

Les écritures de soi à l'école primaire : bref historique d'un genre scolaire

Marie-France Bishop, IUFM du Nord-Pas-de-Calais, THÉODILE, ÉA 1764

Les écritures de soi à l'école primaire sont assez rarement envisagées comme un genre scolaire particulier. Cependant elles possèdent des traits récurrents et s'inscrivent dans une histoire liée aux transformations des conceptions de l'écriture scolaire. Cet article propose de brosser les grands traits d'un parcours historique au cours duquel le vécu des élèves va être plus ou moins sollicité en fonction des enjeux de l'enseignement. Deux grands objectifs alternent : écrire pour apprendre à écrire ou écrire pour s'exprimer. En fonction des choix effectués et des priorités données à la rédaction, les écritures de soi vont occuper une place plus ou moins reconnue.

Introduction

Peut-on tenter une histoire des écritures de soi à l'école primaire ? La question elle-même ne va pas de soi et l'idée fait débat. D'abord, qu'en est-il de l'existence de ces écritures dans le primaire et de leur désignation : au fond, qu'entend-on par écritures de soi à l'école ? En feuilletant quelques manuels et cahiers d'élèves depuis le début du xx^e siècle, on remarque que l'école a eu fréquemment recours aux histoires vécues des écoliers. Certes, les contextes se sont transformés, mais on retrouve une constante injonction à raconter des souvenirs ou des événements de sa vie. Cependant, cette présence des écritures de soi à l'école a rarement été envisagée comme un ensemble présentant des aspects récurrents et stables, et ce en raison de l'apparente diversité que souligne l'emploi du pluriel. Ce qui suppose, ensuite, de s'arrêter sur les contours de ces écritures : doit-on considérer toute marque de subjectivité comme écriture de soi ou peut-on prendre en considération des éléments stables ? Se pose ainsi la question de leur définition : existe-t-il un dénominateur commun aux différentes situations au cours desquelles il a été demandé aux élèves de produire un écrit de type autobiographique, qu'il s'agisse de rédactions classiques, d'écrits réflexifs ou de textes libres ? Une autre série d'interrogations concerne l'historicité de ces écritures : depuis quand les pratique-t-on, selon quels objectifs et pour quels apprentissages ? Quelles transformations ont-elles connues ? Enfin, une dernière objection à une histoire des écritures de soi pourrait porter sur leur profonde ambiguïté : s'agit-il véritablement d'écritures de soi ? C'est

à partir de ces questions que les contours d'un genre scolaire peuvent être esquissés à travers un parcours historique et chronologique brossé à grands traits au risque de nombreuses ellipses.

La périodisation retenue s'appuie sur les textes et instructions officielles de 1882 à 2002¹. Reprenant le découpage de Marie-Hélène Vourzay², on peut considérer que les pratiques d'écriture dans le primaire connaissent trois grands modèles. Le premier est celui de la tradition, instauré par les textes de 1882, il est définitivement abandonné en 1972. Le second est celui qui suit la rénovation, il est officiellement mis en place par les instructions de 1972. Le troisième est celui de la didactisation de l'écriture scolaire, amorcé par les textes de 1985. Les textes de 2002 paraissent en instaurer un quatrième, en instituant la littérature dans le primaire et en accordant une place importante aux écrits réflexifs. Les écritures de soi vont s'inscrire dans ces différents modèles, chacun mettant en œuvre des conceptions de l'élève et des pratiques de l'écriture en classe. Ces quatre périodes seront analysées à partir des textes officiels qui en déterminent les grandes orientations et deux types de documents seront évoqués, il s'agit d'intitulés de sujets et de travaux d'élèves. Mais avant d'entreprendre ce parcours chronologique, il semble nécessaire de s'interroger sur ce qu'on peut désigner par écritures de soi dans le cadre de l'école.

1. Écritures de soi et pacte scolaire

Pour désigner les écrits dans lesquels les élèves parlent d'eux-mêmes (quel que soit le contexte), on se trouve confronté à un problème de terminologie. Peut-on parler d'autobiographie ? Ce terme, qui renvoie à la célèbre définition de Philippe Lejeune : « *récit rétrospectif en prose qu'une personne réelle fait de sa propre existence, lorsqu'elle met l'accent sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité* »³, convient mal aux écoliers qui ne se soucient guère de dresser l'histoire de leur personnalité à travers celle de leur vie. Comme le reconnaît Philippe Lejeune à propos des productions des collégiens : « *Le mot [autobiographie] doit être pris dans un sens général (discours de vérité sur soi), car dans un sens plus restreint (récit rétrospectif, etc.), l'adolescence n'est pas l'âge de l'autobiographie* »⁴, et l'enfance encore moins !

La notion d'autobiographie repose sur l'affirmation d'une identité partagée par les trois instances littéraires : l'auteur, le narrateur et le personnage. C'est en cela qu'elle est indissociable du *pacte autobiographique*, concept littéraire créé par Philippe Lejeune et désignant toute déclaration d'intention de l'écri-

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.

2 Marie-Hélène Vourzay, *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, thèse pour le doctorat d'état, université Lumière-Lyon 2, 1996.

3 Philippe Lejeune, *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil, 1996, p. 15.

4 Philippe Lejeune, « Enseigner l'autobiographie », in *L'autobiographie en classe*, Paris, Delagrave, 2001, p. 16.

vain qui s'engage de manière plus ou moins explicite à produire un récit véridique de sa vie. Pacte réel ou illusoire, il repose dans tous les cas sur la libre détermination de son auteur et sur l'acceptation du contrat par le lecteur : « Une autobiographie ce n'est pas quelqu'un qui dit la vérité sur lui-même, mais quelqu'un qui dit qu'il la dit »⁵. Toutefois, dans le cadre de l'école, ce pacte ne peut exister. L'élève ne s'engage pas à tenir un discours de vérité, il cherche seulement à répondre à une consigne donnée, en espérant s'approcher le plus possible du modèle qui servira de référence lors de l'évaluation. Certes, il y a concordance entre le personnage, le narrateur et l'auteur, la signature représentée par le nom de l'élève en haut de la feuille étant scolairement incontournable, mais ce point est le seul qui soit identique entre le contrat scolaire et le contrat autobiographique littéraire. Car, à l'école, l'écriture est d'abord scolaire avant d'être autobiographique, c'est-à-dire qu'elle vise autre chose que le récit véridique sur soi et l'affirmation de son identité. Ce qui est cause d'un malentendu : on adresse à l'enfant une demande explicite qui s'appuie sur son vécu propre, mais les attendus implicites concernent essentiellement l'élève dans ses apprentissages linguistiques. La demande autobiographique scolaire en cache une autre, on ne peut la « prendre au mot ». Elle se produit dans une situation de production particulière qui a des répercussions profondes sur le positionnement du sujet dans son écrit et sur le texte obtenu.

Il est possible de reprendre l'analyse menée par Jean-François Halté⁶ sur les paradoxes de la communication scolaire en l'adaptant aux écrits autobiographiques scolaires. Montrant que l'école, en utilisant des modèles littéraires extérieurs, les modifie profondément, il souligne les contradictions qui naissent de cette transposition du littéraire au scolaire. L'élève ne peut s'inscrire dans un genre littéraire, dont il respecterait les contraintes, car il lui faut répondre à l'attendu institutionnel qui est d'ordre langagier, c'est-à-dire prouver sa capacité à utiliser l'écrit. L'interaction entre le scripteur et le lecteur est, de ce fait, très différente de celle de l'échange littéraire puisque le but n'est pas de distraire, informer ou créer. Il n'existe pas de pacte volontaire, car les rôles sont déterminés par l'institution : le lecteur est à l'école un évaluateur dont l'avis prime sur tous les autres paramètres. Ce qui conduit à un paradoxe second, qui se manifeste sous la forme d'un calcul de ce que sera le résultat de l'évaluation, de manière à l'anticiper et à s'y conformer. L'écrit scolaire est ainsi produit dans un souci de conformité à ce qui est supposé attendu par le correcteur. Comme toutes les écritures scolaires, les écritures de soi sont soumises à ce double paradoxe, mais la demande d'utilisation du matériau autobiographique le renforce : en écrivant un élément de son vécu, l'élève doit d'abord prouver ses compétences linguistiques, il cherche ensuite à s'approcher le plus possible de ce qu'il croit attendu du correcteur. Pour cette raison, le contrat scolaire ne peut pas être considéré comme un pacte autobiographique, sauf dans d'éventuelles situations hors évaluation telles que les ateliers d'écriture.

5 Philippe Lejeune, *Les brouillons de soi*, Paris, Le Seuil, 1998, p. 125.

6 Jean-François Halté, « Travailler en projet », *Pratiques* n° 36, 1996.

C'est pour prendre en compte les particularités liées à l'âge et à la position des scripteurs scolaires que nous avons retenu une définition plus large de l'autobiographie. Il s'agit de celle proposée par Georges Gusdorf qui considère que l'autobiographie ne peut constituer un genre littéraire, défini selon des catégories rhétoriques. Elle ne peut être séparée des autres « écritures du moi » auxquelles elle appartient et qui constituent un vaste domaine, caractérisé d'une manière volontairement ouverte comme : « *regroupant tous les cas où le sujet humain se prend lui-même pour objet du texte qu'il écrit. La littérature du moi, en sa plus vaste ampleur, est l'écriture du "je", destinée à autrui ou réservée à la consommation personnelle. Encore faut-il que la première personne ainsi utilisée ne soit pas seulement une fiction grammaticale ou un procédé rhétorique* »⁷. Dans cette définition, le point de vue adopté est celui de l'écrivain plutôt que du lecteur : c'est l'intention d'écriture qui est prise en compte, c'est-à-dire la posture particulière de celui qui prend la parole en son nom. Cette approche plus philosophique des écritures de soi, leur confère un cadre élargi. On peut y intégrer toutes les productions des élèves dans lesquelles ils ont utilisé un « Je » coïncidant avec leur nom propre, en-dehors des fictions grammaticales ou des effets rhétoriques. L'emploi de la première personne étant la marque grammaticale explicite de l'intention du narrateur qui s'affiche comme tel. Il est possible de faire l'hypothèse que ces écritures constituent un genre scolaire qui s'inscrit dans l'histoire de la rédaction scolaire dont elles empruntent, pour chaque période, les principaux aspects. Chacune de ces époques redéfinissant le contrat scolaire qui s'établit autour des écritures de soi.

2. Les écritures de soi à l'école de la III^e République : naissance d'un exercice ambigu

La sollicitation du vécu des élèves dans les rédactions scolaires est presque aussi ancienne que la rédaction. Cette dernière qui apparaît dans le primaire, à la fin des années dix-huit-cent-soixante-dix, constitue une alternative à un enseignement traditionnel de la langue procédant par la mémorisation des règles de grammaire et d'orthographe (Boutan, 1996 ; Chervel, 1995). Ce sont principalement les propositions d'Octave Gréard, directeur de l'Instruction primaire de la Seine, sous le ministère de Victor Duruy, à la fin du Second Empire, qui vont être à l'origine de l'introduction du nouvel exercice dans les écoles. Mais il faut attendre la III^e République pour que la rédaction apparaisse officiellement dans les instructions du primaire.

Cependant, cet enseignement est soumis à une tension entre deux tendances qui se retrouvent dans l'œuvre des pédagogues de la III^e République et qui peuvent être considérées comme l'origine de l'utilisation des écritures de soi à l'école. La première, d'ordre pédagogique, est 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 illustration (Kahn, 2002).

⁷ Georges Gusdorf, *Ligne de vie. Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob, 1991, p. 122.

Cette pédagogie qui prône l'activité de l'élève est inspirée par les pédagogues suisses des XVIII^e et XIX^e siècle : Pestalozzi et le Père Girard. Dans ce courant, nous voyons se dessiner une réelle continuité entre Victor Duruy et Jules Ferry, leur but étant 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. La rédaction répond au désir de proposer un apprentissage linguistique mettant en jeu l'activité des élèves, tout en s'appuyant sur ce qu'ils connaissent déjà de la langue. Son introduction dans les classes primaires représente, en ce sens, un véritable progrès pédagogique.

Mais une seconde tendance, relevant de l'idéologie politique, est celle d'un conservatisme social, qui a triomphé au moment de la loi Falloux en mars 1850, en réaction à la révolution de 1848, et qui sera encore bien présent dans l'action des Républicains, soucieux du maintien de l'ordre social après la Commune de Paris en 1871⁸. 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. Pour cela, 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 sur « *un sujet simple se rapportant à la vie personnelle de l'enfant (scolaire ou familiale)* »⁹. Cette constante incitation à utiliser les souvenirs et le vécu se répétant jusqu'à la fin des années soixante.

Quels sont les sujets proposés ? En publiant les textes officiels de 1923¹⁰, la librairie Hachette y a joint des listes de récitations et des rédactions. Leurs propositions respectent les instructions de 1923 qui déplorent les faibles résultats de l'enseignement de la composition française, matière dans laquelle les

8 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.

9 « 23 mars 1938 – Arrêté modifiant le règlement du certificat d'études primaires », in André Chervel, *op. cit.*, t. ii, p. 362.

10 P. Gay et O. Mortreux, *Programmes officiels des écoles primaires élémentaires*, Paris, Hachette, 1923.

élèves semblent toujours en difficulté. Ces instructions, tout en conservant le modèle traditionnel de 1882, recommandent aux maîtres de modifier leurs approches et de procéder de manière progressive : au cours élémentaire l'écriture de petites phrases, au cours moyen un paragraphe, la véritable rédaction ne commençant qu'au cours supérieur. Dans cette nouvelle répartition des pratiques rédactionnelles, les sujets proposés pour le cours moyen ont alors pour fonction de faire écrire des paragraphes.

Voici le premier des quarante sujets donnés pour la deuxième année du cours moyen : « *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* ». En voici le second : « *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*. » Ces deux exemples peuvent être définis comme des « sujets autoréférentiels » (Bishop, 2004). Ils sont référentiels puisqu'ils font appel au quotidien de l'élève, et « auto » puisqu'ils impliquent l'emploi de la première personne en s'adressant à l'élève par un « vous » injonctif. Cependant l'injonction autobiographique ne nécessite pas la même réponse dans ces deux exemples. Dans le premier, l'élève est sollicité en tant qu'acteur et narrateur : il sera nécessairement un personnage de son récit. Alors que dans le second exemple, c'est en tant qu'observateur qu'il se trouve impliqué et, si le sujet invite à l'utilisation de la première personne, il n'est pas attendu un écrit mettant en scène le narrateur comme personnage. Le pronom « Je » utilisé par l'élève dans le premier cas sera de type autobiographique, puisque narrateur, personnage et auteur coïncident. Dans le second cas, le « Je » est celui de l'observateur qui reste extérieur au propos, et n'est pas l'objet de l'écriture.

Cependant, sommes-nous réellement en présence d'écritures autobiographiques ? Certains de ces sujets font appel à la remémoration. Ce sont, par exemple les récits courants de souvenirs d'enfants : récit de la rentrée ou d'une journée de congé, comme dans cet exemple, extrait du même ouvrage de 1923 : « *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*. ». Et 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. C'est le cas des narrations de veillée. Il s'agit de récits stéréotypés qui se retrouvent tout au long de cette période. En voici un exemple daté de 1924 et rédigé par un élève de cours moyen¹¹ :

« *Une de vos veillées en famille. Plan : le moment – les occupations – Ce que j'entends – À qui je songe – ce que j'éprouve.*
Après le repas du soir, on va se réunir papa, maman, ma sœur et moi au coin du feu.

11 Ce cahier est conservé au musée de Saint-Ouen-l'Aumône dans le Val-d'Oise.

Je mets toujours dans un coin à côté de minet qui ronronne. Notre chien vient se placer entre mes jambes. Papa lit le journal, maman raccommode des bas, ma sœur tricote et moi j'apprends mes leçons. Quelquefois pour se distraire on joue aux cartes ou à d'autres jeux.

Au-dehors le vent pleure, la pluie bat avec violence les petites vitres ; au-dedans le feu pétille, le tic-tac de la pendule se balance.

Je vois les bûches amoncelées sur les chenets, les hautes flammes qui lèchent la vieille ferraille aux dents pointues. Les étincelles jaillissent.

J'éprouve un sentiment de bien-être. Quand neuf heures sonnent à la pendule on voit quelques membres qui ferment les yeux. Alors on éteint le feu et on va se coucher. »

Les différents éléments de la situation sont l'objet d'un apprentissage soutenu par des lectures, des dictées et des rédactions. Ces sujets autoréférentiels font appel à une expérience prescrite qui ne correspond pas toujours à l'expérience vécue. D'autobiographique, le « Je » devient fictif. Le pacte énonciatif qu'instaurent ces intitulés est paradoxal puisqu'il se présente comme un pacte autobiographique, avec une invitation à utiliser un « Je » réel, mais il est doublé d'un pacte fictionnel qui demeure implicite.

Cette ambiguïté des demandes correspond au projet scolaire de la période. 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. La rédaction doit contribuer à l'acquisition de la langue française et également développer, comme le rappellent les programmes de 1882, « des idées claires, du jugement, de la réflexion, de l'ordre et de la justesse dans la pensée et dans le langage »¹². Les écritures à la première personne offrent plusieurs avantages. Elles facilitent l'apprentissage linguistique en offrant une matière toujours disponible : le vécu. De plus, 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, (Bishop, 2004), dans lesquels ils ressentent et expriment des sentiments convenus, déjà inscrits dans les libellés¹³.

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.

12 « 27 juillet 1882 – Arrêté sur l'organisation et le plan d'études des écoles primaires publiques », in A. Chervel, *op. cit.*, t. ii, p. 100.

13 Cette découverte du sentiment convenu est racontée par différents auteurs. Nathalie Sarraute, par exemple, dans *Enfance*, raconte la manière dont elle s'invente un triste souvenir, celui de la mort du petit chien, souvenir qui sera conforme à l'idée que les adultes se font des chagrins d'une petite fille.

3. Les textes libres au service d'un projet éducatif et politique dans la pédagogie Freinet

S'inscrivant résolument contre ces méthodes scolaires, Freinet va développer l'usage du texte libre qui devient l'emblème de sa pédagogie. C'est entre 1920 et 1925, à l'école primaire de Bar-sur-Loup, premier poste de Célestin Freinet, qu'il en constate l'intérêt. Selon le récit d'Élise Freinet¹⁴, le jeune maître ne sachant comment motiver le désir d'apprendre chez ses élèves, petits paysans peu intéressés par l'école, retranscrit un événement vécu par la classe : une course d'escargots. De cet événement initial (et mythique) surgiront deux éléments fondamentaux de cette 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. L'intérêt suscité par la lecture du récit de l'événement vécu collectivement disparaît lorsque le tableau est effacé, ce qui conduit le jeune maître à prendre 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. Sans doute Freinet n'a-t-il pas inventé le texte libre, mais il va lui donner un sens particulier et l'attacher définitivement à son nom. Pour en présenter les principaux aspects, il est nécessaire de prendre appui sur les écrits de Freinet lui-même.

Qu'est-ce que le texte libre selon 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'en donne Freinet lui-même : « *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* »¹⁵. Le texte libre occupe différentes fonctions dans la classe Freinet. Il ne s'agit pas seulement d'un moment de liberté et d'expression, mais d'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*

14 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.

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

profonde de l'enfant »¹⁶. L'écriture est conçue comme une expression transparente de la pensée et du ressenti.

De plus, 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 dans la classe. Grâce aux textes libres, la vie 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* »¹⁷. 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 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* »¹⁸. Privés de ce savoir ou plutôt de ce pouvoir 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* »¹⁹. L'écriture autobiographique est désignée comme étant le véritable mode d'expression des classes populaires. Il ne s'agit pas d'une autobiographie introspective, 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* »²⁰. 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

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

17 C. Freinet, *Le texte libre*, *ibid.*, p. 19.

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

19 C. Freinet, *ibid.*, p. 353.

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

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 Freinet²¹ ? 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 :

*« 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. (Pelegriini Lucien 8 ans) »*²²

*« 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. »*²³

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 », où le narrateur est un élément de la communauté.

D'autres textes au contenu plus personnel peuvent être signés par un groupe d'élèves, ce qui met à distance la dimension privée. Voici l'exemple d'un récit de rêve raconté par trois élèves de Freinet à Bar-sur-Loup, le 25 mars 1931 :

« UN RÊVE – J'ai rêvé que j'étais sur un aéroplane. Je le mets en marche et je pars. En arrivant au-dessus de la maison de M. Mazucco je vois un autre aéroplane qui portait André Mathieu, Garcin et Mattéo. Ils m'ont dit :

21 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.

22 M. Barré, *op. cit.*, p. 36.

23 M. Barré, *ibid.*, p. 41.

– Tu nous laisses monter sur ton aéroplane ?

– Non, non !

Mattéo avait un fusil : il a tiré. Il croyait m'attraper. Il a attrapé l'hélice qui a cassé en deux. Je suis tombé sur la maison de M. Mazucco qui a pris feu. J'ai sauté dans la paille.

(Cordara ; Maccagno ; Bracco) »²⁴

La triple signature d'un évènement aussi privé que le rêve est ici paradoxale. Elle manifeste la fusion entre le singulier et le collectif qui se réalise lors de la mise au point des textes libres. Cet emploi particulier des pronoms personnels peut s'expliquer par la configuration du groupe qui s'exprime comme un sujet collectif, fortement structuré autour de rituels de socialisation. Mais ces textes libres touchent aux limites de l'écriture de soi : ils révèlent une tension, puisqu'ils échappent à l'individu pour devenir des écrits collectifs.

4. Les textes libres : la transformation de l'exercice au tournant des années soixante-dix

Le Plan de rénovation du français, publié en 1971 à la suite des travaux de la commission Rouchette²⁵ et d'une vaste expérimentation menée dans les écoles à partir de 1966 manifeste des changements importants survenus dans les conceptions de l'écriture scolaire. Les instructions officielles qui sont publiées en 1972 en reprennent certains éléments sans en conserver l'esprit et 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 communiquer et à penser* »²⁶, 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* »²⁷. C'est pour souligner cette double finalité que la rédaction devient officiellement « expression écrite ». Dans ce nouveau cadre, les écrits d'expression personnelle vont occuper une place particulière. Les textes libres font partie des activités d'écriture recommandées par les instructions de 1972²⁸ 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 :

24 M. Barré, *ibid.*, p. 70.

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

26 « 4 décembre 1972 – Instructions officielles », in A. Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire*, t. III – 1940-1995, *op. cit.*, p. 211.

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

28 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.

« 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 »²⁹. Le texte peut donc rester privé : sa réception est bien différente de ce qu'elle était dans les classes Freinet. Si pour ce dernier, la finalité des écrits était leur socialisation, au contraire, 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)³⁰. Ce ne sont plus des outils de communication, mais des moyens d'expression personnelle. Le vécu sollicité peut être sensible, voire douloureux pour l'élève, dans tous les cas, il a cessé d'être anodin, car il s'agit d'un récit véridique du quotidien.

Faute d'un corpus conséquent³¹, 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 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 peut-être sur des affiches, dans des journaux scolaires ou autres. De ce fait, les éléments que nous fournissons sur cette période ne sont encore que des hypothèses formulées à la suite de la lecture d'une dizaine de textes libres³² de type autobiographique, écrits entre 1972 et 1985.

Le premier de ces éléments 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. Ce que nous pouvons constater dans cet exemple, rédigé par un élève de CM2, en 1974-1975³³ :

*« 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 écu-*

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

30 Instructions de 1972, in A. Chervel, *ibid.*, p. 229.

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

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

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

ries, 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.

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 personne y apparaît constamment, comme pronom sujet, complément ou déterminant possessif, et ceci dès le titre. L'expérience relatée est rigoureusement personnelle. Il s'agit d'un fait privé et c'est donc autour de l'évènement vécu que s'organise le récit. L'ordre adopté est chronologique : l'évènement est relaté sur l'axe temporel.

La place importante donnée à la chronologie constitue un autre point récurrent dans ces textes libres. En voici un exemple, daté de 1971³⁴, rédigé par un élève de CM2 :

« 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'avions pris puis nous sommes rentrés chez nous. »

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 cet 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.

Cette centration du texte sur le sujet scripteur semble avoir des incidences sur les écritures de soi scolaires. Si les instructions officielles de 1972 font clairement référence au texte libre de la pédagogie Freinet, il existe des variations importantes entre ces deux formes du même objet : les enjeux différents en

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

modifient l'aspect. 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* »³⁵, cette conception n'est pas unanimement partagée. Pour certains chercheurs ou enseignants, acteurs de l'expérimentation, il s'agit là d'une dénaturaison 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 aboutir³⁶.

5. La didactique du français et le déclin des écritures de soi à partir de 1985

La période de rénovation est accompagnée d'un important courant de recherches et de réflexion sur l'enseignement de la langue qui donne forme à la didactique du français. Ce mouvement de didactisation³⁷ 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 spontanéistes 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 fait mention. Cette disparition

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

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

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

n'est pas fortuite : le texte libre est l'objet de critiques sévères, comme celles que lui adressent les experts de la commission Chevalier³⁸ qui lui reprochent, en 1985, 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 par les exercices rédactionnels.

Différents courants³⁹ vont se rejoindre et contribuer à faire émerger de nouvelles conceptions de l'apprentissage de l'écriture. Ce sont du côté de la didactique de l'écriture, les démarches de projets ou de chantiers (Halté, 1982 ; Jolibert, 1984), qui vont permettre d'analyser de manière précise les étapes qui doivent être franchies pour produire un texte. Du côté de la linguistique textuelle, ce sont les analyses de l'organisation des textes qui, associés aux projets d'écriture, aboutissent à l'élaboration d'outils de construction et d'évaluation des travaux d'élèves (ÉVA, 1991). Enfin, du côté de la psychologie cognitive, ce sont les analyses des processus à l'œuvre dans la production des écrits qui mènent à l'élaboration de modèles définissant les opérations intellectuelles effectuées par le sujet scripteur. Le modèle de Hayes et Flowers est connu en France, à partir de 1984, grâce à une première présentation de Michel Fayol⁴⁰. Le poids des exigences sociales contribue également 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, le principal objectif est de développer l'autonomie du jeune scripteur en lui donnant les outils nécessaires à la construction de son texte. C'est pour cela que l'expression personnelle devient secondaire et qu'elle n'est plus mentionnée dans les textes ministériels où la rédaction va de nouveau changer officiellement de nom : d'expression écrite, elle devient production de textes en 1995. Apprendre à écrire est alors défini comme une activité programmable qui nécessite pour le scripteur une élaboration de son savoir, tant au niveau des processus de production que des textes à produire. Les écritures de soi, dans le cadre scolaire, ne peuvent plus être envisagées comme le fruit d'une expression spontanée, elles vont devenir un type de texte parmi d'autres. Les prescriptions officielles les mentionnent fort peu. Seul l'ouvrage *La maîtrise de la langue à l'école*⁴¹ 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*

38 La Commission de réflexion sur l'enseignement du français, réunie de 1983 à 1985 autour de Jean-Claude Chevalier, professeur de linguistique, consacre son dernier chapitre à l'école primaire : « Lire, écrire à l'école primaire », p. 154-180, et adresse un certain nombre de critiques à la pratique du texte libre.

39 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.

40 Michel Fayol, « L'approche cognitive de la rédaction : une perspective nouvelle », *Repères*, n° 63, 1983, p. 67-78, et Claudine Garcia-Debanc, « Processus rédactionnels et pédagogie de l'écriture », *Pratiques*, n° 49, p. 68-89, 1986.

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

passer aisément de la correspondance à l'écriture autobiographique [...] »⁴². Dans ce texte, édité sous l'égide du ministère en 1992, l'écriture autobiographique n'est plus envisagée comme une expression personnelle, mais, à travers le portrait, comme un genre littéraire.

6. La modernité des écritures de soi : vers la construction du sujet apprenant à l'aube du xxi^e siècle

Le rapprochement des écrits scolaires avec la littérature est renforcé par les textes officiels de 2002 qui proposent une approche littéraire des œuvres pour la jeunesse. L'écriture se fait à partir de ces lectures, il s'agit d'écritures d'imitation : pastiches et détournements. Si les genres autobiographiques ne sont pas nommément cités, ils sont bien présents dans le corpus d'œuvres proposées⁴³ 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* »⁴⁴. 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 une activité réflexive (Bautier, 2002). Ces principes sont également défendus par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne qui définissent ainsi les écrits réflexifs⁴⁵ : « *La réflexivité se définit d'abord dans la prise de distance à l'égard de l'expérience immédiate que permet le langage ; cette propriété naturelle de la sémiose est ce que l'école va chercher à amplifier et à généraliser : se détacher de son vécu, décoller le langage de soi et de son monde, mettre à distance ce qui est dit et ce qui est vécu, laisser place dans son discours au discours de l'autre* ». L'écriture réflexive est une activité de mise à distance de soi et de construction d'une image de soi et du monde. D'une part, elle favorise un dépassement de l'expression immédiate du vécu, car elle permet d'exprimer le savoir qui se construit, d'autre part, elle favorise l'expression du sujet qui apprend.

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

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

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

45 Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne, *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF, 2002, p. 5.

Une partie de ces écrits nous intéresse plus particulièrement ici ⁴⁶, 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 met en jeu une nécessaire distanciation par rapport au vécu ou au ressenti, 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. Car c'est aussi 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 » ⁴⁷. En 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 » ⁴⁸. 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 » ⁴⁹. 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.

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)

46 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.

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

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

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

« 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 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 soustraie 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.

Conclusion

L'histoire des écritures de soi à l'école primaire est liée à celles des conceptions de l'activité rédactionnelle. L'école convoque l'élève comme sujet selon les principes et les objectifs poursuivis dans les activités d'écriture. Les textes ainsi produits présentent des traits récurrents et génériques : l'emploi de la première personne, la référence supposée à des éléments autobiographiques et le contexte de production qui demeure dans tous les cas celui de la classe. Ces deux derniers points sont différemment pris en compte dans les modèles présentés. Le modèle républicain a renforcé l'aspect scolaire au détriment de la dimension personnelle. À l'opposé, le texte libre des années soixante-dix se situe plutôt dans la perspective individuelle en prenant moins en compte les apprentissages. Mais dans tous les cas, la mise en relation de ces deux dimensions, scolaire et autobiographique, confère à ces écrits leur caractère fondamentalement ambigu, voire paradoxal. Finalement, en reconnaissant à ces écritures un statut de genre scolaire, il serait peut-être possible d'en penser l'apprentissage ou du moins, de penser les apprentissages qu'elles peuvent provoquer.

Bibliographie :

- ALBERT, J.-P. (1993) : « Écritures domestiques », in Daniel Fabre (éd.), *Écritures ordinaires*, Paris, POL.
- BARRÉ, M. (1996) : *Avec les élèves de Célestin Freinet*, Paris, INRP.
- BAUTIER, É. (2002) : « Lire et écrire pour penser et apprendre », *Actes des séminaires interacadémiques, 2001-2002*, MEN.
- BERNIÉ, J.-P. (1997) : « La conception socio-historique du contexte, un outil pour concevoir la question des genres scolaires », colloque *Défendre et transformer l'école pour tous*, Marseille.
- BEST, F. (1978) : *Vers la liberté de parole*, Paris, Nathan.
- BISHOP, M.-F. (2004) : *Les écritures de soi à l'école primaire, 1850-2004*, thèse pour le doctorat d'université, université Charles-de-Gaulle-Lille 3.
- BISHOP, M.-F. (2005) : « Place, rôle et enjeux des écritures de soi dans la pédagogie Freinet », *Les cahiers Théodile*, n° 5.
- BISHOP, M.-F. (à paraître, 2006) : « Valeur autobiographique et réflexive des écritures de soi scolaires. Ébauche d'un parcours historique », in *Actes du colloque Autobiographie et Réflexivité*, M. Molinié & M.-F. Bishop (éd.), Cergy-Pontoise, éditions du Centre de Recherches sur les Textes Historiques.

- BOUTAN, P. (1996) : La langue des Messieurs. *Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin.
- BUCHETON, D. & CHABANNE, J.-C. (2002) : *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- CHERVEL, A. (1995) : *L'enseignement du français à l'école primaire*, t. II et III, Paris, INRP.
- CRINON, J. (2002) : « Écrire le journal de ses apprentissages », in Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (éd.), *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*, Paris, PUF.
- ÉVA (1991) : *Évaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette/INRP.
- FREINET, C. (1960-1^{re} éd. 1947) : *Le texte libre*, Cannes, éd. École moderne.
- FREINET, C. (1968) : *La méthode naturelle de lecture*, Verviers, Marabout.
- FREINET, E. (1969) : *Naissance d'une pédagogie populaire*, Cannes-Paris, éd. École moderne/Maspéro.
- GUSDORF, G. (1991) : *Ligne de vie. Les écritures du moi*, Paris, Odile Jacob.
- HALTÉ, J.-F. (1998) : « Les conditions de production de l'écrit scolaire », in J.-L. Chiss (éd.), *Apprendre/enseigner à produire des textes écrits*, Bruxelles, De Boeck.
- HALTÉ, J.-F. (1986) : « Travailler en projet », *Pratiques*, n° 36.
- JOLIBERT, J. (1988) : *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette.
- KAHN, P. (1999) : *De l'enseignement des sciences à l'école primaire*, Paris, Hatier.
- LEJEUNE, P. (1996) : *Le pacte autobiographique*, Paris, Le Seuil.
- LEJEUNE, P. (1998) : *Les brouillons de soi*, Paris, Le Seuil.
- LEJEUNE, P. (1999) : « Enseigner l'autobiographie en classe », in Marie-Hélène Roques (éd.), *L'autobiographie en classe*, Paris/Toulouse, Delagrave/CRDP Midi-Pyrénées.
- PENLOUP, M.-C. (1999) : *L'écriture extrascolaire des collégiens*, Paris, ESF.
- PETITJEAN, A. (1999) : « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire (1882-1995) », in *Actes du colloque de Metz, Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*, Metz, Centre d'études linguistiques des textes et des discours de l'université de Metz.
- POULAILLE, H. (1930) : *Le nouvel âge littéraire*, Paris, Librairie Valois.
- PROST, A. (1968) : *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin.
- REUTER, Y. (1996) : *Apprendre et enseigner à écrire*, Paris, ESF.
- ROPÉ, F. (1990) : *Enseigner le français*, Paris, éd. Universitaires.
- VOURZAY, M.-H. (1996) : *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, thèse pour le doctorat, université Lumière-Lyon 2.