celui qui prétendrait "s'exprimer lui-même" sans s'être préalablement formé par l'imitation, celui-là s'expose sous les traits de la "grimace", c'est-à-dire du non-convenable, de l'incongru, de ce qui n'est ni reconnaissable ni digne. Il "se déforme et grimace" : ce sont les formes qui manquent. La culture c'est ce qui donne forme, ce qui contient l'expression et la retient de basculer du côté de l'informe et de la grimace, du côté de la nature. Ce qui transparait là, c'est la classique opposition nature-culture. C'est le spectre de la nature — le spectre de la chute — qui pèse sur celui qui ne voudrait consentir à acquérir, d'abord et avant toute expression personnelle, les formes autorisées de la culture. L'opposition de la nature et de la culture est mise en scène à partir du thème de la liberté de l'individu, cher au radical qu'était Alain. C'est cet objectif de la liberté individuelle qui, pour Alain, justifie le recours à l'imitation comme modalité d'apprentissage. A vouloir que l'enfant s'exprime lui-même en dédaignant le secours de la culture constituée, comme le veulent "ces sots pédagogues dont les instituteurs ne savent pas se délivrer" pour qui "l'originalité de l'enfant est précieuse par-dessus tout" (3), on le condamne à l'esclavage. Refuser

d'imiter, refuser d'inscrire sa propre expression dans les formes avérées du beau, ce n'est pas conquérir une liberté, mais aliéner sa liberté. Pour Alain nous n'avons la possibilité d'être libre que grâce au secours de la culture, et que dans les formes constituées de la culture. C'est en acquérant les formes de la culture telles qu'elles nous sont transmises par les générations passées que nous nous arrachons à la nature. La culture ne nous est pas acquise par le simple fait d'une éducation, mais par cette voie royale de l'éducation qu'est l'imitation des formes avérées du beau, en lesquelles consiste la culture, et qui sont seules aptes à délivrer l'individu de sa nature et à lui permettre de se conquérir lui-même, d'être "mieux lui-même", d'être libre de lui-même. Apprendre, pour Alain, c'est apprendre à imiter et, en cela, c'est un "art" (4).

Dans ce fragment tout imprégné d'une sorte de religiosité culturelle (5), Alain ne conteste ni les textes officiels qui régissaient l'école ni les pratiques en usage à l'époque. Sans doute, à l'égal des médiatiques *intellectuels* qui dénigrent aujourd'hui la teneur et jusqu'à la nécessité des réformes dans l'éducation nationale, ne connaissait-il réellement ni les uns ni les autres. C'est sur le terrain des principes qu'il se place, ne cherchant pas à confronter ce qui existe à ces principes qu'il entend défendre, ni même à mesurer ce qui existe à l'aune des principes. Archétype d'une pensée du statu quo, le texte invoque la tradition, la force et la valeur de la tradition, contre la perspective de la liberté et de l'autonomie de pensée de l'individu, qui était celle des réformateurs du début du siècle, ces "sots pédagogues" voués aux gémonies. L'enjeu paraît être de retenir l'école, de la retenir d'évoluer.

S'il nous apparaît utile de citer Alain, c'est parce que ses *Propos* demeurent comme des pièces dans le débat toujours recommencé sur l'éducation. Le texte cité ci-dessus, en particulier, s'inscrit dans un débat qui dure depuis Jules Ferry — Alain publie ses *Propos sur l'éducation* en 1932 — et qui d'ailleurs ne touche pas seulement et peut-être pas essentiellement le primaire (6). Il atteste que la révolution culturelle promue par Jules Ferry cinquante ans auparavant fait encore débat : contre cette volonté de périmer, voire d'éradiquer un mode d'éducation fondé exclusivement sur les

humanités, sur la connaissance par les mots, sur le ressassement de la langue et l'imitation des textes, et qui est une volonté non seulement technique mais politique, Alain fait entendre l'attachement de la gent enseignante à ce mode, héritage de plusieurs siècles de pratique élitiste de l'éducation, et le réactualise comme garant d'une liberté de l'individu que l'éducation se doit de promouvoir. Les formes d'enseignement du passé sont appelées à la rescousse des valeurs progressistes. Nous prenons le parti d'entendre la protestation d'Alain et de la prendre pour ce qu'elle est : non pas le cri d'un intellectuel isolé clamant une position d'un autre temps, mais un indice parmi d'autres de la pérennité d'un discours ancien sur l'éducation, discours qui n'est pas en concordance avec les exigences ministérielles, quoique son auteur soit tenu pour un chantre de l'école républicaine.

Prendre au sérieux la position exprimée par Alain. Sa force est corroborée, en sens inverse, par tant de textes officiels qui déclarent la guerre à l'imitation, au savoir livresque, aux "procédés mécaniques", à la "répétition du cours", au recours à la mémoire, à la recherche du "style" (7). Tant de textes officiels qui sont des actes de guerre contre des pratiques dont le ministère ne veut plus : on ne peut guère douter de la permanence de ces pratiques condamnées et de la résistance des instituteurs à admettre que l'enjeu de l'apprentissage de l'écriture, c'est la capacité à observer et à transcrire l'ordre des choses et non la capacité à imiter des formes réputées littéraires. Avoir du "style", c'est en effet orner ou enjoliver. Au "style" s'oppose "l'exactitude, la netteté, la précision" et "l'exacte adaptation de la pensée et de l'expression aux données du réel" (8). Les instructions de 1938 — près de soixante ans après les lois Ferry ! — constituent une charge virulente contre le paradigme de l'imitation (9). Y sont dénoncés les exercices "d'imitation ou enrichissement de la phrase", en raison du fait que l'on ne peut imiter que la langue de l'écrivain alors que c'est le mouvement de la pensée qui compte. Importer des "pièces détachées" au service d'une "élégance de clinquant", c'est immobiliser ce mouvement : c'est un travail de fabrication qui n'a rien à voir avec "l'élan vital" de la pensée qui seul compte. La critique de l'imitation est donc menée au nom du respect de la pensée,

l'imitation ne portant que sur la langue, étant en somme une astreinte sur la langue qui n'est en rien profitable à l'élaboration de la pensée (10).

Si donc le *Propos* d'Alain atteste de la pérennité d'un discours qui parvient à se réactualiser, les fragments d'instructions officielles tardives qui viennent d'être cités attestent de la permanence de pratiques d'imitation. Les multiples constats d'échec concernant la rédaction, dont témoignent les textes officiels durant des décennies, manifestent que le discours ministériel a de grandes difficultés à éliminer des pratiques anciennes et à légitimer et impulser de nouvelles pratiques. Il ne fait pas de doute que l'imitation, qui n'a jamais été explicitement prescrite comme un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture dans la période que nous étudions, doit cependant en être considérée comme un paradigme décisif et durable. A considérer les textes d'instructions officielles, deux raisons nous conduisent à ce choix.

La première est méthodologique. Les textes des années 1880 constituent une révolution, en particulier du point de vue de l'apprentissage de la langue et de l'apprentissage de l'écriture. Apprendre à écrire à l'école primaire, c'était en soi une révolution alors qu'une partie importante de la population ne parlait pas le français et que, il faut le souligner, aucun texte, entre la révolution de 1789 et les années 1880, n'avait jamais obligé à utiliser le français à l'école (11). Pour autant l'école, si elle scolarisait peu d'enfants et sur des objectifs extrêmement élitistes, existait. Les lois Ferry, si elles reconfiguraient de façon radicale l'école, ne l'inventaient pas. Elles n'inventaient pas non plus véritablement l'apprentissage de l'écriture, elles lui donnaient un statut à l'école primaire sous l'espèce de la *rédaction*. Des savoir-faire existaient, des théories étaient à l'œuvre, qui donnaient lieu à des débats (12). C'est donc un impératif de méthode que de considérer ce fond des représentations, des pratiques et des idéaux avec lequel les directives de l'école républicaine, toutes pleines d'ambitions transformatrices, sont obligées de composer.

La seconde raison qui oblige à consacrer l'imitation comme un paradigme de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, c'est que les textes officiels, considérés dans leur ensemble, ne sont pas univoques. Ainsi, tout en mettant en garde "contre les grands mots et les grandes phrases", un texte de 1881, consacré certes au programme des écoles normales, recommande "des modèles irréprochables" et "les hautes qualités de composition et de style qui distinguent nos bons écrivains" (13). Ailleurs est évoquée "la lumière dans la pensée et dans le langage" que l'on acquiert en fréquentant et en apprenant par cœur "l'harmonie du langage" des auteurs classiques (14). Et même dans les instructions de 1923, dominées par le paradigme de l'expression, il est recommandé de ne mettre à disposition des enfants (du cours supérieur) "que des morceaux écrits par de grands prosateurs et de grands poètes" (15). En effet la beauté d'un texte est dans le style, qui s'impose naturellement aux enfants car le jugement de l'enfant "n'a pas été déformé". L'idée c'est donc que le goût du texte et de l'écriture, plus que d'un apprentissage, procède d'une symbiose qui s'établirait naturellement entre l'œuvre et l'enfant. De cette proximité naturelle entre un enfant qui n'est pas déformé par l'exercice scolaire et un texte que son style impose, peut-on déduire autre chose, dans cet ordre de la nature et du beau qui prévaut, que la nécessité de l'imitation ? Concernant les enfants les plus jeunes, ne s'agit-il pas d'imitation lorsque des décennies d'instructions prescrivent la forme de la lettre, du procès-verbal, du rapport, de la quittance même ? Dans le rapport de 1903 déjà cité consacré à la "composition française" (appellation d'ailleurs périmée à l'époque), particulièrement révélateur de la difficulté du ministère à imposer ce que nous avons nommé le paradigme de la transcription, l'auteur (un inspecteur d'académie), semble proposer un *modus vivendi* : d'accord pour le recours aux œuvres d'auteurs quand il s'agit d'"imposer à sa pensée une forme parfaite" mais, dans un premier temps, ce qui importe c'est la capacité à observer, à voir par soi-même, sans le secours des visions littéraires (16). Il y a donc à l'évidence une persistance des pratiques d'imitation, contre laquelle les textes officiels s'élèvent, mais il y a aussi une persistance de la thématique de l'imitation dans ces textes qui la dénoncent.

Ce rapport de 1903 est l'occasion de souligner l'extraordinaire prégnance du modèle rhétorique sur la question de l'enseignement de l'écriture, et la difficulté tout aussi extraordinaire des acteurs de l'époque à s'en détacher. Ainsi l'auteur, dans ce texte qui ambitionne de clarifier les polémiques concernant l'écriture à l'école primaire, voulant définir ce qu'est la composition française, commence par dire ce qu'elle n'est pas : un exercice qui consisterait à "faire reproduire de mémoire par l'élève un sujet développé devant lui". A la suite il énonce ce qu'elle devrait être : "habituer l'enfant à observer, à penser, à raisonner juste, à disposer ses idées dans l'ordre le plus logique ou le plus convaincant, à les exprimer [...] avec aisance et correction". Ainsi lit-on une critique d'un dispositif d'enseignement qui est une survivance de l'ancienne rhétorique mais c'est pour recommander, en lieu et place de cette survivance, quelque chose en quoi l'on reconnaît encore un cheminement rhétorique : inventio, dispositio et, grosso modo, mixte d'elocutio et de pronunciato.

Le retour de l'imitation ?

Qu'en est-il aujourd'hui de l'imitation ? A lire les didacticiens, il n'y a pas de doute : une rupture radicale est intervenue à la suite du *Plan de Rénovation de l'enseignement du français* de 1971 et s'est réalisée grâce aux savoirs accumulés dans de multiples champs de connaissance (17). L'écriture est devenue un objet d'enseignement dont les paramètres sont identifiés et travaillés. Elle n'est plus cette aptitude escomptée des élèves, résultant pour partie d'un don, pour partie d'une imprégnation langagière et pour partie encore de la faculté d'imitation. Cette rupture n'est pas contestable. La thématique de l'imitation n'est plus de mise et le mot même, qui évoque une manière d'apprendre sans comprendre, n'est pas au goût de notre époque qui met en avant la "clarté cognitive", ainsi que le recommande *La maîtrise de la langue* (18).

Pour autant, est-ce que l'on assiste pas, dans les modèles didactiques contemporains, à un retour de l'imitation via les notions de *genre* ou de *type* de texte ? Ces notions, extrêmement utilisées dans la didactique de l'écriture, surgissent depuis

peu dans la didactique de l'oral (19). Ce qui nous importe ici, c'est cette idée que l'enfant ne peut entrer dans la communication que s'il est capable d'inscrire son propos dans des formes textuelles établies, repérables dans un corpus de textes. Cette idée que l'enseignement de l'écriture doit fournir aux élèves un corpus de textes, c'est-à-dire un échantillonnage au travers duquel pourront être identifiés un certain nombre d'*écrits de référence*, représentatifs de la diversité des types de textes, est aujourd'hui un lieu commun de la didactique de l'écriture. On considère donc qu'il existe un nombre limité de formes textuelles canoniques, que l'enseignement doit permettre d'identifier, qui rendent opératoire l'expression du scripteur, qui la rendent ou audible ou lisible, qui placent l'expression de l'élève dans le social et dans la culture. Et on considère que, si l'élève n'a pas repéré ces formes, s'il ne les a pas pratiquées et, surtout, s'il n'a pas connaissance des contraintes qu'elles imposent, il n'est pas en mesure d'écrire. Il ne peut, dirait Alain, que se déformer et grimacer. De ce fait, dans cette conception, apprendre à écrire c'est acquérir l'usage de ces formes. Que l'élève soit alors conduit à reproduire des formes qu'il lui aura été donné préalablement de repérer, de "démonter" et de caractériser, que cela consiste donc pour une part en de l'imitation, voilà qui est indéniable. Pour une part : en effet le paradigme dominant, nous semble-t-il, des conceptions didactiques contemporaines réside dans la notion d'intention (20). Si des formes sont reproduites ou imitées, c'est dans la mesure où elles permettent de réaliser une intention ; c'est dans cette perspective qu'elles sont mises à jour et pratiquées dans le cheminement didactique.

Ce rapprochement de la didactique contemporaine et de l'imitation comme voie d'accès à l'écriture appelle deux observations. Tout d'abord on sait que la didactique de l'écriture, à ses débuts du moins, a beaucoup procédé par transposition de modèles issus de champs théoriques hétérogènes, plus ou moins bien conjoints : des modèles qui, en tout cas, n'avaient pas été élaborés en vue de l'enseignement de l'écriture, qui étaient des propositions pour faire avancer la connaissance et non pas des schémas pour le cheminement des apprentissages. Ces transpositions hâtives ont conduit à des excès dans les classes. Que ces excès soient en diminution, sous

l'effet de la dispersion dans la profession enseignante de travaux didactiques qui se sont multipliés, est chose certaine. Il n'empêche : la tentation, et le risque, d'une pédagogie des modèles existe bel et bien. Or, écrit prudemment G. Turco, dans un article dont le titre est pourtant à lui seul tout un programme, "il n'y a pas de 'nouvelle grammaire' à faire assimiler" (21).

En second lieu, au fondement de ces modalités actuelles d'acquisition de l'écriture, il y a un point qui n'est guère discuté, sur lequel tout le monde semble s'accorder, qui est donc constitutif d'une *episteme* implicite. On peut l'exprimer ainsi : écrire consiste en la mise en œuvre d'une suite ordonnée de procédures ; ces procédures peuvent être saisies par l'élève en pratiquant le *démontage* d'un texte, le repérage de sa fonction, sa caractérisation typologique ; une fois saisies, ces procédures sont transférables, voire applicables, dans une démarche d'écriture. C'est en acquérant donc une connaissance explicite du fonctionnement de l'écrit que l'élève peut acquérir la compétence d'écriture. De là, l'insistance quasi obsessionnelle et peu questionnée des didacticiens à lier lecture et écriture et celle des enseignants à parler de travail sur l'écrit et non point d'apprentissage de l'écriture. Hors du travail de lecture point de salut pour l'écriture dans ces conceptions dont on reconnaîtra par ailleurs la double perspective fonctionnaliste et constructiviste. On est en présence d'une définition d'ordre technico-scientifique : de la connaissance du fonctionnement de l'écrit, il est possible de déduire des techniques pour écrire.

1 - Les pratiques.

Ecrire c'est faire une copie

Il n'y a pas de texte officiel, consacré à l'enseignement primaire et paru après 1880, qui prônerait explicitement l'imitation comme voie d'accès à l'écriture ; des indications ici et là, certes, mais nulle part on ne trouve une théorie de l'imitation, comme on trouvera une théorie de l'expression ou une théorie de la communication. Les textes du début du siècle,

particulièrement, disent ce qui persiste du mode ancien d'enseignement et combien il est nécessaire de l'éradiquer au profit de ce que nous nommons l'écriture par la transcription. C'est dans la succession des instructions officielles, dans les condamnations qui sont prononcées, répétées, atténuées parfois, et dans les reliquats du modèle ancien qui subsistent, comme d'inexpugnables traces d'une culture qui ne ferait plus sens mais qui demeurerait comme forme, c'est dans cette ambivalence qu'il faut tâcher de saisir quelles pratiques recouvre ce paradigme de l'imitation.

Nous procéderons par inventaire. Est à considérer, tout d'abord, l'écriture au sens graphique du terme. Il y a en effet une continuité entre les lignes d'écriture calligraphiée, qui ne concernaient pas que les petits, la copie d'une leçon ou de la dictée et, pour les plus grands, la *rédaction de cours*, qui fut interdite en 1890 et qui consistait à redonner par écrit une présentation ordonnée et soignée de telle leçon suivie pendant la journée. Il y a quelque chose de l'appropriation dans la copie : elle est œuvre de la main autant que de l'esprit. Elle est "l'acte rituel" par lequel "la puissance de la lettre est incorporée", comme l'écrit l'ethnologue D. Fabre (22). Privilège ancien et prestigieux des clercs, elle est devenue privilège pour tous (23). La copie est aussi — elle l'est encore — l'exercice donné comme punition à l'élève qui n'a pas respecté la règle scolaire. Que l'on ait pu ainsi, et aussi durablement, voir dans la copie la possibilité d'un redressement de l'enfant déviant, atteste d'une fonction capitale attribuée à la copie : celle de dressage du corps. On sait que, dans la gestuelle scolaire, l'activité d'écriture impliquait une position très normée devant le pupitre, ou plutôt tout un répertoire de dispositions physiques accordées : les doigts de la main, le poignet, le coude, la nuque, les épaules, le dos, les jambes, tout concourait, prétendait-on, à la qualité de l'écriture, à la qualité du travail, à la tenue — à tous les sens du terme — de l'élève. Table et chaise étant généralement solidaires, il revenait à l'enfant, quelle que fût sa taille, d'adapter sa position, et donc son corps, au mobilier : on peut parler d'une exigence de conformation scolaire du corps, conformation qui était à son paroxysme lorsqu'il fallait écrire (24). Cette composante de dressage est sûrement un élément explicatif de

l'incroyable persistance de l'exigence scolaire concernant la qualité graphique de l'écriture, exigence dont on sait qu'elle n'a pourtant jamais été très productive.

On évoquera ensuite la reproduction par l'élève, par écrit, d'un sujet développé devant lui, ainsi que, forme moindre mais semble-t-il très répandue, l'enrichissement de phrase. Dans ces formes qui procèdent de ce que la rhétorique nommait l'*amplification* et la connaissance des *lieux communs*, la mémoire, plus que toute autre faculté, est requise, l'*inventio* et la *dispositio* de la rhétorique ancienne ayant disparu. L'usage des lieux communs, façons de discourir applicables à tous les sujets, c'est le triomphe de la convenance et du consacré. Révélatrice à cet égard — c'est certes plus visible au lycée qu'à l'école primaire — est l'absence, jusque dans les années 20 ou 30, d'une culture des guillemets dans les devoirs de français. Dans un livre qui veut être un tableau historique des évolutions de la culture littéraire au lycée (25), V. Houdart-Mérot, analysant des copies d'élèves de la fin du 19ème siècle et du début du 20ème, signale que les citations d'auteurs sont, dans la plupart des cas, faites sans aucune mention de citation — ni guillemets, ni changement de caractère —, qu'elles sont donc intégrées au fil du raisonnement comme des vérités que l'élève se serait appropriées, l'enjeu du devoir consistant en somme à montrer la réalité de cette appropriation.

L'introduction, dans les années 1880, de ce que nous nommons le paradigme de la transcription ne parviendra pas à éradiquer cet apprentissage de l'écriture vécu comme assimilation des convenances langagières. A. Chervel note quelque part que dans les lettres des combattants de la Grande Guerre les métaphores sont toujours les mêmes : les soldats, sortis quelques années auparavant de l'école primaire, ont appris des convenances d'écriture. L'introduction du paradigme de la transcription ne fera pas refluer le souci du *style* dont l'école ne se débarrassera véritablement qu'à partir des années 1970. De nombreux textes officiels, des décennies durant, condamnent pourtant ce souci du style et affirment l'exigence d'une écriture neutre, qui ne soit pas enjolivée.

Enfin, il faut ajouter à ce panorama les pratiques bien connues d'inculcation de la langue : la prépondérance donnée à l'orthographe et à la grammaire, envers et contre des instructions ministérielles maintes fois répétées qui cherchaient à promouvoir, plutôt que la dictée, la rédaction (26) ; la part écrasante faite à la lecture collective quand les instructions veulent promouvoir la lecture individuelle par le biais, par exemple, des bibliothèques de classe ; le rôle dévolu à l'apprentissage par cœur des leçons. Tout cela ne relève sans doute pas explicitement de l'imitation mais, à tout le moins, d'une culture livresque que les instructions stigmatiseront à tant de reprises, d'une connaissance par les mots et par la fréquentation des livres, quand le ministère réclame que les élèves puissent former leur réflexion dans l'observation des choses.

Il serait vain de vouloir expliquer d'une phrase l'extraordinaire, quoique rampante, longévité de ce paradigme de l'imitation dans l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire, qu'atteste l'inventaire rapide des formes de l'imitation qui vient d'être fait. Cette longévité, cependant, interroge. On peut invoquer certainement le fait que la langue française était bien loin, jusque dans les années 1910 et très au-delà dans certaines régions, d'être la langue de tous les petits Français et donc qu'elle était encore un patrimoine à construire. Un inspecteur écrit alors : "Dans les provinces où les gens ne parlent [...] que le patois, l'enfant [...] est dans la situation d'un étranger, et l'instituteur dans celle d'un professeur de langue vivante" (27). On mesure combien étaient utiles, comme l'écrit A. M. Chartier, "les lectures collectives, les dictées, les récitation pour peupler les mémoires" (28) avec cette langue, pour habiter les esprits et opérer cette conversion à la Nation que la République exigeait. Et, répétons-le, il n'y a pas eu jusqu'en 1880 d'obligation d'utiliser le français à l'école. A cela il faut encore ajouter que la langue française n'était dotée d'une orthographe officielle que depuis 1835, date à laquelle l'orthographe de l'Académie est devenue orthographe officielle de l'enseignement.

On peut invoquer aussi le prestige des humanités, porteuses de l'héritage de l'Antiquité, affectées de la gloire de la

Renaissance et terrain d'action particulier des Jésuites qui, ayant développé depuis deux siècles réflexion et savoir-faire, représentaient l'excellence en matière d'éducation. Le but traditionnel des humanités était la formation de l'esprit, non pas la capacité à connaître le réel que proposent les instructions de l'école publique primaire. A. Chervel et M. M. Compère citent une réflexion du milieu du 19^{ème} siècle : "Le but [des études] n'est point [...] le savoir mais l'exercice. Il ne s'agit pas tant de littérature, d'histoire, de philosophie, choses qui s'oublieront peut-être, que d'affermir l'imagination, la mémoire, le jugement, qui demeureront" (29). On imagine que l'idéal d'observation et de transcription dans une langue simple des choses de la vie quotidienne, fût-il soutenu par de grands esprits du temps, ait pu passer pour modeste, voire indigne. On n'oublie pas, de surcroît, que les professeurs des écoles normales, chargés de former les instituteurs, étaient originaires de l'enseignement secondaire. Et il faut considérer ce fait : la rédaction est instituée par l'école publique comme le couronnement de la scolarité primaire, donc dans un statut analogue à celui de la rhétorique pour le secondaire.

Plus prosaïquement, il faut considérer la force des habitudes. Avant les lois des années 1880, tout l'enseignement primaire est fondé sur la mémoire. Apprendre c'est apprendre des leçons. Savoir c'est être capable de redire, de refaire à l'identique, de réciter (30). Avant 1880, si l'on écrit à l'école, c'est "par imitation stricte de [...] modèles" (31). Or les textes des années Ferry n'ont pas transformé du jour au lendemain l'institution enseignante. La lecture attentive des textes officiels, qui ressassent indéfiniment les mêmes exigences, ne laisse à cet égard aucun doute. Les lois Ferry doivent être considérées comme les premières pierres d'un édifice qui mettra très longtemps à atteindre le format voulu.

Il faut considérer également que l'imitation pouvait apparaître comme un modèle éducatif *naturel* à une population originaire dans son immense majorité de l'agriculture et de l'artisanat. "Si l'on apprenait à penser comme on apprend à souder, nous connaîtrions le peuple roi", écrit Alain (32). C'est parce qu'il imite que l'apprenti apprend à souder, dans

cette obligation qui lui est faite de reproduire des gestes accomplis avant lui et devant lui. Imitant, il dépasse ce qu'il était capable de faire, il accède à une capacité qu'il n'avait pas. Ce qui frappe aujourd'hui dans une telle théorie de l'apprentissage, c'est qu'il n'y a pas de place pour la compréhension. Comprendre n'est pas le critère de l'apprendre. Dans le *Propos* cité ci-dessus, Alain poursuit : "Je suis bien loin de croire que l'enfant doive comprendre tout ce qu'il lit et récite". L'instruction est conçue comme transmission de quelque chose qui existe déjà, non comme le développement des capacités de l'enfant.

2 - Les valeurs.

La double finalité intellectuelle et morale de l'apprentissage de l'écriture

Ce que les textes officiels condamnent, à partir de Jules Ferry, c'est l'étude de la langue comme d'un domaine doté en somme d'une certaine autonomie. Ainsi les instructions de 1923 réclament que "l'étude des mots ne soit pas séparée de celle des idées et des sentiments qu'ils expriment" (33). Sont condamnées "ces habitudes livresques qui sont la plaie de l'enseignement primaire" (34), ce qui ne laisse pas d'étonner dans une époque où les livres étaient si rares. Mais c'est moins des livres qu'il s'agissait que de la culture : de la culture faite, de celle dont les livres portent témoignage. L'école, fût-elle faite par des instituteurs si peu lettrés, ne peut se garder d'être hommage à la langue des livres et "culte de la culture" (35), quand le ministère voudrait qu'elle soit observation directe et description des choses de "la vie courante" (36), des métiers, des saisons et même de la langue (37). Ce qui est donc exigé, mais avec peu de résultats si l'on en juge par le nombre des rappels, c'est que le rapport aux êtres et aux choses, tel que l'enseigne l'école, cesse d'être médiatisé par le recours aux artifices de la culture. L'observation, moyen de "communion avec la réalité" (38) apparaît comme la capacité princeps, dont dérivent la sensibilité et l'imagination. A l'observation s'attache une valeur : la "sincérité". Ainsi l'école de la République veut-elle imposer non seulement un mode

d'enseignement, mais également la morale qui va avec.

Or c'est bien en cela aussi que consistait cette culture classique que le ministère ne voulait pas voir transposée à l'école primaire : une formation intellectuelle et une formation morale, l'une s'identifiant à l'autre grâce au choix des œuvres données à l'étude (39). Dans ce cadre de l'éducation par les humanités, l'écriture (et plus généralement l'écrit) est le lieu du beau, du bon, du vrai. L'écriture scolaire (et pas seulement scolaire), que son statut condamne à faire sens, n'est pas de l'ordre d'une position que le scripteur exprimerait. Le je est banni et la vraie vie (on dirait aujourd'hui levéu) est disqualifiée. L'écriture est de l'ordre d'une représentation, réputée vraie, en tout cas adulte et consensuelle, du monde ; de l'ordre d'un savoir : le beau, ou le bon, est vrai. Ce savoir doit être appris. Apprendre à écrire c'est apprendre à le distinguer et à le faire sien.

Formation intellectuelle et formation morale : c'est aussi ce qu'attend C. Freinet de l'école et de la pratique de l'écriture à l'école, et cela atteste qu'il n'y a pas, au début du siècle, débat sur cette double visée. C. Freinet proteste contre une école qui inculque et sacralise un savoir magistral et livresque, extérieur à l'enfant, à ses préoccupations, à son milieu, cette extériorité radicale faisant que ne sont atteints ni l'objectif de formation intellectuelle ni l'objectif de formation morale. Il reprend à son compte cette double ambition, mais à partir d'un autre point de vue : non pas à partir d'une rupture qui serait présumée entre l'enfant et le savoir, c'est-à-dire entre l'enfant et l'adulte, mais en postulant une continuité de l'enfant à l'adulte. Autrement dit, cet autre point de vue qu'adopte C. Freinet c'est un autre statut accordé à l'enfance. C'est à partir de ses propres intérêts, à partir de son langage et de son milieu, que l'enfant opère la conquête de la langue et du savoir et qu'il opère la construction des règles morales.

La formation par les humanités visait à faire de l'enfant un *honnête homme*. Cette thématique de l'honnête homme, fortement liée au 17ème siècle, procède d'une aspiration à une société policée et polie où la question du pouvoir politique et donc de

l'ambition politique ne se pose pas. Dans le contexte du pouvoir royal absolu du 17^{ème} siècle, qui connaît l'essor d'une bourgeoisie déjà puissante face à une aristocratie oisive mais qui n'a rien renié de ses ambitions, elle exprime un idéal de coexistence et de communication des puissants, tous également tenus sous le joug de la monarchie absolue. Elle est la formule civile d'un point d'équilibre d'une société en souterraine mutation. Elle exprime l'aspiration à la culture — sans laquelle il n'y a pas de pouvoir symbolique — d'une bourgeoisie qui accepte, temporairement, de s'en tenir au statu quo face à l'aristocratie.

La thématique de l'honnête homme sera fermement rejetée par les instructions des années 1880, au profit de celle de la formation du citoyen. La République a besoin de l'adhésion des citoyens et, pour cela, elle a besoin de former ces citoyens. En même temps, elle n'a de cesse de contrer la montée en puissance des "classes dangereuses" qui la menacent. L'école est à la fois le lieu de fortification de la Nation et le lieu dont on escompte la formation d'un statu quo entre une bourgeoisie qui tient enfin le pouvoir politique et un prolétariat qui effraie. La question de l'apprentissage de l'écriture traduit cette situation dont on ne sait s'il faut dire qu'elle est paradoxale ou seulement instable. Malgré les appels au changement, le modèle ancien — le livresque, le savoir lointain auquel on rend un culte, l'imitation — perdure sans que cela remette en cause l'objectif nouveau de formation du citoyen et sans que cela se traduise par de l'instabilité dans les pratiques. L'école formera, des décennies durant, ce que l'on pourrait appeler d'honnêtes citoyens. Pétris de l'idée que la Nation est le bien suprême et qu'elle exige discipline et soumission, ils iront à la mort sur les champs de bataille de la Grande Guerre sans rechigner, comme à un destin que leur aurait forgé leur passage sur les bancs de l'école (40), ou, plus tard, donneront leur assentiment à Pétain.

3 - La dimension épistémique. L'écriture est un savoir-faire

Si les fondements épistémiques de ce que nous nommons le paradigme de l'imitation se trouvent dans la rhétorique, il faut reconnaître que la notion d'imitation est en fait une notion extrêmement diffuse et difficile à appréhender. Il paraît impossible d'en établir une généalogie. On en trouve certes les origines dans l'antiquité grecque avec la *mimesis*. Mais on note aussi la très forte valorisation de cette thématique de l'imitation dans la tradition chrétienne. On note également son importance dans toutes les traditions, et pas seulement scolaires, d'apprentissage de savoirs et, plus encore, de savoir-faire. L'apprentissage par imitation paraît être un trait universel et archaïque des sociétés humaines. Ce serait alors une spécificité de la culture occidentale, et un trait définitoire de cette culture, dans son dernier siècle en tout cas, que de concevoir l'éducation comme autre chose que des exercices d'imitation de savoirs ou de savoir-faire — en d'autres termes, de centrer l'éducation moins sur ce que l'enfant doit acquérir que sur son développement, moins sur l'objet de l'éducation que sur le sujet.

C'est à la Renaissance, quand la formation intellectuelle de l'individu dans un monde en voie de sécularisation prime sur la question du statut des vérités révélées et devient une nécessité, que le thème de l'imitation acquiert un véritable prestige comme modalité de travail de l'esprit et devient une sorte d'emblème d'une pensée active, contre les rigidités de la pensée scolastique, contre ses accumulations de commentaires et disputes. Est alors promue l'idée que l'imitation de l'antique est le chemin de la connaissance, mais aussi le chemin de la beauté. La thématique de l'imitation semble ressurgir dans la période des Lumières mais il ne s'agit plus de la même chose : on prône alors l'imitation de la Nature, contre l'imitation-copie. Entre l'imitation d'œuvres consacrées, c'est-à-dire relevant d'une culture avérée, et l'imitation de la nature, il y a un écart radical, qu'il convient de souligner. Dans un cas on postule que l'acte d'apprendre consiste à tirer les fils d'une culture pour s'établir comme porteur de cette culture. On

Plus importante assurément pour ce qui nous préoccupe est la vogue que connaît l'art pompier dans la fin du 19^{ème} siècle et jusqu'à la Première Guerre. Art académique, confiné dans de rigides recettes d'école et dans des genres, c'est l'art des célébrations et des commémorations. La société établie, via les

C'est d'abord l'œuvre de G. Tarde, et en particulier ses *Lois de l'imitation*, ouvrage publié en 1890 (41). Le livre a certes apporté une notoriété importante à ce juge devenu philosophe qui voulut être le créateur de la sociologie. Pourtant, alors qu'E. Durkheim assurait des fondements scientifiques à la sociologie, il ne semble pas que l'œuvre de G. Tarde ait beaucoup compté dans le contexte intellectuel de l'époque. Loin de la construction théorique des faits sociaux opérée par E. Durkheim, G. Tarde cherche à ramener le réel à des "principes". Sa sociologie s'inscrit dans un cadre épistémologique qui n'est pas celui de la science sociale naissante. Son concept d'*imitation*, relation de l'individu à l'individu, en laquelle il voit le fait social élémentaire, n'aura pas de descendance théorique.

Ce survol l'indique : la thématique de l'imitation est si largement et si diversément répandue qu'elle n'offre guère de prise à la conceptualisation. Le paradigme de l'imitation ne peut être véritablement rattaché à l'émergence d'une position théorique historiquement située. Un contexte culturel existe cependant, quand sont promues et débattues les lois Ferry, et encore au début du 20^{ème} siècle, qu'il vaut la peine de signaler.

postule donc une continuité de la culture dont l'apprenant est, en son lieu et place, l'agent. Dans l'autre cas la référence à la Nature est éminemment polémique : cela revient, dans cette appréhension des choses en laquelle consiste l'éducation, à contester la médiation de la culture. Instaurer la Nature comme une réserve où puiser les formes et les contenus d'une action ou d'une pensée, c'est contester à la culture ce rôle et c'est refuser l'édification de l'individu dans la stricte continuité de ce qui est. C'est donc instaurer l'idée que l'acte de création individuelle est irréductible à un déjà-là. Cela correspond à l'émergence, au 18^{ème} siècle, de l'individu.

institutions qui sont les commanditaires des œuvres, se donne, au travers de tableaux historiques ou mythologiques, des représentations des grandes valeurs. Allégoriques, souvent monumentales dans leur format, ces représentations sont consensuelles : elles ne font pas débat. Comme les éléments de décoration qui peuplent la pénombre des églises, elles sont, au propre comme au figuré, hors de portée du spectateur. Elles ne sont d'ailleurs pas destinées à être regardées. Elles sont plutôt les signaux, disposés dans l'espace social, d'un ordre des choses et des raisons, que l'on tente, par une extrême régularité de langage pictural et par une sorte d'interdit d'invention, de rendre intangible.

4 - Le sens de l'écriture.

L'écriture comme moyen d'acquisition et d'appropriation des normes sociales

L'écriture est un moyen, non pas une fin. Apprendre à écrire c'est entrer en société, non pas entrer en littérature. M. Fumaroli montre que la formation à l'*eloquentia*, dans l'âge classique, ne se souciait pas de littérature. Les *Belles-Lettres*, la *littérature* consistent, les définitions du dictionnaire de Furetière l'attestent, en la connaissance des classiques de l'Antiquité, non pas en la production littéraire personnelle (42). L'art de parler et de persuader, c'est le savoir et, dirait-on aujourd'hui, la compétence qu'il faut pour tenir sa place et jouer un rôle dans ce théâtre qu'est l'exercice de la vie publique dans la cité. Cette référence, à première vue lointaine, aux humanités dans l'âge classique permet d'éclairer ce qu'était la fonction de cet apprentissage de l'écriture que les lois des années 1880 ont prétendu caduc et qu'il a fallu si longtemps pour réformer. Restons encore dans l'âge classique pour évoquer cet exercice rhétorique par excellence qu'était le sermon, dont les maîtres furent Bourdaloue et Bossuet.

Le sermon est un discours prononcé en chaire, donc devant un public. Les occasions de sermon ne nous importent pas. Ce qu'il nous importe de comprendre, c'est la teneur de cette

prestation langagière devant un public. On n'est pas dans une conférence, on n'a pas affaire à l'exposé d'un savoir ou à la présentation d'une pensée personnelle. L'enjeu est en apparence plus modeste. Il s'agit pour l'orateur d'établir l'accord des choses de la vie avec les vérités révélées auxquelles ce public adhère. L'orateur, qui est une voix autorisée, rappelle des vérités, il ne les discute pas. Il met ou remet à la portée des fidèles ces vérités. Il les rend audibles dans des circonstances données. Il les rend palpables par des exemples et, en quelque sorte, opératoires dans ces circonstances qui sont celles du lieu et du moment. Faisant de son public les auditeurs d'une voix impersonnelle, il intègre ou réintègre dans cette répétition indéfinie du même, sans laquelle il n'y a pas de rituel, les auditeurs à ce monde de vérités. Porteur de cette voix impersonnelle, porteur de vérités, il est médiateur : il assure la transition entre les circonstances d'ici-bas et les vérités éternelles. Il assure l'intégration des contingences de la vie des hommes à l'ordre supérieur. Cette voix de l'orateur, ce discours extraordinairement construit qu'est le sermon, n'est pas la présentation d'un point de vue sur les choses, il n'est pas une saisie du monde, car le monde, son ordre et son désordre, est un accessoire des vérités éternelles et nécessaires.

Il en est, à bien des égards, de même dans l'écriture par imitation. Le scripteur doit faire entendre au lecteur une voix impersonnelle, une voix qu'il réussit à porter et dont il est le médiateur : la voix de la vérité, de la morale, de la beauté de l'ordre des choses, et cette voix est une et unique. Apprendre à écrire, c'est se montrer capable d'adhésion à cette voix, capable d'en être le porteur devant le public de ses lecteurs. L'écriture atteste moins d'un ordre des choses que d'un ordre établi des mots pour désigner les choses. Apprendre à écrire, c'est donner son assentiment à une représentation langagière ordonnée et achevée de l'ordre des choses.

Ainsi l'écriture n'est pas le lieu du débat ou de la polémique. Elle n'est pas non plus le lieu d'expression du je (43). On sait que, de fait sinon de droit, car les instructions réclamaient une présence de l'enfant dans ce qu'il écrivait, les enseignants ont, jusque dans les années 1970, banni de la

rédaction le débat autant que l'expression du moi. Les didacticiens l'ont assez relevé — c'est à partir de ce constat que s'est construite la didactique de l'écriture depuis les années 70 —, la rédaction consistait en la production d'un texte sans enjeu ni destinataire (44).

Dans cet apprentissage que l'on dit traditionnel de l'écriture, l'enfant est laissé à lui-même, sans le secours d'une pratique ordonnée et organisée, sans procédures d'accès aux moyens de l'écriture. Il est laissé à son inspiration et donc, plus certainement, à la reproduction indéfinie d'une forme rigide. De l'apprentissage par la rhétorique, il ne reste qu'une forme fossilisée. Toute la technicité inhérente à l'enseignement rhétorique a disparu. L'élève ne produit même pas une rédaction, il imite la forme imposée de la rédaction, cela sous le joug des questions : *que puis-je dire ?* et *comment le dire ?*, ces questions qui, justement, étaient prises en charge par l'enseignement rhétorique et qui en constituaient la substance.

Ce qui se joue dans l'apprentissage de l'écriture sous le paradigme de l'imitation, c'est la disqualification du réel au profit des formes admises et socialement acceptables du réel, c'est-à-dire de la culture. On pourrait dire, en forçant le trait : il n'y a pas de réel, il n'y a que du texte. Apprendre à écrire, ce n'est pas apprendre à chercher ou à trouver la voie d'une pensée et d'une expression du réel, c'est apprendre à proférer du texte qui soit hommage au texte, hommage à un ordre langagier du monde qui transcende les contingences de la réalité. C'est donc s'instituer dans un rapport de convenance et de connivence à la culture. En d'autres termes, c'est se rendre acceptable aux yeux des autres. L'écriture, sous la forme de la rédaction, est alors indéfiniment répétable et répétitive ; elle doit être répétée parce qu'elle est un rituel, et les progrès de l'élève dans la prestation qu'il fournit comptent moins que la répétition de la performance. Ce qui importe, et que mesure la répétition dans des formes identiques de la rédaction, c'est la capacité de l'élève, quel que soit le sujet donné, à le traiter dans les formes et dans les valeurs admises ; c'est sa capacité à reformuler, par son appropriation renouvelée de ces formes et valeurs, son adhésion à la culture — à la culture autorisée, dirait-on aujourd'hui dans une terminologie sociologique.

5 - Le statut de l'individu.

L'écriture comme transfiguration

Apprendre à écrire c'est apprendre à conformer l'expression de ses pensées et de ses sentiments à une disposition, à un vocabulaire, à des figures, en somme à une culture de l'écrit : plus généralement à la culture. Il y a là une définition implicite de ce qu'est la culture. Il vaut de la souligner pour saisir quel est, dans ce contexte, le statut de l'individu apprenant. Il faut affirmer tout d'abord ce point : il n'y a pas de contiguïté de la culture à l'enfance. Il n'y a pas non plus de contiguïté de la culture à l'état de société. Il est admis qu'une grande partie de la population est hors de la culture, laquelle n'appartient qu'à un petit nombre. La culture s'acquiert, elle n'est pas donnée d'avance ; elle se mérite. Elle requiert une rupture et un effort : rupture dont le lieu est l'école, effort auquel il revient à l'élève de consentir.

Pour expliciter cette rupture, il est utile de revenir à l'âge classique, à cet "âge de l'éloquence", dont M. Fumaroli a établi en profondeur la description (45). Le développement d'une rhétorique française s'opère à travers des discussions interminables sur la rhétorique latine et sur ses usages. Les juristes et les hommes d'Eglise sont les acteurs principaux de ce développement : la justice et l'Eglise — autant pour la prédication que pour l'enseignement —, mais aussi la Cour, ont besoin d'une langue française qui soit stabilisée, le latin étant de plus en plus confiné dans un usage de langue internationale. La langue latine a constitué, pour la stabilisation de cette langue française, un réservoir de solutions. Pour autant, le recours au latin des siècles durant dans l'éducation des enfants ne s'explique pas seulement, ou pas de façon univoque, par cet enracinement savant, opéré par les classiques, de notre langue dans la langue de la Rome antique et de l'Eglise. A cette raison linguistique, il faut ajouter une raison que l'on peut dire épistémologique et qui tient à la conception que l'on se fait, à l'âge classique, de l'éducation.

Eduquer c'est développer les capacités d'esprit de l'enfant, faire en sorte qu'il soit capable de clarté et de

distinction, pour reprendre les termes cartésiens, dans son appréhension des choses et dans les discours qu'il tient à leur propos ; c'est faire en sorte qu'il devienne un être de raison. Or les hommes ne sont pas naturellement, dès l'enfance, capables de clarté et de distinction et cela tient au statut du langage, à cette fatalité qu'est l'utilisation du langage. Nicole, l'un des grammairiens-philosophes de Port-Royal, évoque "les plaies que les paroles des hommes font dans notre esprit pendant la jeunesse" (46). L'entreprise théorique de Port-Royal, qu'il s'agisse de la *Logique* ou de *La Grammaire générale et raisonnée* (47), se fonde sur cette fatalité dans laquelle l'homme se trouve de n'être pas pur esprit et de devoir communiquer par des signes, sur "la nécessité que nous avons d'user de signes extérieurs pour nous faire entendre" (48). "L'homme est condamné au langage", comme l'écrit L. Marin (49). Le langage est lié au corps, il est le produit et l'expression du corps, donc de l'enfance. Il est de ce fait inéluctablement marqué du sceau de la confusion. "Il faut remarquer, écrivent encore les auteurs de Port-Royal, que, quoique les hommes aient souvent de différentes idées des mêmes choses, ils se servent néanmoins des mêmes mots pour les exprimer" (50). L'éducation est pensée pour contrer l'inéluctable confusion du langage naturel, lié au corps, à l'enfance, porteur de la malédiction originelle. Elle requiert que l'enfant soit coupé du monde, autant physiquement que langagièrement. L'école, lieu clos, le place à l'écart du monde. L'inculcation savante du latin, qui n'a plus à cette époque d'utilité pratique, le place hors du langage ordinaire.

Ce qui se joue avec le latin, comme l'explique L. Marin, dans cette substitution d'une langue "paternelle", acquise par l'artifice, à la langue maternelle acquise naturellement, c'est la construction de "l'arbitraire linguistique comme conventionnel et constitutif de la culture" (51). Etablir la culture comme une construction délibérée, par le biais de cette langue latine que Nicole qualifie de "langage des morts [...] toujours un peu mort [...], destitué d'action et de mouvement" (52), c'est établir que ce qui fait le ciment de l'humanité, ce qui lie ensemble les hommes, le langage et ce que permet le langage, l'ensemble des règles du parler et de l'agir, n'est pas originellement donné à l'homme, qu'il revient à chacun de l'acquérir ou, à tout le moins, de s'en approcher. La culture

est alors, nous semble-t-il, posée comme une transcendance, à l'aune de laquelle doit s'opérer l'entreprise d'éducation qui apparaît, selon le mot de L. Marin, comme une "réformation" (53), à la fois dénaturalisation de l'enfant et reconstruction. Une fois reconstruit comme être de raison, l'enfant — devenu homme — pourra revenir au monde et à son langage. L'éducation est un détour. Pour chasser de l'enfant la nature, ou plus exactement pour que l'enfant devienne maître et possesseur de la nature, il faut lui inculquer cette culture latine lointaine à laquelle rien ne le prédispose. Ainsi accèdera-t-il à la raison. On observe au passage que cet accès à la raison est conçu selon les modalités de l'accès à la foi : l'exercice de la raison, pas plus que la foi, ne se déduit d'un exercice naturel des facultés — ce que le 18ème siècle contestera. L'essentiel dans cette affaire, pour ce qui nous intéresse, c'est cette extériorité radicale de la culture ou, pourrait-on dire en des termes contemporains, du fait social. L'enfant ne devient homme et n'entre en société que par un détour qui consiste en la soumission de sa *nature* à une transcendance.

M. Foucault a montré que l'âge classique est dominé par un souci de mise en ordre et de représentation (54). L'écriture n'échappe pas à cette *épistémè* qui régit les savoirs et les pratiques. L'écriture c'est l'érection d'un ordre : une architecture qui doit d'une part s'intégrer à un environnement et qui doit d'autre part soutenir, retenir et contenir un propos. L'écriture doit faire sens ; elle est condamnée à l'ordre et à la représentation d'un ordre. Etant d'emblée une participation à cet ordre des raisons en quoi consiste la culture, elle ne peut être qu'adulte. Elle signifie le franchissement de cet abîme entre l'enfant et l'homme, que l'âge classique a creusé. N'être "ni enfant, ni fou ...", écrit quelque part Descartes : l'enfant n'est pas éloigné du fou, et la folie, dans cet âge classique qui voit l'extraordinaire promotion de la raison, est exilée, au propre comme au figuré (55). Les fous, ou plutôt des fous de toute nature, sont rassemblés et isolés dans des asiles. La folie n'est plus, comme au Moyen-âge, signe ou manifestation individualisée d'un autre monde ; elle ne manifeste que le néant, le non-être. Un grand partage s'opère : la raison et la déraison, dont l'enfant est l'une des figures, s'excluent. La folie est repoussée comme altérité radicale,

voire comme animalité ou monstruosité.

Il demeurera longtemps quelque chose de ce grand partage, les *Propos sur l'éducation* d'Alain en témoignent. Du "peuple [...] mal connu" des enfants (56), écrit Alain, de ce peuple dont les mœurs sont aussi obscures et nous sont aussi incompréhensibles que celles des peuplades "sauvages", il s'agit de "faire société" (57). En-deça de la banale thématique républicaine — faire de l'enfant un citoyen —, on est en présence d'une thématique civilisationnelle. L'école est le lieu où l'on va civiliser des créatures dont le comportement est informe, a-social. La classe, dans laquelle, selon Alain, rien ne doit rappeler l'enfance, véritable sas d'entrée en société, austère et rude, est le lieu où l'enfant, devenu élève, est placé dans une disposition sociale. Elle est le lieu d'une rupture et d'une transfiguration.

Dans un de ses *Propos*, Alain est explicite sur la nature de cette transfiguration (58). Ayant posé que c'est "dans les grands livres" que sont "les meilleurs conseillers et les vrais redresseurs", ayant donc posé la nécessité de modèles, dans la culture, comme sources de savoir ou de savoir-faire tout autant que comme sources d'une rectitude à conquérir, il disserte sur l'imitation en matière de dessin. "Le dessin, écrit-il, nous ramène à la même idée par des chemins plus faciles". Il est donc permis d'y voir une métaphore et de caractériser ce qu'est l'imitation, et ce qui la justifie comme paradigme de l'apprentissage. On relèvera en passant que ce rapprochement quasi-clandestin voire cette confusion qu'Alain établit entre la copie du réel par le dessin et la référence aux grands livres ou, en d'autres termes, entre imitation de la nature et imitation des œuvres de la culture, est exactement ce contre quoi s'élèvent les textes officiels à partir des années Ferry. Trois points sont à relever.

Tout d'abord imiter exige de se dominer, de dominer sa nature, de "[se rendre] maître de sa main, de tout son corps" certes, mais aussi des "tumultes du cœur" et des "passions vives". A la maîtrise des gestes et des mouvements du corps, s'ajoute la maîtrise du "cœur", celle des sentiments. Ainsi, se déprendre de sa nature, de débarrasser du "frémissement et [du]

poids de la main", c'est l'indice et la preuve d'un refoulement des passions. Imiter, selon Alain, c'est apprendre la modération mais aussi la "tempérance" et la "pureté" : le vocabulaire de la morale contamine et submerge le discours sur l'apprendre. Cela certes est dans l'air du temps, dans l'époque d'Alain. Ce qui l'est moins, ce qui même est archaïque, c'est qu'il s'agit d'une morale chrétienne élémentaire qui se préoccupe moins du rapport à l'autre que du refoulement des appétits. Le refoulement de soi est la condition de l'entrée en humanité.

En second lieu, on relève que le travail d'imitation laisse "le grain du papier intact et visible". Apprendre c'est laisser indemne le support ; y apposer sa marque, certes, mais ne pas bousculer l'ordonnancement de la réalité et de la représentation. Ce serait une ambition désordonnée que de vouloir prendre la feuille, le "grain du papier", ou l'œuvre, pour la réalité à travailler. Ce serait "vulgarité" que de transformer la hiérarchie des choses (59).

Enfin, dans "le trait juste", Alain voit "le portrait même de celui qui dessine". Produire une copie fidèle et juste, c'est entrer dans la sphère de la représentation et, du même coup, se rendre visible soi-même, se constituer comme sujet. L'art oratoire dans la rhétorique classique consistait en ce double mouvement de représentation et de représentation de soi, dont le théâtre finira par être l'exercice emblématique. Se représenter, s'atteindre soi-même, donc. L'enjeu, au terme de ce détour qu'est l'imitation, c'est d'atteindre ce que, dans un autre texte des *Propos sur l'éducation*, Alain nomme "les premières marques du style" (60). Alain joue de l'ambiguïté de ce terme de *style* qui désigne tout à la fois une manière personnelle d'être et d'agir, qui caractérise une écriture, une qualité particulière de l'expression, mais qui désignait aussi au 19^{ème} siècle l'exercice scolaire d'apprentissage de l'écriture.

L'enseignement de l'écriture sous le paradigme de l'imitation est hanté par le spectre d'une écriture qui ne ferait pas sens, qui tiendrait encore au désordre, voire à la folie de l'enfance, et qui, procédant de l'oralité, marqué encore de toutes les "plaies" d'un langage de nature, n'accéderait pas à ce langage de raison et de distance dont est faite la culture. On peut penser que l'on assiste aujourd'hui, sur la question de l'apprentissage de l'écriture et plus

généralement du langage, à un renouveau de cette thématique de la rupture, comme condition d'accès à la culture. Là où il n'y a pas cette rupture, il y a de l'illettrisme : telle est la position exprimée par A. Bentolila, qui définit l'illettrisme comme l'incapacité à établir, dans la communication, une distance avec autrui, comme l'incapacité donc à se positionner face à l'autre, à avoir une maîtrise du discours que l'on tient et de l'effet que l'on exerce sur l'autre (61). La communication illettrée est une communication dans laquelle la proximité et la connivence empêchent de s'entendre et dans laquelle le territoire langagier de l'autre n'est pas posé comme distinct et distant. Cette idée d'une rupture à accomplir, dont une formulation synthétique se trouve dans le *De l'illettrisme* d'A. Bentolila, est implicitement présente dans bon nombre de travaux de didacticiens (62).

6 - La conception du pacte social.

L'agrégation de l'individu à un ordre établi

Apprendre à écrire c'est abolir l'extériorité et l'étrangeté radicales dans laquelle on se trouve originellement par rapport à la culture pour devenir soi-même le porteur et le représentant des formes et valeurs socialement admises. C'est se montrer capable d'ajouter sa voix à la voix, patrimoniale et impersonnelle, qui instruit, décrète et profère ce qu'est le convenable, à la fois le beau et le bien. L'acte d'écrire est nécessairement un acte d'allégeance à cette culture et de confirmation de cette culture, laquelle apparaît comme formulation de la contrainte sociale. C'est un pacte de soumission qui est au fondement de l'entrée de l'apprenant en écriture. Se soumettant à l'ordre établi des mots et des raisons et à l'étiquette des convenances scripturales, l'élève rend son écriture recevable. Nous sommes en présence d'une conception absolutiste de la culture qui peut être éclairée de deux points de vue.

Tout d'abord la culture est vue comme la continuité, réputée univoque, de la pensée humaine, depuis l'Antiquité. "Tous les hommes ont pensé successivement comme à l'intérieur

d'une même pensée", écrit Alain lorsqu'il conteste l'idée, promue selon lui par "ces sots pédagogues", selon laquelle éduquer consisterait à mettre les enfants sur la voie d'une recherche de l'originalité (63). Alain est d'un monde qui n'est pas affecté par le relativisme culturel et qui a foi en la sagesse de l'humanité ! Eduquer, c'est conduire l'élève sur le chemin de cette "même pensée" qui est le bagage commun des hommes dans notre culture, et c'est l'y ramener constamment contre les tentations centrifuges de l'originalité. Il n'y a pas d'activité de l'esprit hors le chemin commun de la culture. Deux raisons à cela. La première, explicite, est d'ordre philosophique : elle tient à ce qu'on pourrait appeler le dispositif des facultés de l'esprit. Alain est un classique et il ne retient rien des sensualistes du 18ème siècle : "on n'observe jamais qu'à travers les idées qu'on a", écrit-il (64). La faculté d'observation n'est pas une faculté première, elle n'est pas une faculté qui serait génératrice de savoir. Elle ne peut s'exercer que dans les limites de la culture dont on dispose. C'est à partir des formes avérées et impersonnelles de la culture, que l'élève acquiert le pouvoir d'observer et d'avoir prise sur le monde. En d'autres termes, il n'y a d'exercice personnel de l'écriture — ce qu'Alain nomme la conquête du "style" — qu'au terme d'une soumission à des modèles. "L'écriture de l'homme cultivé est propre à lui d'autant plus qu'elle est mieux soumise au modèle commun" (65). Cette première raison est convenue, banale même. La seconde raison est implicite, et d'ordre anthropologique : la continuité des pensées, en quoi consiste la culture, est conçue sur le modèle de la continuité des générations. On n'échappe pas à sa culture, parce que l'on n'échappe pas à son temps. Ce qui, sans trahir Alain, pourrait se traduire de la sorte : la société est fondamentalement un monde déjà fait dans lequel il revient à chacun, à son tour, de prendre sa place. C'est dans une conception extrêmement conservatrice de l'ordre social que s'inscrit, pour Alain, le paradigme de l'imitation. S'il y a une liberté pour l'individu, elle ne peut être atteinte qu'au terme d'une adhésion pleine et entière, totale, aveugle, à l'ordre social — apprendre n'est pas comprendre, nous l'avons vu plus haut. Dans cette intégration au forceps de l'être de nature qu'est l'enfant à l'ordre de raison qu'est l'ordre social, la question de la pédagogie est absente. La culture est à

transmettre, et non pas à construire ou reconstruire pour chaque individu : soit. Mais la question de la médiation dans cette transmission n'est pas envisagée puisque la culture, dans cette acception classique du terme, est à la fois le bagage à transmettre et l'outil de transmission : elle porte en elle-même sa valeur opératoire.

D'un autre point de vue, nous dirons que la culture est sacralisée. Elle est l'héritage laissé par les morts. Elle est faite des voix des morts et de leurs dialogues. Les voix sont éteintes, les dialogues sont clos, il reste les livres qui en gardent trace. La culture, dans cette approche, est vécue comme achevée, au même titre qu'est achevée la Révélation dans les religions du Livre, et cet achèvement lui confère valeur universelle et indiscutable (66). Surtout, y accéder exige de sortir du commun des conversations et des intérêts personnels et de s'élever au-dessus des contingences de la vie profane. Du point de vue de l'apprentissage de l'écriture, la culture est le substrat de la pratique scripturale et, par extension, des relations du scripteur aux autres et au monde ; elle est aussi le substrat de la représentation que le scripteur se fait de lui-même. La reconnaissance de la culture comme principe supérieur que la pratique scripturale doit, en chacune de ses occasions, réactualiser, sur lequel elle doit s'aligner et qu'elle doit respecter, dont elle est en somme un rituel de rappel, commande de considérer la culture comme un substitut de la religion. *Religio*, en latin, c'est "l'attention scrupuleuse, la vénération", un terme dont l'étymologie est merveilleusement incertaine : de *religere*, qui signifie rassembler ou recueillir (*legere*, c'est lire) ou de *religare* qui veut dire relier (67). La culture est un déjà-là : ce discours déjà constitué par lequel, y accédant, les hommes peuvent se comprendre et se rejoindre. Il est le gage du lien que, non pas tous les hommes, mais ceux qui le peuvent, tissent entre eux. La culture génère une société d'élus : d'elle, de cette culture majuscule, ses servants, d'hier comme d'aujourd'hui, n'attendent pas la démocratie. La culture a valeur de Texte, elle est l'Écriture que, en toute fidélité à la religion du Livre, il n'est pas toléré de manipuler. Elle est l'Écriture dont l'acte d'écrire ne peut être que réactualisation rituelle. Elle est le Texte auquel, dans l'acte d'écrire, le scripteur ajoute foi, et sur la

base et sur la foi duquel il passe contrat avec l'ordre social.

La vieille crainte de la *baisse du niveau* est à relier à cette conception de la culture et de son exercice emblématique, l'écriture. Ce thème de la baisse du niveau, qui revient comme un leitmotiv dans les questions concernant l'éducation et la culture, qui traverse les époques, et que brandissent régulièrement, sans souci du raisonnement non plus que des chiffres et en toute impunité théorique, les partisans du statu quo, ce thème procède d'un pessimisme social radical. C'est la menace de l'entropie qui pèserait sur la culture, la menace d'une rupture dans l'éternel recommencement du même dont procéderait la civilisation, œuvre humaine. L'école est vue comme le rempart contre cette menace. Que l'école n'apparaisse plus exclusivement comme le conservatoire d'une certaine langue et d'une certaine culture, qu'elle cesse de prendre pour universels des usages de la langue, qu'elle se détourne des pratiques ritualisées de l'écriture, et c'est le rempart qui cède, la menace qui prolifère. C'est à la culture que l'école attende alors, à la continuité incontournable et intangible des générations et des pensées, au Texte garant de l'entente des hommes. L'ordre social, dérivant alors hors des contraintes que prescrit le Texte, ne pourrait que se déliter. L'élève, privé de cette culture majuscule, serait renvoyé à lui-même, à son enfance, à sa nature. Privé de la possibilité, en quelque sorte, de passer le contrat constitutif du lien entre les générations et entre les pensées.

notes

(1) - ALAIN, *Propos sur l'éducation*, Paris, PUF, 15^{ème} éd., 1972, XVII, p. 45.

La plupart des *Propos* d'Alain assénaient des positions résolument retardataires eu égard aux instructions officielles de l'époque. Nombre d'auteurs, depuis, se sont essayé et s'essayaient, périodiquement, dans les moments où l'école de la République serait menacée par les réformateurs, à proférer des discours résolument retardataires, voyant, dans la pérennisation de ce qui est, l'audace suprême, et dans le statu quo, la position de qui ne se laisse pas impressionner par l'avancée du sens commun. Une étude est à faire de cette défense hallucinée du statu quo en matière d'éducation.

(2) - *Ibid.*, XXI, p. 57.

(3) - *Ibid.*, LIV, p. 137.

(4) - "L'art d'apprendre se réduit donc à imiter longtemps et à copier longtemps". *Ibid.*, LIV, p. 138.

(5) - Religiosité culturelle que l'on pourrait rapprocher de la religiosité sociale qui animait E. Durkheim à la fin de sa vie. Voir E. DURKHEIM, "L'enseignement de la morale à l'école primaire", inédit publié par J. Gautherin, in *Revue française de sociologie*, XXXIII, 1992, p. 609.

(6) - Ce débat a été mis en évidence par les travaux d'André Chervel. Voir en particulier :

- André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 1 : 1791-1879, Paris, I.N.R.P. Economica, 1993, introduction ;

- André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 2 : 1880-1939, Paris, I.N.R.P. Economica, 1995, introduction aux tomes 2 et 3 ;

- André CHERVEL, "Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française", in *Histoire de l'éducation*, n° 33,

janvier 1987 ;

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

(7) - Voir par exemple un "Rapport sur la composition française" lors d'un congrès des Amicales d'instituteurs, signé par un inspecteur d'académie et daté du 5 août 1903. *Ens. du fr.*, t. 2, p. 209.

(8) - "Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires", datées du 5 mars 1942. *Ens. du fr.*, t. 3, p. 32.

(9) - "Instructions relatives à l'application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938", signées de J. Zay et datées du 20 septembre 1938. *Ens. du fr.*, t. 2, p. 369.

Il est à remarquer que la condamnation de l'imitation voisine avec le maintien des exercices oraux de "reproduction d'un texte lu à haute voix ou des yeux". Il y a une ambivalence manifeste des textes officiels.

(10) - Le schème opératoire, est-il besoin de le souligner, c'est la dualité pensée-langage.

(11) - C'est une observation d'André CHERVEL. Voir *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 1, introduction, *op. cit.*, p. 31.

(12) - Par exemple les débats tenus par l'intermédiaire du *Manuel* et du *Bulletin*, et que nous évoquons plus haut, dans notre chap. 2 : voir § 2.1.

(13) - "Instruction sur l'application des programmes d'enseignement dans les écoles normales", signée de J. Ferry, datée du 18 octobre 1881. *Ens. du fr.*, t. 2, p. 90.

(14) - "Concours d'admission à l'école normale supérieure d'institutrices", daté de 1883. *Ens. du fr.*, t. 2, p. 116.

(15) - "Instructions sur les nouveaux programmes des écoles

primaires", signées de L. Bérard, datées du 20 juin 1923. *Ens. du fr.*, t. 2, p. 313.

(16) - "Rapport sur la composition française", *op. cit.*, p. 209.

(17) - Pour un panorama des approches et des savoirs qui ont servi de références et de ressources dans la transformation en profondeur de la question de l'écriture à l'école, voir Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 1996, chap. 2 et 3.

(18) - *La Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, Savoir-livre et C.N.D.P., 1992, p. 129.

(19) - Voir Joachim DOLZ, Bernard SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998.

(20) - Voir notre chapitre *L'écriture comme mise en œuvre d'une intention*.

(21) - Gilbert TURCO, "Lire des écrits de référence pour écrire et réécrire. Contribution à une réflexion sur la production d'écrits au cycle 3 de l'école primaire", in *Ecrire et réécrire, apprentissage et dispositifs didactiques, Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 5, 1996, cerse, Université de Caen. p. 38.

(22) - Daniel FABRE, "Lettrés et illettrés. Perspectives anthropologiques", in B. Fraenkel (dir.), *Illettrismes. Variations historiques et anthropologiques*, Paris, BPI Centre G. Pompidou, 1993, p. 176.

(23) - Sur l'importance de la copie et la tradition calligraphique qui en est inséparable, voir Violaine HOUDART-MEROT, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, Rennes et Paris, Presses universitaires de Rennes et Adapt Editions, 1998, p. 51.

(24) - A cette époque, les bébés sont emmaillottés, placés dans un carcan de linge dès la naissance et pour toute la durée de la

première enfance. L'école ensuite astreint les enfants à une immobilité maximale entre dossier de chaise et pupitre. La punition *au coin*, en position debout, est une autre variété d'immobilisation. On pourrait citer encore la récitation de la leçon sur l'estrade, devant les autres qui écoutent, bras croisés. On pense à la mise en rang en de multiples circonstances de la journée, élèves immobiles et silencieux. On ne peut douter de l'importance de la contrainte physique dans l'éducation des enfants, voire de l'immobilisation en laquelle sans doute on voyait le gage d'un bon développement physique et mental. Mais sans doute faudrait-il évoquer aussi le statut de l'enfant, cet être plus près de la bête que de l'homme, en lequel cependant est contenue la promesse de l'humanité pour peu qu'on l'arrache à sa condition de nature.

(25) - Violaine HOUDART-MEROT, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, op. cit.

(26) - A. Chervel insiste sur les efforts considérables de J. Ferry pour "refouler la vague orthographique qui a submergé l'enseignement scolaire au cours du demi-siècle qui suit la loi Guizot".

Voir André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 2, introduction aux tomes 2 et 3, p. 32. Sur cette question, voir notre chap. 2.

(27) - L. POITRINAL, *Comment enseigner le français à l'école primaire*, Paris, Delagrave, 3^e éd., s. d., (il s'agit de conférences données en 1908-1909), p. 11.

(28) - Anne-Marie CHARTIER, "En quoi instruire est un métier", in L. Cornu (dir.), *Le métier d'instruire*, Poitiers, C.R.D.P., 1992, p. 24.

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

(30) - Réciter une leçon apprise : c'est le sens originel du terme de *récitation*. La récitation de morceaux littéraires choisis fut imposée en 1882. Cette pratique de mémorisation et

de restitution d'un texte fut importée du secondaire. L'objectif était de faire absorber, à dose quelque peu forcée, de la langue belle et vraie à des enfants dont la fréquentation de l'école, donc de la langue française, n'était ni longue ni régulière. Voir Pierre BOUTAN, *La langue des messieurs, histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 189.

(31) - Voir André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 1, introduction, *op. cit.*, p. 39.

(32) - ALAIN, *Propos sur l'éducation*, *op. cit.*, V, p. 17.

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

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

(35) - L'expression est empruntée à Violaine HOUDART-MEROT, *La culture littéraire au lycée depuis 1880*, *op. cit.*, p. 13.

(36) - Expression que l'on retrouve dans de nombreux textes d'instructions du début du siècle.

(37) - Un texte de 1910 en appelle à une "grammaire d'observation" contre la "grammaire de règles, de définitions et de déductions".

"Circulaire relative à la nouvelle nomenclature grammaticale", signée de G. Doumergue, datée du 28 septembre 1910. *Ens. du fr.*, t. 2, p. 250.

(38) - "Instructions relatives à l'organisation des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures", datées du 30 septembre 1920. *Ens. du fr.*, t. 2, p. 284.

(39) - On relèvera à ce propos la nostalgie des tenants du statu quo en matière scolaire. Ainsi, parmi d'autres, D. Kambouchner qui déplore la disparition de cette culture classique

"aujourd'hui en voie de désocialisation quasi complète, sans même que rien de défini se soit substitué, au titre d'une 'philosophie de l'éducation', à la discussion de sa valeur et de ses modalités". Et le philosophe qui entend justement mener la discussion de la valeur et des modalités, et qui la mène mais en des termes malheureusement trop ressassés, poursuit : "La relation de cette situation avec ce qu'on appelle la 'crise de l'école' n'a pas besoin d'être soulignée". D. Kambouchner évoque le caractère de généralité et même d'universalité que comportait cette culture classique. Or cette culture classique était, dans le passé plus encore qu'aujourd'hui, tributaire d'un corpus constitué en fonction des impératifs de l'époque. De quelle généralité ou universalité peut-on parler quand, au 19ème siècle (V. Houdart-Mérot le montre clairement), ce corpus, en matière littéraire, ne comportait aucune œuvre du 18ème siècle, mais seulement des œuvres du 17ème ? De fait, les conservateurs essentialisent ce qui n'était que le bagage scolaire d'une époque.

Voir Denis KAMBOUCHNER, "La culture", in D. Kambouchner (dir.), *Notions de philosophie*, Paris, Folio Gallimard, 1995, t. 3, p. 445.

(40) - Voir sur ce point le petit livre de Jean FOUCAMBERT, *L'école de Jules Ferry*, Paris, Retz, 1986.

(41) - Gabriel TARDE, *Les lois de l'imitation*, Paris, 1890.

(42) - Voir Marc FUMAROLI, *L'âge de l'éloquence, Rhétorique et 'res literaria' de la Renaissance au seuil de l'époque classique*, rééd., Paris, Albin Michel, 1994, p. 17 et suiv.

(43) - "Feu M. Pascal, qui savait autant de véritable rhétorique que personne en ait jamais su, portait cette règle jusqu'à prétendre qu'un honnête homme devait éviter de se nommer, et même de se servir des mots de 'je' et de 'moi'", in *La Logique ou l'art de penser*.

Cité par Louis MARIN, *La critique du discours*, Paris, Minuit, 1975, p. 19.

(44) - Ce qui n'était certes pas le sens originel du savoir-écrire rhétorique, lequel mettait au premier plan l'adaptation

du propos aux circonstances et au(x) lecteur(s).

(45) - Marc FUMAROLI, *L'âge de l'éloquence. Op. cit.*

(46) - Pierre NICOLE, *Essais de morale*, cité par Louis MARIN, *La critique du discours*, p. 210.

(47) - Il n'y pas de *Rhétorique* de Port-Royal, comme il y a une *Logique* et une *Grammaire*. L'idée de produire une rhétorique ne pouvait être compatible avec cette perspective du signe comme représentation qui était celle de Port-Royal. L'idée qu'il existe un savoir rhétorique à acquérir présuppose peu ou prou une autonomisation du langage par rapport à la pensée, ce qui va à l'encontre des thèses de Port-Royal. Cela ne nous retient pas cependant de juxtaposer les enjeux de la rhétorique et la conceptualisation de Port-Royal. Les deux domaines ne se situent pas sur un même plan de réflexion mais ils appartiennent à une même *episteme* et, surtout, les deux domaines sont à la source de cette culture classique dans laquelle nous cherchons des racines.

(48) - Antoine ARNAULD et Pierre NICOLE, *La logique ou l'art de penser*, Paris, Flammarion, 1970, p. 116.

(49) - Louis MARIN, *La critique du discours, op. cit.*, p. 207. Tout le chapitre 6 ("De la confusion : langage, corps, enfance") est absolument remarquable.

(50) - Antoine ARNAULD et Pierre NICOLE, *La logique ou l'art de penser, op. cit.*, p. 116.

(51) - Louis MARIN, *La critique du discours, op. cit.*, p. 209.

(52) - Pierre NICOLE, *Essais de morale*, cité in *ibid.*, p. 210.

(53) - Louis MARIN, *La critique du discours, op. cit.*, p. 208.

(54) - Voir Michel FOUCAULT, *Les mots et les choses*, Paris, Gallimard, 1966.

(55) Voir Michel FOUCAULT, *Histoire de la folie à l'âge*

classique, Paris, Plon, 1961.

(56) - Alain écrit : "Les sociologues étudient les mœurs des sauvages, ... Que n'étudient-ils les mœurs des enfants ? Ce peuple est mal connu".

ALAIN, *Propos sur l'éducation*, *op. cit.*, XII, p. 33.

(57) - *Ibid.*, XXVI, p. 69.

(58) - *Ibid.*, XXI, p. 56.

Il nous paraît utile de citer le texte d'Alain : "Il faut avoir lu et relu les grands livres pour savoir où sont les meilleurs conseillers et les vrais redresseurs. Le dessin nous ramène à la même idée par des chemins plus faciles. Car, quel que soit le modèle, on n'en peut faire un dessin convenable qu'en modérant et tempérant tous ces tumultes du cœur, si sensibles dans le frémissement et le poids de la main. La vulgarité s'exprime seule en ces traits qui percent le papier. Ce que j'admire dans les plus beaux dessins, c'est qu'ils laissent le grain du papier intact et visible ; le trait aérien, sans poids. La ligne témoigne de l'attention et de la fidélité au modèle ; mais c'est peu de chose encore qu'une ligne juste. Le trait juste est le portrait même de celui qui dessine. J'y vois en clair la tempérance et la pureté. D'un homme qui sans doute avait des passions vives ; oui, mais d'un homme qui, dans le moment qu'il dessinait, se rendait maître de sa main, de tout son corps et de son cœur."

(59) - A l'époque des *Propos* les cubistes avaient depuis longtemps déjà démolis les canons de la représentation et, plus encore, la relation de la représentation au support. Sans parler de Marcel Duchamp qui opérait une confusion de la réalité, de la représentation et du support.

(60) - ALAIN, *Propos sur l'éducation*, *op. cit.*, LIV, p. 137. "Le style est l'homme même", écrivait Buffon.

(61) - Voir Alain BENTOLILA, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996.

(62) - On la retrouve également au cœur de la problématique de

l'ouvrage de Bernard LAHIRE, *Cultures écrites et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

(63) - ALAIN, *Propos sur l'éducation*, *op. cit.*, LIV, p. 137.

(64) - *Ibid.*, LIV, p. 137.

(65) - *Ibid.*, LIV, p. 138.

(66) - Ce que le renouvellement permanent des approches, en particulier universitaires, et celui tout aussi permanent de la création ne cessent de démentir. Mais cette vision de la culture avec une majuscule ne s'accommode guère d'un regard critique sur sa validité ou sur sa légitimité.

(67) - Selon le Robert.