

Ecriture et école

On peut encore être frappé par la profusion et par la variété des écrits auxquels on a affaire quotidiennement. Leur accumulation indéfinie est incontournable : nous sommes en état de scripturalité sociale généralisée. De ce tournant civilisationnel, on n'a peut-être pas pris toute la mesure, même si l'école a placé au centre de ses préoccupations, sous le terme de "maîtrise de l'écrit" (1), la nécessité d'amener l'enfant à réussir son entrée dans la scripturalité. C'est d'une acculturation qu'il s'agit, que l'on pourrait rapprocher, peut-être, de l'acculturation à la République qu'eut à conduire Jules Ferry dans les années 1880.

Les textes officiels le disent et le répètent : l'apprentissage de l'écriture doit occuper une place primordiale dans ce processus de maîtrise de l'écrit. Les lois Ferry (2) faisaient de la rédaction "l'aboutissement" et "le couronnement" de cette scolarité primaire destinée à assurer partout la stabilité de la République. Entre 1880 et aujourd'hui, le ministère n'a pas cessé d'en appeler aux maîtres pour qu'ils fassent écrire leurs élèves. Les finalités changent mais il y a, sur cette période de plus d'un siècle, constamment rappelée par les textes ministériels, une telle permanence de l'obligation d'apprendre à écrire que l'on en viendrait à croire que l'écrire est une compétence pure, dont la définition demeure une et identique à travers les époques et les circonstances, indépendante des dispositifs d'enseignement mis en œuvre et des finalités prescrites. Or, s'il y a une permanence de l'obligation d'écrire, il n'y a pas de permanence de ce que signifient l'acte d'écrire et l'apprentissage de l'écriture.

Nous avons l'ambition, au fur et à mesure des nos investigations et dans la construction des modèles que nous proposons, non pas de balayer les croyances et représentations qui sont à l'œuvre dans les propositions concernant l'apprentissage de l'écriture, mais de relever et d'examiner comment elles déterminent ces propositions. Plus généralement, nous avons à expliciter la pensée qui est à l'œuvre dans les prescriptions. En somme, il s'agira de *faire parler* les indications techniques, de trouver en elles et de formuler le discours qui les rendra, non pas acceptables ou condamnables, mais intelligibles, c'est-à-dire porteuses d'une logique de pensée. Avant d'entrer dans le vif de notre sujet, nous avons besoin d'un état des lieux — plutôt que d'un état de la question car, à notre connaissance, ni la question posée ni le traitement proposé n'ont d'antécédents. Il s'agit donc d'établir quelques repères essentiels entre lesquels nos investigations pourront être conduites. C'est l'objet de ce chapitre.

1 - L'horizon historique et anthropologique : écriture et cognition

Nous savons que l'apparition de l'écriture est un fait de civilisation majeur et nous avons tendance à croire que l'idée que les hommes se sont fait de l'écriture est restée une et identique depuis les origines. Il est par exemple notable que la réflexion philosophique eut longtemps tendance à réifier l'écriture, à en faire une chose sur laquelle pouvaient être proférées quelques vérités qu'on tenait pour définitives. Un cours de philosophie générale de premier cycle universitaire consacré à l'écriture (que nous avons fréquenté dans le milieu des années 1970) pouvait par exemple, sans le moindre souci d'inventaire des connaissances disponibles, s'épuiser en un inventaire des "méfaits" et "bienfaits" de l'écriture. L'écriture était une sorte d'inquestionnable : une chose, ayant l'évidence d'une chose qu'on possède et dont on ne pouvait que mesurer les avantages et les inconvénients. Les connaissances accumulées depuis quelques décennies, en particulier dans les domaines de l'anthropologie et de l'histoire, ont effacé ce type d'exercice et de véritables investigations ont pu s'engager.

D'un point de vue historique, il est admis que la première écriture apparaît à Uruk, en Mésopotamie, aux alentours de 3200 avant notre ère, dans le contexte d'une cité-Etat, caractérisée par une économie intégrée et dominée par un pouvoir central. Il s'agit, selon les termes de J. Bottéro, d'une "écriture de choses". Les signes représentent des choses, dans une perspective comptable : les choses sont nommées et dénombrées. Les tablettes ont fonction d'aide-mémoire. Très vite, selon J. Bottéro, l'usage de l'écriture déborde la comptabilité et l'écriture de choses devient "écriture de mots et de sons" (3). A partir de là, ce qui nous importe ce sont les conséquences anthropologiques de l'invention de l'écriture, telles qu'elles ont été développées, en particulier par J. Goody. Tout d'abord, faire des listes, des tableaux : voilà ce qu'on fait avec l'écriture, qu'on ne peut faire sans l'écriture. Cela rend possible l'abstraction et la conceptualisation. Deuxièmement, cette pensée abstraite peut elle-même devenir objet de pensée : cela rend possible la théorie, c'est-à-dire la mise en ordre et l'organisation des concepts. L'écriture permet d'accumuler, de formaliser et surtout d'engendrer de la connaissance. Avec la lecture, l'écriture est la "technologie critique de l'intellect" qui permet la naissance des "industries de la connaissance" (4). L'approche de J. Goody, qui a révolutionné les recherches sur l'écriture, permet de distinguer le langage écrit et le langage oral quant à ce qu'ils permettent d'un point de vue cognitif. Cette distinction est d'une importance considérable pour la didactique de l'écriture et nous verrons que J. Foucambert, en particulier, en a fait un des fondements de ses propositions en matière d'enseignement de l'écriture.

Dans un ouvrage récent, D. R. Olson, s'appuyant sur les thèses de J. Goody d'une part (tout en critiquant la simplification dont elles procèdent), et sur l'approche analytique de J. L. Austin d'autre part, reprend le problème des effets cognitifs de l'écriture et en donne une interprétation particulièrement novatrice (5). Il vaut la peine de s'y arrêter et d'en fixer quelques points essentiels. D. R. Olson commence par mettre en doute ce qu'il considère comme des "croyances" quant à l'écrit, et il réduit ces croyances à des hypothèses (6) qu'il faut réexaminer avec l'ambition de reformuler les relations entre lire, écrire, penser, "ces notions sans cesse

rebattues mais si imprécises" (7). Il est admis que le développement de la cognition est lié à des développements des technologies de l'écrit. Mais, pour D. R. Olson, on n'a pas véritablement expliqué comment ces développements provoqueraient des changements cognitifs. On ne peut en tout cas, selon lui, s'arrêter aux explications habituelles qui voient dans l'adoption de l'alphabet en Grèce et dans l'invention de l'imprimerie à la Renaissance les fondements des deux principales révolutions intellectuelles qu'a connues l'occident. D. R. Olson observe que si l'écriture a permis l'accumulation et la conservation de la culture grecque, celle-ci est née dans un contexte de culture orale. De même, à la Renaissance, l'imprimerie a permis le développement d'une tradition cumulative de la recherche mais n'est pas à l'origine de la nouvelle façon de penser : les développements conceptuels habituellement attachés à la Renaissance ont leur source aux 12ème et 13ème siècles, dans le contexte d'une culture médiévale pour laquelle l'écrit n'était qu'une aide à la mémorisation.

D. R. Olson montre que ce qui trouve son aboutissement à la Renaissance, ce qui donc est significatif de la Réforme et du développement de la connaissance qui lui est afférent, c'est une nouvelle façon de lire et, par suite, d'écrire. On passe en effet de la conception médiévale du texte comme ressource infinie, la signification devant être cherchée entre les lignes par la méditation, à une conception qui limite strictement la signification aux données textuelles. Il ne s'agit plus, par une lecture entre les lignes, de pratiquer l'exégèse et de rechercher l'esprit (c'est-à-dire la signification) sous la lettre (c'est-à-dire sous la forme verbale du texte), mais, par une lecture littérale, de s'en tenir au texte qui, du coup, devient porteur d'une signification ne dépendant en principe plus de l'appréhension qu'en fait tel ou tel lecteur. Ce type de lecture induit une nouvelle attitude à l'égard du langage et de nouvelles façons de penser. Il s'ensuit un type d'écriture où doit se trouver clarifié le sens des mots, le mot étant conçu comme une représentation, arbitraire donc et conventionnelle, et non plus comme la chose. La philosophie du 17ème siècle sera particulièrement attentive à distinguer ce qui vient de l'esprit de ce qui relève de l'ordre du monde : le penser prend le pas sur le savoir. Ainsi la textualité écrite, c'est-à-dire le fait

de construire un texte destiné à être lu dans une appréhension littérale, date de la Renaissance et particulièrement de cette grande dispute autour du texte de la Bible qui conduisit d'un même mouvement à une nouvelle lecture des Ecritures, et à une nouvelle lecture du monde par le moyen de l'observation.

Ce que les Grecs ont inventé, c'est moins du savoir qu'une épistémologie du savoir : ils ont placé "l'origine de la parole et de l'action dans l'esprit, [...] sous le contrôle du sujet" (8). La décision, l'acte, la pensée procèdent d'une subjectivité, d'une intériorité, d'une conscience de soi. Si l'écriture a contribué à cela, c'est parce que "les inventions des scribes [l'écriture alphabétique] ont imposé un type de lecture" (9) qui a conduit à l'objectivation des mots, à la possibilité de la conceptualisation. Le langage, détaché des choses par le fait de l'écriture alphabétique, acquiert une autonomie. "Les mots sont devenus des choses" (10) : ils donnent lieu à définition et à réflexion. La thèse de D. R. Olson, c'est que l'écriture n'est pas venue transcrire un savoir linguistique préexistant mais que, au contraire, "la conscience des structures linguistiques est un produit du système d'écriture" (11). Autrement dit, le système d'écriture est "un modèle à la fois à la langue et à la pensée" (12).

Or le système alphabétique, s'il est particulièrement riche de possibilités et économe de moyens, conserve un "point aveugle". Il ne peut représenter qu'une part de la signification : ce qui est dit, pas ce qu'on a voulu dire. Or un énoncé qui ne serait que représentation n'existe pas : il y a une intention, un vouloir-dire, jusque dans la description la plus neutre. D. R. Olson se réfère là à la distinction austinienne de "l'acte locutoire" et de la "valeur d'illocution" : un acte de langage est un acte intentionnel qui exprime un contenu propositionnel, doté d'une valeur d'illocution. La valeur d'illocution est, écrit Olson, "la partie la plus primitive du langage" (13). D. R. Olson réinterprète l'histoire du lire-écrire à partir de cette problématique : ce que l'écriture représente et ce qu'elle ne représente pas. "L'histoire de la culture écrite est pour une part celle de la découverte, puis du traitement de cette valeur d'illocution. L'histoire de la lecture ... est celle des

tentatives pour reconnaître et traiter ce qui n'est pas représenté dans un texte" (14). C'est l'originalité et l'audace de la réflexion de D. R. Olson qui montre que si l'écriture a eu des effets cognitifs, c'est parce qu'elle a contraint les scripteurs à traiter la valeur d'illocution et pour cela, en particulier, à "lexicaliser les rapports entre des idées et l'attitude [que le scripteur] entretient avec ces idées" (15), c'est-à-dire à "inventer les moyens culturels de penser l'esprit" (16). De là, cette proposition particulièrement audacieuse qui définit la "théorie de l'esprit" comme "l'ensemble des concepts ... qui correspondent à la valeur d'illocution des énoncés" (17). "La culture écrite, écrit D. R. Olson, transforme les mots et les propositions en objets de savoir [et] la valeur d'illocution en objet de discours" (18). Autrement dit, c'est par le fait de l'écriture que les hommes ont inventé des moyens linguistiques (ce que D. R. Olson nomme la "théorie de l'esprit") pour exprimer et penser leur rapport aux choses : ainsi s'expliquerait la culture écrite, et cette capacité de distance d'avec les choses et d'échafaudage d'idées que nous nommons la compétence cognitive et que nous lions à l'invention de l'écriture. Par la culture écrite, écrit Olson, nous sommes passés "d'une pensée sur les choses à une pensée sur les représentations des choses, c'est-à-dire à une pensée sur la pensée" (19).

Il nous semble que nous avons affaire là à une tentative extrêmement audacieuse pour montrer en quoi le concept d'esprit (la capacité à penser, à théoriser) doit être compris comme un effet cognitif du lire-écrire. J. Goody avait mis en évidence, et son œuvre est aujourd'hui incontournable, la révolution cognitive que représente l'apparition de l'écriture. L'ouvrage de D. R. Olson, reprenant ce lien de l'écriture et de la cognition, approfondit et explicite la pensée de J. Goody. Mais l'essentiel, de notre point de vue, c'est qu'il donne une assise philosophique à l'édifice de J. Goody (mais le terme de *philosophie* convient-il encore, appliqué à une démarche conceptuelle qui, procédant de la philosophie analytique et de la pragmatique anglo-saxonnes, n'a que peu à faire avec notre tradition philosophique "continentale" ?). En quoi consiste cette assise ? D. R. Olson fait de la question du dire et du vouloir-dire, question qui s'est selon lui d'abord posée sur le

plan de la lecture avant de se poser, par voie de conséquence, sur le plan de l'écriture, le point central de son dispositif théorique. Ce qui, à tout le moins, signifie qu'il réintroduit une instance première — on pourra, au risque de l'approximation, l'appeler le *sujet* — dans l'édifice par trop mécaniste, et en tout cas seulement descriptif, construit par J. Goody. Dans ce recours à un sujet, ce qui importe c'est l'idée que l'on ne peut penser l'activité langagière que si l'on postule, à l'origine, une intention de communication. Autrement dit, on ne peut penser l'écriture comme source et dynamique de la cognition qu'à la condition de la penser dans une tension du dire et du vouloir-dire. On notera que la notion de *maîtrise*, omniprésente dans la didactique contemporaine, renvoie à cette tension du dire et du vouloir-dire : nous maîtrisons notre discours quand nous parvenons à *faire tenir* ce que nous voulons dire dans ce que nous disons, quand nous maîtrisons dans l'acte la puissance qui nous pousse à l'acte. Cette tension était également centrale dans la rhétorique ancienne. Ces repères historiques et anthropologiques étant établis, nous devons maintenant nous rapprocher de l'objet de notre étude.

2 - L'horizon scolaire : l'invention de l'écriture et la scripturalisation de l'oral

2.1 - La culture écrite et l'écriture

On ne peut traiter de l'apprentissage scolaire de l'écriture à partir de Jules Ferry sans replacer la question dans l'histoire. Les laudateurs de la politique scolaire de la Troisième République ont longtemps fait valoir l'idée qu'il existait une liaison de principe entre la volonté politique née de la Révolution, la scolarisation de masse et l'instruction. Ainsi l'instruction généralisée des petits Français aurait été le fait d'un volontarisme politique. F. Furet et J. Ozouf ont montré qu'il y avait là, reprenant une formule de Marx, une "illusion du politique" et que l'entrée des Français dans la culture écrite avait été le fait d'une évolution lente entre le 17ème siècle et le début du 20ème, qu'ils caractérisent comme étant le "passage d'une alphabétisation restreinte à une

alphabétisation de masse", l'alphabétisation étant, dès la fin du 16ème siècle "à vocation universelle". Il convient, selon ces historiens, de "restituer à la société elle-même la responsabilité majeure de cette transformation", l'école n'étant, avec l'Eglise et l'Etat, que l'un des agents de cette transformation (20). Si les lois Ferry représentent un véritable tournant dans notre histoire, elles n'inventent donc pas l'école, comme la vulgate républicaine a tendu longtemps à le faire croire. Cette observation générale étant faite, il convient d'une part de rappeler les origines de l'apprentissage de l'écriture à l'école (21) et d'autre part, de dresser un état des lieux quant à l'enseignement de la langue à l'école. Imposer la rédaction à l'école, ce fut pour Jules Ferry imposer l'écriture contre la grammaire et l'orthographe. Le combat allait être long. On peut dire aujourd'hui qu'il fallut un siècle, ou presque, pour que la nécessité de l'écriture pénètre vraiment les pratiques scolaires.

L'écriture est introduite comme une obligation à l'école primaire, sous la forme de la rédaction, en 1880 pour le certificat d'études, en 1882 pour les autres niveaux, et entre alors sous la rubrique *Langue française*. Cet enseignement de *Langue française* regroupe grammaire, orthographe, lecture, explication de texte, récitation et rédaction. Ce qui est donc affirmé dès lors, c'est que l'apprentissage de la langue est inséparable d'un certain nombre d'exigences qui sont nouvelles au niveau de l'enseignement primaire : exigence d'activité scripturale personnelle (rédaction), exigence de précision dans la compréhension des énoncés (explication de texte), exigence de participation à un rituel esthétique (récitation mais aussi, pour une part, rédaction). C'est donc la nécessité de l'accès de tous à ce que nous appelons aujourd'hui la culture écrite qui est mise en avant. Mais c'est plus que cela : c'est déjà la nécessité de l'accès de tous à la scripturalité qui est reconnue et donc ce fait — que les instructions d'aujourd'hui ne cessent de rappeler — qu'il n'y a pas de véritable accès à la culture écrite s'il n'y a pas de pratique personnelle de la textualité écrite. L'obligation de la rédaction signifie en effet que chaque enfant doit acquérir des compétences en matière de composition textuelle afin de pouvoir rendre compte de ses expériences, de ses raisonnements, de ses savoirs. A la

scripturalisation, qui ira croissant, des savoirs, s'ajoute donc, du moins est-ce le principe dont les textes officiels énoncent la nécessité, l'émergence de l'élève scripteur.

Avant 1880, l'école primaire est sous le régime des lois Guizot, datant des années 1833-1834. L'*instruction morale et religieuse* y tient "le premier rang" (22). L'enseignement de la lecture et de l'écriture ne font pas partie de l'enseignement du français qui, sous l'appellation *Eléments de la langue française*, regroupe orthographe et grammaire. Les instructions quant à l'écriture sont claires : "Cet exercice aura lieu successivement sur l'ardoise, sur le tableau noir et sur le papier, en fin et en gros, dans les trois genres d'écriture, bâtarde, ronde et cursive" (23). Il s'agit d'une compétence technique, au sens premier du terme. C'est une posture du corps et toute une gestuelle, manifestement contraignantes, que les élèves doivent acquérir, par ce qu'on imagine être un dressage. Qu'on en juge : "Il est impossible d'enseigner utilement l'écriture si l'on ne connaît pas la position du corps, celle du bras et de la main gauche, celle du côté droit, de l'avant-bras droit et de la main droite ; il est absolument nécessaire que la maître apprécie le motif de chacune de ces positions, qu'il puisse les développer à ses élèves. Le plus grand nombre des candidats pratiquent la calligraphie mais en ignorent les principes. La commission exige que l'on réponde sur l'attitude du corps en écrivant, sur les genres d'écriture, sur les espèces d'écriture, sur la pente, la proportion des lettres, sur la majuscule, sur les lettres jetées et sur la taille de la plume" (24).

Et pourtant, dès le milieu du 19^{ème} siècle, on a commencé à envisager que l'école primaire puisse enseigner l'écriture comme capacité à rédiger, l'apparition de la plume métallique et du cahier ayant certainement joué un rôle dans cette évolution. A. M. Chartier et J. Hébrard, en historiens, ont étudié, par l'intermédiaire de publications destinées aux enseignants, le débat auquel cette question a donné lieu (25). Ils résument ce débat par l'affrontement de deux positions, chacune représentée par une revue. D'un côté le *Manuel général de l'instruction primaire*, qui prétend construire une rhétorique sans les humanités classiques, en puisant dans la littérature, la

religion, la morale. Il s'agit, en somme, de transférer les façons de faire de l'enseignement secondaire au primaire et d'y acclimater sous une forme réduite (et sans le latin bien sûr) les humanités et la culture classique. De l'autre côté le *Bulletin de l'instruction primaire*, qui rassemble les adeptes du Père Girard (26), pour lesquels c'est dans son expérience, source d'émotions et de réflexion, que l'élève doit puiser pour construire un discours, d'abord oral puis écrit. Si l'on veut ainsi, comme l'écrivent A. M. Chartier et J. Hébrard, "élever au rang de scriptible la vie quotidienne des gens du peuple" (27), on va avoir recours, non plus aux textes d'auteurs consacrés mais à l'expérience des enfants. Aussi les exercices devront-ils consister en descriptions, récits et, en particulier, lettres. Il faut noter ici la place capitale de l'écriture épistolaire dans l'apprentissage de l'écriture à l'école primaire: des décennies d'instructions officielles en portent témoignage, et on rappellera l'importance de la correspondance dans la pédagogie élaborée par C. Freinet. Cependant ces deux positions, discutées par l'intermédiaire des revues durant des années, sont, selon A. M. Chartier et J. Hébrard, dépassées par une autre à partir des années 1860, qui peut être formulée ainsi : c'est d'instruction, de connaissances, histoire et géographie principalement, que la *rédaction* — terme nouveau — doit se nourrir. C'est ainsi, d'après A. Chervel, "par l'histoire, [...], l'histoire de France ou l'histoire sainte, que la rédaction pénètre dans l'école primaire" (28). Et c'est ainsi que dorénavant, "apprendre, c'est écrire" (29), que l'on parlera de rédaction et non pas d'exercice de style, appellation ancienne et liée à l'enseignement secondaire, et qu'une place est définitivement faite dans l'instruction primaire pour l'écriture.

La Réforme a été un tournant de la culture européenne et cela, d'abord, sur un plan strictement religieux. Les modalités d'adhésion à la foi chrétienne s'en sont trouvées modifiées. Avant la Réforme, on est chrétien parce qu'on est membre d'une communauté. Après la Réforme, être chrétien, comme l'écrit A. M. Chartier, c'est "être instruit de sa religion", être capable d'énoncer quelques points de doctrine (30). La cérémonie de la communion valide cette connaissance élémentaire. Cette exigence conduit durant les 17^{ème} et 18^{ème} siècles à une

"catéchisation de masse" qui vise la formation d'un "habitus chrétien" (31). En reprenant les termes d'A. M. Chartier, on pourrait dire que ce qui s'opère à partir de Jules Ferry c'est, à bien des égards, une sorte de catéchisation républicaine de masse, visant la formation d'un habitus national. Il s'agit de faire en sorte que chaque enfant de la Nation soit instruit de sa République et, en particulier, qu'il soit instruit de cet élément que l'on veut à toute force que les citoyens aient en commun : la langue. La volonté d'installer le français sur le territoire national, et de faire de la langue l'instrument d'homogénéisation du territoire, ne date pas de Jules Ferry mais de la Révolution. C'est la Convention qui décida la diffusion de la langue par l'école. Ce choix sera repris et renforcé sous l'Empire qui, cependant, ne se préoccupera que de l'enseignement secondaire. Jusqu'à Jules Ferry, la place du curé à l'école est décisive : or le curé enseigne le catéchisme et l'histoire religieuse dans le patois ou dialecte approprié. Il n'empêche : la Convention a mis marche un processus d'expansion de la langue française. Cette formulation, par la langue, de la Nation trouvera son accomplissement dans les réformes de Jules Ferry mais elle est déjà à l'œuvre dans l'école du 19^{ème} siècle, à partir des lois Guizot, par la place faite à l'orthographe et à la grammaire dans le cursus scolaire. N. Catach observe que l'Etat tout à la fois impose la diffusion du français comme langue nationale et dans le même temps constitue l'orthographe comme un barrage : l'accès à la langue écrite sera conditionné au franchissement de ce barrage (32). De là, l'importance scolaire de la grammaire, dont A. Chervel a montré dans un ouvrage remarquable que, loin de procéder de connaissances scientifiques ou savantes, elle a été érigée en un "catéchisme linguistique", constamment reformulé, et destiné à fournir la théorie d'une orthographe de la langue que l'institution scolaires'évertuait à stabiliser (33).

2.2 - La grammaire scolaire

La rédaction est instaurée dans les années 1880 contre le poids exorbitant de la grammaire et de l'orthographe, c'est-à-dire contre un enseignement de la langue qui réduit celle-ci à un enseignement de règles. Il est enfin admis que la mémorisation-récitation d'une pléthore de règles et la pratique

indéfinie d'exercices d'application ne conduisent pas les élèves sur le chemin d'une pratique écrite authentique de la langue. Le ministre n'avait pourtant pas attendu 1880 : des années 1850, il condamnait l'excès de grammaire et d'orthographe dans les classes (34). Mais la volonté politique est une chose et les pratiques en sont une autre. En 1971, près d'un siècle après les lois Ferry, parait le *Plan de rénovation de l'enseignement du français* qui, sous la nécessité d'une distinction entre activités de communication et activités d'apprentissage, conteste en fait ce qui demeurait un fondement, autant dans les instructions que dans les esprits, de l'enseignement primaire : on apprend la grammaire d'abord, et on écrit ensuite, une fois acquises les bases grammaticales de la langue (35). Toutes les instructions qui suivront ce plan entérineront ce qui apparaît désormais comme une dévalorisation du poids relatif de la grammaire-orthographe dans la scolarité et il est à noter qu'aujourd'hui encore, le ministère continue d'exiger qu'une moindre place soit faite à la grammaire (36). On reconnaît enfin que la capacité langagière de l'élève, même à l'écrit, ne peut plus être identifiée à une capacité à maîtriser, au travers d'exercices, des règles apprises par cœur. En somme, il aura fallu plus d'un siècle pour que l'on soit capable d'entendre des voix telles que celles du Père Girard, qui écrivait en 1844 : "Nous n'apprenons pas plus à parler selon les règles de la grammaire que nous n'apprenons à marcher selon les lois de l'équilibre" (37). Cette importance accordée si longtemps à la grammaire comme voie d'accès à la langue et cette difficulté de l'institution à établir une place pour l'écriture, à côté de la grammaire ou au contraire celle-ci, nous conduit maintenant à dresser un rapide panorama de ce que fut la "grammaire scolaire" à son apogée.

A. Chervel nomme "grammaire scolaire" l'enseignement gram-
matical dispensé à l'école. Ainsi distingue-t-il clairement
cette grammaire d'avec les grammaires savantes qui eurent cours
aux 17^{ème} et 18^{ème} siècles, dans le sillage de la plus célèbre
d'entre elles, la *Grammaire Générale et Raisonnée*, dite
Grammaire de Port-Royal, publiée en 1660 par Arnauld et Lancelot
(38). Ces grammaires de l'âge classique, dites générales,
raisonnées ou encore philosophiques, ont toutes l'ambition
d'expliquer comment la pensée se fait langue, comment la pensée

se signifie dans la langue. On les apparente parfois à la linguistique, cette discipline surgie avec Saussure, dans la mesure où elles prétendent énoncer une théorie du langage (39). Rien de tel dans les grammaires scolaires, dont l'objet est tout autre : il s'agit d'élaborer et d'enseigner une théorie qui puisse servir en toute occasion à justifier l'orthographe française et, précisément, qui soit la justification des règles d'accord. Il y a en effet une difficulté considérable de l'orthographe française, que N. Catach explique par le fait que la langue a été transcrite au moyen de l'alphabet latin et qu'elle s'est développée en symbiose avec le latin durant des siècles (40). La difficulté vient de ce que cette orthographe, qui évoluait pour s'adapter à l'évolution des prononciations, a été soudain considérée, au 19^{ème} siècle, comme immuable et éternelle, alors que les prononciations continuaient d'évoluer.

La grammaire scolaire est donc chargée de rendre compte des difficultés qui se rencontrent à l'écrit. Les deux ouvrages emblématiques seront la grammaire de Lhomond en 1780 et celle de Noël et Chapsal en 1820, mais c'est sous le règne des lois Guizot, entre les années 1830 et les années 1880, que la grammaire scolaire deviendra le savoir ou savoir-faire envahissant que l'on sait. A. Chervel a dénombré au moins 2500 grammaires au 19^{ème} siècle (dont des centaines de rééditions de celle de Lhomond ainsi que de celle de Noël et Chapsal). Cette inflation de manuels (l'industrie éditoriale eut sa part de responsabilité dans l'inertie de l'institution scolaire : les intérêts en jeu étaient importants) atteste en tout cas de la mutation qui était en cours dans la société française : l'alphabétisation de masse. Ces grammaires, écrit A. Chervel, relèvent de l'idéologie populaire, pas de la science. Elles constituent en quelque sorte des arrangements avec le réel de la langue. Elles ne font preuve ni de rigueur ni de précision, et ne sont établies sur aucun fondement solide (41).

A suivre pas à pas l'exposé que fait A. Chervel des évolutions et des étapes de cette grammaire scolaire, on en vient à penser que cette grammaire a manifesté tout au long de son histoire — et sans doute est-ce encore le cas — une incroyable capacité à se régénérer et à se reconstituer. Ainsi, au fur et à mesure que reculaient les explications par ce que

l'on nommait alors l'*ellipse*, c'est-à-dire par le recours à une structure profonde censée donner la clef de l'organisation de surface, les catégories de compléments se multipliaient : l'abandon d'une rationalité trop abstraite, dérivée de la grammaire générale, aboutit à un foisonnement de fonctions qui ne peuvent se concevoir que par le recours à l'analyse sémantique. La terminologie se développe alors dans l'incohérence, sans perspective globale, hors de toute axiomatique qui garantirait une scientificité. Et malgré tout, écrit A. Chervel, "l'essentiel des emplois de l'adjectif échappe" à ce maillage de fonctions : malgré l'inflation des procédures et des appellations, le discours grammatical ne parvient jamais à saisir l'ensemble du phénomène langagier.

Les critiques à l'égard de cet enseignement n'ont pas manqué et elles ne datent pas d'hier, ni même de C. Freinet (42). Non seulement, disent en substance ces critiques, la grammaire ne contribue pas à l'expression langagière de l'élève, mais elle ne contribue pas non plus à la formation de son esprit : l'attention est portée sur des détails et non sur l'ensemble d'un énoncé ; elle n'aide en rien à la compréhension (43). Elle sera donc critiquée pour son inefficacité et son inutilité ; elle le sera aussi au principe qu'il faut "respecter le langage réel, la vérité du langage" et cesser d'enseigner "le français comme une langue morte", ainsi que l'écrivait Bréal, un proche de Ferry, en 1880 (44).

En établissant la rédaction comme le "couronnement" de la scolarité, les rédacteurs des instructions des années 1880 avaient donc cette ambition : réduire la place de l'orthographe et de la grammaire. L'introduction obligée de la rédaction conduirait en particulier, du moins était-ce le calcul du ministère, à repenser l'ensemble de l'enseignement de la langue, à repenser cet enseignement normatif en le soumettant à l'exigence qu'il fasse sens pour l'élève, à en réduire l'importance. La question du sens qu'a pour l'élève l'enseignement qu'on lui donne est très explicitement et abondamment posée dans les rangs de la hiérarchie de l'institution scolaire dans les deux décennies déjà qui précèdent les lois Ferry. En témoignent en particulier les *Rapports sur les écoles*, fournis annuellement au ministre par

des inspecteurs d'académie et inspecteurs généraux concernant la situation dans les départements. En substance, ces inspecteurs relèvent que les enfants apprennent par cœur et récitent, voire expliquent des leçons dont ils ne comprennent pas le sens (45). Ils n'ont donc aucune capacité à écrire ni même à lire d'une lecture *intellectuelle*, comme on disait alors. Au sujet d'instituteurs, un inspecteur écrivait : "Pour eux, la lecture matérielle est tout. La lecture intellectuelle leur semble chose presque absurde" (46). La question de l'écriture, qui n'était encore que rarement désignée sous le terme de *rédaction* mais plutôt sous celui de *style*, est également posée dans les textes ministériels des décennies qui précèdent Jules Ferry. Les inspecteurs recommandent l'écriture. Ils constatent qu'elle est peu et très inégalement pratiquée. Surtout ils perçoivent qu'il y a là, d'une part une clef de la réussite de ce vaste mouvement d'alphabétisation qui est en cours, et d'autre part une clef pour imposer la langue française face aux patois et dialectes (47).

On peut s'interroger sur les raisons de la longévité et de la stabilité de cette grammaire scolaire. A la lecture de l'ouvrage d'A. Chervel, des explications apparaissent. D'abord, elle s'inscrit dans le "processus centralisateur jacobin" (48) : en ramenant toute pratique langagière à la stricte correction du français écrit, elle contribue à l'homogénéisation de la nation par la répression des particularismes. Par ailleurs, elle est étroitement solidaire de l'ambition globale de cette école primaire qui a tâche de discipliner et de normaliser les enfants du peuple. Ensuite, elle a constitué un rempart contre toutes les tentatives de réforme de l'orthographe. C'est au nom de justifications grammaticales que sont contrés les arguments des réformateurs. Enfin et surtout, il semble que ce discours orthographique-grammatical, indéfiniment repris, répété, reformulé, constamment relégitimé par l'édition, avec ses cortèges d'exemples et d'exceptions, ait pu apparaître longtemps comme la part essentielle du bagage professionnel d'une corporation qui, jusqu'à Jules Ferry au moins, était majoritairement très démunie sur le plan culturel. L'attachement très fort de la profession, jusque dans les années 1970 au moins, aux subtilités de l'orthographe et de l'analyse grammaticale, nous autorise à penser que ces connaissances

techniques, que les maîtres étaient seuls à détenir (car le savoir grammatical est un savoir d'enseignants), constituaient un des facteurs de légitimation les plus fiables pour une profession dont la formation intellectuelle demeurait sommaire.

2.3 - L'invention de l'écriture à l'école

Par l'introduction de la rédaction, qui doit diminuer l'importance de l'orthographe et de la grammaire, les lois Ferry font donc obligation d'une orientation déjà bien perceptible dans l'institution au cours des décennies qui précèdent. Cette *rédaction*, telle qu'elle a été introduite par les lois Ferry et telle qu'elle s'est maintenue grosso modo jusque dans les années 1970 dans la majorité des classes, est une invention étrange. D'abord elle n'est pas à proprement parler un exercice alors que l'essentiel du travail scolaire consiste en des exercices : une consigne est donnée, qui vise à faire en sorte que soit rendu visible un savoir acquis antérieurement, le jugement porté sur le travail étant formé en fonction du respect de la consigne et de la bonne assimilation du savoir. Ensuite la rédaction, quand bien même un moment lui est accordé dans l'emploi du temps de la semaine, n'est pas une discipline comme les autres. Elle n'a pas de contenu propre et ce qui est demandé à l'élève déborde le découpage disciplinaire.

Mais surtout, la rédaction exige de l'élève qu'il s'expose : qu'il affiche ses expériences et prenne position, c'est-à-dire qu'il appréhende ses expériences dans une forme discursive socialement admissible. Autrement dit, l'élève est conduit à exposer le mode de vie et de pensée familial, voire les ressorts de son affectivité, et à accepter que cela soit jugé et noté, comparé dans le cadre de la classe, donc promu ou déprécié. Cette exposition de soi et de son monde propre est plus ou moins forte selon le sujet de la rédaction ; elle est cependant inévitable dans la mesure où l'élève ne maîtrise pas ces formes socialement admissibles, non plus que la distance à ses propres expériences, que la rédaction, justement, est destinée à lui faire acquérir. En somme l'élève est sommé tout à la fois de produire publiquement sa sphère privée et, ce faisant, de la soumettre aux exigences de la sphère publique. La rédaction se place à la frontière de ces deux sphères. Elle

transgresse la séparation public-privé et elle n'est pas, de ce point de vue, sans rapport avec la confession chrétienne (49). En plaçant la sphère privée sous le jugement public (celui du maître certes qui note, mais aussi celui des autres élèves, voire des familles), la rédaction octroie à la sphère publique un droit d'inquisition sur la sphère privée et même un droit d'évaluation. Du même coup, elle contraint l'élève à un devoir d'investigation sur sa propre existence et sur ses propres expériences. En quelque sorte, l'inévitable scripturalisation de la chose privée inhérente à la rédaction contraint à l'intériorisation des normes sociales. Ce n'est que dans les deux ou trois dernières décennies, avec la technicisation didactique de l'apprentissage de l'écriture qui conduit à privilégier les écrits dits sociaux, voire à transformer toute perspective d'écriture en production d'écrit social, que sont mises en œuvre des modalités de distance à l'égard de la vie privée de l'enfant. Cette distance, voire cette exclusion de la sphère personnelle dans l'apprentissage de l'écriture, que l'on voudrait réduire à l'acquisition de compétences instrumentales, est aujourd'hui une sorte de point aveugle dans la question de l'enseignement de l'écriture et nous aurons à la mettre en discussion.

Que l'élève, dans la rédaction, soit conduit à dévoiler son univers et, par une sorte de nécessité intrinsèque de l'épreuve, sa subjectivité, ne signifie cependant pas, au moins dans la définition initiale de la rédaction qui, on le verra, s'est avérée extraordinairement pérenne, que soit visé un aspect littéraire de l'écriture. C'est même tout le contraire : on a affaire à un rejet explicite et durable de toute ambition qui pourrait être qualifiée de littéraire. En premier lieu, et pour longtemps, l'imagination est condamnée comme un vice. En 1946 encore, tout en admettant que l'écriture doit transcrire quelque chose de la personnalité de l'enfant, on bannit "l'imagination pure", à quoi s'oppose, mille fois répétée, la valorisation d'une description ou d'une évocation juste et sincère de ce qui a été vécu (50). La condamnation de l'imagination par l'école est une vieille affaire. L'institution scolaire a, dès ses origines, repris à son compte cette condamnation multiséculaire de l'imagination, réputée susceptible d'enflammer les passions. Ainsi le ministre J. Simon, en 1872, s'inquiétait-il auprès des

préfets de la possibilité de représentations théâtrales données par les élèves de quelques écoles de villages et voulait être assuré que ces représentations n'avaient pas lieu en costume. A la perspective de telles représentations, il opposait "la récitation à haute voix de morceaux choisis de nos grands maîtres du 17ème siècle" (51). En second lieu, les instructions ont longtemps invité les maîtres à bannir de la rédaction tout souci d'originalité dans le vocabulaire et dans la forme. En 1938, par exemple, il est précisé que l'élève n'a pas à faire preuve de "talent" lorsqu'il écrit ; il faut lui assigner l'objectif d'une "langue précise", pas d'une "langue subtile" (52). Il est vrai que C. Tauveron, spécialiste de didactique, n'exprime pas autre chose lorsque, récemment, elle dénonce "la jouissance narcissique des mots" ; l'école, écrit-elle, n'a pas vocation à "forger des écrivains en herbe" (53).

Condamnation de l'imagination, refus d'envisager la dimension esthétique du texte : la rédaction ne relève décidément pas de la catégorie littéraire. La rédaction doit transcrire la vérité simple des choses et des pensées, dans une langue qui ne trompe pas : la réalité prime sur la représentation. Bien penser ce que l'on va écrire, bien écrire ce que l'on pense : la pensée prime sur les mots, et ce primat de la pensée s'accompagne d'une méfiance et d'une suspicion à l'égard des mots. Que la langue soit transparente à ce qu'elle exprime, que jamais elle ne prenne le pas sur l'évidence des choses ou sur la clarté de la pensée, tel est l'idéal pour les rédacteurs des instructions, tout imprégnés de philosophie positive.

A l'opposé, il faut également garder les élèves de s'en tenir à une copie livresque. Les premières décennies de l'école obligatoire se font sous le signe d'une dépréciation du livre. Ce n'est pas sur des connaissances glânées dans les livres que se doit asseoir l'éducation du peuple, mais sur l'inventaire d'une réalité toute matérielle, du moins le veut-on. Le livre, pour les écoliers de la fin du 19ème siècle, c'est, nous l'avons vu, la grammaire. Mais c'est aussi la Bible, et ses produits dérivés, qui ont tant et tant servi, puisque l'éducation morale et religieuse était, jusqu'à Jules Ferry, au premier plan des préoccupations et des occupations de l'école et que les textes

religieux constituait une réserve inépuisable d'exemples pour la lecture, pour l'écriture, pour la morale...

Ainsi l'écriture, établie à l'école sous le nom de *rédaction*, entre ces deux écueils que sont la copie livresque et la prétention littéraire, est une véritable invention. Qu'il ait fallu plusieurs décennies pour que cette invention s'impose et soit traduite en obligation par les textes d'instruction, n'enlève rien à la chose : c'est d'une invention radicale qu'il s'agit. Pour saisir l'importance et l'ampleur de cette invention, il faut élargir le champ d'observation.

2.4 - La scripturalisation de l'oral

L'examen des textes d'instructions ministérielles révèle cela, qui est frappant : en même temps que la rédaction, apparaissent des exercices que l'on qualifierait aujourd'hui de pratique orale de la langue. Ainsi, l'arrêté de 1882, qui énonce ce que doit être désormais l'école primaire, fait une place importante, sous la rubrique *Langue française*, aux "exercices oraux", et en particulier à "l'élocution" (cette appellation survivra jusqu'en 1947 dans les textes officiels, et sans doute beaucoup plus longtemps dans les classes), à la "reproduction de récits", aux résumés, comptes rendus, exposés, cela aussi bien au cours élémentaire qu'au cours moyen et au cours supérieur (54). Dans cette nécessité nouvelle de l'oral en classe, on peut repérer trois dimensions : tout d'abord, une utilité à faire prononcer, parce qu'il faut que l'enfant parle correctement la langue ; ensuite, est affirmé le droit de l'enfant à interroger le maître et à réclamer que lui soit fourni du sens, c'est-à-dire que la signification soit mise à sa portée ; enfin, et c'est sans doute l'essentiel, l'oral permet à l'élève de témoigner d'une réelle appropriation de ce qu'il a lu ou entendu.

Cette apparition simultanée de la rédaction et de l'oral à l'école primaire a certes été repérée mais, a-t-on pu dire, c'est un oral qui est conçu comme préparation à l'écriture et dont la perspective est l'écriture. On exprime par là que l'oral, dans la tradition scolaire, n'a pas de valeur en soi et que l'école ne s'est guère interrogée sur l'oral. Cela n'est pas

faux ; mais ce n'est qu'un constat. Pour comprendre l'apparition de l'oral, son statut, sa place dans ce que nous considérons comme un dispositif, il faut faire retour sur ce qui était la norme dans les décennies qui ont précédé 1880.

Une chose est claire, avant les lois Ferry : l'oral n'existe pas comme objet scolaire ; l'oral ne relève pas de l'école primaire. Ce qui est en jeu de l'école, c'est l'acquisition de cette langue qui s'écrit et qui doit s'écrire en tout lieu de la même façon, langue de l'administration et langue d'usage national, le français. Or de nombreux textes officiels, en particulier les *Rapports sur les écoles* indiquent que les enfants ne parlent pas bien le français, voire qu'ils ne le parlent pas du tout et ne l'entendent pas (55). A l'épreuve des faits, il apparaît de plus en plus difficile aux inspecteurs qui établissent ces rapports d'enseigner la langue française, entendons cette langue écrite, langue de la réglementation et de l'unification, à des enfants qui ne la parlent pas et, parfois même, ne la comprennent pas. Il apparaît en somme difficile de répondre à l'exigence publique d'acquisition de la langue nationale en maintenant le statu quo langagier, à savoir que chacun parle comme il l'entend et que cela n'est pas du ressort de l'Etat. A. Chervel a observé que, jusqu'à Jules Ferry, aucun texte officiel n'a fait obligation à l'école primaire de parler le français (56). Vouloir imposer la langue nationale écrite tout en tolérant la diversité des pratiques langagières orales apparaît, à ce point du développement de la nation et de l'institution scolaire, comme contradictoire : voilà ce qu'expriment les inspecteurs qui s'adressent au ministre. Le besoin étatique d'homogénéiser la nation ne peut s'accommoder du maintien d'un statu quo des cultures locales. Il n'est plus tenable que la culture nationale, promue dans chaque village par l'Ecole, ne fasse que côtoyer, dans un rapport d'étrangeté, des cultures locales, sans pouvoir les pénétrer, et voit son expansion limitée par la persistance de ces cultures sur lesquelles, de surcroît, l'Eglise a la main.

Ce qu'accomplissent à notre sens les lois Ferry, c'est l'intégration de l'oral à l'écrit par la scripturalisation de l'oral (57). L'oral a désormais droit de cité à l'école : non pas un oral spontané, mais un oral scriptural, un oral qui est

dérivé de l'écrit, c'est-à-dire dont le vocabulaire, les tournures, les structures sont celles de l'écrit. La nécessité de cette intégration de l'oral à l'écrit est réitérée dans les instructions jusqu'au milieu du 20ème siècle. Les exercices d'élocution sont constamment rappelés, comme est rappelée la nécessité de considérer l'importance de l'oral à l'identique de celle de l'écrit. D'une part la correction langagière est un enjeu sur le plan de l'oral comme sur le plan de l'écrit (58), et d'autre part, dans un cas comme dans l'autre, c'est de la traduction de la pensée qu'il s'agit, (puisque'il est épistémologiquement constant que le langage n'a de statut que référé à la pensée). On peut considérer que les instructions de 1938 prennent acte de la réussite et de l'achèvement de la scripturalisation de l'oral. En effet, ce texte proclame que la grammaire doit être fondée désormais sur la langue parlée et qu'elle doit procéder de l'observation de la langue parlée, "seule bien connue des enfants" (59). Si l'on admet pouvoir étudier la grammaire de la langue à partir de la parole des élèves, c'est bien que cette langue orale quotidienne dont sont capables les élèves n'échappe plus aux contraintes de l'écrit, qu'elle est d'emblée modelée selon les canons de l'écrit. Pareille demande eût été inconcevable dans les années 1880. L'oralité devient même la norme dans les instructions de 1942, l'écrit ne devant pas être en-deça : au cours élémentaire et au cours moyen, il faut "proscrire tout exercice qui amène l'enfant à s'exprimer de façon moins ample et moins riche qu'il ne le fait spontanément" (60). En 1945, les "gravures" murales sont introduites dans les classes afin d'être des supports pour l'élocution (61). Les enfants de toute la nation parlent avec les mêmes mots pour décrire les mêmes images : l'œuvre d'uniformisation langagière de l'école est accomplie, car est accomplie l'intégration de l'oral à la langue écrite de l'école.

Ainsi peut-on décrire, nous semble-t-il, le processus de constitution, dans l'institution scolaire, de ce que nous appelons aujourd'hui la culture écrite. L'introduction de l'oral à l'école, à laquelle on prête habituellement peu attention, mais en laquelle nous voyons un processus d'expansion de l'écrit puisque'il consiste en une exigence de scripturalisation de la parole de l'élève, puisque'il n'autorise la parole de l'élève que sous couvert d'une énonciation dans des formes scripturales,

cette introduction est le corollaire de l'introduction de la rédaction. L'élève doit apprendre à écrire pour pouvoir parler comme on écrit. Et il doit parler pour pouvoir s'approprier les formes scripturales, c'est-à-dire les formes langagières socialement admises. L'introduction de l'oral et la rédaction sont les deux faces d'un même processus qui vise l'acculturation à la culture écrite. Nous sommes là en présence d'une illustration de la théorisation que donne D. R. Olson de l'introduction de la culture écrite : le dispositif scriptural agit sur la parole, il fournit un modèle à la langue parlée. La langue écrite qu'impose l'Etat à partir des années 1880 va modeler et déterminer en profondeur les pratiques orales de toute la nation. Mais, pour cela, il aura fallu que cette imposition de la langue écrite s'accompagne d'une obligation de parole de l'élève et que, dans les murs de l'école au moins, cette parole de l'élève ne puisse échapper aux rets de la langue écrite dont la rédaction était, pour chacun, garantie d'accès.

Cela ne signifie pas que l'on ait eu affaire, depuis les années 1880, à ce que nous appelons aujourd'hui un enseignement de l'oral. Dans un livre remarquable qui a l'ambition de fonder une didactique de l'oral, J. Dolz et B. Schneuwly soulignent combien l'oral est un "produit tardif" (62). On pourrait reprendre ici à la lettre les termes d'Y. Reuter observant rétrospectivement la question de l'écriture à l'école : comme l'écriture, l'oral était objet d'apprentissage mais pas d'enseignement, la compétence de l'élève apparaissant en somme comme "synthèse magique d'autres enseignements" (63). Comme dans le cas de l'écriture, on est dans le "paradoxe" d'un oral "qui ne s'enseigne pas" (64), mais que l'élève est censé acquérir et sur lequel, quoique de façon plus diffuse et plus informelle que s'agissant de l'écriture, il devra rendre des comptes. L'oral a été jusqu'à peu une notion floue, aussi bien dans les représentations sociales que dans les conceptions théoriques. Les instructions de jadis visaient, selon J. Dolz et B. Schneuwly, le *parler* et non l'oral. Il s'agissait de parler correctement la langue d'une part, et, en récitant une leçon, de faire la preuve d'une acquisition de savoir d'autre part : en somme, on en restait à l'*elocutio* et à la *memoria* de l'ancienne rhétorique. Soit. Mais parler correctement, c'est-à-dire parler comme on écrit, d'une part, et être capable de redire ce que

l'on a appris dans des termes qui soient ceux du langage commun à tous, c'est-à-dire ceux du langage écrit, d'autre part, c'est exactement la matière de ce processus de scripturalisation de l'oral dont nous observons la trace depuis les années 1880. La scripturalisation de la pratique orale est, nous l'avons vu ci-dessus, à l'ordre du jour de l'école dès lors qu'est introduite la rédaction, dans les années 1880. Elle est l'autre versant de cette construction nouvelle de l'apprentissage de la langue qu'introduisent les lois Ferry et dont la rédaction est, dans le langage de l'époque, le "couronnement".

Dans les années 1970, l'ébranlement consécutif au *Plan de rénovation de l'enseignement du français* a modifié un temps le statut de la parole dans la classe. Sous l'influence de la linguistique structurale d'alors, qui faisait primer l'oral sur l'écrit, l'enseignement de la langue s'organise sur la base d'une dichotomie oral-écrit, mais sans pour autant que soit institué ou stabilisé un enseignement de l'oral. Alors que les compétences orales étaient jusque là jugées à l'aune des normes de l'écrit, l'oral devient, dans les années 1970, le lieu de l'expression spontanée et personnelle, reconnu comme légitime mais scolairement insaisissable. Les textes officiels feront plus tard retour sur cette licence donnée à l'oral : en 1985, la parole du maître est énoncée comme le "modèle" pour la langue orale et, s'il faut "apprendre à maîtriser l'expression orale", c'est dans le but de "donner accès à l'écrit, premier degré de l'instruction" (65). Les instructions de J. P. Chévènement réaffirmaient donc, dans la tradition de l'école républicaine, que la classe n'était pas le lieu de la parole libre et remplaçaient l'oral non seulement sous le joug de l'écrit, mais comme préparation à l'écrit. Aujourd'hui et depuis 1999 les instructions insistent sur la "pratique orale", sur le "travail sur l'oral" et sur "l'apprentissage de l'oral" (66). C'est un tournant, longtemps après les débuts de la didactisation de l'enseignement de l'écriture. Enseigner l'oral, cela signifiera tôt ou tard la mise en œuvre d'une didactique, telle que celle exposée par J. Dolz et B. Schneuwly, qui verra l'élève parcourir un cursus de difficultés en vue d'atteindre des objectifs identifiés. Cette technicisation nouvelle de la construction des compétences orales chez l'enfant signifie un durcissement du processus de scripturalisation de l'oral, constitutif de la

culture écrite, une expansion donc de la culture écrite.

3 - Sphère privée et sphère publique dans l'enseignement des pratiques langagières

Prenant acte à la fois de l'insaisissabilité de l'oral à l'école jusqu'à maintenant, et de la nécessité de cultiver un oral qui serait distinct de l'écrit, qui ne serait donc pas refoulé sous les catégories de l'écrit, l'ouvrage de J. Dolz et B. Schneuwly veut poser les bases d'une élaboration didactique de l'enseignement de l'oral. Les auteurs s'attachent prioritairement à définir ce que peut être l'objet d'un enseignement de l'oral. Mais pour envisager un enseignement de l'oral, il faut établir qu'il existe une spécificité de l'oral. Il faut, en quelque sorte, défaire le lien historiquement constitué qui, à l'école, soumet l'oral à l'écrit ; il faut établir que l'oral peut être enseigné/appris autrement que par cette sorte de contagion, jamais explicite, des normes de l'écrit. En fait, il faut établir qu'il existe un type d'oral qui puisse être objet d'enseignement. La réponse fournie à cette question par J. Dolz et B. Schneuwly est la suivante : ce qui distingue l'oral, c'est sa non-prévisibilité. L'oral n'est pas prévisible, écrivent J. Dolz et B. Schneuwly, parce qu'il "s'élabore en action" (67). La notion de non-prévisibilité paraît bien floue et, dans le cadre du paradigme interactionniste adopté, on ne voit pas qu'elle puisse suffire à spécifier l'oral. Voyons-y, à tout le moins, une façon d'asseoir ce postulat : il existe une capacité langagière orale, dont l'acquisition relève de l'école, qui vaut d'être enseignée pour elle-même, qui vaut donc d'être autonomisée et qui, pour être réellement enseignée, doit l'être hors les canons de l'écrit.

Pour établir l'objet d'une didactique de l'oral, J. Dolz et B. Schneuwly font appel à deux concepts. D'une part celui de *texte*, dans le sens que lui donne J. P. Bronckart : "toute unité de production verbale véhiculant un message linguistiquement organisé et tendant à produire sur son destinataire un effet de cohérence" (68). D'autre part le concept de *genre*, depuis longtemps largement utilisé par les didacticiens genevois. Les

Ces deux concepts (*texte* et *genre*) étant assurés, J. Dolz et B. Schneuwly posent comme objet d'un enseignement de l'oral les "principaux genres de textes publics" (73) avec l'ambition, l'écriture, de faire que l'élève soit dans "un rapport conscient et volontaire à son propre comportement langagier" (74). Il s'agit donc d'enseigner une capacité à s'inscrire dans des formes orales publiques. Ces formes sont dominées par des contraintes extérieures : il faut en acquiescer la mesure. Le contrôle de soi, en matière d'oral, passe par l'explicitation et la maîtrise de ces contraintes. Mais l'essentiel est ailleurs : une distinction est opérée entre un oral socialisé, conventionnel et codifié, et une "pratique spontanée", relevant de "genres informels" (75) qui, eux, n'ont pas à être enseignés.

deja configure dans les normes de la scripturalite.
remarquons-le, plutôt que conversationnel (72). C'est un oral appréhender par une didactique, un oral communicationnel, l'enseigner, on invente l'oral : un oral qui se puisse la didactique de l'écriture. Ce faisant, et dans le but de l'oral est donc appréhendé par une conceptualisation dérivée de l'enseignement de l'écriture est transférée à celui de l'oral. Une approche qui s'est montrée heuristique au plan de depuis la didactique de l'écriture vers la didactique de l'oral. des sociétés sans écriture), sont ici clairement transférées s'appliquer, par exemple, aux époques ou contextes en usage dans l'écriture (car les notions de textualité et de genre peuvent ne sont certes pas exclusivement liés à la question de ce point du raisonnement, que les deux concepts mobilisés, s'il par processus de "reproduction-adaptation" (71). On observera, à exemplaire de genre", comme l'écrit J. P. Bronckart, construit textuelle (70). Tout texte est, dans cette perspective, "un sont des dispositifs discursifs qui permettent l'élaboration enseignés en raison de leur capacité à générer du texte : ils construire des significations sociales. Ils doivent être communication langagière, ils sont des structures-cadres pour de discours. Dans une perspective d'apprentissage de la circonstances, mais des formes stabilisées et donc archétypales qui dépendraient de la psychologie du scripteur ou des l'écrit. P. Bronckart (69) : non pas des manières aléatoires genres sont "des manières de composer des textes", comme a pu

Cette distinction entre le spontané-informel et le socialisé-formalisable introduit dans les pratiques langagières orales une distinction privé-public. L'école, en quelque sorte, a vocation à agir sur ce qui relève, au moins en puissance, de la dimension publique de l'existence. La perspective tracée par J. Dolz et B. Schneuwly laisse de côté, comme ne relevant pas de l'exigence scolaire, une part très grande de la pratique orale de l'individu, placée sous les catégories de l'informel et du spontané. La didactisation, qui correspond à un durcissement de la scripturalisation, apparaît donc comme un processus d'administration de la parole par la sphère publique. Surtout, elle apparaît comme un dispositif qui instaure, dans les pratiques orales de l'individu, une frontière entre ce qui relève de la tutelle publique et ce qui pourra ou devra demeurer dans la sphère privée.

Cette délimitation et ce partage ne sont pas caractéristiques de la didactisation de l'oral. La nécessité d'une telle délimitation et l'obligation pour les maîtres de s'y tenir, est, depuis quelques années, fortement affirmée par les didacticiens de l'écriture (76) et, on peut l'affirmer, fait loi dans les classes. La justification est d'ordre technique : il s'agit de délimiter un domaine sur lequel des procédures explicites et collectives d'enseignement de l'écriture soient applicables. C'est ainsi que le recours à l'expression personnelle, telle qu'on l'entendait dans les années 1970, tout autant que le recours à l'imagination ou, du moins, à une imagination qui ne s'inscrirait pas dans une élaboration collective, sont quasiment proscrits. En somme, recourir à l'expérience privée de l'élève n'apparaît pas, ou n'apparaît plus, comme un chemin fréquentable pour enseigner l'écriture. Nous aurons maintes fois l'occasion, dans la suite de ce travail, de revenir sur cette délimitation, qui établit une frontière dans les manifestations langagières de l'enfant, et d'en explorer les significations. Qu'il nous suffise ici de la signaler, de signaler son importance au regard de la question que nous posions dans le chapitre précédent comme question inaugurale de notre recherche : l'enseignement-apprentissage de l'écriture peut-il viser une élaboration de l'identité-individualité ou bien relève-t-il seulement d'une acculturation à la scripturalité ?

Un regard rétrospectif sur l'histoire de l'école nous apprend qu'une telle frontière séparant la sphère privée, sur laquelle l'école n'a pas vocation à agir, de la sphère publique, que l'école a vocation à constituer, a déjà existé. On peut considérer en effet qu'avant les lois Ferry, l'abîme entre l'écrit et l'oral correspondait à une telle frontière. L'école enseignait et imposait la langue écrite, langue du domaine national et public, quand bien même les enfants ne la parlaient ni ne la comprenaient. Ce sont les lois Ferry qui, nous l'avons vu, par la scripturalisation du "parler" qu'elles ont opérée, ont repoussé et annulé cette séparation : l'enfant devait parler comme la nation écrivait. Il n'y avait plus alors de privauté langagière admise. Toute manifestation langagière avait vocation à être publique ou à se placer sur le terrain public. Nous sommes là bien sûr sur le terrain des principes : dans les faits, les élèves n'écrivaient guère et, dans l'immense majorité des classes, ils ne parlaient pas, ou si peu. Quand advint la rénovation de l'enseignement du français des années 1970, on voulut promouvoir l'oral et obliger les petits Français à parler à l'école. Cette rénovation ne modifia cependant pas fondamentalement les choses établies depuis Jules Ferry quant à la question qui nous occupe. L'oral, tout l'oral, était appelé à se présenter sur la place publique. Plus n'était besoin certes d'exiger de parler français : la scripturalisation de l'oral avait contribué à effacer, en près d'un siècle, les "parlers", dialectes et patois. De cette rénovation procédèrent, en une lente gestation, les didactisations de l'écriture d'abord, puis, longtemps après, de l'oral. Ce sont ces entreprises de didactisation qui changent les choses. Si l'expression personnelle-privée et l'imagination sont tolérées, la didactique les repousse cependant peu à peu de la culture scolaire et c'est alors que la frontière entre sphère publique et sphère privée, décrite ci-dessus, est instaurée.

4 - L'école, lieu d'institution de la culture

Avant Jules Ferry, l'école primaire est vouée à des apprentissages instrumentaux. Ecrire, en particulier, est un savoir technique, au sens premier du terme. Ecrire n'est pas au

fondement de la culture que vise l'école primaire. A proprement parler, ce n'est pas à l'école qu'est transmise la culture qui sera le lot d'un enfant du peuple. Ou, si c'est à l'école, cette culture n'est pas le fait de l'école : c'est l'Eglise qui l'impose, de par l'importance donnée à l'histoire sainte, qui fournit des textes pour la lecture, des exemples pour la copie, pour la grammaire, pour la morale. Cette culture par l'imprégnation est mise en œuvre sous le patronage du curé. Le curé en est le garant et c'est lui le véritable instituteur (celui qui institue) en matière de transmission de la culture. Le maître d'école, quant à lui, peut être l'agent de cette transmission, mais il demeure sous la surveillance et sous l'autorité du curé, dont il est d'ailleurs fréquemment une sorte d'adjoint dans ses tâches culturelles. L'instituteur est alors, écrit A. Prost, "le prolongement du curé" (77)

Avec l'obligation faite à tous les enfants d'entrer dans la culture écrite l'école acquiert, au moins en droit, une position de monopole quant à l'institution et à la légitimation de la culture. C'est à l'école que désormais sont énoncés les impératifs civiques bien sûr, mais aussi moraux, intellectuels, esthétiques, les cadres formels des façons de dire et de faire et c'est de l'école que procède la légitimité de ces impératifs et de ces cadres. L'école a charge de construire un cadre de légitimité et des références communes. Elle y réussit en soumettant la parole à la réglementation de l'écrit, forme scolaire publique de la langue, et en plaçant, par la rédaction, l'existence privée dans le domaine public. Cette scripturalisation de la parole et de l'expérience personnelle — et, bien entendu, des savoirs, des raisonnements, des relations, ... — conduit l'élève à inscrire sa production langagière dans des références communes, c'est-à-dire dans un cadre social, partagé et légitime. C'est un processus d'impersonnalisation des savoirs et des raisonnements, qui sont objectivés et isolés des pratiques. Une distance est instaurée qui disqualifie ou, au moins, relativise les savoirs et les langages expérientiels. Cette distance rend possible une transmission explicite, systématique, c'est-à-dire didactisée des savoirs : la relation d'enseignement elle-même est impersonnalisée (78).

Mais surtout, c'est dans cette distance et dans les modalités de la distance que réside ou que s'instaure la culture. En adoptant la problématique de D. R. Olson, on dira que la scripturalisation, qui éloigne de l'expérientiel, fait perdre la valeur d'illocution et en même temps, conduit à restaurer, ou à tenter de restaurer, par des moyens scripturaux, cette intention ou ce vouloir-dire primitif et primordial. Tous les enseignants ont à faire avec des textes d'enfants auxquels ils sont obligés de poser la question : *qu'as-tu voulu exprimer ?* La distance à l'égard de l'expérientiel qu'implique l'écriture, cette distance est elle-même scripturalisée par des *manières de dire* et par des *manières de composer le texte*, dont l'appropriation détermine la capacité à écrire. Ces *manières de faire*, en quoi réside une grande partie de la difficulté d'écrire, sont aujourd'hui désignées sous le terme de *genres*. J. Bruner fait de la connaissance des genres la clef de l'entrée dans la culture. Ce faisant, il donne à la notion de culture une consistance théorique qui, dans la plupart des discussions sur le sujet, fait défaut (79). La notion de genre (dans des acceptions certes diverses selon les auteurs) est devenue incontournable dans le domaine de la didactique de l'écriture et elle est maintenant mise à contribution dans la création d'une didactique de l'oral, nous l'avons vu avec l'ouvrage de J. Dolz et B. Schneuwly.

Le problème ici n'est pas de discuter de la consistance théorique ou de la validité pratique de la notion de genre, mais d'observer que l'on a aujourd'hui besoin d'outils conceptuels pour désigner ce dont on parle quand on parle de culture en matière de scripturalité ou de littérature. Le genre, c'est la possibilité d'un point de vue organisateur. Apprendre à écrire, c'est apprendre à adopter ou à constituer un point de vue organisateur sur les choses, c'est se donner la possibilité d'organiser le chaos des possibles à partir d'un *theoros*, d'un point de vue. Ce point de vue qui, tout à la fois, organise et contient ou régit la distance aux choses, est aussi la garantie d'une lisibilité du texte, c'est-à-dire de la légitimité de l'énonciation. La capacité d'écrire est la marque de la culture parce qu'elle signifie que sont acquises, peu ou prou, des modalités langagières de distance d'avec les choses et d'organisation du discours. Quand les conservateurs condamnent

la pratique du *texte libre* recommandé par Freinet, ce qu'ils stigmatisent, c'est le fait que pèse sur le texte la menace de n'être pas soumis à des formes admises et légitimes. Quels que soient le volume et la qualité du texte produit par l'élève, l'écriture, n'étant pas a priori contrainte par des formes établies par le maître, ne procédant pas a priori de la mise en œuvre d'un point de vue partagé et légitime, n'apparaît plus comme la culture en acte. Mieux, n'étant pas préalablement un acte d'adhésion à la distance légitime caractéristique de la culture autorisée, elle se place en dehors de la culture et semble menacer l'idée même de culture, l'idée qu'il puisse, entre les hommes, exister un langage commun. Ainsi s'explique, croyons-nous, la violence des réactions de ceux qui s'opposent au *texte libre*.

5 - L'incontournable dualité de la pensée et du langage

Longtemps l'école n'a eu d'autre principe, concernant l'apprentissage de l'écriture, que celui-ci : apprendre à écrire, c'est *apprendre à exprimer correctement ses idées*. La reconstruction des apprentissages langagiers qui a suivi le *Plan de rénovation de l'enseignement du français* de 1971 a certes bousculé et malmené ce principe qui avait l'évidence du sens commun et la force du dogme. Elle ne l'a pas fait disparaître : il domine les représentations spontanées et les pratiques de classe d'une proportion sans doute très importante des maîtres. Mais, outre cette persistance (que l'on pourrait dire résiduelle quoiqu'elle soit importante), on constate aujourd'hui que certains cheminements didactiques, fondés sur des modèles cognitivistes, conduisent assez explicitement à restaurer cette distinction radicale entre le plan des idées et celui de l'expression langagière, entre le plan de la pensée et celui du langage.

Ainsi, *apprendre à exprimer correctement ses idées* est une formule scolaire banale et courante, aujourd'hui encore. Penser d'abord, écrire ensuite : c'est une stricte et simple hiérarchie. Il faut penser avant d'écrire et écrire ce qu'on a

pensé. Le langage n'est qu'un moyen d'exprimer la pensée, laquelle préexiste à son expression. Dans le cours de notre étude, nous rencontrerons cette représentation de la relation entre le langage et la pensée : elle a été fondatrice dans l'histoire de l'enseignement de la langue ; elle fait partie, pourrait-on dire, du bagage culturel le plus partagé et sans doute de notre sens commun pédagogique. Ceux qui ont eu ou qui ont l'ambition de réformer l'enseignement-apprentissage de l'écriture, les didacticiens en particulier, sont amenés soit à renverser, soit à reformuler, soit à composer avec cette représentation commune. Elle est donc un élément incontournable, quoique pratiquement jamais explicité, de la réflexion sur l'enseignement des compétences langagières. Il est essentiel, pour saisir nombre d'occurrences de la question de l'apprentissage de la langue et, plus spécifiquement de l'écriture, d'avoir une vision claire de ses fondements. *Apprendre à exprimer correctement ses idées* : toute banale qu'elle soit, cette formule est porteuse d'une signification profonde qui s'enracine dans l'histoire de la pensée occidentale. C'est cette signification que nous voudrions identifier et expliciter, en la référant aux présupposés philosophiques qui en constituent le socle.

La formulation classique, car achevée, de ce que nous considérons aujourd'hui comme une représentation commune, nous la trouvons dans les écrits de Port-Royal, la *Grammaire Générale et Raisonnée* et la *Logique* (80). La *Grammaire Générale et Raisonnée*, en particulier, expose ce qui sera véritablement la philosophie du langage de l'âge classique. Loin des analogies, correspondances et sympathies que la pensée médiévale établissait entre les mots, les images et les choses, la langue doit désormais être transparente à ce qu'elle représente. Le lecteur n'a plus à jouer avec des significations cachées. L'ordre des mots est ajusté à l'ordre des choses, à condition que l'on s'entende sur le sens des mots, car les mots ne sont que des signes conventionnels. Pour Arnauld et Lancelot, et ce sont les premières phrases de l'ouvrage, la grammaire est "l'art de parler" et parler "c'est expliquer ses pensées par des signes que les hommes ont inventés à ce dessein" (81). *Expliquer*, dans le sens actuel, c'est donner des raisons pour faire admettre quelque chose à un interlocuteur. Au 17^{ème} siècle, le terme n'a

pas ce sens, mais celui d'exprimer. Du latin *plicare* (plier), il signifie déplier, étendre, mettre à jour. Ainsi, parler c'est exprimer sa pensée, la rendre manifeste et cela requiert un "art", c'est-à-dire une technique, un savoir pratique. Cela requiert un "art", parce qu'il y a un obstacle qu'il faut vaincre ou contourner pour pouvoir parler : cet obstacle, c'est le corps. La *Grammaire* de Port-Royal s'inscrit dans le dualisme classique corps-esprit mais elle doit même être rapportée à une conception beaucoup plus ancienne du langage, celle de Thomas d'Aquin qui, dans la *Somma théologique*, ne voyait de nécessité au "langage extérieur" "qu'à cause de l'obstacle du corps". Les hommes sont dotés d'esprit et l'esprit est un — ils peuvent donc se comprendre —, mais ils ne sont pas de purs esprits. Ils ont besoin du langage pour passer outre l'obstacle du corps. Sans le secours du langage, deux esprits sont au secret l'un par rapport à l'autre. Le langage est cette passerelle entre les esprits, qui permet de franchir l'obstacle du corps et qui permet de "signifier nos pensées" (82).

L'art de parler, en quoi consiste la grammaire, c'est donc l'art de "signifier nos pensées", c'est-à-dire de traduire nos pensées en mots (ou plus exactement, si l'on s'en tient à Port-Royal, en propositions) en évitant le risque de confusion, c'est-à-dire ce risque — la problématique est récurrente à l'âge classique — qu'il y a à "disputer inutilement sur des mots" (83). La grammaire réfère les faits de langage aux opérations de la pensée. Le langage est l'instrument de communication de la pensée mais il n'est d'aucune nécessité pour l'élaboration de la pensée (84). Il n'est qu'un outil et les apprentissages langagiers sont censés, selon la formulation scolaire traditionnelle, conduire l'élève à *apprendre à exprimer correctement ses idées*. La *Grammaire Générale et Raisonnée* a donc établi pour des siècles la formulation d'un dualisme du langage et de la pensée qui reste, dans les représentations communes auxquelles l'éducation a forcément affaire, le socle d'une attitude par rapport au langage (85). Et cela bien qu'elle ait été contestée dans ce qui est son fondement ontologique, à savoir l'innéité de l'esprit, dès le 18^{ème} siècle, en particulier par Condillac, et bien que le 20^{ème} siècle, par de multiples approches (philosophiques, psychologiques, linguistiques), l'ait scientifiquement (si l'on peut dire)

ruinée. Ainsi ce dualisme, qui fait du langage la manifestation contingente et inessentielle, mais néanmoins l'outil obligé, d'une instance supérieure qui ne lui devrait rien et qui pourrait s'élaborer indépendamment de toute symbolisation, demeure un paradigme incontournable de toute élaboration théorique concernant l'acquisition des capacités langagières. L'extraordinaire pérennité de cette représentation qui, au fond, déprécie l'activité langagière, dont la caractéristique est d'être nécessairement sociale, et donc déprécie ce que le développement intellectuel de l'individu doit à la socialité, au profit de la pensée, conçue comme l'attribut qui relie l'homme à ce qui le dépasse, à dieu, cette pérennité tient sans doute à la force conceptuelle et au pouvoir heuristique inépuisable de ce schéma théologique binaire qui distingue et détache l'âme du corps, et qui a, grosso modo, résisté jusqu'à maintenant au mouvement général de sécularisation. On pourrait même se demander si cette très ancienne distinction de la pensée et du langage ne trouve pas à se reformuler aujourd'hui dans un certain nombre d'occurrences de la distinction de l'individuel et du social.

6 - Le contexte social et institutionnel de notre questionnement

Le présent chapitre a l'ambition de poser quelques repères qui nous seront utiles dans les études qui suivent. Il serait incomplet si nous n'évoquions, sommairement, le contexte social et le contexte institutionnel dans lesquels la question de l'enseignement-apprentissage de l'écriture se trouve aujourd'hui plongée. Notre réflexion, comme toute réflexion en acte, advient et évolue dans un certain contexte ; les orientations données à la recherche ne sont pas intemporelles, et les questions que nous posons sur l'enseignement de l'écriture sont aussi des questions que nous posons à l'enseignement de l'écriture.

6.1 - La menace de l'illettrisme, ou la centralité de la culture écrite

Au plan social, l'école se voit constamment rappelée à

l'ordre sur deux missions : la nécessité de produire l'insertion sociale de tous les enfants qu'elle reçoit et la nécessité d'être un instrument de régulation, voire de pacification sociale. La question de l'insertion économique a pu, durablement, faire oublier celle de l'insertion sociale ou, plus exactement, ce sont les difficultés de l'insertion des jeunes par l'économie qui ont rappelé que l'insertion sociale, dans un pays devenu multi-ethnique, n'allait pas de soi et qu'elle passait prioritairement par l'acquisition, non seulement de la langue française, mais aussi des mêmes normes langagières. Or il apparaît que l'école, en particulier dans les quartiers à fort taux de chômage et à forte diversité ethnique, échoue dans cette tâche pour un trop grand nombre d'élèves.

La question de la régulation sociale est explicite dans les instructions à partir de 1992. Ainsi, la classe y est décrite comme un "lieu de discussion et de confrontation" ; des "usages réglés de la discussion", la confrontation des points de vue, ainsi que que la possibilité d'"apprendre à se déprendre de son seul jugement" doivent être mis en place (86). Les instructions de 1995 mettent l'accent sur la double attention au respect de la règle et à l'identité de chacun (87). L'école de Jules Ferry, œuvre de la bourgeoisie, s'est construite comme instrument de pacification des relations entre cette bourgeoisie et le prolétariat, voire comme instrument de domestication des enfants du peuple, dans un contexte d'antagonisme extrême entre les riches et les pauvres (88). La situation actuelle et l'ambition assignée à l'école ne sont pas comparables. Il ne s'agit plus de désamorcer des antagonismes de classes qui menaceraient les possédants, mais de pacifier les relations entre les individus pour désamorcer les risques de violence.

La nécessité donc d'une insertion sociale qui ne va plus de soi et la nécessité concomitante d'une pacification des relations interindividuelles apparaissent aujourd'hui comme des urgences dont le traitement est principalement renvoyé à l'institution scolaire. En témoignent "l'invention", la promotion et le succès de la thématique de l'illettrisme. B. Lahire qui, en sociologue, a étudié la constitution de cette thématique note que la notion d'illettrisme est floue et que c'est justement en raison de son instabilité conceptuelle

qu'elle est une notion socialement efficace, c'est-à-dire qu'elle a une fonction dans le discours collectif (89). Si l'on traduit l'argumentation de B. Lahire, on pourra dire que cette fonction d'énonciation et de dénonciation joue sur deux plans : celui du statut social de l'individu et celui de la constitution du lien social. D'une part, en faisant de l'illettrisme, qui est certes un facteur (parmi d'autres) d'exclusion (notion elle aussi éminemment polysémique et instable), la cause de l'exclusion, on renvoie l'échec social de l'individu à sa propre responsabilité d'individu. D'autre part, la notion contribue à une redéfinition de la citoyenneté : est citoyen celui qui a une capacité à être autonome. L'autonomie est certes, comme l'écrit B. Lahire, "l'un des grands lieux communs de notre monde contemporain, l'une des grandes valeurs centrales à partir de laquelle on mesure ou on évalue la dignité des uns et des autres, voire l'entrée de l'humanité" (90), mais on doit aussi reconnaître la place de cette autonomie du jugement et de la volonté dans le paradigme républicain et libéral issu de la Révolution : elle permet de penser l'adhésion au contrat social ou, en des termes plus contemporains, la possibilité du pacte démocratique. Le discours sur l'illettrisme promeut donc la culture écrite dans un rôle absolument central, autant du point de vue de l'existence individuelle (la culture comme mesure de la capacité à vivre bien) que du point de vue de la pérennisation du lien social (la culture comme mesure de la capacité à faire société). Par cette vive réflexion critique, qui vise in fine à montrer que la thématique de l'illettrisme, dans son mélange de générosité dans le discours et de production de stigmates, relève d'une "morale de dominant" (91), B. Lahire note la dimension mystificatrice, voire religieuse (92) d'un discours qui, assignant un but (*sortir* de l'illettrisme) laisse croire que l'on pourrait définitivement *sortir* de l'illettrisme, c'est-à-dire éradiquer complètement l'échec scolaire, et que pourrait donc se réaliser complètement l'accès de tous à la culture écrite, lequel vaudrait adhésion libre et volontaire de chacun au pacte social. Le sociologue qui, dans une posture critique bien affirmée, entend déconstruire les évidences du discours social et en dévoiler les ressorts, montre que l'on a affaire là à des notions toutes relatives, qui s'appliquent à des réalités qui évoluent, et que l'on ne peut raisonnablement attendre, en matière d'alphabétisation, ni paradis ni fin de

l'histoire.

C'est dans ce contexte, sous la menace constamment rappelée des ravages de l'illettrisme, que l'accès à l'écrit apparaît comme le chemin de l'humanisation et de la socialisation de l'enfant. Quand A. Bentolila essaie de stabiliser ce que signifie hic et nunc la notion d'illettrisme et ce qu'induit la condition d'illettré dans notre société d'aujourd'hui telle qu'elle est (93), il désigne la culture (qui résulte de l'entrée dans l'écrit), non seulement comme un attribut de l'individu, mais comme une compétence de l'individu : elle est cette faculté à prendre distance, à avoir un point de vue et à organiser ce qui nous parvient du monde. Dans la perspective adoptée par A. Bentolila, le monde est diversité, désordre, chaos, et l'illettrisme peut être qualifié comme l'adhérence, sous le régime de ce que A. Bentolila nomme la "connivence", à ce désordre qui nous entoure. Le monde, la société (peu importe ici comment on désigne ce qui est extérieur à l'individu) n'est pas a priori un univers d'ordre et de culture. L'accès à l'écrit, c'est la capacité que chacun doit acquérir, sous peine de cette "réclusion" linguistique par laquelle A. Bentolila qualifie l'illettrisme, de produire de l'ordre. Il y a là un renversement : on prend acte que l'univers social a cessé d'être organisé par des croyances partagées, des religions, des idéologies. On n'a pas prêté suffisamment attention à ce renversement qui peut contribuer à expliquer les enjeux attachés à la notion d'illettrisme.

6.2 - Ecrire pour accéder à l'écrit

Observons que la notion d'accès à l'écrit, ou d'entrée dans l'écrit, qui a envahi le discours scolaire, est une notion extrêmement vague, autant que l'est celle d'illettrisme qui en constitue l'envers. Elle désigne de multiples compétences : lire, écrire, s'orienter dans l'univers des écrits, apprendre l'orthographe et dominer les règles de la grammaire, parler, raisonner, s'expliquer, convaincre, mémoriser, mais aussi faire des schémas, des plans, des cartes, rapporter des raisonnements mathématiques ... En somme elle désigne une très vaste proportion des activités et des compétences qui sont du ressort de l'école. Soyons attentifs à ce fait que, dans nombre de discours tenus

aujourd'hui dans l'école ou sur l'école, la question de la pratique de l'écriture est immergée dans celle de l'entrée dans l'écrit.

"L'accès à la langue écrite est aujourd'hui, prioritairement un accès à la production de textes" : telle était, très clairement, la prescription que formulait le ministère en 1992 (94). Les dernières instructions exigent que les élèves "écrivent au moins 30 minutes chaque jour" en cycle 2 et "au moins une heure chaque jour" pour le cycle 3, avec "au moins 60 % du temps [...] consacré aux productions originales de l'élève" (95). Mais en 1972, déjà, les instructions disaient : "pour apprendre à écrire, il faut écrire beaucoup et souvent" (96). En fait, et comme par aveu que c'est bien sur ce plan que se joue la réussite de l'école, cette exigence d'une réelle et régulière activité personnelle d'écriture pour chaque enfant n'est pas nouvelle et a été constamment réitérée depuis Jules Ferry. Assurément cette insistance atteste de ce que tout le monde sait : on écrit peu, trop peu, dans l'immense majorité des classes, si l'on veut bien entendre par écriture une activité personnelle procédant pour une grande part de l'initiative de l'élève. Les plus récentes exigences viennent en tout cas rappeler qu'il n'y a pas de véritable accès à la langue écrite s'il n'y a pas une pratique effective et individuelle de l'écriture. C'est à l'école, et nulle part ailleurs, que les enfants peuvent apprendre à écrire (alors que la capacité de parole, pour l'essentiel, s'acquiert ailleurs). Le paradoxe est qu'après l'école, pour la plupart, les élèves n'écriront plus, ou très peu, et sur des champs très limités. Le paradoxe, surtout, et plus fondamentalement, c'est que le savoir-écrire n'existe pas. Contrairement à la capacité de lecture, la capacité d'écriture ne sera jamais une conquête définitive. Écrire restera une activité difficile, exigeant de l'initiative et du labeur : une prouesse à vrai dire, et chaque fois différente. Les scripteurs les plus confirmés et les plus réguliers le savent : écrire n'est jamais chose acquise et génère de l'insécurité. Les enseignants, qui ne semblent pas écrire plus que la moyenne de la population, oublient généralement ce paradoxe de l'écriture. D'une certaine façon, la succession des textes officiels, que nous allons maintenant examiner, nous le rappelle. Ces textes d'instructions, nous les

prenons comme des tentatives renouvelées pour appréhender et réduire cette dimension d'insécurité inhérente à l'écriture, pour donner à l'écriture l'apparence d'un savoir-faire qui pourrait s'acquérir. En chacun de ces dispositifs qu'énoncent les textes, se joue une définition de ce qu'est l'écriture et s'impose en effet l'idée que le savoir-écrire peut se construire comme un savoir-faire. Nous voyons dans ces dispositifs des tentatives pour pallier la difficulté de l'écriture, ou du moins la contenir, et résorber le paradoxe ci-dessus évoqué.

notes

(1) - Le terme de *maîtrise* domine véritablement le document intitulé *La maîtrise de la langue à l'école*, distribué à tous les enseignants du primaire en 1992. S'agissant du cycle 3, on y parle de "maîtrise instrumentale de l'écrit".

"La maîtrise de la langue à l'école", daté de 1992, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 425. Nous utilisons l'édition originale : *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, Savoir-livre et C.N.D.P., 1992, p. 72.

(2) - Nous parlerons ainsi par commodité des *lois Ferry* ou de *Jules Ferry*. Nous ne personnalisons pas pour autant ces lois et textes réglementaires des années 1880 qui, sous la houlette de Ferry, sont l'œuvre de ses collaborateurs.

Les principaux textes de ces années sont, dans l'ordre chronologique, les suivants :

- "Arrêté sur l'examen du certificat d'études primaires", daté du 16 juin 1880, signé de J. Ferry, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 59.

- "Instruction sur l'application des programmes d'enseignement dans les écoles normales", datée du 18 octobre 1881, signée de J. Ferry, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 90.

- "Loi sur l'enseignement primaire obligatoire", datée du 28 mars 1882, signée de J. Grévy et J. Ferry, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 97.

- "Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques", daté du 27 juillet 1882, signé de J. Ferry, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 100.

- "Décret ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire", daté du 18 janvier 1887, signé de J. Grévy et Berthelot, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 125.

- "Arrêté ayant pour objet l'exécution de la loi organique de l'enseignement primaire", daté du 18 janvier 1887, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 127.

- "Dispositions additionnelles à l'arrêté organique du 18 janvier 1887", datées du 24 juillet 1888, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 140.

(3) - Sur cette question des origines, nous nous référons à Jean BOTTERO, "Religiosité et raison en Mésopotamie", et à Clarisse HERRENSCHMIDT, "L'écriture entre mondes visible et invisible en Iran, en Israël et en Grèce", in J. BOTTERO, C. HERRENSCHMIDT, J. P. VERNANT, *L'Orient ancien et nous. L'écriture, la raison, les dieux*, Paris, Albin Michel, 1995.

(4) - Jack GOODY, "Lecture et écriture dans les sociétés", in *Encyclopædia Universalis*, Symposium, vol.1, p. 151 à 160, éd.1990.

Nous utilisons également le grand ouvrage de Jack GOODY, *La raison graphique, la domestication de la pensée sauvage*, Paris, Minuit, 1979. (The domestication of the savage mind, Cambridge University Press, 1977).

(5) - David R. OLSON, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, Paris, Retz, 1998. (The world on paper : The conceptual and cognitive implications of writing and reading, Cambridge University Press, 1994)

D. R. Olson dédie son livre à J. Goody et il fut longtemps l'assistant de J. Bruner : voilà qui dessine un certain champ épistémologique pour un ouvrage qui, en dépit d'une érudition, d'une profondeur de vue et d'une ampleur de perspectives tout à fait considérables, n'a suscité en France, à notre connaissance, ni réaction ni commentaire notables. C'est un symptôme parmi d'autres du peu d'intérêt, dans notre pays, pour les recherches sur l'écriture que révèle bien, a contrario, l'impressionnante bibliographie en langue anglaise du livre de D. R. Olson. On reconnaîtra aussi que l'ouvrage est difficile, parce qu'il recourt à la conceptualisation austinienne, parce que nous ne sommes pas familiers de cette conceptualisation, et surtout parce que cette conceptualisation, appliquée à la question de l'écriture, découvre un horizon de pensée véritablement nouveau.

(6) - Ces hypothèses à réexaminer sont au nombre de six : l'écriture serait la transcription d'un oral ; l'écrit serait supérieur à l'oral ; le système alphabétique serait le point d'aboutissement des développements de l'écriture ; la lecture et l'écriture seraient dans une relation directe avec le progrès social ; l'écriture serait l'élément obligé de la culture scientifique ; le développement cognitif serait conditionné par

la maîtrise de l'écrit.

David R. OLSON, *L'univers de l'écrit. Comment la culture écrite donne forme à la pensée*, op. cit., chap. 1.

(7) - *Ibid.*, p. 33.

(8) - *Ibid.*, p. 269.

(9) - *Ibid.*, p. 96.

(10) - *Ibid.*, p. 95.

(11) - *Ibid.*, p. 86.

(12) - *Ibid.*, p. 86.

(13) - *Ibid.*, p. 134.

(14) - *Ibid.*, p. 114.

(15) - *Ibid.*, p. 143.

(16) - *Ibid.*, p. 262.

(17) - *Ibid.*, p. 299.

(18) - *Ibid.*, p. 306.

(19) - *Ibid.*, p. 312.

C. Herrenschmidt exprime quelque chose de semblable lorsqu'elle explique que l'écriture a transformé le rapport de l'homme au langage et que, par l'écriture, il s'est approprié le langage. L'écriture, écrit-elle, "est le moule dans lequel l'homme allait penser le monde".

Voir Clarisse HERRENSCHMIDT, "L'écriture entre mondes visible et invisible en Iran, en Israël et en Grèce", in *L'Orient ancien et nous. L'écriture, la raison, les dieux*, op. cit., p. 143.

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

A. Prost ne disait pas autre chose quand il écrivait, en 1968, que "les républicains n'ont pas fondé l'école : l'institution scolaire s'est édifiée tout au long du siècle sous la poussée d'une évolution sociale profonde".

Voir l'incontournable grand livre d'Antoine PROST, *L'enseignement en France, 1800-1967*, Paris, Armand Colin, 1968, 2ème éd., p. 191.

(21) - Elles ont été étudiées en particulier par :

- André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 1 : 1791-1879, Paris, INRP Economica, 1992, introduction, p. 9 et suiv. ; t. 2 : 1880-1939, Paris, INRP Economica, 1995, introduction aux tomes 2 et 3, p. 7 et suiv.

- André CHERVEL, "Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française", in *Histoire de l'éducation*, n° 33, janvier 1987.

- 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.

- Anne-Marie CHARTIER, "Les illettrés de Jules Ferry. Réflexions sur la scolarisation de l'écrit entre 19ème et 20ème siècles", in B. FRAENKEL (dir.), *Illettrismes. Variations historiques et anthropologiques*, Paris, BPI Centre G.Pompidou, 1993.

- 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.

(22) - "Statut sur les écoles primaires élémentaires communales, signé du Conseil royal de l'Instruction publique", daté du 25 avril 1834, *Ens. du fr.*, t. 1, p. 109.

Le texte est éloquent et un extrait vaut d'être cité pour comprendre à quel point les lois Ferry représentent, sur ce plan, une rupture : "Dans toutes les divisions, l'instruction morale et religieuse tiendra le premier rang. Des prières commenceront et termineront toutes les classes. Des versets de l'Écriture sainte seront appris tous les jours. [...] Les livres de lecture courante, les exemples d'écriture, les discours et les exhortations de l'instituteur tendront constamment à faire pénétrer, dans l'âme des élèves, les sentiments et les principes

qui sont la sauvegarde des bonnes mœurs et qui sont propres à inspirer la crainte et l'amour de Dieu."

(23) - "Statut sur les écoles primaires élémentaires communales", *Ens. du fr.*, t. 1, p. 109.

(24) - "Rapport sur l'examen du brevet élémentaire et du brevet supérieur dans le département de la Seine", *Ens. du fr.*, t. 1, p. 134.

(25) - 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*, op. cit.

(26) - Le Père Grégoire Girard, créateur de l'école française de Fribourg, en Suisse, avait publié en 1844, et en 1600 pages, son *Cours éducatif de langue maternelle*.

Sur l'importance de ses propositions, voir André CHERVEL, ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, *histoire de la grammaire scolaire*, Paris, Payot, 1977, p. 163 et suiv.

(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*, op. cit., p. 56.

(28) - André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 1, op. cit., p. 30.

(29) - 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*, op. cit., p. 82.

(30) - Anne-Marie CHARTIER, "En quoi instruire est un métier", in L. Cornu (dir.), *Le métier d'instruire*, Poitiers, CRDP, 1992, p. 22.

(31) - *Ibid.*, p. 23.

(32) - Voir Nina CATACH, *L'orthographe*, Paris, P.U.F, Que sais-je ? 1998, 8ème éd.

(33) - André CHERVEL, ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire, op. cit.*

(34) - Ainsi cette circulaire du ministre, en 1857 : "qu'on se garde d'accabler l'esprit des enfants de ces définitions métaphysiques, de ces règles abstraites, de ces analyses prétendues grammaticales, qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables ou de rebutants exercices. [...] Donc point de ces éternelles dictées [...] ; point de fantasmagorie de mots ; s'il est possible même, point de grammaires entre les mains des élèves."

"Instruction relative à la direction pédagogique des écoles primaires", signée de Rouland, datée du 20 août 1857, *Ens. du fr.*, t. 1, p. 208.

(35) - "Plan de rénovation de l'enseignement du français", daté de janvier 1971, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 199.

(36) - Ainsi, pour les cycles 2 et 3, "... il convient de restreindre la place trop souvent excessive faite aux leçons de grammaire...".

"Projets de documents d'application des programmes de l'école élémentaire", Bulletin Officiel, n° 7, en date du 26 août 1999, p. 6.

(37) - Cité par André CHERVEL, ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire, op. cit.*, p. 163.

(38) - ARNAULD et LANCELOT, *Grammaire générale et raisonnée*, Paris, Republications Paulet, 1969.

(39) - Comme le fait Michel FOUCAULT dans son Introduction à ARNAULD et LANCELOT, *Grammaire générale et raisonnée, op. cit.*

(40) - Si l'on considère que l'Eglise mais aussi l'Université ont mêlé l'usage du latin et celui du français jusqu'au 20ème

siècle (dans les cursus classiques, on apprenait le français par le biais du latin et, dans les années 1900 encore, la thèse complémentaire de philosophie était rédigée en latin), on peut dire qu'il aura fallu dix siècles pour que soit accomplie la séparation des deux langues, commencée, selon N. Catach, au 9^{ème} siècle, sous Charlemagne.

Voir Nina CATACH, *L'orthographe*, op. cit.

(41) - André CHERVEL, ... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, histoire de la grammaire scolaire*, op. cit., p. 278.

(42) - A. Chervel cite ce texte de C. Freinet : "L'Ecole les fait asseoir sagement, croiser les bras et se taire, en attendant de savoir écrire selon les normes. [...] Et tout le monde s'incline. On étudie les règles ; on écrit comme l'indiquent les manuels. Et lorsque, ayant assez étudié, on serait en droit d'écrire, le charme est rompu. On ne sait plus que dire. L'élève naguère curieux et bavard n'a plus d'idées. Il faut que le maître les lui suggère ou les lui prépare. Le tout aboutit aux honnêtes rédactions [...] , où les phrases sont correctes, mais vides de pensée et de sentiment, banales à en pleurer".

André CHERVEL, *Ibid.*, p. 280.

(43) - Voir le florilège de critiques rassemblé par A. Chervel à la fin de son ouvrage.

(44) - Cité par André CHERVEL, *Ibid.*, p. 140.

On ne peut ici faire l'inventaire précis des critiques adressées à l'enseignement grammatical. Mais quelques phrases, retrouvées par A. Chervel, donnent le ton.

- Ainsi l'analyse est le "jeu malfaisant d'un enfant qui s'amuse à démolir une pendule pour voir ce qu'elle renferme." (Sudre, 1906) p. 167.

- "Nos grammaires ne gardent une apparence d'ordre que parce qu'il y manque les trois quarts de ce qui devrait y être". Et "il n'y a pas de définition strictement vraie en grammaire." (Brunot, 1922), p. 263.

- "Malgré ces longues études grammaticales, les jeunes gens n'apprennent pas l'art de parler et d'écrire." (Boissière, 1864)

p. 169.

- "Je tiens pour un malheur public qu'il y ait des grammaires françaises." (A. France), p. 287.

- "Une immense pitié vous saisit en pensant aux centaines de mille enfants obligés de suivre un enseignement fait de pareilles aberrations." (Brunot, 1908), p. 287.

(45) - Quelques extraits de ces "Rapports sur les écoles" (*Ens. du fr.*, t. 1) :

- "Pour beaucoup d'instituteurs, l'enseignement de la langue française consiste à mettre une grammaire entre les mains des enfants, à la leur faire réciter sans un mot d'explication ni d'application pratique ; à leur donner de très longues dictées prises dans le premier livre venu, de très ennuyeuses analyses, soit grammaticales, soit logiques, tâche rebutante et machinale, sans profit pour l'intelligence ni pour la connaissance de la langue." (Corse, 1859) p. 214.

- "L'exercice de la grammaire n'est presque partout qu'un exercice de récitation. Le texte est rarement expliqué d'avance ; on corrige les dictées par le procédé de l'épellation, sans rendre compte de la correction des fautes par l'application des règles." (Deux-Sèvres, 1866) p. 253.

- "Les instituteurs [...] continuent à faire réciter dans Chapsal ou dans des grammaires de même valeur de longues leçons d'un texte aride qui n'a même pas été expliqué, objet d'effroi pour les enfants." (Lot-et-Garonne, 1875) p. 303.

- "Il n'est pas rare de voir des enfants de nos écoles faire sans faute une dictée d'une page et qui ne savent pas écrire la moindre lettre familière." (Seine et Oise, 1876) p. 306.

- "Nous rencontrons des enfants de douze ans récitant sans hésiter de longs chapitres de grammaire française et discutant sur les nuances d'application des règles orthographiques, mais incapables de composer une lettre de dix lignes." (Yonne, 1877) p. 312.

- "Des enfants feront sans doute des dictées d'une page qui ne savent pas écrire la lettre la plus simple." (Seine et Oise, 1878) p. 315.

A ces fragments de rapports, ajoutons cet extrait d'une circulaire de Duruy ("Circulaire sur la direction qu'il convient de donner à l'enseignement dans les écoles primaires", datée du 7 octobre 1866, *Ens. du fr.*, t. 1, p. 248) : "Des enfants de dix

à onze ans parlent de verbes transitifs et intransitifs, d'attributs simples et complexes, de propositions incidentes explicatives ou déterminatives, de compléments circonstanciels, etc. Il faut n'avoir aucune idée de l'esprit des enfants, qui répugne aux abstractions et aux généralités, pour croire qu'ils comprennent de pareilles expressions ..."

(46) - "Rapports sur les écoles" (Jura, 1866), *Ens. du fr.*, t. 1, p. 253.

(47) - Les citations suivantes sont tirées de *Ens. du fr.*, t. 1 :

- "Je recommande à toute votre sollicitude l'exercice de la rédaction." ("Instruction générale...", département de la Seine, signée O. Gréard, datée du 17 août 1868) p. 264.

- "La plupart [des maîtres] ne donnent à leurs élèves aucune notion de style épistolaire, de sorte que les enfants sortent de l'école sans savoir ni parler ni écrire." ("Rapports sur les écoles", Pas-de-Calais, 1872) p. 294.

- "Les exercices de composition se font dans la plupart des écoles, mais à part quelques-unes, les résultats sont bien médiocres." ("Rapports ...", Allier, 1876) p. 306.

- "Il faut absolument établir dans toutes nos écoles [...] des exercices de style mis à la portée des plus jeunes enfants." ("Rapports ...", Douai, 1876) p. 306.

- "L'usage des devoirs de style commence à se répandre." ("Rapports ...", Eure, 1876) p. 306.

- "Les exercices de style sont trop peu multipliés ; par suite les élèves savent mal rendre leurs pensées par écrit ; c'est important et difficile pour les pays dans lesquels on parle constamment le patois." ("Rapports ...", Puy-de-Dôme, 1877) p. 312.

(48) - André CHERVEL, ... et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français, *histoire de la grammaire scolaire*, op. cit., p. 281.

(49) - La confession place en effet la vie privée sous le regard du prêtre. Le prêtre est certes réputé le représentant de Dieu mais, en bonne logique chrétienne, point n'est besoin du prêtre pour parler à Dieu. Or la confession oblige à parler, c'est-à-

dire oblige à dire des choses dans des termes qui soient explicites et compréhensibles, non pour Dieu qui sait tout et voit tout, mais pour un autre homme. La clarté, la logique, le langage commun sont donc requis.

(50) - "Circulaire sur les épreuves écrites du certificat d'études primaires", datée du 13 mai 1946, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 81.

(51) - "Lettre aux préfets sur les représentations théâtrales dans les écoles", signée de J. Simon, datée du 5 août 1872, *Ens. du fr.*, t. 1, p. 292.

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

(53) - Catherine TAUVERON, "Des 'Pratiques d'évaluation' aux 'Pratiques de révision' : quelle place pour l'écriture littéraire ? " in *Repères*, n° 13, 1996, p 191-192.

(54) - "Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires", signé de J. Ferry, daté du 27 juillet 1882, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 100.

- au cours élémentaire : "Questions et explications ... au cours de la leçon de lecture ... Interrogations sur le sens, l'emploi ... des mots ... Reproduction orale de petites phrases lues et expliquées, puis de récits ou de fragments de récits faits par le maître."

- au cours moyen : "Elocution et prononciation ... Reproduction de récits faits de vive voix ; résumé de morceaux lus en classe."

- au cours supérieur : Suite et développement des exercices d'élocution. Compte rendu de lectures, de leçons, de promenades, d'expériences, etc. Exposé de vive voix par l'élève d'un morceau historique ou littéraire...".

(55) - En voici quelques exemples. *Ens. du fr.*, t. 1.

- "Les rapports que j'ai reçus au sujet des obstacles que rencontre la diffusion de la langue française [...] m'ont permis de constater qu'il reste encore beaucoup à faire sous ce rapport

[...]. Vous voudrez bien me dire si l'enseignement est donné dans toutes les écoles primaires en français ou en patois." ("Circulaire confidentielle prescrivant une enquête sur l'usage de la langue française dans les écoles", signée de Duruy, datée du 9 novembre 1866) p. 252.

- "Si on juge ces traductions nécessaires au début [du breton en français], il importe de les abandonner aussitôt que les enfants sont capables de parler tant bien que mal notre langue, qu'il doivent s'accoutumer de bonne heure à considérer comme leur langue nationale." ("Rapports sur les écoles", Finistère, 1866) p. 253.

- "Dans cet état de choses, que faire ? Donner l'ordre à nos maîtres de ne parler en classe que le français ? Cet ordre a déjà été donné et qu'a-t-il produit ? Que pouvait-il produire ? Il ne convient pas, ce me semble, de donner des ordres qui ne seront pas, qui ne pourront pas être exécutés." ("Rapports ...", Nord, 1874) p. 301.

- "La plupart des élèves, en arrivant à l'école, ne connaissent que le patois ; et les maîtres ont beaucoup à faire avant d'obtenir l'usage exclusif du français." ("Rapports ...", Cantal, 1877) p. 312.

- "J'ai pu constater par moi-même que dans certaines écoles les enfants n'entendent pas le français." ("Rapports ...", Nord, 1877) p. 312.

- "Ces jeunes gens pensent en patois et parlent leur langage primitif toutes les fois qu'ils le peuvent." ("Rapports ...", Ecole Normale de Nice, 1878) p. 315.

(56) - André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 1, *op. cit.*, p. 31.

(57) - Nous employons ce terme dans le sens que lui donne B. Lahire quand il évoque le processus de "scripturalisation des formes sociales" à l'œuvre, selon lui, depuis le 16ème siècle. Voir Bernard LAHIRE, *Cultures écrites et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

(58) - Ainsi les instructions de 1923 demandent que les enfants soient amenés "à exprimer leurs pensées et leurs sentiments de vive voix et par écrit, en un langage correct".

"Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires",

signées de L. Bérard, datées du 20 juin 1923, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 313.

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

(60) - "Instructions relatives au nouveau plan d'études des écoles primaires", datées du 5 mars 1942, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 32.

(61) - "Arrêté concernant les horaires et programmes des écoles primaires", daté du 17 octobre 1945, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 73.

(62) - Joachim DOLZ, Bernard SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, Paris, ESF éditeur, 1998, introduction.

(63) - Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 15.

(64) - *Ibid.*, p. 14.

(65) - "Programmes et instructions à l'école élémentaire", signés de J. P. Chevènement, datés du 15 mai 1985, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 373.

(66) - Les indications données aux enseignants ne sont cependant pas, pour l'heure, d'un grand degré de précision.
Voir les "Projets de documents d'application des programmes de l'école élémentaire", *Bulletin Officiel*, n° 7, en date du 26 août 1999.

(67) - Joachim DOLZ, Bernard SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, *op. cit.*, p. 56.

(68) - Cité par Joachim DOLZ, Bernard SCHNEUWLY, *Ibid.*, p. 63.

(69) - Jean-Paul BRONCKART, "Lecture-écriture: éléments de synthèse et de prospective" in Y. Reuter (dir.), *Les interactions*

lecture-écriture, Berne, Peter Lang, 1994, p. 377.

(70) - "Loin de préexister tels quels aux genres, les contenus sont le produit même de l'élaboration du texte à travers un genre."

Joachim DOLZ, Bernard SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, *op. cit.*, p. 79.

(71) - Jean-Paul BRONCKART, *Lecture-écriture: éléments de synthèse et de prospective*, in Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, *op. cit.*, p. 380.

(72) - La notion de *texte*, telle qu'elle est définie par J. P. Bronckart, est parfaitement opératoire concernant des productions monogérées. Elle semble moins aisée à manipuler pour ce qui est des productions polylogales et polygérées comme le sont les conversations.

Voir la discussion initiée sur ce point par Céline BAYER (in *Pratiques*, n° 105-106, juin 2000, p. 234 à 247), faisant un compte rendu de l'ouvrage de J. P. Bronckart, *Activité langagière, textes et discours*, dont est tirée la définition de *texte* donné(e) ci-dessus.

(73) - Joachim DOLZ, Bernard SCHNEUWLY, *Pour un enseignement de l'oral, Initiation aux genres formels à l'école*, *op. cit.*, p. 20.

(74) - *Ibid.*

(75) - *Ibid.*, p. 203.

(76) - Même si, depuis peu, certains de ces didacticiens commencent à émettre, à voix basse, des réserves sur les chemins pris avec trop de certitude par la didactique.

Voir, ci-dessous, nos chapitres 9 et 10.

(77) - Antoine PROST, *L'enseignement en France, 1800-1967*, *op. cit.*, p. 133.

(78) - Voir sur ce point Jean-Pierre AUDUREAU, *Langage et éducation*, in J. HOUSSAYE, *Éducation et philosophie, approches*

contemporaines, Paris, E.S.F., 1999, p. 75.

(79) - Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996 (The culture of education, Harvard University Press, 1996). Voir le chap. 7 : "L'analyse narrative de la réalité".

(80) - ARNAULD et LANCELOT, *Grammaire générale et raisonnée*, *op. cit.* ; ARNAULD et NICOLE, *La logique ou l'art de penser*, Paris, Flammarion, 1970.

(81) - ARNAULD et LANCELOT, *Grammaire générale et raisonnée*, *op. cit.*, p. 7.

(82) - "C'est l'usage que nous [...] faisons [de la parole] pour signifier nos pensées, et cette invention merveilleuse de composer de vingt-cinq ou trente sons cette infinie variété de mots, qui, n'ayant rien de semblable en eux-mêmes à ce qui se passe dans notre esprit, ne laisse pas d'en découvrir aux autres tout le secret, et de faire entendre à ceux qui n'y peuvent pénétrer, tout ce que nous concevons, et tous les divers mouvements de notre âme".

ARNAULD et LANCELOT, *Grammaire générale et raisonnée*, *op. cit.*, p. 22.

Voir J. C. PARIENTE, Art de parler et art de penser à Port-Royal, in *Revue philosophique de la France et de l'étranger*, n° 4, 1978.

Plus qu'à des écrits, nous devons beaucoup, concernant Port-Royal, à J. C. Pariente qui professa jadis un cours consacré aux "Théories du signe et grammaires à l'âge classique" à l'université de Clermont-Ferrand et qui dirigea notre travail de Maîtrise de philosophie.

(83) - ARNAULD et NICOLE, *La logique ou l'art de penser*, *op. cit.*, p. 123.

(84) - Cette conception est solidaire d'une théorie du signe qui énonce ce que Saussure nommera l'arbitraire du signe : le signe ne ressemble pas à ce dont il est le signe. Voici la définition du signe donnée par la *Logique* : "Ainsi le signe enferme deux idées : l'une de la chose qui représente ; l'autre de la chose

représentée ; et sa nature consiste à exciter la seconde par la première”.

ARNAULD et NICOLE, *Ibid.*, p. 80.

Les logiciens-grammairiens de Port-Royal n’inventent pas, en fait, cette théorie du signe dont les sources sont à la fois philosophiques et théologiques. Ils sont les héritiers de l’Antiquité (Aristote, les Stoïciens) et de Saint-Augustin. La question de l’Eucharistie dans la liturgie catholique conduisait la théologie à une réflexion sur le statut du signe (ainsi, l’eau et le vin sont-ils présence divine ou signes de la présencedivine ?).

(85) - Les instructions de 1938 donnent par exemple cette éclatante définition de l’élégance en matière d’écriture, bien dans l’esprit du 17ème siècle : “quand l’ordre des propositions et des mots reproduit le mouvement de la pensée”.

“Instructions relatives à l’application des arrêtés du 23 mars 1938 et du 11 juillet 1938”, signées de J. Zay, datées du 20 septembre 1938, *Ens. du fr.*, t. 2, p. 369.

(86) - *La maîtrise de la langue à l’école.*

(87) - “Arrêté fixant les programmes pour chaque cycle de l’école élémentaire”, signé de F. Bayrou, daté du 22 février 1995, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 482.

(88) - Voir notre chapitre *L’écriture comme transcription.*

(89) - Bernard LAHIRE, *L’invention de l’illettrisme*, Paris, La Découverte, 1999. Voir particulièrement le chap. 5 : Ethique et culture.

(90) - *Ibid.*, p. 290.

(91) - *Ibid.*, p. 286.

(92) - “... atteindre sa propre vérité, le bonheur, l’épanouissement personnel, l’autonomie, la vraie citoyenneté (active), le pouvoir sur soi et sur la vie, la maîtrise de soi et de son environnement, la dignité humaine, et même, valeur suprême, l’Humanité [...]. L’accès à l’écrit est censé nous apporter tout

cela, et si nous étions encore collectivement gouvernés par des principes religieux, nul doute que les discours nous promettaient le Paradis."

Bernard LAHIRE, *Ibid.*, p. 281.

(93) - Alain BENTOLILA, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996.

(94) - *La maîtrise de la langue à l'école*, p. 46.

(95) - "Projets de documents d'application des programmes de l'école élémentaire", Bulletin Officiel, n° 7, en date du 26 août 1999, p. 7 et p. 10.

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