

La sollicitation du vécu. Approche historique à travers les modèles de la rédaction

Chacun d'entre nous se souvient certainement d'une rédaction dans laquelle on lui demandait de raconter un souvenir personnel, qu'il s'agisse de ses dernières vacances ou du jour de la rentrée. Le récit du vécu a existé et existe encore à l'école sous des formes variées, il s'agit à travers ses variantes d'une constante des écritures scolaires. On peut même considérer que toutes ces rédactions appartiennent à une même grande famille, puisqu'elles se présentent comme une sollicitation autobiographique qui a lieu dans le cadre scolaire. C'est sur cette notion de sollicitation du vécu dans le cadre scolaire que je souhaite m'arrêter ce matin, car si on y regarde de près cela ne va pas de soi. En effet, on peut se demander pourquoi et comment l'école a sollicité le vécu des élèves ? Depuis quand ? Dans quel but et pour quels apprentissages ? Comment ces rédactions sont-elles présentées dans les discours de l'école ? Quelles sont les attentes institutionnelles ? Et peut-on considérer ces récits comme des écrits autobiographiques ?

Pour répondre à ces différentes questions j'adopterai un parcours historique en m'appuyant principalement sur les textes officiels de l'enseignement primaire et sur quelques copies d'élèves. La périodisation retenue est celle des textes et instructions officielles de 1882 à 2002¹. On peut considérer que les pratiques d'écriture dans le primaire connaissent quatre grands modèles. Le premier est celui de la rédaction traditionnelle, instauré sous la 3^e République par les textes de 1882 et de 1923 (1938 ne concernant que les cours supérieurs et fin d'études). Ce modèle connaît une certaine stabilité, il est définitivement abandonné en 1972. Le second modèle est celui qui suit la période de la rénovation à la fin des années 1960, il est mis en place officiellement par les instructions de 1972, c'est le modèle de l'expression écrite. Le troisième modèle correspond à une didactisation de l'écriture, il est amorcé par les textes de 1985, c'est le modèle de la production de texte (terme utilisé en 1995). Enfin, les programmes de 2002 paraissent en instaurer un quatrième, en instituant la littérature dans le primaire et en introduisant les écrits réflexifs.

Les écritures autobiographiques scolaires vont être plus ou moins sollicitées dans ces différents modèles, chacun mettant en œuvre des conceptions de l'élève et des pratiques de l'écriture en classe qui ont des incidences sur la

¹ Les textes de 1882 à 1995 sont regroupés dans les tomes II et III de l'ouvrage d'André Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP, 1995.

sollicitation du vécu. Pour ces quatre périodes les textes officiels sont les bases qui présentent les grandes orientations et les objectifs institutionnels.

2. La III^e République et la naissance d'un genre scolaire

L'histoire des récits scolaires de souvenirs vécus se confond avec celle de la mise en place de la rédaction dans le primaire, sous la troisième République.

C'est à la fin des années 1870, sous l'influence des pédagogues du parti républicain que va être introduit de manière officielle un exercice de français nouveau à l'école primaire : la rédaction. Elle constitue une alternative à l'enseignement traditionnel de la langue qui jusqu'alors consistait en une mémorisation des règles de grammaire et d'orthographe ce qui donnait de médiocres résultats sévèrement critiqués dès la fin du Second empire, en 1866, par le ministre de l'Instruction Victor Duruy, et Octave Gréard, son directeur de l'Instruction primaire de la seine². Tous deux suggèrent de prendre appui sur ce que les élèves connaissent de la langue et de leur faire écrire des petits textes. Le principe de la rédaction est mis en place par Gréard dans le département de la Seine, dès 1868, mais il ne sera généralisé qu'en 1882, par les programmes du 27 juillet qui l'instaurent de manière durable dès le cours moyen : « *Premiers exercices de rédactions sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants* »³.

C'est ainsi que la rédaction se met en place et se généralise à l'aube du XX^e siècle. Les Instructions de 1923 et celles de 1938 (qui ne concernent que les cours complémentaires et supérieurs) n'en modifient pas le principe. Pendant toute la première partie du siècle, on va proposer aux élèves passant le Certificat d'études : « *un sujet simple se rapportant à la vie personnelle de l'enfant (scolaire ou familiale)* »⁴

Mais quels sont ces sujets proposés aux élèves ?

Pour découvrir ce qui est travaillé à l'école, nous disposons de différentes sources. Il y a les cahiers d'élèves qui sont conservés dans les musées de l'éducation, les sujets proposés dans les manuels ou dans les recueils et revues semi officiels. Voici quelques sujets conseillés avec les Instruction de 1923 par l'éditeur Hachette. Ces sujets s'adressent aux élèves des cours moyen 2^e année. Voici les 6 premiers de la liste.

² Boutan, 1996 ; Chervel, 1995

³ Chervel, (1995), op.cité, tome 2., p.105,

⁴ « 23 mars 1938 – Arrêté modifiant le règlement du certificat d'études primaires », in André Chervel, *op. cit.*, t. II, p. 362.

- 1- *La clef perdue - Votre mère ayant perdu sa clef en faisant son marché se heurte à son retour à la porte close. Racontez l'incident et dites comment il s'est terminé.*
- 2- *Décrivez votre jardin en été, au moment où vous vous levez : le soleil encore bas à l'horizon ; les feuilles des légumes plus brillantes que la veille ; des gouttes de rosée dans le creux des feuilles ; les fleurs plus odorantes.*
- 3- *Les premiers pas de bébé. Les encouragements et l'aide de la maman ; la chute ; maman console et sourit. « Re commençons ! ».*
- 4- *Racontez le jour de la rentrée, en analysant vos sentiments : l'école repeinte ; les tableaux plus noirs ; des camarades partis ; des nouveaux ; le plaisir de se retrouver ; la classe paraît agréable.*
- 5- *Le vent raconte ses courses folles et les amusements parfois malfaisants auxquels il se livre.*
- 6- *Décrivez votre village ou le quartier de la ville où vous habitez : situation, les rues, les maisons, la place, la circulation, etc.*

Si on consulte toute la liste de 40 sujets, il est possible de constater que :

- Un tiers des sujets proposés peut être qualifié d'« autoréférentiel », c'est-à-dire que ces sujets s'adressent de manière explicite à l'élève par un vous incitatif et qu'ils sollicitent des éléments de la vie personnelle.
- La moitié des sujets sont référentiels, car ils évoquent des situations de la vie quotidienne, qui ne mettent pas en scènes des personnages fictifs, c'est le cas du sujet n°3.
- La dernière catégorie d'intitulés (moins de 20%) est constituée de sujets de fiction, comme le n°5, qui mettent en scène des personnages imaginaires dans des situations également imaginaires.

Comment expliquer un emploi aussi important des sujets sollicitant le vécu des élèves ?

Revenons aux dernières années du XIX^e siècle. L'école de la 3^e République est organisée selon deux principes contradictoires qui se manifestent dans la rédaction.

La première tendance est d'ordre pédagogique. Il s'agit d'une aspiration à la mise en place d'un enseignement spécifique au primaire, fondé sur la méthode intuitive et l'observation, la leçon de choses en est une belle illustration⁵. Cette

⁵ Kahn, 2002

pédagogie, repensée par les Républicains, prône l'activité de l'élève, elle est inspirée par les pédagogues suisses de la fin du 18^e. Le but est de donner aux enfants du peuple un solide bagage intellectuel et de leur transmettre les savoirs nécessaires à l'éducation de l'homme et du citoyen. Les Républicains font de l'école l'instrument d'une éducation morale. L'introduction de la rédaction dans les classes primaires représente dans ce contexte un véritable progrès pédagogique.

Mais une seconde tendance, relevant de l'idéologie politique, est celle d'un conservatisme social qui est encore bien présent dans l'action des Républicains, lesquels soucieux du maintien de l'ordre social après la Commune de Paris en 1871⁶. Ce conservatisme repose sur le principe d'un enseignement primaire disjoint du secondaire et sur des programmes et des finalités séparant totalement « l'école des notables de l'école du peuple », selon la formule d'Antoine Prost (1968). Le but est de maintenir une organisation sociale stable fondée sur une répartition des rôles sociaux. Cette tendance se traduit par l'idée qu'il n'est pas nécessaire de charger l'esprit des enfants du peuple de choses inutiles, ce qu'on leur enseigne devant être simple et pratique. Ces principes figurent dans les programmes de juillet 1882 qui insistent sur le caractère limité mais réellement éducatif des connaissances acquises à l'école primaire.

La rédaction porte les marques de cette double aspiration : d'une part échapper à un apprentissage mécanique de la langue, d'autre part, favoriser l'aspect pratique de l'enseignement primaire. Il est recommandé de faire écrire, mais sans s'inspirer des démarches du secondaire et sans utiliser la littérature classique que les écoliers ne connaissent pas. Les devoirs proposés vont porter sur « *les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants* », comme le précisent les programmes de 1882. Or, ce qu'ils connaissent le mieux et ce qui demande le moins de références littéraires est incontestablement ce qu'ils ont vu ou vécu. C'est ainsi que les textes officiels, durant toute la première moitié du siècle, vont préconiser des rédactions « *se rapportant à la vie personnelle de l'enfant (scolaire ou familiale)* »⁷. Cette constante incitation à utiliser les souvenirs et le vécu se répétant jusqu'à la fin des années soixante.

⁶ L'ouvrage de Christian Nique et Claude Lelièvre, *La République n'éduquera plus. La fin du mythe Ferry*, Paris, Plon, 1993, développe l'hypothèse d'une visée plus conservatrice qu'éducative dans l'œuvre scolaire de Jules Ferry et de la III^e République.

⁷ « 23 mars 1938 – Arrêté modifiant le règlement du certificat d'études primaires », in André Chervel, *op. cit.*, t. II, p. 362.

Cependant, sommes-nous réellement en présence d'écritures autobiographiques ? Certains de ces sujets font appel à la remémoration. Ce sont, par exemple les récits de souvenirs d'enfants, comme l'exemple n°4 : « Racontez le jour de la rentrée, en analysant vos impressions et vos sentiments : l'école repeinte ; les tableaux plus noirs ; des camarades partis ; plaisir de se retrouver ; la classe paraît agréable. ». Dans la plupart des cas, ces intitulés installent une situation si précise que l'élève est contraint d'inventer une histoire conforme aux attentes du sujet, il glisse son expérience du monde dans le canevas proposé, en utilisant la première personne. De plus, ces sujets répondent à un constant souci d'éducation morale. Plutôt que de raconter de véritables souvenirs, on attend des élèves des scènes construites selon des schémas transmis par les dictées et les récitations. Ces récits sont fortement stéréotypés, ce sont des scénarios prédéfinis, souvent empreints des bons sentiments. On trouve le scénario de la veillée en famille, celui du jour de la rentrée, celui des travaux de la ferme, etc. Tous correspondant à des stéréotypes littéraires. Ainsi on peut mettre en relation point par point les devoirs sur la veillée en famille et l'analyse du thème de « la douceur du foyer » dans la poésie lyrique de 1857, faite par Hans Robert Jauss, dans *Pour une esthétique de la réception*).

Voici un exemple de récit refusé par le maître pour non conformité aux attendus du scénario. Il s'agit du devoir d'un élève de cours moyen qui a rédigé son texte, le 16 décembre 1924, à partir de cet intitulé :

« Un jour d'hiver, vous êtes seul, étudiant vos leçons près du feu. On frappe à la porte, c'est un mendiant transi de froid. Tracez son portrait. Dites ce que vous faites. ». Les annotations, en rouge sur le cahier, sont en caractères gras.

*Un jour d'hiver où il faisait très froid. Je suis au feu étudiant mes leçons. Je ~~suis~~ **étais** seul car ma mère est partit au(x) commissions quelque part. Je fais attention au feu car il **ne** fait pas chaud sans feu. J'entend (ds) ~~quelque chose~~ **frapper** qu'est-ce que c'est ? Un mandiant qui frappe a la porte. Je vais vite voir qui c'est je le vois et je lui di**it**(s) entrez vous chauffez car il fait très froid. ~~Car~~ **Et** il fait un grand vent ~~et~~ il a **même** geler. Il vient près du feu. Je lui donne une chaise ~~pour qu'il~~ ~~sassisse~~ et qu'il puisse se chauffer. Je reprends mes livres et je continue à apprendre*

Sans doute.

Tu ne t'occupes pas de lui

Quoi ??

mes leçons. Quand il m'adresse la parole je lui réponds je lui donne ce qu'il demande. Il est a une veste toute ~~cassée~~ déchirée et un pantalon peu épais en coton.

Tu ne lui offres pas à manger,

Tu ne lui donnes même pas un morceau de pain : cela prouve ton bon cœur

Devoir nul

Dans ce devoir, l'élève tente de s'approcher le plus possible du canevas imposé. En insistant sur les oppositions entre la froidure et les vêtements abîmés et légers, il cherche à rendre sensible la pauvreté du vagabond. De plus, connaissant les implicites moraux de la rédaction, il met en scène plusieurs comportements qui prouvent ses qualités de « bon » garçon : il répond au vagabond, lui donnant « ce qu'il demande », sans préciser ce dont il s'agit et il continue à apprendre ses leçons. Mais ces comportements ne sont pas les plus pertinents dans ce contexte et l'élève est sanctionné pour avoir omis d'activer le scénario de la charité, ce que le correcteur lui signale. L'annotation n'évalue pas un manque dans le récit, mais s'adresse à la personne même de l'élève qui est jugé dans un énoncé ironique (« cela prouve ton bon cœur ») et, par un effet de retour, son devoir subit le même sort (« devoir nul »).

Dans cet exemple, la demande est complexe. Malgré le caractère autobiographique du sujet, l'élève est contraint d'inventer une scène ressemblant à celle qui est attendue. Mais cette invention est jugée comme étant un fait réellement advenu. Le jugement se porte non sur l'écriture et l'invention mais sur l'événement supposé avoir été vécu par l'élève.

On le voit, la demande autobiographique contraint l'élève à produire des fictions édifiantes.

Cette ambiguïté correspond au projet scolaire de la période puisque le but n'est nullement de permettre une expression personnelle et authentique des élèves, mais de favoriser l'acquisition des connaissances et des valeurs morales nécessaires à l'éducation des citoyens. Les écritures à la première personne offrent plusieurs avantages :

- Elles facilitent l'apprentissage linguistique grâce à une matière toujours disponible : le vécu.
- elles permettent l'acquisition de valeurs morales par la réécriture du vécu.

En effet, les intitulés conduisent les écoliers à réorganiser leur propre histoire selon des scénarios attendus et construits par la littérature.

Le modèle de la rédaction traditionnelle connaît une indéniable longévité, puisqu'il reste en vigueur de 1882 jusqu'aux instructions de 1972. Il est cependant remis en question dès le début du xx^e siècle par les mouvements de l'Éducation nouvelle et plus particulièrement par Freinet. De même, après la Libération, les méthodes nouvelles largement inspirée de Freinet semblent gagner du terrain à la faveur du mouvement de démocratisation qui suit la période de guerre.

3. Les textes libres dans la pédagogie Freinet

Nous connaissons l'événement qui est à l'origine de l'utilisation des textes libres et de l'imprimerie dans la classe de Bar-sur-Loup entre 1920 et 1925. Freinet y occupe son premier poste et selon le récit d'Élise Freinet⁸, il découvre que ses élèves, petits paysans peu attentifs, s'intéressent à la retranscription des événements qu'ils ont vécu. De cette découverte inaugurale (et mythique) surgiront deux éléments fondamentaux de sa pédagogie : l'imprimerie et le texte libre. Le lien entre ces deux techniques est la question de la conservation et de la socialisation d'un écrit éphémère lié à la vie des individus. Freinet prend conscience que les écrits de la classe doivent acquérir une consistance sociale en devenant matériellement des textes et que leur principale qualité est d'être ancrés dans la vie des enfants. L'imprimerie, qu'il installe peu de temps après, va lui permettre de créer un lien entre ces deux aspects, d'une part la communication des textes et d'autre part la vie réelle des élèves. Freinet n'a pas inventé le texte libre, mais il va lui donner un sens particulier et l'attacher définitivement à son nom.

Qu'est-ce que le texte libre pour Freinet ? Tout d'abord un réel moment de liberté pour lequel on n'impose rien : ni le lieu, ni le moment, ni le contenu. Selon la célèbre définition qu'il en donne: « *Le texte libre doit être vraiment libre, c'est-à-dire qu'on l'écrit lorsqu'on a quelque chose à dire, lorsqu'on éprouve le besoin d'exprimer, par la plume ou le dessin, ce qui bouillonne en nous. L'enfant écrira son texte spontané sur un coin de la table le soir ; sur ses genoux, en écoutant parler la grand-mère qui ressuscite pour lui les histoires étonnantes du temps passé ; sur le cartable, avant d'entrer en classe et aussi, naturellement, pendant les heures de travail libre que nous réservons dans notre emploi du temps* »⁹. Et si tous les textes libres n'évoquent pas des événements vécus, mais c'est cependant le cas le plus fréquent.

⁸ Élise Freinet, *Naissance d'une pédagogie populaire*, Paris, Maspero, 1969, p. 33. Cette course d'escargots entrera dans la légende comme le premier texte « libre » des élèves de Freinet, en octobre 1920.

⁹ Célestin Freinet, *Le texte libre*, Cannes, éd. de l'École moderne française, 1960, p. 13.

Quelles sont les fonctions des textes libres ? On peut en citer trois, une fonction pédagogique, une fonction psychologique et une fonction politique.

Tout d'abord, le texte libre n'est pas seulement d'un moment de liberté et d'expression, c'est aussi un véritable outil pédagogique. En effet, les écrits des élèves sont au cœur de toute la pédagogie coopérative, puisqu'en leur donnant la parole, le maître prend connaissance de leurs centres d'intérêt qui deviennent la base du programme de la classe. Les activités, les recherches et les thèmes de travail s'organisent en fonction des besoins exprimés dans les écrits. Ce qui signifie que c'est bien de lui-même que l'enfant va parler, de sa vie, de ses motivations et de ses désirs. Les textes libres sont, selon Freinet : « *une liaison intime et permanente avec le milieu, l'expression profonde de l'enfant* »¹⁰. L'écriture y est conçue comme une expression transparente de la pensée et du ressenti.

Ensuite, ces textes sont l'occasion de restaurer l'unité de l'enfant. Refusant les pratiques scolaires traditionnelles qui séparent les différents univers, le scolaire et le privé, Freinet préconise la libre expression. Grâce aux textes libres, la vie extérieure entre dans l'école et l'élève retrouve cette unité qui seule peut lui permettre d'apprendre et de se développer harmonieusement : « *Nous rétablissons l'unité de la vie de l'enfant. Celui-ci ne laissera plus une partie - et la plus intime - de lui-même à la porte de l'école pour y revêtir une défroque qui, même embellie et modernisée, n'en sera pas moins une chape d'écolier* »¹¹. C'est donc la totalité de la vie de l'enfant qui trouve sa place à l'école, et cette intégrité retrouvée fait de l'apprentissage, non plus une contrainte, mais l'évolution naturelle qui pousse chacun à progresser, dans une harmonie naturelle.

Enfin ces écrits ont une fonction politique. Freinet entend redonner, grâce aux textes libres, la parole aux enfants du peuple. Pour lui, l'école traditionnelle entretient le clivage entre bourgeoisie et prolétariat en privant ce dernier du véritable moyen d'expression qu'est l'écriture. L'école du peuple qu'il entend développer doit permettre aux enfants du prolétariat de s'approprier un langage authentique, c'est-à-dire acquérir l'aptitude à l'expression de soi. Car, ce qu'il entend par savoir écrire, c'est être capable de parler en son nom, comme on l'apprend avec les textes libres : « *C'est ainsi que l'école [traditionnelle], malgré*

¹⁰ C. Freinet, *Le texte libre, op. cit.*, p. 12.

¹¹ C. Freinet, *Le texte libre, op. cit.*, p. 19.

tous ses efforts, prépare une masse d'enfants analphabètes parce que, bien que sachant lire et écrire, ils sont incapables d'exprimer par la plume les difficultés de leur vie, leurs joies, leurs peines, leurs rêves. Ils ont besoin que des étrangers à leur milieu traduisent, en les trahissant plus ou moins, leurs propres sentiments »¹². Privés de ce savoir ou plutôt de ce pouvoir qui confisqué par l'école traditionnelle, les prolétaires sont également privés de la création littéraire. Comme le constate Freinet : « *Il en résulte que le peuple possède ses orateurs - un domaine où on n'a pas encore imposé de règles -, il ne possède pas ses écrivains et, de ce fait, n'est pas encore majeur* »¹³.

Pour lui, la littérature prolétarienne est autobiographique. Il ne s'agit pas d'une autobiographie introspective et bourgeoise, mais d'une écriture plus proche du témoignage, écriture qui manifeste la cohésion d'une classe sociale et lui donne l'occasion de se construire une identité. En cela, Freinet se rapproche des thèses du groupe des Écrivains prolétariens réunis autour d'Henri Poulaille, pour qui l'écrivain prolétarien trouve son inspiration dans le vécu : « *Sa source n'est pas la lecture, ni l'école, c'est la vie, la sienne et celle des autres, celle qu'il voit, qu'il observe ou qu'il vit* »¹⁴. L'usage de la première personne n'est jamais autocentré, au contraire, le regard se porte sur les autres, sur le groupe et en disant « Je », cet écrivain désigne un collectif social, un « Nous ». L'écriture est, dans ce courant, un témoignage d'appartenance à une classe sociale qui construit son identité grâce aux écritures de soi.

Qu'écrivent les élèves de Freinet¹⁵ ? Parmi les textes libres, de nombreux écrits utilisent la première personne et relatent des événements liés à la vie quotidienne des élèves. Il s'agit de raconter les activités rurales et agricoles, auxquelles les enfants sont associés. Ces textes sont écrits pour être imprimés et diffusés dans le journal qui est envoyé aux correspondants. Choisis par la classe, ils sont mis au point collectivement. Leur raison d'être étant leur socialisation, ces écrits autobiographiques sont rarement intimes. Au contraire, à l'instar des écrits prolétariens, ils racontent la vie d'un groupe social ou la vie du groupe de copains de la classe. Le travail, comme les jeux, sont des activités collectives. Voici deux textes rédigés en 1928 dans la classe de Freinet, à Bar-sur-Loup :

¹² C. Freinet, *La méthode naturelle de lecture*, Verviers, Marabout, 1968, p. 353.

¹³ C. Freinet, *ibid.*, p. 353.

¹⁴ Henri Poulaille, *Nouvel âge littéraire*, Paris, Librairie Valois, 1930, p. 101.

¹⁵ Les textes produits dans les classes dont Célestin Freinet a été le maître sont regroupés dans le bel ouvrage de Michel Barré, *Avec les élèves de Célestin Freinet*, Paris, INRP, 1996.

« Nous avons fait des gâteaux : c'était de la cendre pétrie avec de l'eau. Henri préparait les gâteaux dans des ménages. Moi je les enfournais avec ma pelle. Quand ils étaient cuits je les donnais à mon frère. (Pelegri Lucien 8 ans) »¹⁶

« Il fait chaud. Nous courons pendant la récréation : nous sommes en sueur ; nous voudrions toujours jouer dans l'eau de la fontaine. Le soir Francis va nager dans le Loup ; d'autres enfants nagent dans les bassins. Pierrot a scié un tonneau qu'il met dans le bassin. C'est son bateau. Le soir nous jouons au frais. »¹⁷

Ces textes présentent des traits récurrents. Leurs phrases sont brèves et ils sont faiblement modalisés. Ils ne contiennent que peu d'adverbes ou d'adjectifs, comme si aucune évaluation de l'action n'était attendue. Les faits sont rapportés dans leur succession, sans que le jeune narrateur exprime de sentiments, contrairement aux écrits des classes traditionnelles dans lesquels il était demandé d'exprimer le ressenti. Mais l'élément qui peut paraître le plus marquant est certainement l'emploi répété du pronom du pluriel « Nous ». Celui-ci est la marque du collectif dans lequel le narrateur se fond. Cette fusion de l'individuel au sein du groupe est sensible dans ces glissements répétés du « Je » au « Nous », et le narrateur y apparaît comme un élément de la communauté.

Le vécu sollicité chez Freinet est un vécu collectif, le texte est produit par le groupe pour être adressé à un autre groupe par le biais du journal et de la correspondance.

4. L'expression écrite au tournant des années soixante-dix

Le Plan de rénovation du français, publié en 1971 à la suite des travaux de la commission Rouchette¹⁸ et d'une vaste expérimentation menée dans les écoles à partir de 1966 manifeste des changements importants survenus dans les conceptions de l'enseignement du français. Les instructions officielles qui sont publiées en 1972 en reprennent certains éléments sans en conserver l'esprit ni surtout les bases théoriques. Elles vont favoriser deux modalités dans l'enseignement du français à l'école primaire : d'abord la communication, puisque : *« L'enseignement du français est donné pour aider l'enfant à*

¹⁶ M. Barré, *op. cit.*, p. 36.

¹⁷ M. Barré, *op. cit.*, p. 41.

¹⁸ La commission Rouchette est installée en 1963, à l'initiative de Jean Capelle et René Haby. Elle est présidée par l'inspecteur général Rouchette.

communiquer et à penser»¹⁹, ensuite l'expression qui est l'objectif de tout apprentissage linguistique : « *Tous les travaux de rédaction à l'école, du plus modeste au plus ambitieux, ont pour but de munir l'élève des moyens de l'expression écrite et de le rendre habile à s'en servir dans toutes les circonstances où il sera porté à le faire par obligation ou par goût* »²⁰. C'est pour souligner cette double finalité que la rédaction devient officiellement « *expression écrite* ». Les textes libres font partie des activités d'écriture recommandées par les instructions de 1972²¹ qui établissent une distinction entre rédaction libre et texte libre, ce dernier devant être produit de manière spontanée et en-dehors de toute contrainte, selon l'héritage de Freinet : « *En ce qui concerne le texte libre authentique, précisons qu'il a des caractères propres qui le distinguent sensiblement de la rédaction à sujet libre. Sa fonction essentielle est de faciliter la communication au moyen de l'écriture, et en même temps de faire bénéficier la langue écrite du même élan naturel et spontané que la langue parlée. Non seulement, l'enfant choisit le sujet, mais il choisit aussi le moment ; il produit le texte quand il le souhaite, de sa propre initiative, sans être obligé de le montrer ensuite au maître* »²². Le texte peut donc rester privé, contrairement à ce qui se passe dans les classes Freinet. Dans l'optique des instructions de 1972, les écrits personnels des élèves ne sont pas nécessairement communiqués. Il est conseillé aux maîtres de les recevoir avec discrétion et doigté, car l'élève peut y avoir « *apporté sur des tiers ou sur sa famille des révélations pénibles* » (instructions de 1972)²³. Ce ne sont plus des outils de communication, mais des moyens d'expression personnelle. Le vécu sollicité est supposé être authentique même sensible pour l'élève. Dans tous les cas, il n'est pas socialisable car il s'agit d'un récit personnel.

Faute d'un corpus conséquent²⁴, il n'est pas aisé de connaître ce qu'ont écrit les élèves entre 1972 et 1985, dates des instructions officielles. Dans les cahiers de cette période que possèdent les musées de l'éducation figurent assez peu de rédactions. Cette faible présence peut s'expliquer par un éventuel changement

¹⁹ « 4 décembre 1972 – Instructions officielles », in A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire, t. III – 1940-1995, op. cit.*, p. 211.

²⁰ Instructions de 1972, in A. Chervel, *op. cit.*, p. 226.

²¹ Les instructions de 1972 accordent plus de place au texte libre que ne le faisait le Plan de rénovation de 1971 qui le citait après les textes d'imagination et les jeux dramatiques dans la rubrique « *Activités de création individuelles ou collectives* », dans « *L'enseignement du français à l'école élémentaire. Principes de l'expérience en cours* », *Recherches pédagogiques*, n° 47, janvier 1971, p. 27.

²² Instructions de 1972, in A. Chervel, *op. cit.*, p. 227.

²³ Instructions de 1972, in A. Chervel, *op. cit.*, p. 229.

²⁴ Le corpus des écrits de la première période est important. Un autre corpus, constitué à partir de recherches INRP, concerne les années 1989-1993.

de supports (les classeurs et leurs feuilles « volantes » remplaçant quelques fois les cahiers) ou par les modifications importantes que connaissent les écritures scolaires. En effet, on peut supposer que le changement de modalités d'écriture a sorti les travaux de rédaction des cahiers : les textes libres, les correspondances interclasse, les enquêtes ou les poèmes se trouvant sur des affiches, dans des journaux scolaires ou autres. De ce fait, nous ne pouvons émettre que quelques remarques à la suite de la lecture d'une dizaine de textes libres²⁵ de type autobiographique, écrits entre 1972 et 1985.

Voici deux exemples de textes d'élèves.

Devoir de 1971²⁶, rédigé par un élève de CM2 provenant d'un cahier conservé au musée de l'Éducation de Saint-Ouen-l'Aumône. :

« Samedi 9 janvier

Une belle journée

Un soir ma mère me demanda si je voulais aller à Paris dans les grands magasins car il fallait acheter des jouets. Je dis oui. Le matin, nous nous réveillâmes vers 8 heures pour prendre le train à midi. À midi nous partîmes à Paris. Vers 1 heure nous étions dans un grand magasin. Il y avait des jouets car c'était bientôt Noël, ma mère m'emmena aussi dans les rayons des habits mais il faisait chaud alors nous partîmes prendre l'air, alors nous regardâmes les vitrines, je vis une ruche en train de faire son miel mais, c'est passé trop vite et il faut rentrer alors comme j'avais faim, nous avons pris quelques gâteaux ensuite nous sommes aller à la gare mais le train était trop tard alors, nous avons pris le train pour Goussainville et nous avons attendu au moins 1 demi-heure puis le train est arrivé alors nous l'avons pris puis nous sommes rentrés chez nous. »

Le second est un devoir de 1974, rédigé par un élève de CM2.

Le cahier est conservé au Musée de l'Éducation de Rouen ²⁷

« Ma première leçon d'équitation :

Un jour que je souhaitais faire du cheval, mon papa m'a inscrit à la société hippique de Pomméréval. Le jour venu je me rendis au manège. Le cercle hippique est situé dans une grande cour de ferme. Autour il y a une grange, des écuries, un bâtiment ouvert pour ferrer les chevaux et une maison dans laquelle se trouvait le bureau. La cour s'ouvrait sur une grande prairie où galopent des chevaux en liberté.

²⁵ Ces textes sont reproduits avec leur orthographe d'origine.

²⁶ Ce devoir provient d'un cahier conservé au musée de l'Éducation de Saint-Ouen-l'Aumône.

²⁷ Ce devoir figure dans un cahier conservé au musée national de l'Éducation de Rouen (INRP).

Le moniteur me désigna mon cheval. Il s'appelle "Où vas-tu" et celui de ma sœur "Napoléon". Je prends mon cheval par la bride et l'emmène dans le grand bâtiment qui abrite le manège.

Le moniteur m'apprit à monter en selle puis à marcher au pas et au trot. Je suis satisfait de cette première leçon et Sophie aussi. »

La première remarque est la centration du texte sur le scripteur lui-même, puisqu'il se place, tant du point de vue grammatical que sémantique, comme élément organisateur de l'ensemble, parlant en son nom propre.

La première personne y apparaît constamment, comme pronom sujet, complément ou déterminant possessif. L'expérience relatée est rigoureusement personnelle. Il s'agit d'un fait privé et c'est autour de l'évènement vécu que s'organise le récit. L'ordre adopté est essentiellement chronologique.

La place importante donnée à la chronologie constitue un autre point récurrent dans ces textes libres.

Dans le premier exemple, la fixation sur l'aspect événementiel du récit et sur son marquage temporel semble se faire au détriment des autres aspects, notamment de la structuration textuelle. Le suremploi des références spatio-temporelles transforme l'écrit en sommaire dans lequel les événements sont présentés de manière condensée. Le texte se déroule sans scènes et sans dialogues, essentiellement selon un axe chronologique, dans une sorte d'immédiateté de la réminiscence. L'écrit est centré sur la reconstitution de l'évènement tel qu'il a été vécu par le narrateur, sans qu'il y ait travail d'écriture.

Les textes produits sont très différents de ceux des élèves de Freinet. Si les instructions officielles de 1972 y font clairement, il existe des variations importantes liées aux enjeux différents.

Pour Freinet, l'expression est un moyen de trouver sa place dans le groupe, alors que dans le cadre de la rénovation, l'objectif est de libérer l'écriture et la parole de l'élève. Mais la notion de liberté du texte est différente dans les deux cas. Chez Freinet, le texte est libre dans son contexte de production, qui lui permet d'exister hors du cadre scolaire, mais il est contraint par sa destination sociale. Tandis que, dans les pratiques liées à la rénovation, le texte est libre en ce qu'il est libérateur, mais sans sortir du cadre de la classe. La finalité est la libération du sujet, tandis que chez Freinet, le but ultime est la communication. Ce sont bien les enjeux qui diffèrent. Les écritures de soi, chez Freinet, sont

destinées à être socialisées, elles ne sont pas centrées sur l'individu. Alors que dans la période de la rénovation, ces écritures sont principalement expressives, c'est-à-dire qu'elles demeurent dans la sphère individuelle qui en constitue le mobile et la finalité : elles sont au service de l'expression du sujet qui les utilise pour se raconter.

Mais les écritures de soi scolaires n'ont pas fait l'objet d'un consensus au cours de cette période, au contraire. Si elles ont été considérées, dans les instructions de 1972, comme des productions spontanées, puisqu'on y conseille aux maîtres « *d'utiliser les ressources de la spontanéité enfantine pour aider le langage de l'enfant à s'élaborer* »²⁸, cette conception n'est pas unanimement partagée. Pour certains chercheurs ou enseignants, acteurs de l'expérimentation, il s'agit là d'une dénaturation du principe de libération. En effet, si la libération repose sur la libre expression de la personnalité de l'enfant, elle ne peut se produire que par la découverte des différentes fonctions de la communication. Cette libération de la parole n'est pas uniquement synonyme d'expression spontanée, elle est le fruit d'un apprentissage, puisqu'elle ne peut exister sans la maîtrise du langage à laquelle on souhaite aboutir²⁹. Pour certains acteurs de la Rénovation, la pédagogie doit s'appuyer de manière précise sur la linguistique, la psychologie et permettre des apprentissages structurés.

5. Le modèle de la production d'écrit à partir de 1985

La période de rénovation est accompagnée d'un important mouvement de recherches et de réflexion sur l'enseignement de la langue qui donne forme à la didactique du français. Ce mouvement de didactisation³⁰ apparaît dès le début des années soixante-dix, avec les apports de la linguistique, et se précise au cours des années quatre-vingts. Il est marqué par une théorisation de l'enseignement de l'écriture largement liée aux apports de la psychologie cognitive, de la linguistique textuelle et des sciences de l'éducation. Ces réflexions sur l'écriture vont à l'encontre des approches assez spontanéistes des IO de 1972 et le texte libre va disparaître des textes officiels dès juillet 1980, dans un arrêté fixant les programmes du cours moyen, où il n'en est plus

²⁸ Instructions de 1972, in A. Chervel, *op. cit.*, p. 226.

²⁹ Comme le présente Francine Best dans son ouvrage *Vers la liberté de parole*, Paris, Nathan, 1978.

³⁰ L'émergence de la didactique du français est présentée dans l'ouvrage de Françoise Ropé, *Enseigner le français*, Paris, éd. Universitaires, 1990.

fait mention. Cette disparition n'est pas fortuite : le texte libre est l'objet de critiques sévères, on lui reproche, outre son absence de cadre théorique, de ne pas favoriser un apprentissage de l'écriture. Impossible à évaluer, il repose sur la spontanéité des élèves plutôt que sur une analyse des différents facteurs mis en jeu dans l'écriture.

Sous l'influence de différents courants³¹ des sciences humaines la production de texte est analysée. La linguistique textuelle offre des schémas d'organisation des textes et la psychologie cognitive établit différents modèles des opérations intellectuelles effectuées par le sujet scripteur. De plus, le poids des exigences politiques et sociales contribue à renforcer le contrôle des apprentissages linguistiques à la suite de la dénonciation de l'illettrisme par l'association ATD Quart-Monde en 1984.

Dans ce contexte l'expression personnelle devient secondaire, l'objectif étant l'autonomie dans la production de textes répondant aux normes linguistiques et textuelles. La rédaction va de nouveau changer officiellement de nom : d'expression écrite, elle devient production de textes en 1995. Apprendre à écrire est considéré comme une activité programmable qui mobilise chez le jeune scripteur une élaboration des savoirs procéduraux, linguistiques et textuels. La sollicitation du vécu devient secondaire et le récit de souvenir est envisagé comme un type de texte parmi d'autres. Les prescriptions officielles n'y font plus référence. Seul l'ouvrage *La maîtrise de la langue à l'école*³² de 1992 y fait brièvement allusion en évoquant les différents genres de textes qu'on apprend à produire au cycle des approfondissements (cycle 3) : « *Le portrait qui intervient dans la plupart des textes narratifs passionne les enfants. Programmé sur l'ensemble du cycle, il permet de passer aisément de la correspondance à l'écriture autobiographique [...]* »³³. L'écriture autobiographique n'y est plus envisagée comme une expression personnelle, mais, à travers le portrait, comme un genre littéraire.

6. A la suite des IO de 2002

Le rapprochement des écrits scolaires avec la littérature est renforcé dans les textes officiels de 2002 qui proposent une approche littéraire des œuvres pour

³¹ Ces différents courants que nous n'évoquons que brièvement sont présentés de manière très détaillée dans l'ouvrage d'Yves Reuter, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF, 1996, p. 23-38.

³² MEN, *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, Savoir Livre, CNDP, 1992.

³³ MEN, *La maîtrise de la langue à l'école*, op. cit., p. 91.

la jeunesse. L'écriture se fait à partir des lectures. Ce sont les écritures d'imitation qui sont le plus citées : suite de textes, pastiches, détournements. Si les genres autobiographiques ne sont pas nommément cités, ils sont bien présents dans le corpus d'œuvres proposées³⁴ et offrent un riche éventail de textes à imiter.

Mais les instructions de 2002 ne réservent pas l'écriture au seul domaine du français. Il est attendu dans toutes les disciplines des productions de textes et plus précisément il est conseillé aux maîtres de faire pratiquer des écrits de travail. Ce qui existait déjà dans les pratiques devient une injonction officielle. En sciences, au cycle 3, les instructions définissent l'emploi d'un carnet d'expérience : « *Tout au long du cycle, les élèves tiennent un carnet d'expérience et d'observation. L'élaboration d'écrit permet de soutenir la réflexion et d'introduire rigueur et précision. L'élève écrit pour lui-même ses observations et ses expériences* »³⁵. Mais cette proposition va au-delà du compte rendu d'expérience, l'écriture y est envisagée d'une manière nouvelle, différente de celle des instructions de 1995. Ce n'est plus la production d'un texte normé servant à communiquer qui est visée, mais la mise en mots des apprentissages en train de s'élaborer. Le postulat de départ est que l'activité langagière est le lieu de construction de la pensée et au-delà du sujet pensant : l'écriture est en elle-même une activité réflexive.

Une partie de ces écrits nous intéresse plus particulièrement ici³⁶, ce sont ceux dans lesquels le sujet exprime, à la première personne, sa pensée en cours d'élaboration, et qui à ce titre peuvent être considérés comme des écritures de soi. En effet, l'écriture réflexive se comprend à différents niveaux : comme étant le moyen d'une réflexion et, dans le même mouvement, la construction d'un reflet de celui qui écrit. Mais contrairement à l'écrit autobiographique, l'écrit réflexif insiste sur l'objet dont il permet l'analyse. C'est un discours qui est de l'ordre du « méta » et c'est bien dans ce sens de « métadiscours » sur ses apprentissages que les textes officiels l'utilisent actuellement, conseillant d'y avoir recours dans toutes les disciplines. Il s'agit d'un écrit de connaissances, qui permet de réfléchir sur le monde et qui met en jeu des savoirs disciplinaires différents. Ainsi en littérature, on recommande l'emploi du carnet de lecture qui doit « *donner les moyens d'une relation plus intime avec le livre* »³⁷. En

³⁴ Voir sur ce point l'article de Claude Le Manchec dans ce numéro.

³⁵ MEN, *Enseigner les sciences à l'école. Documents d'accompagnement des programmes*, cycle 3, Paris, CNDP, 2002, p. 12.

³⁶ L'analyse de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne embrasse de manière large cette notion d'écrits réflexifs qui comprend également les écrits intermédiaires. Nous n'évoquons dans cet article que ceux qui rendent compte de l'élaboration d'un savoir et qui sont rédigés à la première personne.

³⁷ MEN, *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, Paris, CNDP, 2002, p. 188.

mathématiques, sont présentés les écrits de recherche : « *Les écrits de type "recherche" correspondent au travail privé de l'élève. Ils ne sont pas destinés à être communiqués, ils peuvent comporter des dessins, des schémas, des figures, des calculs. Ils sont un support pour essayer, se rendre compte d'une erreur, reprendre, rectifier, organiser sa recherche* »³⁸. Et, en sciences, il est conseillé d'utiliser un carnet d'expérience à statut mixte puisque c'est « *le lieu privilégié de l'écrit pour soi sur lequel le maître n'intervient pas d'autorité ; mais c'est aussi un outil personnel de construction d'apprentissages* »³⁹. La fonction de l'écriture est bien l'élaboration de la pensée, la construction du savoir et du sujet apprenant. Les productions des élèves sont centrées sur leur univers intellectuel et personnel.

Quelle place occupe la sollicitation du vécu dans les écrits réflexifs ?

Quelles sont les caractéristiques des écrits réflexifs produits dans les classes ? Ces écrits concernent toutes les disciplines comme c'est le cas des exemples qui suivent, produits par des élèves de cycle 3. Le premier, a été rédigé lors d'une expérience menée en sciences, le second à la suite de la lecture d'un roman de littérature de jeunesse :

« J'ai regardé les poumons il y a plein de choses intéressantes à voir je n'imaginais pas l'intérieur des poumons comme ça. J'ai vu Marc souffler dans des poumons de lapin c'était affreux mais très intéressant pour les expériences. J'ai fait un schéma avec des billes qui représentaient le sang, le dioxyde de carbone et l'air pur c'était passionnant, mais dur à comprendre. »

(Carnet de sciences, 2003, élève de CM2, à propos de la respiration)

« J'ai adoré, mais au début je n'aimais pas trop mais après quand j'ai lu le résumé du livre de ma cousine qui est en seconde, *Ba* m'a plus intéressé donc j'ai lu et je suis rentré dans l'histoire et j'ai trouvé ça très intéressant. »

(Carnet de lecture, 2003, élève de CM2, à propos du roman *Ba* de Jean-Claude Chabas)

Nous sommes en présence de textes peu formalisés, produits au fil de la plume. Faiblement ponctués, ils manifestent l'enchaînement des idées qui se produit dans et par l'acte scriptural. On peut y percevoir la trace de l'élaboration cognitive du savoir grâce à l'activité d'écriture. Ces écrits n'appartiennent pas à

³⁸ MEN, *Mathématiques. Documents d'accompagnement des programmes*, cycle 3, Paris, CNDP, 2002, p. 9.

³⁹ MEN, *Enseigner les sciences à l'école. Documents d'accompagnement des programmes*, cycle 3, Paris, CNDP, 2002, p. 12.

des catégories normées dans la tradition scolaire, contrairement au compte rendu d'expérience. Ils peuvent adopter des formes variées, allant du récit au journal de bord, comme c'est le cas des journaux d'apprentissage de cours moyen analysés par Jacques Crinon (2002), dont voici un exemple :

« 20 octobre : Aujourd'hui avec la maîtresse nous avons fait six exercices du cahier de math, pour se qui avait un livre chacun car d'autres en avait un chacun, j'ai eu une erreur à célèbre pour un accent, je n'ai rien appris, mais j'ai revu comment on additionnait et comment on soudstraie des nombres décimaux. »

Cependant, ces écrits ne sont pas systématiquement éphémères, ils peuvent être conservés pour mémoire de la construction des savoirs et du parcours intellectuel de l'élève, comme le rappellent les documents d'accompagnement de mathématiques pour le cycle 3. Ces écrits occupent ainsi une place intermédiaire et ambiguë dans la classe. De forme fragmentaire, souvent allusive, ils n'appartiennent à aucun genre scolaire habituellement exploité et ne font l'objet d'aucun enseignement spécifique. Il s'agit, pour reprendre une formule de Jean-Paul Bernié (1997), à propos du compte-rendu, d'une sorte de *non-genre* dans lequel la textualité ne jouerait aucun rôle. Leur principal objectif est la construction du sujet cognitif et son autonomie face aux savoirs qu'il doit élaborer de manière individuelle. À ce titre, ils sont souvent destinés à l'usage unique de leur auteur, ce qui leur confère un caractère semi-privé puisqu'ils ne sont ni corrigés, ni évalués, comme le rappellent les textes officiels. Ils appartiennent à la catégorie des *écrits pour soi* que les documents d'accompagnement de sciences distinguent des *écrits pour communiquer* et des *écrits de référence* qui sont la mémoire du groupe. Écrits pour apprendre, ils se rapprochent par leur aspect privé des *écrits intimes* (Albert, 1993), qui sont destinés à soi-même ou à un entourage restreint, et qui ont pour principale fonction la réflexivité et la quête d'identité, c'est-à-dire une inscription de soi à travers l'écriture.

À ce titre, on peut considérer qu'une catégorie des écrits réflexifs constitue une nouvelle forme d'écriture de soi scolaire, ceux dans lesquels le scripteur se prend lui-même comme objet du texte qu'il écrit en relatant son cheminement intellectuel. Mais, malgré leur caractère semi-privé, ils demeurent des productions scolaires, élaborées dans un contexte institutionnel précis qui les détermine. La demande scolaire est ici encore ambiguë : à la différence des écritures ordinaires ou extrascolaires (Penloup, 1999), ces écrits réflexifs sont produits dans le cadre de la classe et sont destinés à jouer un rôle dans l'acquisition des apprentissages. Leur caractère semi-privé apparaît finalement

comme problématique, car ils s'inscrivent, malgré tout, dans un système d'échange scolaire sans que les conditions de leur réception soit clairement déterminées.