

L'écriture de fiction : un objet introuvable dans l'école de la République ?

Martine Jey, IUFM de Paris, GRIHL EHESS/Paris 3 et SHE INRP/ENS

Résumé | À partir de 1880, les activités d'écriture, dans l'ordre primaire, se voient accorder une plus grande importance ; l'écriture de fiction, néanmoins, y reste marginale. Conçu pour donner, en un temps bref, un nombre limité de connaissances, l'ordre primaire privilégie les activités d'écriture impliquant l'observation et centrées sur le vécu de l'élève.

Dans les sujets de rédaction analysés, le rapport du fictif et du vécu est complexe, ambivalent. Artificiel, le vécu est parfois fictionnalisé. Assimilée à la feinte, au mensonge, la fiction se trouve de fait marginalisée dans une institution dont les objectifs principaux sont de moraliser, de faire intégrer des codes de comportement familiaux, sociaux, patriotiques. Elle permet aussi de discipliner l'imagination, de garder la maîtrise de ce qui apparaît comme un danger.

Introduction

L'écriture de fiction occupe une place très limitée à l'école, tout comme au lycée d'ailleurs, au cours de la période considérée (1880 à 1938). L'entreprise peut donc sembler quelque peu hasardeuse : parler d'un objet quasi introuvable dans une revue qui lui est consacrée relève du paradoxe. M'interroger sur les raisons de cette absence occupera en effet une large part de ma réflexion !

La place de l'écriture de fiction à la fin du XIX^e siècle dans les deux ordres d'enseignement (primaire et secondaire) est également un lieu d'observation qui permet de rendre concrètes leurs différences de finalité, de publics. « école du peuple », « école des notables », selon l'expression d'Antoine Prost : les deux ordres divergent profondément en effet. Exercices, contenus enseignés, méthodes, tout sépare le monde de la communale de celui du lycée¹. Je n'enviagerai, dans cet article, que l'ordre primaire.

1. Il s'agit bien de deux ordres séparés avec des cursus complets : primaire, primaire supérieur, Écoles normales, les classes élémentaires des lycées appartenant au secondaire.

Écrire n'est pas neutre, apprendre à écrire non plus. Dans quelle langue apprend-on (le français aura à s'imposer face aux patois dans le primaire, face au latin dans le secondaire) ? Comment apprend-on, quels textes écrit-on (quand on écrit des textes) ? Autant de questions qu'on ne peut éviter quand on parle d'écriture. Il ne s'agit pas ici bien sûr de faire une histoire de la rédaction scolaire, de la composition française. De nombreux travaux² en ont retracé l'histoire, en ont analysé la mise en place, le rôle, les divers protocoles, les sujets. Je me contenterai de montrer quelle fut la place de l'écriture de fiction – sachant que ce terme pose maints problèmes – au moment où s'instaurent, s'institutionnalisent rédaction et composition française. En tout état de cause, la chose est rare, le mot « fiction » est très peu utilisé, n'est pas défini et l'opposition fictif/réel n'est pas construite. La rareté des écrits de fiction dans le *corpus* analysé m'oblige à choisir, pour le mot « fiction », son acception la plus large, celle dont Dorrit Cohn signale qu'elle est « l'unique dénominateur commun » de l'ensemble des définitions : « l'idée que quelque chose a été inventé »³.

À cette fin, trois types de sources seront très classiquement utilisés et croisés : instructions officielles et textes prescriptifs, textes intermédiaires (revues pédagogiques, manuels scolaires, ouvrages pédagogiques), sujets donnés aux examens (certificat d'études, concours généraux, baccalauréat), les recueils examinés comprenant des exemples de devoirs. Et cela à partir de 1880 : cette date marque en effet un tournant, dans l'institution scolaire, et dans le domaine de l'écriture également⁴.

1. Reproduire ou la difficile question de l'inventio

Sans faire donc un historique de la rédaction, rappelons quelques points. Les travaux d'André Chervel ont montré qu'à l'origine, par rédaction, on entendait la reproduction « rédigée » du cours du maître, de ce fait, bien évidemment aucune inventivité n'était demandée mais ce dont il fallait faire montre, à l'inverse, c'était de fidélité aux propos d'un autre, le maître : « Aucun embellissement, aucune addition n'étaient exigés. La "rédaction" n'était pas, dans son principe, une "amplification". L'objectif était de reproduire au plus près la "leçon" du maître. »⁵ Pour comprendre ce que devient ensuite la rédaction, il convient de ne pas oublier ce point de départ : la reproduction.

1.1. Le cadre prescriptif

Trois plans d'études seront examinés : ceux de 1882, de 1923 et de 1938 auxquels il faut ajouter arrêtés et textes intermédiaires. Si le plan de 1882 entraîne

2. Cf. la bibliographie.

3. Dorrit Cohn, *Le propre de la fiction*, Paris, Le Seuil, 2001, p. 11.

4. Les mêmes pratiques, selon André Petitjean, auraient perduré jusqu'en 1970.

5. André Chervel, « Les origines de la composition française », *Le Français aujourd'hui*, n° 70, 1985, p. 93.

un essor des activités d'écriture jusque-là très réduites, on ne peut néanmoins parler de rédaction avant le cours supérieur⁶, qui sera donc seul pris en compte.

Le plan d'études des écoles primaires publiques du 27 juillet 1882, signé Jules Ferry, définit « l'idéal de l'école primaire », construit l'ordre primaire comme un ensemble clos sur lui-même et le fait par rapport à l'ordre secondaire, le situant en opposition à lui :

« L'instruction primaire, en raison de l'âge des élèves et des carrières auxquelles ils se destinent, n'a ni le temps ni les moyens de leur faire parcourir un cycle d'études égal à celui de l'enseignement secondaire ; ce qu'elle peut faire pour eux, c'est que leurs études leur profitent autant et leur rendent, dans une sphère plus humble, les mêmes services que les études secondaires aux élèves des lycées. »⁷

Ferry, dans ce plan d'études, ne remet pas en cause la partition entre les deux ordres, primaire et secondaire. Ce qui fonde cette opposition explicitement et tranquillement formulée est, outre l'âge des élèves, leur devenir professionnel. Conçu pour être d'une durée limitée, le primaire doit donner en peu de temps au jeune élève les connaissances nécessaires et suffisantes⁸ pour qu'il soit à même de remplir son futur rôle social. C'est dire que ces considérations influent sur la manière dont sont envisagés les exercices scolaires (et particulièrement tout ce qui touche à la langue et à la rédaction) ou les déterminent. Donnant un savoir limité, mais qui se veut complet pour la formation qu'il assure, le primaire doit avant toutes choses donner un savoir « pratique », celui dont l'élève aura besoin toute sa vie durant. Le passage suivant résume l'esprit général qui préside à la conception de l'ordre primaire, il est repris à l'identique dans les trois plans d'études :

« [L'enseignement primaire] est essentiellement intuitif et pratique ; [...] pratique, c'est-à-dire qu'il ne perd jamais de vue que les élèves de l'école primaire n'ont pas de temps à perdre en discussions oiseuses, en théories savantes, en curiosités scolastiques et que ce n'est pas trop de cinq à six années pour les munir du petit trésor d'idées dont ils ont strictement besoin. »⁹

Des termes peu équivoques condamnent, rejettent pour le primaire, la rhétorique, encore dominante dans les exercices scolaires du secondaire. « Intuitif » et « pratique », ces qualificatifs fondent ce que doit être le primaire aux yeux des prescripteurs et la reprise à l'identique de ce passage, en 1923

6. Avant celui-ci, la progression, selon une conception bien établie, va du mot à la phrase, puis au paragraphe.

7. *Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique*, n° 504, 5 août 1882, p. 224.

8. « [L'éducation intellectuelle] ne se donne qu'un nombre limité de connaissances. Mais ces connaissances sont choisies de telle sorte que non seulement elles assurent à l'enfant tout le savoir pratique dont il aura besoin dans la vie, mais encore elles agissent sur ses facultés, forment son esprit, le cultivent, l'étendent et constituent vraiment une éducation. L'idéal de l'école primaire n'est pas d'enseigner beaucoup mais de bien enseigner. L'enfant qui en sort sait peu, mais sait bien ; l'instruction qu'il a reçue est restreinte, mais elle n'est pas superficielle », *BA, op. cit.*, p. 224.

9. *BA, op. cit.*, p. 225-226.

et en 1938, signifie la continuité en ce domaine, comme le fait également la reprise de ces propos d'Octave Gréard :

« L'objet de l'enseignement primaire n'est pas d'embrasser sur les diverses matières auxquelles il touche tout ce qu'il est possible de savoir, mais de bien apprendre dans chacune d'elles ce qu'il n'est pas permis d'ignorer. »

Le programme de 1882 est, au demeurant, assez vague sur ce que l'on attend en matière d'écriture¹⁰ : « rédactions sur des sujets simples » aux cours supérieurs, dit le texte sans plus de précision. On peut y lire néanmoins des éléments de progression qui font aller l'élève du mot (CP), à la phrase (CE), au texte reproduit (CM) et élaboré par l'élève enfin. Cette progression est retenue en 1923¹¹ et en 1938. Sont communs à ces trois plans, enfin, des développements, longs et abondants, sur la grande difficulté de cette activité, sur les résultats médiocres en ce domaine, sur la nécessité de faire simple et de tenir compte du niveau des élèves et de leur milieu.

La rédaction est d'abord une activité de reproduction ; on donnera à ce vocable de multiples sens : reproduire la parole du maître, reproduire des textes (en les résumant, par exemple, ou les copiant), reproduire le réel en l'observant. Deux séries d'arguments justifient l'importance de ces activités de reproduction : l'élève, tout d'abord, n'est pas capable d'inventer. Ce premier argument est développé, repris aussi bien dans les textes de prescripteurs que dans les manuels. Son âge, les capacités que l'on suppose à un élève du primaire sont alors fréquemment convoqués pour justifier des objectifs en apparence peu ambitieux. Pour Octave Gréard¹², par exemple,

« Il ne peut être question, faut-il le répéter, d'exercer les élèves à écrire, dans le sens littéraire du mot. Le fonds de l'enfant, si riche que nous parvenions à le faire, est d'ailleurs trop modeste pour supporter une dépense trop souvent renouvelée. Nous ne visons qu'à lui enseigner, par une bonne direction de travail intérieur, à exprimer sous une forme juste des idées justes. »

Ce refus d'une écriture littéraire est significatif : les élèves des petites classes du secondaire, malgré leur âge, peuvent avoir à écrire à partir de textes littéraires. L'impossibilité d'une telle écriture, à la fois personnelle et créative, l'inutilité, surtout, de son apprentissage dans le primaire : tel est le point de vue que défend également Irénée Carré dans l'article « Rédaction » du *Dictionnaire de Ferdinand Buisson*,

10. Programme de 1882 : « Cours élémentaire (7 à 9 ans) : composition de petites phrases avec des éléments donnés » ; « Cours moyen : reproduction écrite et non littérale de morceaux lus en classe ou à domicile et de récits faits de vive voix par le maître. Premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants » ; « Cours supérieurs (11 à 13 ans) : rédactions sur des sujets simples. » *BA, op. cit.*, n° 504, p. 228-229.

11. Arrêté du 23 février 1923 modifiant le programme des écoles primaires élémentaires : « Cours moyen (9 à 11 ans) IV – Langue française : [...] exercices d'invention, de construction, de phrases : exercices très simples de rédaction » ; Cours supérieur (11 à 13 ans) IV – Langue française : [...] exercices de récitation (descriptions, récits, lettres, etc.) » in *Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires* signées Léon Bérard (rédigées par Paul Lapie), 1er août 1923.

12. Octave Gréard, *Éducation et instruction, Enseignement primaire*, 1889, 2^e éd., Paris, Hachette, p. 96.

« On ne peut guère demander aux enfants qui fréquentent [l'école primaire] de tirer de leur propre fonds des idées originales, de faire œuvre personnelle et propre, de mettre de l'art dans leur composition [...]. L'invention, quoi qu'on en dise, ne jouera jamais un grand rôle dans les devoirs de l'école primaire. »¹³

Les carrières auxquelles l'élève du primaire est destiné – et c'est la seconde série d'arguments – ne rendent pas nécessaire (souhaitable, même, on verra pourquoi) qu'il y soit exercé. Ces carrières impliquent, à l'inverse, qu'on l'exerce à observer le réel, à rendre compte avec exactitude de ce qu'il perçoit. Nombreuses sont les références à ces capacités d'observation, d'exactitude qu'il convient de développer, autant dans les textes officiels que dans des articles de revues pédagogiques. Les manuels proposent ainsi des activités dans le but de les lui faire acquérir. R. Hamel et M. Brinon, par exemple, s'en justifient en ces termes dans la préface de leur manuel :

« 1^{er} L'observation. – Nous demandons à l'enfant d'observer par lui-même et directement les choses, les êtres, les scènes ; d'observer par tous les moyens dont il dispose : ses sens, son intuition, son émotion. Nous souhaitons que, dans un libre effort, il s'empare de la réalité vivante pour la sentir d'abord, la penser ensuite, en un mot la comprendre. »¹⁴

C'est également par la vie qui sera celle des élèves que les Instructions de 1938 justifient l'apprentissage de l'observation :

« Au reste, ce dont les élèves auront besoin dans la vie pratique, c'est avant tout de voir les choses telles qu'elles sont, donc de savoir observer avec méthode ; ils auront besoin d'avoir du bon sens, de penser clairement et de raisonner juste ».

1.2. Décrire le réel

La description occupe, de ce fait, une place prépondérante¹⁵. Les tables des matières de nombreux manuels, par le nombre de chapitres qu'ils lui consacrent, rendent visible l'importance qu'ils lui accordent : ainsi dans celui de F. Amand dix sur douze.

Les manuels organisent l'apprentissage de la description en proposant le plus fréquemment une progression qui va des objets usuels – inertes – aux scènes familières – en mouvement – en passant par les portraits. Cette description

13. Irénée Carré, « Rédaction », in *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire* de Ferdinand Buisson, 1887, Paris, Hachette, 1^{re} partie, tome II, p. 2553-2555.

14. R. Hamel et M. Brinon, *La rédaction au nouveau certificat d'études primaires*. Cours moyen et cours supérieur. Garçons et filles de 9 à 13 ans, Paris, Delagrave, 1923.

15. On peut, à ce sujet, se reporter à l'ouvrage de Bruno Duborgel, *Imaginaire et pédagogie. De l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, Paris, Le sourire qui mord, 1983 (rééd. Toulouse, Privat, 1992), et en particulier à ce passage : « Écrire, c'est beaucoup moins produire, à partir de soi, à partir des dynamiques entrelacées de l'imagination et de l'écriture, des textes qui se constitueraient en réalités propres et autonomes, que reproduire, par l'écriture, des données déjà constituées et données à reconstituer [...] Les mots sont destinés non à inventer, à produire, à transformer, à créer, mais à imiter, à décrire, à décalquer une réalité. Écrire dans cette perspective est quasi synonyme de décrire. » (p. 182-183).

se veut au plus près du réel et l'intitulé des sujets précise parfois que l'objet à décrire doit être devant les yeux de l'élève¹⁶.

En 1938 encore, les instructions officielles reviennent sur cette nécessité de limiter les ambitions des sujets d'écriture à la simple relation de faits objectivement observés :

« On évitera que ces sujets aient jamais un caractère artificiel ; aussi, plutôt que d'en imaginer les circonstances, on prendra l'occasion d'un fait concret, d'un événement réel de la vie urbaine ou rurale [...]. À la campagne, les enfants feront un "rapport" sur les dégâts causés par un orage ; il ne s'agira en aucune façon de décrire l'orage et d'exprimer les impressions personnelles ressenties à l'aspect de la terre et du ciel, mais bien de relater des faits d'une précise objectivité : tel champ de blé a été complètement ravagé, tel autre n'a subi que des légers dégâts qu'il faut indiquer exactement ; tel autre enfin est indemne. »

À la finalité sociale se joint une préoccupation morale. La question se pose de savoir si l'on peut demander à un élève citoyen de décrire une scène campagnarde : saura-t-il le faire ? Est-ce souhaitable de le lui demander puisque c'est l'encourager à mentir ? Car outre que la description d'un univers quotidien, par sa fonctionnalité, prépare l'élève à sa condition future, le respect du réel qu'implique une description exacte est gage de sincérité :

« Il va sans dire qu'une telle observation ne se fait que rarement en classe ; qu'elle n'est féconde qu'en face des choses, dans la nature, au milieu des êtres en action, par exemple. Mais il est évident aussi qu'elle est la meilleure sinon la seule éducation de la sincérité. »¹⁷

Héritière d'une conception classique de l'écriture et de son apprentissage (on imite la nature), sur laquelle repose le secondaire¹⁸, et que la leçon de choses, en train de se répandre dans l'enseignement, permet de revisiter, de renouveler, la description répond à ce souci d'exactitude¹⁹.

16. À titre d'exemple, ce sujet extrait de F. Amand, *op. cit.*, p. 9-10 : « Décrivez votre porte-plume. (Pour la préparation du devoir, chaque élève a son porte-plume sous les yeux) À quoi sert votre porte-plume ? De quoi se compose-t-il ? quelle en est la partie essentielle ? Comment la douille porte-t-elle la plume ? Pourquoi est-elle creuse ? quelle en est la matière ? Pourquoi le manche est-il lisse, long et léger ? Pourquoi le bec de la plume est-il fin ? Indiquez les idées fournies par la vue et le toucher sur la plume, la monture et le manche. » Dans le manuel de Hamel et Brinon (*op. cit.*), les devoirs reproduits ont été faits en classe ou au certificat d'études et choisis parmi les meilleurs : « L'horloge de la maison. Que ce soit une vieille horloge de bois ou une moderne pendule, c'est un meuble familial et que vous aimez. Décrivez-la. » ; « Une rose dans un vase. Sachez voir et peindre cette jolie fleur. » ; « Décrivez la basse-cour et quelques unes des bêtes que vous y avez souvent observées ». « Avez-vous vu une chatte emporter son petit dans sa gueule sans le blesser ? Comment s'y prend-elle ? Décrivez cette action ».

17. Abbés J. Calvet et C. Chompret, *Exercices français. Cours supérieur. Exercices sur la grammaire historique, exercices grammaticaux, morceaux choisis, lecture expliquée, rédaction, composition d'après image*, Paris, éd. J. de Gigord, 1917, Préface, p. VI.

18. Qui a formé la grande majorité des prescripteurs ! L'art – ou plus précisément l'écriture – comme imitation de la nature : cette conception est centrale dans la rhétorique classique.

19. En 1925, R. Hamel, alors inspecteur d'académie, déplore qu'on n'accorde pas assez de place à cette « méthode expérimentale » et que l'observation soit conçue différemment lorsqu'il s'agit de sciences naturelles et de composition française alors qu'elle « ne saurait changer de nature. », in *Comment enseigner la composition française à l'école primaire*, Paris, Delagrave, 1925.

Le problème majeur est celui de l'invention, au sens rhétorique du terme : où l'élève de l'école primaire peut-il trouver ses idées, la « matière » de sa rédaction ? Cette question, L. C. Michel²⁰ la posait déjà en 1854, et les solutions qu'il préconisait alors furent reprises ultérieurement par Ferry et ses successeurs : faire écrire à l'élève du primaire des descriptions, des récits et des lettres s'inspirant de leur vécu : il n'y a donc pas rupture en ce domaine et les arguments qui servent à défendre cette position sont repris à l'identique. Issu d'un milieu qui ne le met pas en contact avec une culture littéraire, il va devoir puiser dans les ressources du réel et du vécu. L'imitation de textes lus en classe, proposée dans certains manuels, est également conçue comme un moyen de pallier cette absence de références :

« Chaque texte est suivi d'un exercice de composition. Pour les enfants de treize ou quatorze ans, la narration française est souvent un exercice vain, parce qu'ils ne connaissent pas les objets ni les sentiments qu'ils doivent décrire. Il nous a paru qu'il était possible de corriger cet inconvénient en tirant le sujet de la composition française du texte expliqué : ainsi les enfants connaîtront les personnages qu'ils doivent mettre en scène et ils auront immédiatement le ton qu'ils doivent employer »²¹.

1.3. Comme si c'était vrai...

Les textes (description, narration, lettre) qui font de l'évocation du quotidien leur matière sont fréquents. Les sujets proposés demandent de décrire ou de raconter de petites anecdotes censées être tirées de la vie de tous les jours et impliquent l'utilisation de la première personne²². Voici quelques exemples de sujets donnés au certificat d'études :

« Vous avez commis une faute. Votre mère vous a laissé vous coucher sans vous embrasser. À quoi avez-vous pensé une fois seule ? Qu'avez-vous fait ? »

« Montrez un de vos camarades en colère : il n'est pas beau. Que fait-il, que dit-il ? Qu'éprouvez-vous vous même en le regardant ? »

« Votre père est malade, on attend le médecin. Le papa ne veut inquiéter personne, la maman s'efforce de cacher son chagrin. Et vous, qu'éprouvez-vous ? Essayez de nous peindre les sentiments de chacun. »²³

20. L. C. Michel fait partie de la commission extraparlamentaire réunie par Falloux, en préparation de la loi sur l'Instruction publique. Le passage suivant montre à quel point le plan de 1882 se situe dans la continuité : « [...] attachez-vous scrupuleusement dans le choix de ces sujets d'exercice, à ceux qui ne sortent pas des réalités de la vie ordinaire, du cercle des connaissances et des impressions des élèves de l'école ; [...] attachez-vous enfin à donner à ces exercices la forme et le ton que la raison et l'usage leur assigne dans la pratique, et sous lesquels ils auront plus tard à les traiter dans la conduite de la vie et des affaires. », « Méthodes d'enseignement : les exercices de composition et de style », in *Bulletin de l'Instruction publique*, février 1854.

21. J. Calvet, J. et C. Chompret, *op. cit.*, Préface, p. VI.

22. Sur cette question, cf. Marie-France Bishop, *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004*, thèse de doctorat, université Lille 3, p. 67 à 75.

23. R. Hamel et M. Brinon, *op. cit.*, p. 59.

Le sujet est formulé de telle sorte que la situation proposée, alors même qu'elle est fictive, est donnée comme un fait. « Vous avez commis une faute », « il n'est pas beau », « votre père est malade » : ces affirmations ont la force du vrai. Raconter ces anecdotes familières, (et qu'elles soient vécues ou non, elles sont toujours présentées comme vraies) permet d'intégrer des codes de comportement, de les intérioriser et le permet d'autant mieux que la narration se fait à la première personne. Parler de soi revient alors à mettre en scène un « je » conforme aux attentes scolaires et sociales. Que ce vécu soit artificiel ou de l'ordre de la feinte, qu'importe finalement : il permet d'intégrer des valeurs – familiales, patriotiques, sociales. Ces textes à la 1^{re} personne organisent la mise en scène d'un « je », fictif peut-être, mais conforme.

L'élève du primaire, selon les prescripteurs, ne peut décrire que ce qu'il connaît, que ce qu'il a vu : il ne peut inventer une description d'une situation fictive, ni inventer une situation fictive et le lui apprendre serait l'entraîner sur la voie du mensonge. Car la fiction relève de la feinte, du mensonge. Dans deux articles du *Dictionnaire* de F. Buisson, la question des lectures à proposer à de jeunes élèves est également posée en ces termes. Les auteurs des articles « Contes » et « Fables » se demandent, en effet, s'il est opportun de leur faire lire de la fiction, c'est-à-dire des histoires mensongères, des textes éloignés de la vérité. Pour l'auteur de l'article « Conte », pour être un objet d'enseignement, les contes de fées doivent remplir certaines conditions :

« Toute la question, c'est que ces contes nous enseignent une morale virile, et ne soient pas, comme les mauvais romans, un appel à la sensiblerie. Il n'y a pas de mal à intéresser à des souffrances fictives des enfants qui seront de bonne heure en face de souffrances véritables, mais il faut que ces contes soient un apprentissage de la vie, et non pas de ces récits imaginaires qui dégoûtent de la réalité. »²⁴

Semblables arguments sont avancés dans l'article « Fables » : la fable a de grands mérites, elle fait en particulier sortir la vérité morale de l'abstraction. Il faut néanmoins user de précaution, surtout avec certaines fables de La Fontaine :

« Il y en a d'autres d'une expérience désenchantée dont nous ne voudrions pas assombrir la jeunesse ; choisissons, expliquons, commentons, dégageons bien le vrai sens, ne laissons pas l'élève conclure qu'il devra être dur comme la fourmi. En un mot, prenons bien toutes nos précautions, c'est notre affaire à nous autres maîtres, ce doit être notre souci, mais de grâce, ne proscrivons pas La Fontaine. »

La principale finalité de la lecture des textes littéraires est l'éducation morale : le choix des textes, par le maître, est crucial, comme l'est le rôle protecteur de son commentaire. L'observation, l'imitation fidèle d'un univers quotidien

24. « Contes », in *Dictionnaire de pédagogie*, 1, Paris, éd. Laboulaye, p. 374. Cf. M. Jey, « La littérature dans le Dictionnaire, un objet ambigu, faire peuple ou raffiné », in D. Denis et P. Kahn (éds), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de F. Buisson*, Paris, CNRS, 2003. On peut, sur cette question, se reporter aussi à l'article de Colette Cosnier, « Marie Pape-Carpantier, les fées et l'architecte », *Histoire de l'éducation*, mai 1999, n° 82. Cet article montre la méfiance de M. Pape-Carpantier à l'égard des contes.

participent également à l'œuvre de moralisation que constitue l'apprentissage de la rédaction telle qu'elle est conçue dans l'éducation primaire. Moraliser : tel est bien l'objectif majeur revendiqué par les trois plans d'études. Et l'écriture contribue, par cette moralisation, à l'édification républicaine :

« Mais apprendre à un enfant à lire clairement dans sa raison et dans son cœur, c'est lui éviter peut-être bien des erreurs de conduite, c'est tout au moins rendre plus difficile l'invasion des idées fausses et des mauvaises passions. Ainsi compris, non plus, ainsi qu'il arrive trop souvent, comme des thèmes d'élégance superficiellement plaqués sur des études de la dernière heure, mais comme des exercices dirigés, depuis la première classe, en vue de fortifier les plus solides qualités de l'esprit, ces petits travaux d'invention et de composition contribueront à donner à l'enfant une conscience ferme et nette de lui-même, de ce qu'il sent, de ce qu'il pense, de ses penchants et de ses devoirs ; c'est dans ces conditions qu'ils peuvent être et qu'ils seront un des instruments d'éducation les plus sûrs et les plus puissants. »²⁵

De ce point de vue, l'imagination est perçue comme pernicieuse : il faut s'en méfier, tout comme du mensonge, de la feinte ; la sincérité demeure à l'inverse une valeur à privilégier.

2. Discipliner l'imagination

2.1. Du danger de l'imagination

Un ensemble de textes pourrait être convoqué ici : ils montrent que l'imagination est perçue de manière négative²⁶. Un article de Gabriel Compayré, dans le *Dictionnaire* de F. Buisson, par exemple, reprend une tradition établie : l'imagination est « maîtresse d'erreur et de fausseté ». Deux formes d'imagination sont à distinguer : la première est proche de la mémoire, elle permet de se souvenir des objets et des êtres en leur absence :

« [...] sous cette première forme, l'imagination n'est qu'une mémoire vive, une mémoire descriptive et pittoresque, qui représente toutes choses à votre esprit, comme si elles étaient encore devant vos yeux. »²⁷

Cette forme d'imagination est permise à l'école : d'autres auteurs²⁸ l'appellent l'imagination passive ; elle peut être utilisée sans crainte dans les travaux d'écriture. L'autre forme d'imagination, en revanche, « l'imagination créatrice » est celle de la littérature, de la fiction : admise, valorisée chez l'écrivain,

25. Octave Gréard, *Éducation et Instruction. Enseignement primaire*, Paris, Hachette, 1889.

26. « Quant à l'excès, au dérèglement de l'imagination, le maître devra y veiller aussi. Soit dans les leçons de morale, soit dans les divers entretiens qu'il aura avec eux [les élèves], il leur dénoncera, en citant des exemples qui ne sont, hélas !, que trop nombreux, les périls auxquels sont exposés les esprits dévoyés et nourris de chimères. » in Irénée Carré & René Liquier, *Traité de pédagogie scolaire, précédé d'un cours élémentaire de psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, A. Colin, 1887, p. 119.

27. Gilbert Compayré, « Imagination », in *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire* de F. Buisson, Paris, Hachette, tome 2, 2^e partie, 1887, p. 1005-1006.

28. Voir, par exemple, Marie-Claire Vincent, *Théorie de la composition littéraire*, 1908, p. 69.

peut-elle l'être chez l'élève, que son manque de culture, de recul, son âge enfin, rendraient dupe, tel le fou :

« Les œuvres de l'imagination créatrice sont les fictions de toute espèce, celles qu'enfante le poète, comme celles qui égarent le fou. Seulement le poète n'est pas dupe de ses inventions imaginaires, tandis que le fou croit à la réalité de ses chimériques rêveries. »²⁹

Cette forme d'imagination ne pourrait entrer sans danger à l'école primaire. S'affirme pourtant, dans les textes officiels de 1923, rédigés par Paul Lapie, une volonté d'ouverture, puisque l'élève pourra dorénavant choisir ses sujets ; mais si le début du texte manifeste cette volonté d'ouverture, la suite lui donne néanmoins un sens particulier, c'est l'action, la vie et son animation qu'il convient de valoriser, plus que l'imagination :

« Quels sujets lui seront proposés ? Peut-être s'est-on, au cours des vingt dernières années trop étroitement fermé dans les sujets de pure description. Peut-être a-t-on cru trop volontiers que l'enfant est un être exclusivement sensoriel ou qu'il était nécessaire de faire avant tout l'éducation de ses sens. En réalité, il possède une vive sensibilité, une fraîche imagination, et l'on ne saurait, sans risquer d'atrophier ces précieuses facultés, l'emprisonner dans le monde de ses sensations immédiates ; dans ce monde même, ce qui l'intéresse le plus, c'est l'activité des êtres, le mouvement des objets ; aussi préfère-t-il la narration d'un drame à la description d'un spectacle inanimé. Même fictive, la lettre lui plaît parce qu'elle donne une apparence de vie au sujet qu'il traite. »³⁰

Pourtant cette liberté, toute relative, accordée en 1923, est, de nouveau, refusée dans le texte officiel de 1938. Outre la méfiance réitérée à l'égard de l'imagination, on notera, dans le passage suivant, que cette volonté de donner quelque liberté d'inventer a pour finalité de « discipliner l'imagination » :

« Le programme du cours supérieur prévoit aussi des sujets d'observation ou d'imagination propres à émouvoir la sensibilité de l'enfant. Dans ces sujets, on laissera sans doute à l'enfant une certaine liberté pour créer, inventer, en combinant les images. Mais on les utilisera aussi pour diriger, discipliner l'imagination. On dit quelquefois que l'enfant est observateur ; on aime à vanter aussi la richesse et la vigueur de son imagination. Mais les maîtres qui s'en rapportent à leur expérience, au lieu d'accepter des conventions pédagogiques, savent bien que la plupart des enfants ne sont capables que d'observations dispersées, et que

29. On peut trouver une conception très proche dans l'article « Imitation » signé Roger Cousinet qui distingue lui aussi deux types d'imagination, la seconde étant à proscrire : « Quant à l'imagination esthétique, il faut faire sur ce point les plus grandes réserves. Les prétendus exercices d'imagination (donnés par exemple sous forme de composition française) ont le plus souvent pour résultat d'habituer les élèves à parler de qu'ils ignorent. [...] Il faut renoncer à une discipline aussi dangereuse, et ne pas oublier que la faculté de voir exactement le réel, le sens critique, est la première que tout enseignement doit développer. », in *Nouveau Dictionnaire*, op. cit., p. 828.

30. BA, n° 2517, 1^{er} août 1923, p. 100 : « Cette liberté doit aller jusqu'à laisser, au moins de temps à autre, les enfants eux-mêmes choisir leurs sujets de rédaction. La méthode qui, depuis 1909, produit dans l'enseignement du dessin des résultats si appréciables doit être sans hésitation appliquée à l'enseignement du français. »

les constructions de l'imagination enfantine sont le plus souvent incohérentes et vagues. La sensibilité des enfants est vive ; mais elle est faite d'émotions simples, le plus souvent liées à la vie physiologique. »³¹

2.2. La fiction ou l'imagination contrôlée

Loin d'être une occasion de favoriser une véritable créativité, la fiction se révèle un moyen de contrôler l'imagination, de la maîtriser. Aussi, lorsqu'il s'agit d'apprendre à écrire un récit imaginé (tel est le terme utilisé), les auteurs de manuels s'entourent-ils de précautions et mettent-ils l'élève en garde. Ainsi, pour la préparation au certificat d'études, propose-t-on, dans un chapitre intitulé « les belles histoires », toute une démarche. Le sujet à traiter est le suivant :

« Maître Hanneton était invité chez Dame Fourmi à un concert suivi d'un bal. Il raconte la soirée à ses amis. »

Les auteurs du manuel précisent que, pour préparer ce devoir et pour donner une base, un cadre au récit, on a raconté aux élèves une soirée dans le monde, qu'on a ensuite « transposée ». Cette transposition est ainsi commentée :

« Quand nous avons à raconter un fait réel, une histoire vraie, à faire un compte rendu nous avons à dire l'exacte vérité. Quand nous ferons un récit imaginé, pourrions-nous donc écrire à notre guise tout ce qui nous passera par la tête ? Attention ! »³²

C'est alors la vraisemblance qui va servir de garant et de garde-fou, vraisemblance définie comme si proche de la vérité qu'elle rend les contes de fées crédibles et des œuvres de fiction réalisables par la science :

« Les contes de fées de notre ami Perrault ne sont pas des histoires vraies et pourtant vous y avez cru, étant tout petits, parce qu'ils sont vraisemblables, c'est-à-dire semblables à la vérité. Les œuvres de Jules Verne étaient, il y a quelques années des fictions, des rêves scientifiques ; mais elles étaient vraisemblables à tel point que la science, par ses progrès étonnants, en a fait des réalités. »

En référence à l'esthétique classique, c'est dans la mesure et le contrôle que l'imagination prend toute sa vigueur :

« Ne soyons donc pas fantaisistes à l'excès, car si l'imagination recèle des trésors, la fantaisie sans mesure nous ferait écrire beaucoup de bêtises. »³³

31. A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, tome II, p. 376, 1995.

32. R. Hamel et M. Brinon, *op. cit.*, p. 149.

33. R. Hamel et M. Brinon, *op. cit.* Cette question de la vraisemblance fournit de longs développements dans de nombreux manuels : cela donne l'occasion à G. Grente de filer la métaphore : « L'imagination, toutefois, doit éviter l'in vraisemblance. Il importe qu'elle garde à ses créations mêmes l'illusion de la réalité. Elle ne coupera donc pas imprudemment toute amarre, et se ménagera le moyen de revenir à la rive, quand elle sentira surtout que ses forces ne lui permettent pas d'affronter plus avant les flots du large. », in G. Grente, *La composition et le style*, 1909, p. 54.

Imaginé, le récit doit néanmoins rester proche de la réalité, de la vie, de la « vérité », et refuser l'excès ou la fantaisie ; tel est le sens du résumé qu'à la fin de la leçon les élèves ont à apprendre par cœur.

Certains des conseils donnés ensuite sont encore révélateurs de cette volonté de maintenir l'imagination sous contrôle, de ramener la fiction vers la vie :

« 5. *La fantaisie est-elle permise dans certains récits ? Dans quelle mesure ?*

6. *Qu'avons-nous appelé illusion ? Citez des illusions des sens et de l'esprit.*

7. *Comment peut-on donner l'illusion de la vérité, de la vie ? »*

Les exercices de préparation qui « doivent constituer une véritable culture de l'imagination » offrent également des curiosités. Ainsi après la recommandation suivante : « Ne demander à l'imagination de l'enfant que des créations à sa taille, c'est-à-dire composées d'éléments connus et même familiers. » On propose comme exercices : « 1. Imaginez une anecdote de la vie de Vercingétorix. 2. Imaginez un jeu de Duguesclin enfant. »³⁴ On peut légitimement se demander ce qu'il y a de connu ou de familier dans ces exercices : est-ce parce qu'il s'agit de personnages abordés dans le cours d'histoire ?

C'est en des termes très proches de ceux de G. Compayré que l'auteur d'un ouvrage destiné à la formation de maîtres du primaire évoque les méfaits de l'imagination :

« *L'imagination porte l'enfant à la rêverie, qui est la paresse de la pensée ; [...] l'imagination, cette "maîtresse d'erreur et de fausseté"³⁵ ainsi que l'a dit Pascal, ou "la folle du logis", suivant l'expression de Malebranche, fait naître des chimères et détourne l'esprit de la réalité. »*

Et l'auteur de conclure par cette formule qui résume ce qui pourrait bien être le statut de la fiction à l'école primaire :

« *Suivant les fortes paroles de Mme Necker de Saussure, exercer l'imagination est aussi nécessaire que de la contenir, et peut-être ne la contient-on que lorsqu'on l'exerce. »*³⁶

Conclusion

L'ordre primaire reste un univers aux frontières bornées. Le cadre familier, la référence fréquente au vécu de l'élève, l'observation précise d'un monde qui lui est proche fonctionnent, en effet, comme autant de bornes, de limites. Le vécu – un vécu artificiel – est utilisé pour que soient intégrées des valeurs familiales, sociales, patriotiques, pour que soit fondée une morale laïque où les

34. R. Hamel et M. Brinon, *op. cit.*, p. 151.

35. Ces mots de Pascal sont, en effet, repris dans plusieurs ouvrages pédagogiques, ainsi, par exemple, dans l'ouvrage de L. Carrau, *De l'éducation*, Paris, Hachette, 1888.

36. Charles Charrier, *Comment on développe un sujet pédagogique*, Paris, Nathan, 1920, p. 136-137.

bons sentiments ne sont pas si éloignés de ceux prônés par la morale religieuse. Et la République avait, de fait, à lutter contre l'Église.

Bien différent du monde du lycée dans lequel l'élève doit se décentrer, écrire en se mettant à la place d'un autre (il lui faut apprendre à tenir son rôle de membre de l'élite), l'ordre primaire demande à l'élève de rester à sa place, d'écrire en disant « je », quitte à ce que ce « je » soit fictif. Car le rapport du fictif et du vécu y est complexe, ambivalent. L'utilisation de la première personne peut conduire – premier paradoxe – à fictionnaliser le vécu. L'élève, pourtant, feint d'avoir vécu – effectivement – ce qu'on lui demande de raconter en toute sincérité. Interdit de mensonge (si l'on se réfère aux textes officiels qui valorisent la sincérité) et dans le même temps dans l'obligation de feindre, puisqu'il ne s'agit pas de relater des impressions ou sentiments personnels, l'élève se trouve dans une situation paradoxale.

La description, la narration de faits quotidiens ou vécus servent aussi de barrières à l'imagination, bien sûr ; mais, plus encore, la fiction elle-même a cette fin. La fiction, en effet, lorsque fiction il y a, est utilisée « pour discipliner l'imagination », a une fonction de normalisation et sert à inculquer des valeurs, des modèles narratifs ou moraux.

L'école de la République donne une place à l'écriture – et ce n'est pas le moindre de ses mérites. Ce grand mouvement d'émancipation par l'écriture coexiste, néanmoins, avec la crainte d'aller trop loin, le souci de garder la maîtrise, de maintenir sous contrôle « la folle du logis ».

Bibliographie

Documents officiels

Bulletin administratif du ministère de l'Instruction publique.

Bulletin de l'Instruction publique, février 1854.

Manuels et ouvrages pédagogiques

AMAND, F. (1913) : *La pratique de la composition française. Acquisition méthodique des idées par l'observation et par les textes.* Cours moyen et supérieur, livre de l'élève, Paris, Nathan.

AMAND, F. (1922) : *Le livre du maître pour la pratique de la composition française. Acquisition méthodique des idées par l'observation et par les textes.* Cours moyen, supérieur et complémentaire, Paris, Nathan.

BACONNET, G., GRILLET, C. (1911) : *Exercices français pour toutes les classes*, Lyon-Paris, Vitte.

BOUILLOT, V. (1913) : *Morceaux choisis*, avec explications, questionnaires, exercices et précis grammatical en vue de l'enseignement méthodique du français par les textes, Paris, Hachette.

- BOUILLOT, V. (1926) : *Le français par les textes*. Cours moyen, certificat d'études, Paris, Hachette.
- BRANDICOURT, J. et BOYON, M. (1947) : *La langue française. Récitation. Grammaire. Orthographe. Vocabulaire. Composition française*, Paris, Larousse.
- BUISSON, F. (dir.) (1887) : *Dictionnaire de pédagogie et d'instruction primaire*, Paris, Hachette.
- CALVET, J. et CHOMPRET, C. (1917) : *Exercices français*, Paris, Gigord.
- CARRÉ, I. et LIQUIER, R. (1897) : *Traité de pédagogie scolaire, précédé d'un cours élémentaire de psychologie appliquée à l'éducation*, Paris, A. Colin.
- CHARRIER, C. (1920) : *Comment on développe un sujet pédagogique*, Paris, Nathan.
- DUMAS, L. (1923) : *Le livre unique de français. Lecture, grammaire, vocabulaire, orthographe, composition française, cours supérieur*, Paris, Hachette.
- GREUTE, G. (1909) : *La composition française et le style*, Paris, G. Beauchesne.
- HAMEL, R. (1925) : *Comment enseigner la composition française*, Paris, Delagrave.
- HAMEL, R. et BRINON, M. (1923) : *La rédaction au nouveau certificat d'études primaires élémentaires*. Devoirs d'élèves, Résumés, questionnaires, exercices de préparation, Paris, Delagrave.
- GRILL, C. et GUILLERMIT, A. (1934) : *Cent vingt-cinq rédactions à l'usage des candidats au certificat d'études*, Paris, Librairie L'École.
- VINCENT, M.-C. (1908) : *Principes raisonnés de littérature. Théorie de la composition littéraire*, Paris, Vve C. Poussielgue.

Études

- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire de 1850 à 2004. Places, fonctions et enjeux*. Thèse de doctorat, université Lille 3.
- CHARTIER, A.-M. & HÉBRARD, J. (1994) : « Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle », in *Les interactions lecture-écriture*. Actes du colloque THEODILE-CREL, Lille 3, 22-24 novembre 1993, Y. Reuter (éd), Neuchâtel, Peter Lang.
- CHERVEL, A. (1995) : *L'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, INRP-ECONOMICA.
- CHERVEL, A. (1985) : Les origines de la composition française, *Le Français aujourd'hui*, n° 70, p. 92-98 et n° 71, p. 113-116.
- COHN, D. (2001) : *Le propre de la fiction*, Paris, Le Seuil.
- DANCEL, B. (2001) : *Un siècle d'écoliers et de collégiens*, CRDP de l'académie de Grenoble.
- JEY, M. (2003) : « La littérature, un objet ambigu : faire peuple ou raffiné », in D. DENIS & P. KAHN (éds), *L'école républicaine et la question des savoirs. Enquête au cœur du Dictionnaire de Ferdinand Buisson*, Paris, CNRS Éditions.

- PETITJEAN, A. (1995) : « Variations historiques : l'exemple de la rédaction », in J.-L. CHISS, J. DAVID, Y. REUTER (dir.) : *Didactique du français. État d'une discipline*, Paris, Nathan ; rééd. : *Fondements d'une discipline* (2005), De Boeck-Duculot.
- PETITJEAN, A. (1999) : « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire », in A. PETITJEAN & J.-M. PRIVAT (éds.) *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Actes du colloque de Metz, université de Metz, collection « Didactique des textes », p. 83-116.
- REUTER, Y. (2000) : « Narratologie, enseignement du récit et didactique du français », *Repères* n° 21, Diversité narrative, p. 7-22.
- VOURZAY, M.-H. (1998) : « Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux "modèles didactiques" de la rédaction/description pour le premier cycle du secondaire », *Pratiques*, n° 99, p. 27-42.