

Marie-France Bishop

**« RACONTEZ VOS VACANCES... »**

Histoire des écritures de soi  
à l'école primaire (1882-2002)

Presses universitaires de Grenoble

La collection «Enseignement et réformes» est dirigée par Michaël Attali.

DANS LA MÊME COLLECTION

André D. ROBERT, *L'école en France de 1945 à nos jours*, 2010

Renaud D'ENFERT, Pierre KAHN (dir.), *En attendant la réforme. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la IV<sup>e</sup> République*, à paraître, octobre 2010

Laurent GUTTIEREZ, Catherine KOUNELIS (dir.), *Paul Langevin et la réforme de l'enseignement*, à paraître, octobre 2010

---

## INTRODUCTION

---

Nous sommes le samedi 24 octobre 1953, dans une petite école située à une vingtaine de kilomètres au nord de Paris. Comme tous les samedis, c'est le jour de la rédaction et la maîtresse du cours moyen a écrit au tableau : « Le soir à la maison. Les activités de chacun, les bruits familiers de la maison. » Thérèse, une élève de la classe, commence ainsi son devoir<sup>1</sup> :

« Le soir à la maison, j'aide maman à préparer la table, je mets les assiettes sur la table, les fourchettes qui font du bruit, les couteaux, les petites cuillers. [...] »

Aucune annotation n'accompagne ce travail, noté 6 sur 10. Deux mois plus tard, le samedi 9 janvier, au retour des vacances de Noël, dans la même classe, la nouvelle consigne est : « Noël, vos cadeaux, vos impressions sur cette fête. » La même élève, Thérèse, débute cette fois son récit par ces mots :

« On m'a offert à l'orphelinat une boîte de couture, deux paquets de bonbons et une orange. Par ma tante, j'ai eu une chemise de nuit, un foulard, des crottes de chocolat. [...] »

L'écart entre ces deux récits ne peut que laisser perplexe et l'on s'interroge, sans trouver de réponse, sur la véritable histoire de cette petite fille qui répond si consciencieusement aux consignes. Cette brèche a rendu perceptible une distance entre le « je » prescrit par les intitulés et le « je » réel, soulevant la question de la raison d'être de ces devoirs écrits à la première personne, dans lesquels est sollicité le vécu des élèves. En effet, ces récits, où se mêlent événements personnels, réminiscences de lecture et bons sentiments, semblent mettre en jeu autre chose que le seul rappel des souvenirs des jeunes scripteurs. Sans doute est-ce en retraçant leur histoire que nous allons pouvoir en saisir les enjeux.

Leur principale caractéristique est leur fréquence et leur longévité. Ces sujets de rédaction sont courants entre 1920 et la fin des années 1960 et la plupart

---

1. Ce devoir se trouve dans une série de cahiers de cours moyen, conservés au musée de l'Éducation de Saint-Ouen l'Aumône, dans le Val d'Oise. Les prénoms ont été changés. Le musée a mis aimablement ses collections à disposition pour cette recherche.

des écoliers français de cette époque les ont rencontrés, comme en témoigne l'abondance d'exemples trouvés en parcourant les cahiers dans les musées de l'éducation. Leur existence est liée à l'institution de la rédaction à l'école primaire et remonte aux programmes du 27 juillet 1882. Incontournables, ils occupent une place de choix dans les épreuves du certificat d'études primaires qui s'en empare dès 1918 et en fait, avec la dictée, un exercice emblématique de l'examen. Mais cette histoire a une fin, et ces écrits deviennent beaucoup plus rares à la fin des années 1970, pour disparaître peu à peu au tournant des années 1980. Ce succès scolaire et cette longévité ne peuvent s'expliquer que par les besoins éducatifs auxquels répond l'exercice. C'est donc dans les différents projets scolaires mis en place au cours du XX<sup>e</sup> siècle qu'il faudra chercher la réponse pour découvrir les liens qui existent entre ces récits d'événements vécus et les finalités scolaires, jusqu'aux programmes de 2002 qui introduisent de nouvelles formes d'écriture à la première personne et marquent le point final de cette étude.

Mais étonnamment, malgré leur pérennité, ces rédactions si particulières n'ont pas de nom précis, elles n'ont jamais été désignées autrement que par des termes génériques tels que, composition française ou texte libre. L'absence de terme approprié est symptomatique d'une difficulté à appréhender ces exercices comme une catégorie unique. Car si ces écritures d'élèves sont reconnaissables par l'emploi de la première personne, elles sont difficiles à caractériser et peuvent emprunter des formes variables. En effet, s'agit-il de récits autobiographiques, de récits d'événements vécus, d'écritures de soi ? Ces trois expressions ne sont pas interchangeables et renvoient à des notions précises. La première, l'autobiographie a été définie par Philippe Lejeune comme :

« Un récit rétrospectif en prose, que quelqu'un fait de sa propre existence, quand il met l'accent principal sur sa vie individuelle, en particulier sur l'histoire de sa personnalité.<sup>2</sup> »

Dans cette acception, le terme autobiographie ne convient pas aux travaux écrits des élèves dont le but n'est pas de rendre compte de leur histoire, ni de parler de leur personnalité, mais uniquement de répondre à une injonction scolaire. L'expression « récits d'événements vécus » correspond davantage à la contrainte scolaire, mais ne souligne pas la principale caractéristique de ces écrits : l'emploi de la première personne. Or, ce qu'il est important de souligner, c'est l'injonction à faire usage de la première personne et à utiliser le vécu comme matière d'écriture scolaire. C'est finalement l'expression « écritures de soi » qui va permettre de délimiter avec le plus d'exactitude ces narrations particulières, puisqu'il s'agit d'une notion assez large qui ne requiert ni la forme du récit,

2. Philippe Lejeune, *L'autobiographie en France*, Paris : Armand Colin, 1971, p. 10.

ni les structures de la rétrospection, mais qui souligne la présence de l'auteur comme objet plus ou moins authentique de son texte. Toutefois, le concept d'écriture de soi doit être entendu dans son sens restreint car tout écrit ne peut être écriture de soi, même si on ne peut nier que tout écrit comporte des traces de la subjectivité du scripteur dans son texte. Pour parler d'écriture de soi, il faut admettre deux critères, d'une part, l'intention d'écrire à partir de son vécu, d'autre part, l'emploi de marques linguistiques propres à ces écrits. Georges Gusdorf en propose une définition dans *Les écritures du moi*, désignant comme écriture de soi : « tout texte rédigé à la première personne où l'auteur porte témoignage de sa propre vie<sup>3</sup> ». Il insiste sur deux traits essentiels : l'emploi de la première personne et l'autocentration clairement affichée. Ces deux critères étant présents dans ces rédactions pour lesquelles les élèves sont invités à évoquer leur propre vie, il est donc possible de les désigner comme des « écritures de soi ». En y ajoutant, cependant, le qualificatif « scolaires » qui en restreint l'authenticité, car comme dans l'écrit de Thérèse, ces récits peuvent aussi relever d'une sorte d'autofiction ayant pour seul but de répondre à la consigne.

L'objet de cet ouvrage est de retracer l'histoire des écritures de soi à l'école sur une centaine d'années, de leur naissance officielle, en 1882, jusqu'aux instructions de 2002 qui instituent certains changements dans la conception de l'enseignement du français, et de voir comment, au cours de ce siècle, elles vont connaître des transformations liées aux différents contextes scolaires. La périodisation adoptée suit les épisodes majeurs de l'institution et les évolutions de l'exercice. La première époque s'étend de la fin du XIX<sup>e</sup> siècle au début des années 1960, c'est-à-dire jusqu'au moment des grands changements institutionnels de la Cinquième République et correspond à un usage traditionnel de la rédaction. Un second modèle, celui du texte libre, est instauré au début du XX<sup>e</sup> siècle par Célestin Freinet qui fonde un courant pédagogique original au sein de l'institution. La troisième période est celle de la rénovation du français qui va donner naissance à la didactique de la discipline ; elle débute dans la seconde partie des années 1960 et se transforme dans le courant des années 1980. En effet, les instructions de 1985 vont marquer une charnière pour les écritures de soi qui disparaissent des prescriptions. La dernière étape est celle des programmes de 2002 qui préconisent de nouvelles formes d'écriture qui s'apparentent aux écrits personnels et reprennent certaines caractéristiques des écritures de soi scolaires, il s'agit des écrits réflexifs. Ainsi, à l'instar de Marie-Hélène Vourzay<sup>4</sup>, nous pourrions évoquer quatre « modèles rédactionnels » mais en adaptant la périodisation qu'elle propose à l'histoire particulière des écritures de soi.

3. Georges Gusdorf, *Les écritures du moi – Lignes de vie 1*, Paris : Odile Jacob, 1991, p. 53.

4. Marie-Hélène Vourzay, *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*, thèse pour le doctorat d'université, Lyon, Université Louis Lumière, 1996, p. 22.

Cette approche historique<sup>5</sup> repose sur trois types de documents. D'abord sur différentes études d'histoire générale et d'histoire de l'éducation à partir desquelles ont pu être rapidement évoqués les contextes socio-économiques et éducatifs successifs. Le second ensemble est constitué des prescriptions officielles qui fournissent le cadre institutionnel de la rédaction au sein de la discipline. Les autres documents sont des sources primaires, il s'agit de manuels qui apportent des informations sur les ressources dont les maîtres ont pu disposer, et de cahiers d'élèves qui ouvrent une lucarne sur des pratiques réelles, mais sont fortement contextualisés (les devoirs sont généralement reproduits avec leur orthographe d'origine). L'un des enjeux de ce parcours historique est de faire apparaître que les liens entre les usages prescrits des écritures à la première personne et les finalités de l'école ne sont pas uniquement utilitaires, mais relèvent de domaines plus idéologiques, voire politiques. Derrière ce modeste exercice de rédaction se dessine une histoire de la notion de sujet scolaire que les différents modèles d'apprentissage cherchent à développer selon leurs conceptions de la société et en fonction de la place que doit y occuper l'individu.

---

5. Cette recherche a été menée au sein du laboratoire Théodile de Lille 3.

**Première partie**  
L'âge d'or des écritures de soi  
à l'école primaire

Les écritures de soi scolaires vont naître et connaître leur apogée sous les Troisième et Quatrième Républiques qui en constituent la première période. En ce sens, elles appartiennent totalement, sous leur forme la plus courante, au modèle éducatif qui se met en place avec les lois de Jules Ferry. On peut y voir la double volonté de rénover l'enseignement de la langue avec l'introduction de rédactions sur des sujets du quotidien dès les classes élémentaires et d'instituer un outil éducatif contribuant à asseoir l'enseignement moral et civique. C'est en cela que cet exercice répond aux grands principes qui président à l'instauration des programmes de l'école primaire. En effet, dans le système scolaire de la Troisième République, clivé en deux ordres, primaire et secondaire, les écritures de soi apparaissent comme emblématiques de l'école primaire avec ses récits de veillées en famille et de vendanges. Et c'est dans ce cadre du primaire obligatoire, c'est-à-dire des classes élémentaires allant du cours préparatoire à la fin du cours moyen et éventuellement à la classe de fin d'études, sans traiter du primaire supérieur, qu'elles vont être étudiées. Mais si elles se sont gravées dans nos représentations modernes comme l'une des formes un peu surannées de la rédaction scolaire traditionnelle, on ne peut oublier qu'elles s'inscrivent, dès 1882, dans un ambitieux projet de rénovation scolaire et d'éducation populaire.

---

## CHAPITRE 1

### Les origines de la rédaction et des écritures de soi scolaires

---

#### LA NAISSANCE D'UN EXERCICE SCOLAIRE

Le 27 juillet 1882, l'arrêté définissant « l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires » signé de Jules Ferry, marque un double avènement en instituant pour le cours moyen les « Premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants<sup>6</sup> ». Il s'agit de l'apparition de la rédaction qui prend ainsi une place officielle<sup>7</sup> dans les pratiques de l'école primaire, mais c'est également la naissance des écritures de soi dans le domaine scolaire, puisque « les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants » vont être systématiquement liés au vécu des élèves.

Cette double naissance est la conséquence de besoins éducatifs nouveaux, liés aux transformations économiques et sociales qui marquent la fin du Second Empire et l'installation de la République. En effet, l'évolution de l'industrie et de l'économie a sensiblement modifié les nécessités de formation des futurs ouvriers et développé l'emploi de cadres intermédiaires, contremaîtres ou employés. L'école doit s'adapter et diversifier son offre de formation<sup>8</sup>. Le monde agricole subit lui aussi l'influence des avancées scientifiques : l'hygiène, par exemple, fait son apparition et le paysan doit en posséder quelques notions. Face à de nouvelles attentes, les méthodes traditionnelles d'enseignement se révèlent incapables de former efficacement un nombre grandissant d'élèves.

- 
6. André Chervel, *L'enseignement du français à l'école primaire, Textes officiels, tome 2, 1880-1939*, Paris : INRP, 1995, p. 105.
  7. La rédaction était déjà préconisée à l'école primaire dans le plan d'étude de la Seine mis en place par Octave Gréard en 1868.
  8. Voir Antoine Prost, *Histoire de l'enseignement en France, 1800-1967*, Paris : Armand Colin, 1968, pp. 11-12.

De même, les contenus d'enseignement évoluent. Le développement de la doctrine positiviste d'Auguste Comte, dont les *Cours de philosophie positive* sont publiés entre 1830 et 1842, et les recherches de Claude Bernard, qui publie en 1865 son *Introduction à l'étude de la médecine expérimentale*, mettent en lumière la nécessité d'une formation scientifique. Dans ce contexte, le système scolaire français, tel qu'il fonctionne, ne semble plus être en mesure de s'adapter aux nouvelles réalités sociales, l'école est même fortement critiquée dans les rangs des Républicains<sup>9</sup>. Certains la considèrent comme un frein au développement national et pensent que l'une des causes de la défaite de Sedan, en septembre 1870, est sans doute une instruction populaire trop rudimentaire. Au contraire, la victoire allemande apparaît comme le résultat de l'excellence d'un système scolaire beaucoup plus moderne. Les insuffisances de l'école se font aussi sentir en politique intérieure et les insurrections de 1848 ainsi que la Commune de 1871 soulignent, pour certains, la nécessité d'une meilleure transmission des valeurs civiques<sup>10</sup>. L'enseignement devient une priorité qui se décline en trois points : améliorer le partage des valeurs morales, permettre une meilleure transmission de savoirs désormais indispensables et développer l'unité nationale et linguistique.

Dans ce contexte économique, social et politique, très brièvement évoqué, la composition française va devoir remplir une double mission : contribuer à cette éducation morale et civique et offrir une alternative à l'enseignement de la langue écrite jugé inefficace. Mais comment mettre en place un enseignement spécifique et performant pour l'école primaire, c'est-à-dire éloigné des usages du secondaire ? Face à cette question, les décideurs des années 1880 sont tiraillés entre deux tendances contradictoires. L'une est une aspiration à la mise en place d'une pédagogie fondée sur la méthode intuitive et l'observation, c'est-à-dire inspirée de la leçon de choses et mettant en jeu l'activité de l'élève. L'autre, plus idéologique que pédagogique, est celle d'un conservatisme social, qui se traduit par l'idée que l'enseignement primaire doit être simple et pratique, apportant quelques connaissances indispensables, comme lire-écrire-compter, pour éviter les déclassements et les troubles sociaux.

Ces deux tendances, si divergentes qu'elles soient, se retrouvent dans la mise en place de la rédaction et dans l'utilisation des écritures à la première personne. Écartelées entre ces deux orientations qui ont pour seul point commun de vouloir transformer l'enfant des classes populaires en un citoyen conscient et instruit, les écritures de soi à l'école vont conserver un aspect paradoxal

9. A. Prost, *Histoire de l'enseignement...*, op. cit., p. 184.

10. Voir François Furet et Jacques Ozouf, *Lire et écrire. L'alphabétisation des Français de Calvin à Jules Ferry*, Paris : éd. de Minuit, 1977 (tome 1).

qui se manifeste dans l'apparente opposition entre la demande de l'école et l'évocation d'événements personnels.

## LA CRITIQUE DE L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE SOUS LE SECOND EMPIRE

Si au cours des premières années de la Troisième République l'institution scolaire s'efforce de poser les bases de la rédaction à l'école primaire, celle-ci a déjà fait son apparition dans les discours scolaires sous le Second Empire. Il s'agit d'un exercice nouveau qui n'est pas la transcription d'un cours entendu, ni l'amplification en usage dans le secondaire<sup>11</sup>. L'enjeu de cette nouvelle démarche est d'améliorer l'apprentissage du français en apportant une alternative à des méthodes trop grammaticales et inopérantes.

En effet l'enseignement de la langue, tel qu'il se pratique dans les écoles primaires est critiqué dès le milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. Il est jugé inefficace et prétentieux par certains linguistes dont Michel Bréal qui récuse fermement les approches fondées sur l'écrit<sup>12</sup>. On apprend la langue en ânonnant des leçons de grammaire qui sont retenues par cœur sans souci de compréhension. Cette méthode traditionnelle est copiée sur l'apprentissage des langues anciennes, c'est-à-dire sur la mémorisation et la récitation. Comment se déroule la leçon de grammaire? Voici le témoignage d'un inspecteur primaire dans le *Manuel Général de l'Instruction primaire* du 20 octobre 1866<sup>13</sup>:

« Prenons le maître sur le fait, il ouvre le livre à la leçon qui vient d'être récitée, et il dit aux élèves d'une même division: "Pour demain, vous apprendrez par cœur la leçon suivante, depuis: les bals, les régals, les chacals". Puis il ferme le livre, et l'on passe à d'autres exercices. Le lendemain, en effet, chaque élève à mesure qu'il est interpellé, récite textuellement tout ou partie de la leçon, qu'il a plus ou moins bien retenue, trop souvent, hélas, sans la comprendre. <sup>14</sup> »

Cet inspecteur continue en expliquant que la récitation des règles est suivie d'exercices et « d'une dictée quotidienne qui n'a souvent aucun rapport avec l'état actuel des connaissances des élèves » et que les corrections se font sous forme d'épellation. Face à ces pratiques, des critiques de plus en plus nombreuses s'élèvent, relayées auprès des plus hauts décideurs politiques.

11. André Chervel, « Les origines de l'enseignement de la rédaction », *Le Français aujourd'hui*, 1985, n° 70, pp. 92-98 et n° 71, pp. 113-116.

12. Pierre Boutan, *De l'enseignement des langues. Michel Bréal linguiste et pédagogue*. Paris: Hatier, 1998.

13. Cité par P. Boutan, *De l'enseignement des langues... op. cit.*, p. 135.

14. M. Nicot, « De l'enseignement de la langue dans les écoles primaires », *Manuel Général de l'Instruction Primaire*, Paris: Hachette, 20 octobre 1866, p. 329.

Deux ministres de l'Instruction publique du Second Empire, Gustave Rouland et Victor Duruy<sup>15</sup>, vont successivement dresser un bilan sévère des méthodes d'apprentissage répandues dans les classes. Ils constatent que les enfants quittent l'école sans connaître la langue nationale, alors qu'il s'agit là d'un enjeu politique important et que les méthodes employées ne sont pas adaptées aux élèves des classes populaires. En 1857, Gustave Rouland, ministre de l'Instruction publique de 1857 à 1863, met en garde les recteurs et leur demande de veiller à ce que l'enseignement soit « profitable », c'est-à-dire efficace :

« Il importe que les populations puissent toucher du doigt l'utilité pratique de l'instruction. [...] Donc point de ces éternelles dictées ambitieusement décorées du nom d'analyses logiques, et bonnes seulement à faire prendre en dégoût tout ce qui tient à l'enseignement de la langue ; point de fantasmagorie de mots ; s'il est possible même, point de grammaires entre les mains des élèves. <sup>16</sup> »

Dans ce contexte conservateur, il s'agit d'un premier pas vers une critique de l'enseignement de la langue maternelle. Mais le pouvoir impérial demeure frileux dans le domaine de l'éducation populaire, et il faudra attendre quelques années pour que soient appliqués de nouveaux principes pédagogiques.

## RÉNOVER L'ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE

C'est ainsi que l'on voit poindre, au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle, une réflexion sur l'enseignement de la langue, due en partie à l'influence du Père Grégoire Girard. Ce pédagogue Suisse qui publie en 1844 *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*<sup>17</sup>, est à l'origine du courant de rénovation qui va inspirer nombre de pédagogues et de novateurs parmi les républicains dès 1880. Dans son ouvrage, le Père Girard avance le principe d'une nature intelligente des enfants qui doit conduire à développer harmonieusement leurs tendances naturelles par l'éducation. Cette dernière ne consiste pas à charger leur esprit, mais à le développer par une culture intellectuelle morale et religieuse que la langue maternelle va permettre d'éveiller. Il s'élève contre l'apprentissage par cœur des règles de grammaire et du vocabulaire et considère que les « grammaires de mots sont la plaie de l'éducation, tout en

15. Sous le Second Empire, Gustave Rouland, est ministre de l'Instruction publique de 1857 à 1863 ; il précède Victor Duruy qui sera chargé du ministère de 1863 à 1870.

16. « 20 août 1857 – Instruction relative à la direction pédagogique des écoles primaires », dans A. Chervel, *L'enseignement du français...*, op. cit., tome 1, p. 210.

17. Grégoire Girard, *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*, Paris : Dezobry, E. Magdeleine et Cie, 1844.

pensant la servir<sup>18</sup>». Selon ses conceptions, la langue s'apprend par l'usage. L'une de ses grandes innovations est de recommander la pratique de l'écriture comme outil pédagogique :

«Les élèves du cours de la langue, outre que du commencement à la fin, ils seront appelés à inventer des propositions et des phrases, auront des compositions proprement dites à faire, dès que le temps sera venu : ce seront des récits, des lettres, des descriptions, des dialogues et de petits discours sous la modeste forme épistolaire.<sup>19</sup>»

L'idée de faire écrire les élèves et de prendre appui sur leur connaissance spontanée de la langue est à l'origine de l'introduction de la rédaction à l'école primaire, dès la fin du XIX<sup>e</sup> siècle.

Ces nouvelles propositions pour l'enseignement de la langue vont commencer à pénétrer dans l'institution sous le ministère de Duruy, entre 1863 et 1869. À l'instar de son prédécesseur, celui-ci constate le manque d'efficacité des méthodes d'apprentissage de la grammaire. Dans une circulaire de 1866 il dénonce des pratiques stériles :

«[...] ce sont quarante élèves sur cent qui sortent de l'école, ou ne sachant rien, ou sachant si peu de chose que, sans le cours d'adultes, ils l'auront bien vite oublié.<sup>20</sup>»

Cet échec de l'enseignement du français lui paraît inadmissible alors que le corps social est en attente d'une meilleure instruction, comme en attestent les demandes de cours d'adultes. Face à l'urgence, il faut envisager autrement l'apprentissage de la langue. Pour cela, Victor Duruy propose trois solutions qui se combinent et dans lesquelles se manifestent l'influence du Père Girard et celle d'Octave Gréard, directeur de l'Instruction primaire de la Seine depuis 1865. Il s'agit d'abord de réduire l'enseignement grammatical à quelques définitions simples et courtes et à quelques règles fondamentales. En second lieu, de mettre les élèves «en présence des plus beaux morceaux de notre littérature<sup>21</sup> ». Enfin, il conseille de prendre appui sur « cette grammaire naturelle que [les enfants] portent en eux<sup>22</sup> » plutôt que de l'apprendre de manière mécanique. Ces idées sont novatrices, et l'influence de Marie Pape-Carpantier qui introduit la leçon de choses et les démarches intuitives dans les salles d'asile commence aussi à faire son chemin. Deux ans plus tard, en 1868, Octave Gréard invite les instituteurs de la Seine à faire écrire de petits textes. Cependant, s'il recommande

18. *Ibid.* p. 29.

19. *Ibid.* p. 48.

20. «7 octobre 1866 – Circulaire sur la direction qu'il convient de donner à l'enseignement dans les écoles primaires», dans A. Chervel, *L'enseignement du français...*, *op. cit.*, tome 1, pp. 248-252.

21. *Ibid.*, p. 249.

22. *Id.*

vivement la pratique de la rédaction, ses conseils s'accompagnent de certaines restrictions liées aux connaissances des enfants des écoles primaires :

« Que les sujets donnés, à quelque genre d'études qu'ils se rattachent, soient toujours d'une étendue très restreinte, d'un développement facile<sup>23</sup>. »

C'est ainsi que se dessinent dans la seconde moitié du XIX<sup>e</sup> siècle, pour l'école primaire, les contours de la rédaction dans une acception nouvelle, celle de production d'un écrit en français. Il s'agit là, d'une incontestable innovation pédagogique que des personnalités comme Octave Gréard vont contribuer à affermir, à partir de 1880.

## DES RÉCITS DE LA VIE PRIVÉE

Mais pour comprendre comment sont posées les bases de la rédaction à l'école primaire il faut nous attarder sous le Second Empire. Si l'idée de faire écrire très tôt les écoliers est le fruit d'une pensée pédagogique novatrice, le clivage scolaire et social en constitue néanmoins la toile de fond. La séparation en deux ordres scolaires est l'un des fondements de l'ordre social et les contenus doivent différencier les catégories d'élèves. Les premières tentatives pour définir la rédaction à l'école primaire rendent manifeste cette double orientation et apportent un éclairage essentiel sur les ambiguïtés de l'exercice. L'un des textes programmatiques publié sous le Second Empire est un article de Louis C. Michel<sup>24</sup>, directeur du *Bulletin de l'Instruction Primaire*<sup>25</sup>, paru en 1854. Louis C. Michel est représentatif de l'ambivalence des positions de certains novateurs au milieu du XIX<sup>e</sup> siècle. D'une part, il est en relation avec les conservateurs et avec le ministère Falloux, puisqu'il est membre de la commission extraparlamentaire qui a préparé la loi du 15 mars 1850, dite Loi Falloux. Mais par ailleurs, disciple et admirateur du Père Grégoire, il fait éditer en France, en 1844, l'œuvre du pédagogue suisse et en rédige la préface. Cette double appartenance se retrouve dans ses propositions pour introduire la rédaction à l'école primaire, car fidèle au Père Girard, il considère que c'est le meilleur moyen pour une formation morale, intellectuelle et linguistique :

« [...] un cours de langue ainsi dirigé sert à donner aux élèves, non seulement des idées justes, des sentiments vrais, des raisonnements exacts, il leur donne

23. Octave Gréard, « 17 août 1868 - Instruction générale adressée aux inspecteurs primaires sur la mise à exécution du règlement d'organisation pédagogique du département de la Seine », dans A. Chervel, *L'enseignement du français...*, op. cit., p. 265-266.

24. Des extraits importants de cet article figurent dans A. Chervel, *L'enseignement du français...*, op. cit., pp. 188-195.

25. Cette revue créée en 1854 entre en concurrence pendant quelques années avec le *Manuel Général de l'Instruction primaire*, puis elle disparaît en 1857.

de plus les moyens de les exprimer par le secours des mots et des formes du langage.<sup>26</sup>»

Mais l'exercice doit être adapté en tenant compte des finalités et des limites de l'enseignement primaire. Il ne s'agit pas de préparer « des générations de littérateurs, de feuilletonistes et d'avocats<sup>27</sup> », c'est-à-dire qu'il n'est pas question d'enseigner les usages de l'écriture, mais seulement de faire écrire. Les enfants de l'école primaire doivent être formés en vue de leur futur métier, sans accéder à des connaissances trop étendues et donc inutiles pour eux :

« De quoi s'agit-il, en effet, dans les écoles primaires ? Ce n'est certes pas d'y élever des littérateurs, des écrivains, des demi-savants. À quoi bon dès lors y perdre le temps à des études et à des exercices sans utilité, mais non sans inconvénients pour des enfants destinés à gagner leur vie à la sueur de leur front ? À quoi bon surtout leur dicter et leur expliquer des règles et des principes sur l'art d'écrire et sur les différents genres de compositions littéraires, lorsque la plupart d'entre eux n'auront jamais à en faire l'application ?<sup>28</sup> »

À l'école primaire, l'apprentissage de la rédaction est un outil dont l'objectif n'est pas de savoir bien écrire, mais d'apprendre à bien penser. De plus, les connaissances limitées des instituteurs qui n'ont pas fait leurs humanités ne leur permettent pas d'enseigner les « belles-lettres » :

« Qu'ils [les instituteurs] restent fidèles à la lettre du programme de l'instruction primaire, et se gardent de se poser en professeurs de belles-lettres, au risque de tomber dans le ridicule et le mauvais goût, faute d'études et de connaissances suffisantes pour un enseignement dont le moindre inconvénient d'ailleurs serait d'être plutôt nuisible qu'utile à leurs élèves.<sup>29</sup> »

Le principe est de se démarquer fortement de l'enseignement de l'écriture dispensé dans les collèges et les lycées, car cela risquerait de « donner des prétentions ridicules et des tendances à contresens.<sup>30</sup> »

Louis C. Michel continue, dans son article, à décrire ce nouvel exercice qui doit être adapté pour l'école primaire en tenant compte des lacunes propres aux enfants du peuple. Manquant de culture classique comment pourront-ils trouver la matière nécessaire à toute composition française telle qu'elle se pratique dans le secondaire où l'on rédige des amplifications sur des sujets tirés de la mythologie ? De plus, leurs penchants naturels les poussent vers l'exagération et le mauvais goût :

26. L. C. Michel, dans Chervel, *op. cit.*, tome 1, p. 188.

27. *Ibid.* p. 189.

28. *Ibid.* p. 192.

29. *Ibid.* p. 188.

30. *Ibid.* p. 192.

« Les enfants, ainsi que le peuple, sont portés à exagérer : ils aiment ce qui est outré, ce qui retentit à l'oreille, ce qui brille au regard, ce qui frappe l'imagination, ce qui sort des proportions des choses ordinaires [...] <sup>31</sup> ».

Il est donc nécessaire de les guider dans l'élaboration et la recherche de leurs idées. L'écrit doit rester raisonnable, pratique et concret, sans imagination et proche des connaissances qui leur seront nécessaires. Mais dans le même temps, il s'agit d'une éducation complète, intellectuelle et morale, visant :

« [...] à en faire des hommes attentifs, sensés, judicieux, et qui sachent exprimer avec clarté et avec naturel les pensées qu'ils ont dans l'esprit et les sentiments qu'ils ont dans le cœur. <sup>32</sup> »

Pour répondre à des impératifs si divers, la solution est de prendre pour base ce que les écoliers connaissent déjà, afin d'éviter de « les transporter hors de leur sphère ». Voici le conseil qu'il donne aux instituteurs :

« Attachez-vous scrupuleusement dans le choix des sujets d'exercices, à ceux qui ne sortent pas des réalités de la vie ordinaire et du cercle des connaissances et des impressions des élèves de l'école. <sup>33</sup> »

Faire écrire sur le quotidien des élèves, à partir de leur vécu constitue ainsi la meilleure solution pour respecter la double contrainte. D'une part, la matière est déjà là, et l'ordre étant celui de l'événement tel qu'il s'est déroulé, il suffit de le retranscrire, la justesse de l'expression manifestant la justesse de la pensée. D'autre part, ces sujets respectent le projet pédagogique d'un enseignement pratique qui vise les métiers auxquels ces enfants sont destinés. En faisant appel à l'expérience quotidienne des élèves, on ne quitte pas le monde dans lequel ils évoluent et évolueront, mais on leur offre la possibilité d'apprendre la langue et de développer leur jugement par l'écriture. Les exercices que propose L. C. Michel reprennent les propositions du Père Girard et sont regroupés en quatre grandes catégories, faisant toutes appel au vécu des élèves :

« 1 – Description d'un objet que les élèves ont sous les yeux ou dont ils ont acquis la connaissance par la lecture ou par les explications du maître. [...] »

2 – Récit d'un événement ou d'un fait dont les enfants ont dû être témoins, ou dont ils ont puisé la connaissance dans un livre ou dans les instructions orales de l'instituteur. [...] »

3 – Lettres ayant trait aux principales circonstances qui donnent lieu à écrire dans les relations domestiques et les relations d'affaire. [...] »

4 – rédaction d'un compte rendu, d'une instruction ou d'une leçon. [...] <sup>34</sup> »

---

31. *Id.*

32. *Ibid.* p. 193.

33. *Ibid.*, p. 191.

34. *Ibid.* pp. 190-191.

Cette liste, fortement ancrée dans le concret et adaptée aux élèves des classes populaires, va constituer une sorte de matrice des exercices de rédaction scolaires, tout au long de cette première période. Le même principe consistant à prendre appui sur ce qui est connu des élèves, sur leur quotidien et leur vécu se retrouve sous la Troisième République. Dès 1871, dans une première tentative d'unification nationale des enseignements, Jules Simon, alors ministre de l'Instruction de la très jeune Troisième République, envisage comme exercices de rédaction pour les élèves du cours moyen ou supérieur :

«La description d'un objet usuel, le récit d'un trait d'histoire ou d'un fait de la vie privée, le compte rendu d'une promenade, des lettres familières...<sup>35</sup>»

Avec ces « récits d'un fait de la vie privée », les écritures de soi entrent dans les premiers programmes de la Troisième République et vont devenir les exercices emblématiques de la rédaction d'école primaire pour de longues années. Le double aspect qui a présidé à leur installation explique leur ambiguïté inhérente, puisqu'il s'agit d'une tentative pour changer l'enseignement de la langue nationale, en tenant compte des élèves, de leurs connaissances linguistiques et de leur besoin d'activité, tout en maintenant les apprentissages de l'école primaire dans le cadre des déterminations sociales existantes. L'évolution de cet exercice rédactionnel va se rattacher explicitement au projet scolaire que les républicains veulent instituer.

---

35. « 18 novembre 1871 – Instruction relative à l'organisation pédagogique des écoles », dans A. Chervel, *L'enseignement du français...*, *op. cit.*, tome 1, p. 289.