

Des raisons d'une recherche

Le travail qui suit procède d'un sentiment de complexité et d'irrésolution face à l'apprentissage de cette activité dont la signification apparaît au premier abord si évidente et qui est à la fois si partagée et si rare : l'écriture. Il procède, tout autant, de la volonté de mettre à l'épreuve d'une réflexion approfondie une conviction, formée dans la pratique de l'enseignement de l'écriture en cycle 3 (CE2, CM1 et CM2) de l'école primaire. Cette conviction, qui a été le point de départ de notre recherche, peut être résumée comme suit : si l'école est lieu de culture et pas seulement d'acquisition des savoirs, alors l'écriture à l'école — et particulièrement l'écriture de récits, qu'ils soient narrations de vécu ou fictions — est un socle pour l'acquisition de la culture et l'appropriation culturelle. C'est le lieu où l'enfant peut se décrire et décrire ses proches, faire l'inventaire de son environnement, se mettre à distance, calculer son rapport à lui-même, à ceux qui l'entourent, à son environnement, réinventer le monde et s'y mettre à l'épreuve.

Dans une société qui place une majorité d'individus, dès l'enfance, en demande de récits et en particulier de récits identificatoires, conséquence de l'affaiblissement des liens familiaux et des solidarités traditionnelles, du déclin des croyances partagées (idéologies, religions, sentiment d'appartenir à une collectivité), de l'atomisation sociale qui place chacun en position de quêteur de sens et de mobiles pour l'action, conséquence sans doute aussi de la communication sociale généralisée qui oblige chacun à trouver une distance aux autres et une identité, il pourrait revenir à l'école d'être le

lieu où chacun apprend à se constituer et à s'approprier sa propre histoire, ses rêveries, sache conserver, imaginer, transmettre, composer et recomposer, refaire et redire, arranger, inventer : en bref apprenne à écrire. Faire, comme l'écrit C. Moracchini, de chaque élève "un inventeur et un grammairien" de sa "légende personnelle" (1) ; faire en somme de l'apprentissage de l'écriture un champ de constitution de l'individualité et de l'identité de chacun. Sans voir dans l'apprentissage de l'écriture le lieu d'une nouvelle utopie éducative, il nous semble que cette thématique est à la fois prometteuse et porteuse d'une grande ambition. Ainsi peut être posé le point d'attaque initial de notre recherche.

1 - Doutes et questions

1.1 - Paradoxes de l'apprentissage de l'écriture

Ecrire : "la majorité des adultes n'y parvient qu'avec peine", reconnaissent les instructions officielles de 1972 (2). Jusqu'à cette date, dans les textes régissant l'enseignement du français, on s'était beaucoup étendu sur la difficulté qu'il y avait, pour les enfants, à apprendre à écrire ; et on avait toujours fait comme s'il s'agissait d'une barrière à franchir, au-delà de laquelle quelque chose était acquis. On avait là, implicitement, l'idée que l'apprentissage de l'écriture était comparable à l'apprentissage de la lecture : ayant appris à lire étant enfant, un adulte sait lire pour la vie. La remarque de 1972 rompt ce rapprochement : il devient officiel que l'apprentissage de l'écriture ne délivre pas de la difficulté d'écrire. On n'écrit pas comme on lit.

C'est un autre paradoxe de l'écriture que d'être une pratique qui paraît si naturelle à tout le monde — qu'il paraît si naturel d'apprendre à l'école — et qui cependant n'est pas pratiquée, ou si peu, si rarement. Certes cela n'a jamais empêché, aujourd'hui comme hier, que des voix réputées s'autorisent à parler du *lire-écrire-compter* comme d'une évidence et comme d'un programme simple qu'il suffirait de mettre en oeuvre pour que l'école ne produise plus d'illettrés.

La formule en triptyque qui, concernant l'écrire, tire sa force d'interpellation de la confusion entre écriture-graphie et capacité à écrire, fait miroiter une sorte de permanence ou d'éternité des tâches et des missions de l'institution scolaire.

Il y a un troisième paradoxe. L'écriture, tout socialisé que puisse et doive être son apprentissage, est au bout du compte une activité éminemment solitaire, qui est à la fois un passage à l'acte, ou une action, et une manière de "poser sa différence" (3). Or, si les méthodes de jadis laissaient l'élève terriblement seul et démuné au moment de ce passage à l'acte — les didacticiens veulent croire même que l'écriture n'était pas enseignée (4) —, c'est bien souvent le contraire qui se produit dans les pratiques actuelles : les situations d'enseignement de l'écriture sont majoritairement collectives ; écrire est conçu sur le mode du travail collectif plus que sur celui de l'investissement individuel. Or, "la première caractéristique de la situation énonciative de l'écrit, c'est la solitude", comme l'écrit M. Fayol (5). On peut craindre que les approches didactiques, trop souvent, ne prennent pas suffisamment en compte cette caractéristique première et, en tout cas, que dans la représentation de l'écriture qu'elles imposent, cette caractéristique soit par trop absente. Nombreuses sont les classes où se produit du texte, mais où nul texte n'est jamais pleinement et entièrement l'oeuvre d'un élève écrivain. Il faut alors constater que l'apprentissage de l'écriture ne peut être le lieu de la reconnaissance d'une individualité agissante. Faut-il parler d'oubli du sujet ? Est-ce le prix à payer pour apprendre à écrire ?

1.2 - Entrer dans la scripturalité générale ou construire l'identité de l'écrivain ?

On assiste, depuis quelques années, à une extraordinaire technicisation didactique de l'apprentissage de l'écriture. Il s'agit de faire acquérir à l'élève un certain nombre de compétences scripturales, pouvant être évaluées. C'est un modèle technicien de la production d'écrits qui aboutit, peu ou prou, à placer toutes les formes d'écrits sur un même plan comme relevant toutes d'une intention explicite ou, si l'on veut, d'un calcul de l'écrivain. La perspective dominante étant celle de la

maîtrise de la langue, on parle, concernant l'écriture, d'apprentissage du *code écrit* et d'*entrée dans l'écrit*. L'apprentissage de l'écriture est conçu comme un chapitre de ce vaste mouvement parfois dénommé *acculturation à l'écrit*. Que cette perspective ait, dans les classes, suscité un profond renouvellement des pratiques et de l'analyse des pratiques, on n'en peut douter. Notre conviction, cependant, est qu'on n'épuise pas la question de l'apprentissage de l'écriture en la rangeant sous la bannière de l'entrée dans l'écrit et qu'à la perspective de la maîtrise de la langue, il faut adjoindre celle de la construction du sujet.

A cet égard, nous observons qu'un certain type de questionnement s'est fait jour chez les didacticiens à partir du milieu des années 1990. Ainsi C. Tauveron a très explicitement posé la question de savoir si l'approche technico-didactique de l'apprentissage de l'écriture était compatible avec l'ambition de faire produire aux élèves des textes *littéraires* ou, du moins, à visée littéraire, la dimension littéraire d'un texte étant entendue comme la prédominance d'un point de vue, d'une voix narrative, donc de la singularité d'un sujet. De ce questionnement a suivi le projet d'approcher la dimension littéraire par des procédures didactiques. On s'est, selon C. Tauveron, trop exclusivement centré sur la construction d'outils "algorithmiques" ou, justement, de "procédures", et on ne s'est pas assez soucié d'une "pédagogie des stratégies" (6). Ce diagnostic portait trace d'une inquiétude quant à des façons de faire que la didactique du français, avec quelque arrogance et souvent la certitude d'être du côté d'une science achevée, a installées dans les classes et dans la formation des maîtres, et qui ont chassé le sujet du champ de l'apprentissage de l'écriture.

Nos questions et doutes peuvent être formulés dans la question de savoir ce que vise l'école dans l'apprentissage de l'écriture : s'agit-il d'en faire le champ de constitution de l'identité-individualité de l'enfant, ou bien s'agit-il — seulement, pourrait-on dire — de l'apprentissage de l'acculturation à l'écrit, c'est-à-dire de l'entrée dans la scripturalité, dimension incontournable de la vie sociale. Formulons autrement, et de façon forcément caricaturale :

apprendre à écrire, est-ce essentiellement apprendre à se constituer et à exister dans et par la langue, ou bien est-ce plutôt, et plus modestement, l'apprentissage d'une capacité à la "reconnaissance de la norme d'écrire" (7) ?

2 - Du côté des textes officiels

L'école est une institution au long cours : on ne peut comprendre sa logique, ses modes de fonctionnement et de pensée que sur la base d'une bonne connaissance de son histoire. Par ailleurs, l'école est dotée d'une grande inertie : elle porte longtemps la marque des textes qui, à un moment donné de son histoire, l'ont structurée. C'est du côté des instructions officielles que nous avons choisi de chercher réponse à la question que nous posons. C'est à plus d'un siècle de discours ministériels que nous avons résolu de nous adresser. Dans les instructions de 1938, on trouve cette idée qu'il faut "se demander quel est le but des exercices de rédaction" (8). Cette interrogation sera un fil conducteur de notre travail.

2.1 - Ecrire :

**hier, le "couronnement" de la scolarité ;
aujourd'hui, la "grande affaire de l'école"**

Depuis les lois des années 1880, les instructions officielles n'ont cessé de marteler l'importance que les maîtres devaient accorder à l'apprentissage de l'écriture. Des décennies durant, c'est d'un combat qu'il s'agit pour imposer dans les classes la rédaction ; c'est une conquête que les maîtres ont à mener et il faut les convaincre de la mener. A lire les instructions, on perçoit les avancées, les remises en cause et les replis, mais on a surtout le sentiment que l'apprentissage de l'écriture est vu, en tout cas jusqu'à la grande rénovation des années 1970 (9), sur le mode de l'échec, et d'un échec qui dure, dont on ne vient pas à bout. S'agissant, certes, des écoles normales — mais c'est là que l'impulsion est donnée —, c'est Jules Ferry lui-même qui écrit : "nul enseignement n'a une importance aussi considérable [...] et nul [...] n'est en souffrance au même degré" (10). Un inspecteur parle, au début du siècle, du

"plus important des exercices scolaires, le plus ardu" (11). Et c'est un lieu commun de la littérature de l'époque qu'exprime un autre inspecteur : "la composition française est la partie la plus faible de notre enseignement" (12). En 1923 on tente de répondre au défi posé par des résultats jugés trop faibles : "si nous n'avons pas encore obtenu [...] tous les résultats que nous souhaitions, c'est peut-être parce que, trop ambitieux, nous avons eu le tort de faire commencer trop tôt les exercices de rédaction" (13). En 1938 "les résultats de l'enseignement de la composition française sont assez décevants" et au certificat d'étude primaire, c'est "l'épreuve la plus faible" ; on évoque un "demi-échec" en reconnaissant que, depuis 1923, il n'y a pas eu de grands progrès. On en vient à "se demander quel est le but des exercices de rédaction, et quels sont les procédés les meilleurs pour les atteindre" (14). En 1942 la rédaction est annoncée comme "l'exercice capital et la fin essentielle de l'enseignement du français" (15). En 1972 encore, tout en redisant qu'il s'agit de "l'une des tâches les plus importantes, l'une des plus difficiles qui incombent à l'école élémentaire", on évoque "beaucoup de déception", mais surtout on découvre que s'il y a échec, c'est que la rédaction est pour l'élève "une montagne à gravir", constat en vertu duquel il convient de banaliser l'exercice et de le "dépouiller [...] de tout caractère exceptionnel et intimidant" (16). En 1992 encore, il est rappelé que "l'accès à la langue écrite est aujourd'hui, prioritairement, un accès à la production de textes" et "doit être considéré par tous les enseignants comme la grande affaire de l'école" (17). Et en 1994, le ministre dira qu'il faut réévaluer la place du français et que la production d'écrits est "au centre de cette réévaluation" (18).

Ainsi la *production d'écrits*, puisque tel est le vocable en usage aujourd'hui, est "la grande affaire de l'école". Au début du siècle, on parlait de la rédaction comme du "point d'aboutissement naturel de tous les exercices scolaires" (19). L'aboutissement, le couronnement : voilà deux termes fréquents dans le début du siècle. De "l'aboutissement" à "la grande affaire", on ne peut manquer d'être frappé de l'importance accordée, sur tout le siècle, aux exercices d'écriture dans la hiérarchie des occupations de la classe. Remarquons cependant que le rapprochement est trompeur : parler, au début du siècle,

de "l'aboutissement" ou du "couronnement", c'était indiquer que la capacité à écrire ne pouvait exister qu'au terme d'un processus d'étude de la langue, fondé sur l'orthographe et la grammaire. De la même manière, pour ce qui était de la lecture, il n'était pas question de viser la compréhension avant que les enfants aient une bonne maîtrise du déchiffrement. Aujourd'hui si l'écriture est "la grande affaire", elle n'est plus un "couronnement" ou un "aboutissement" au sens du début du siècle : les savoirs sur la langue ne sont plus requis pour commencer l'apprentissage de l'écriture ; dans les textes les plus récents, ils en sont plutôt des accompagnements, la capacité à écrire étant centrale. Ainsi l'écriture, de geste ultime de l'école primaire, devant attester de l'assimilation d'une pratique satisfaisante de la langue, est devenue objet central de la scolarité primaire ; non plus ce qu'il faut tâcher d'atteindre au terme d'un cursus, mais ce qui est visé dans les pratiques de chaque jour dès l'entrée à l'école. Elle n'est plus un horizon, elle est au centre. Elle n'est plus ce but lointain, auréolé de magie et de monumentalité, qu'il était désespérant de ne pouvoir jamais atteindre ; elle est un ensemble de compétences, spécifiées dans des instructions qui n'ont cessé de prendre de l'ampleur.

2.2 - La question : quel est le but visé par l'apprentissage de l'écriture ?

Lorsque les lois Ferry font de l'apprentissage de la rédaction un objectif ultime de l'école primaire, c'est une révolution puisque le lire-écrire, jusque là, ne faisait pas partie de l'enseignement primaire de la langue. Il n'existait donc pas pour le primaire de modèle d'apprentissage constitué, comme c'était le cas dans le secondaire (20). C'est ainsi le début d'une longue élaboration de contenus et de finalités par empilement de "couches successives" (21). Cette suite d'instructions et autres textes officiels que nous avons voulu suivre in extenso, avec l'ambition de ressaisir l'ensemble des propositions, n'est pas un fleuve tranquille. Tout au long du siècle, les rédacteurs des grands textes d'instructions prennent certes soin de mettre en avant ce qui rapproche les nouvelles instructions de celles qui précèdent et souvent même rapportent les propositions nouvelles à des indications déjà contenues dans

les anciennes. Pourtant, à lire attentivement ces instructions officielles — et dans une visée qui n'est pas celle, pratique, demandée aux enseignants —, ce qui frappe, ce n'est pas la continuité, ce sont les ruptures. Des ruptures qui sont moins dans les propositions d'action pédagogique — elles sont remarquablement stables, au moins jusque dans les années 1970 —, que dans les perspectives édictées quant au sens et aux finalités de l'apprentissage de l'écriture.

Cette importance accordée depuis le début à l'apprentissage de l'écriture ; ces incertitudes et insatisfactions, longtemps, quant aux méthodes mais aussi quant aux buts de l'apprentissage ; cette diversité et cette hétérogénéité des points de vue et des propositions sur plus d'un siècle ; aujourd'hui ces multiples savoirs accumulés par recours à de nombreuses disciplines contributives, et cette apparence souvent définitive des savoirs didactiques : on assiste, dans le déroulement de ces instructions, à la genèse ou à l'évolution d'une discipline scolaire, l'écriture (22). Surtout, il n'y a pas de réponse évidente, immédiate, univoque à notre question des buts et des significations de l'apprentissage de l'écriture. L'examen des textes, depuis les lois Ferry jusqu'aux instructions contemporaines, révèle que l'on a affaire à un certain nombre de conceptions de l'apprentissage de l'écriture, autant de versions du *comment apprendre à écrire*, qui se succèdent et se heurtent, se chevauchent et s'entremêlent.

3 - La problématique

Ces conceptions de l'apprentissage de l'écriture, qui sont des exposés des finalités et des modalités de l'apprentissage, qui sont porteuses de définitions de l'écriture et de l'acte d'écrire, qui sont tributaires de leurs conditions d'apparition, mais qui ne peuvent y être réduites, on ne peut les ramener à un énoncé unique qui dirait une fois pour toutes ce qu'est et comment *apprendre à écrire*. Notre ambition sera, à partir de la pluralité et de la diversité des propositions, de faire émerger et de caractériser ces conceptions, qui ne sont pas données comme telles dans les instructions, qui sont à constituer comme

objets de recherche.

Nous avons l'ambition, par ce travail de modélisation, d'une part d'échapper à une compilation des propositions que nous ne ferions que saisir dans leur successivité et, d'autre part, et à l'inverse, de contourner la dispersion des propositions et de mettre en relation des éléments qui peuvent être de statut différent et/ou distants dans le temps. Surtout, constituer des modèles c'est construire des objets investigables et interrogeables. Il y a dans la modélisation des démarches d'apprentissage l'ambition, non pas de les réduire à des suites d'actes, mais d'en faire des configurations discursives signifiantes.

Nous nous appuyerons, pour ce faire, sur la conception tripolaire (praxéologique, axiologique, scientifique) du modèle pédagogique qu'a développée Ph. Meirieu (23). Les prescriptions pratiques, qui énoncent ce que doit être l'activité pédagogique, définissent le pôle praxéologique ; le pôle axiologique consiste en l'énoncé des valeurs morales et/ou politiques qui constituent des finalités et sont données comme l'horizon de l'action pédagogique ; le pôle scientifique c'est l'étayage et la justification des pratiques par des savoirs. Nous prenons donc le parti de ne pas réduire les modèles d'apprentissage à des énoncés de procédures techniques. Notre posture de recherche fait de chaque modèle un *discours* qu'il s'agit d'interroger. L'objet de recherche ainsi construit, il faut maintenant affiner notre questionnement.

Au départ — et sûrement au centre — de notre interrogation, il y avait la question du sujet : y a-t-il, dans l'apprentissage de l'écriture, place pour un enjeu qui serait l'émergence du sujet ? Ou bien l'apprentissage de l'écriture n'est-il qu'une composante de l'*acculturation à l'écrit*, elle-même composante de la *maîtrise de la langue* ? Autrement formulé : l'apprentissage de l'écriture vise-t-il, en même temps que la maîtrise de la langue, l'institution d'un sujet écrivain, ou de l'écrivain en sujet ? Ce questionnement, s'il a pu être l'aiguillon au départ de notre recherche, est par trop tributaire d'une conceptualisation *interne* et actuelle, qui n'est pas opérante sur les conceptions anciennes de

l'apprentissage de l'écriture. Notre entreprise d'élucidation a besoin de distance, d'une distance à prendre avec l'énonciation institutionnelle, pour être capable de caractériser cette énonciation et de rendre compte de ses formulations.

Aussi formulerons-nous notre questionnement ainsi : si les modèles d'apprentissage de l'écriture ne sont pas seulement des énoncés de procédures techniques, s'ils sont aussi des discours qui donnent sens et fonction aux procédures d'apprentissage, alors nous pouvons les interroger en tant que discours et rechercher ce qu'ils révèlent. Nous formulons l'hypothèse suivante, en trois points :

- Chaque modèle institue une signification et une finalité de l'apprentissage de l'écriture : ce que nous appellerons le sens de l'écriture.

- Chaque modèle énonce des modalités de construction de l'identité et de la place de l'enfant, c'est-à-dire assigne un statut à l'individu.

- Chaque modèle énonce une définition du pacte social ou, si l'on veut être plus modeste dans la formulation, du lien social. En reprenant les formulations de F. Furet et J. Ozouf (24), nous dirons que si l'écriture constitue "l'individuel dans le social" et fait entrer l'individu dans "le marché des volontés", alors l'apprentissage de l'écriture doit être conçu comme apprentissage de l'adhésion au pacte social. Il doit alors être possible d'interpréter les différents modèles d'apprentissage de l'écriture comme des définitions, certes implicites, du pacte social.

Si l'on reprend les termes initiaux de notre questionnement, on s'aperçoit que le deuxième point de notre hypothèse renvoie à la question du sujet et que le troisième point renvoie à la question de l'entrée dans la scripturalité. Ainsi les deux pôles de notre question initiale n'apparaissent plus comme antagoniques. Ils sont conjoints dans le même questionnement.

4 - Les matériaux

Nous avons choisi de travailler sur les instructions officielles et pas sur les pratiques dans les classes ; les instructions sont le territoire que nous explorerons. Ce territoire n'est pas aussi connu qu'on feint parfois de le croire. A preuve, des didacticiens s'en tiennent encore au sens commun et continuent de parler d'un *modèle traditionnel*, sans plus de précisions pour désigner des formes d'enseignement, certes consacrées par l'usage — et en cela elles sont traditionnelles —, mais qui ne sont ni identiques ni assimilables les unes aux autres (25). Ainsi on donne à croire que tout ce qui date d'époques antérieures pourrait être *mis dans un même sac* et relèverait de présupposés identiques : façon certes pratique, mais peu regardante, de poser un modèle du passé contre lequel construire un modèle d'aujourd'hui. C'est une vision erronée ; la recherche qui suit montrera la diversité, qu'on ne peut en aucun cas réduire à une unité, des conceptions mises en oeuvre en un peu plus de cent ans d'instructions.

On a par ailleurs trop tendance à prendre ces instructions, textes anonymes, même s'ils sont signés ou préfacés par un ministre, pour de simples écrits de circonstances, ne valant pas le détour d'une lecture, et à considérer que les vraies idées se trouvent dans les théories produites par des auteurs connus et reconnus, pédagogues, psychologues, didacticiens. Cette attitude conduit par exemple à mettre au compte de C. Freinet des innovations explicitement formulées dès les instructions de 1923. Les instructions officielles sont le produit de leur époque et ce, à un double titre. D'une part elles condensent, certes plus ou moins — celles de 1923 plus que celles de 1938 — les acquis des savoirs du moment ; elles en donnent une synthèse, orientée vers la pratique dans les classes. D'autre part elles formulent l'état de la demande sociale par rapport à l'école ; elles énoncent, sur la base d'un certain nombre de valeurs plus ou moins explicitées, des finalités pour le travail scolaire. N'oublions pas que "la société impose à l'école ses finalités" (26). C'est dans ce croisement des savoirs disponibles et des valeurs en cours que réside la spécificité

des instructions. Nous avons donc choisi de prendre au sérieux ces textes officiels, c'est-à-dire de les interroger sur leur cohérence, sur leur enchaînement, sur leurs présupposés.

Il convient évidemment de ne pas prendre les instructions officielles pour ce qu'elles ne sont pas. Elles ne sont pas des photographies des pratiques effectives dans les classes à telle ou telle époque, car il y a loin des textes aux pratiques, de la norme à ce qui se fait. A. M. Chartier et J. Hébrard ont montré que "dans certains cas la réglementation ne vient que transformer en obligation généralisée ce qui était déjà entré dans les moeurs communes, alors que dans d'autres cas, elle anticipe largement sur l'usage" (27). Ils ont établi que, pour saisir pleinement un moment de l'histoire (il s'agit, dans le cas qui les occupe, de l'histoire de l'alphabétisation scolaire), il faut travailler sur trois types de sources : les prescriptions contenues dans les instructions, les documents pédagogiques de l'époque (manuel et revues pédagogiques destinés aux instituteurs), les productions d'élèves, c'est-à-dire les cahiers, à quoi il faut encore ajouter les rapports d'inspection et les rapports de conférences pédagogiques. A confronter cette masse de documents, on peut alors apercevoir, dans les traductions administratives de la norme, dans ses traductions éditoriales, dans ses traductions pédagogiques, dans la tension entre la norme et la réalité pédagogique quotidienne, ce qui a pu faire problème, en somme les enjeux des "mises en mouvement" de l'institution, car c'est bien à cela que servent les textes officiels : à mettre en mouvement.

Il faut donc se garder de considérer les instructions officielles comme une image arrêtée des pratiques à un moment donné ! Il y a, comme l'écrit P. Boutan, "une force [du] déjà-là des pratiques enseignantes" que nul texte officiel n'est capable de renverser du jour au lendemain ! tout au plus, dans cette perspective, pourrait-on "lire [les instructions] comme un dialogue entre le haut et le bas" (28) ou, dirions-nous, comme des scénarii donnés aux acteurs.

Ce sont ces scénarii principalement qui sont notre objet d'étude. Mais nous aurons, souvent, pour éclairer les choix marqués par ces textes et les présupposés qui les fondent, à

nous référer à d'autres éléments, théoriques, pédagogiques et autres qui, à tel ou tel moment de l'histoire, en amont, ont pu nourrir les instructions, ou, en aval, les contredire et apparaître comme une alternative.

notes

(1) - Charles MORACCHINI, *Le sens de la scolarité aujourd'hui. Mentalité scripturale et études dirigées*, Paris, Nathan, 1997, p. 154.

(2) - "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire", datées du 4 décembre 1972, signées de J. Fontanet, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 208.

(3) - Selon les termes de Dominique BUCHETON, "L'épaississement du texte par la réécriture", in J. DAVID et S. PLANE (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, 1996, p. 176.

(4) - Ainsi Y. REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 1996.

(5) - Michel FAYOL, "La production du langage écrit", in J. DAVID et S. PLANE (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, *op. cit.*, p. 12.

(6) - Nous rapportons là les termes et la tonalité générale d'une conférence tenue en 1998 et à laquelle il nous fut donné d'assister. Depuis, C. Tauveron a développé sa réflexion dans des articles auxquels nous nous rapportons et que nous citons dans les chapitres qui suivent.

(7) - Nous empruntons cette très pertinente formulation à Bernard SCHNEUWLY, "La construction sociale du langage écrit chez l'enfant", in B. SCHNEUWLY et J. P. BRONCKART (dir.), *Vygotsky aujourd'hui*, Neuchâtel-Paris, Delachaux et Niestlé, 1985, p. 186.

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

(9) - Dont la formulation initiale est donnée par le "Plan de rénovation de l'enseignement du français" publié en janvier 1971, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 199.

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

(11) - "Rapport sur la composition française au Troisième Congrès des amicales d'instituteurs et d'institutrices", 5 août 1903, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 209.

(12) - Cité par André CHERVEL, "Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française", in *Histoire de l'éducation*, n° 33, janv. 87, p. 32.

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

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

(15) - "Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires", datées du 5 mars 1942, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 40.

(16) - "Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire", datées du 4 décembre 1972, signées de J. Fontanet, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 208.

(17) - "La maîtrise de la langue à l'école", 1992, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 425.

(18) - "Nouveau contrat pour l'école", discours de F. Bayrou, le 9 mai 1994, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 466.

(19) - "Rapport sur la composition française au Troisième Congrès des amicales d'instituteurs et d'institutrices", 5 août 1903, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 209.

(20) - Où la tradition déjà ancienne des lycées s'appuyait sur l'expérience accumulée depuis le 16ème siècle par les Jésuites dans leurs collèges.

(21) - Voir André CHERVEL, "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", in *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, p. 91.

(22) - A. Chervel, quant à lui, voit constituée la discipline dès lors qu'est posée sa nécessité, en 1882, et qu'elle est détachée de la grammaire. *Ibid.*, p. 111.

(23) - Voir l'article "Sciences de l'éducation", in Françoise RAYNALET et Alain RIEUNIER, *Pédagogie : dictionnaire des concepts-clés*, Paris, ESF éditeur, 1997, p. 336.

(24) - Voir François FURET et Jacques OZOUF, *Lire et écrire. L'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*, t. 2, Paris, Minuit, 1977, conclusion, p. 349 et suiv.

(25) - Y. Reuter, par exemple, débute son livre *Enseigner et apprendre à écrire* par une critique du "modèle traditionnel" d'enseignement de l'écriture.

Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op. cit.*

(26) - André CHERVEL, "L'histoire des disciplines scolaires. Réflexions sur un domaine de recherche", *op. cit.*, p. 115.

(27) - Anne-Marie CHARTIER et Jean HEBRARD, "Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIXème siècle", in Y. REUTER (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 1994.

(28) - Pierre BOUTAN, "Apprendre le français aux petits Français, histoire de l'enseignement du français à l'école primaire élémentaire de 1850 à 1900", in *Carrefours de l'éducation*, n° 1, janv-juin 1996, p. 7.