

Définitions de l'apprentissage de l'écriture dans les textes d'instructions officielles

L'école porte longtemps, avons-nous dit, la marque des instructions qui, à tel ou tel moment de son histoire, l'ont structurée. Nous voulons, dans ce chapitre, établir un panorama chronologique des grands textes officiels, de ceux dont il est manifeste qu'ils ont laissé des "marques profondes" (1) à ceux qui ont été ou sont l'ordinaire de l'école de ces dernières décennies. Il s'agira de caractériser sommairement les énoncés ministériels : les pages qui suivent constituent un guide de navigation dans cet océan des textes réglementaires que nous avons dépouillés. Nous avons en vue de repérer dans ces textes les réponses données aux questions : *qu'est-ce qu'apprendre à écrire ?* et *comment enseigner à écrire ?*. Il ne s'agit donc pas de rendre compte de tous les points notables ou nouveaux de tel ou tel texte. Il ne s'agit pas de fournir une analyse exhaustive de ces textes, auxquels nous aurons l'occasion de nous référer souvent et avec précision, mais de les explorer dans leur continuité chronologique pour faire émerger au fur et à mesure de leur apparition ou réapparition les définitions données de l'enseignement-apprentissage de l'écriture et en relever à chaque fois la spécificité. Ces définitions seront des points de départ pour construire et caractériser ce que nous nommons des modèles de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, puisque tel est l'enjeu de cette recherche.

Ayant, dans ce chapitre, distingué et mis en perspective

les définitions qu'ont donné de l'enseignement-apprentissage de l'écriture les instructions officielles successives, ayant donc situé l'apparition de chaque définition par rapport à un avant et à un après, c'est-à-dire dans une chronologie, nous pourrions d'autant mieux, dans la construction des modèles que nous ambitionnons de réaliser, nous libérer de la chronologie.

1 - Les années 1880 : contre l'imitation, la transcription

Les textes des années 1880 (2) sont une refondation de l'enseignement du *français*, lequel devient le premier objectif de l'école primaire. Jusqu'alors c'était l'instruction morale et religieuse qui était première. Parallèlement, et au premier plan tout autant, est introduite la morale laïque. C'est dans l'acquisition de la langue que devra s'opérer la conformation morale. L'ambition scolaire de Jules Ferry est aussi une ambition politique. Après la défaite de 1871, le problème se pose de l'unité du pays et de l'intégration des populations à la communauté nationale. L'enseignement du français devait s'imposer à tous. L'expérience de la Commune incitait par ailleurs à se méfier du potentiel révolutionnaire du peuple. Le suffrage universel exigeait que fussent instruits et conduits dans le droit chemin les enfants des classes populaires : il fallait pour tous les enfants de la nation une éducation morale, civique et intellectuelle. Dans cette entreprise, dont A. Chervel a pu écrire qu'elle consistait à "apprivoiser par l'école les classes dangereuses" (3), la rédaction a une double finalité : formation intellectuelle et intégration morale. L'ambition n'est d'ailleurs pas nouvelle : en 1854, Barrau, le rédacteur du *Manuel général de l'instruction primaire*, écrivait que "le but le plus noble de l'enseignement [...] c'est de faire du travail intellectuel, un moyen d'éducation morale" (4). Ainsi que l'exprime P. Boutan, "la production écrite autonome de l'enfant apparaît [...] comme le couronnement de l'apprentissage de ces valeurs et le moyen d'en vérifier la bonne transmission" (5). Encore faudra-t-il, et ce sera un fil conducteur de notre recherche, rendre raison de cette valeur centrale et absolue attribuée désormais à l'apprentissage de l'écriture et que les

instructions officielles ne cesseront de confirmer jusqu'à nos jours.

Sur le plan didactique, tout est à construire ; les indications sont rudimentaires : reproduire un sujet développé par le maître, enrichir des phrases simples et composer soi-même, cela en décrivant après avoir observé. C'est en décrivant que l'enfant est censé apprendre à écrire : en transcrivant ce qu'il a observé. Tel est le discours naissant sur un apprentissage nouvellement conçu, dans une école refondée. Mais ce discours nouveau ne tombe pas dans un vide qu'il faudrait remplir. Si les textes réglementaires des années 1880 sont bien un tournant, pas seulement pour le projet politique qu'elles représentent mais aussi pour la place qu'elles donnent à l'enseignement du français et en particulier à la rédaction, on doit cependant se garder de considérer qu'elles établiraient ex nihilo la pratique scolaire de l'écriture (6) : ce qu'elles instituent comme voie légitime, c'est une certaine pratique de l'écriture, érigée contre la tradition du secondaire en vigueur dans les écoles normales, où les professeurs enseignent que l'on apprend à écrire en imitant des textes consacrés.

Le conflit entre ces deux définitions de l'apprentissage de l'écriture sera durable, et le modèle officiel dans cette refondation de l'école primaire aura du mal à s'imposer : en témoigne par exemple un rapport d'un inspecteur d'académie devant un congrès d'instituteurs en 1903 (7). Ce rapport atteste de la difficulté à imposer le modèle officiel, pourtant promu à l'époque depuis plus de deux décennies, que l'auteur caractérise par la primauté de l'observation, dont découle la réflexion, et par la reconnaissance ainsi de la capacité de chacun à connaître. Le ton du rapport laisse supposer que les tenants de l'apprentissage par les livres sont obstinés et nombreux. Le livresque, les "procédés mécaniques", la "répétition du cours" et ce qui se cache derrière, c'est-à-dire le recours à la mémoire comme faculté première de l'esprit, et aux livres comme source de la connaissance, sont condamnés comme des entraves au "libre jeu des facultés enfantines". On voit comment, partant de la question de l'apprentissage de l'écriture — il s'agit, rappelons-le, d'un rapport portant explicitement sur la "composition française" —, on est aussitôt sur le terrain de

l'acquisition des connaissances. Cela montre l'extrême proximité, dans l'esprit de l'époque, des deux questions.

2 - 1923 : l'écriture par l'expression

Le texte des instructions de 1923 (8), qui prétend n'apporter que des "retouches" au "monument" de 1887, est inspiré des idées développées par les courants de l'éducation nouvelle. Il ne ressemble à aucun autre dans l'histoire. Sa formulation polémique, faisant usage de termes très forts, est à l'opposé des habitudes et convenances administratives. On est tenté de penser que cette formulation est à la mesure des propositions radicalement novatrices du texte. Car c'est d'une rupture radicale avec les textes des années 1880 qu'il s'agit : "peut-être [...] s'est-on trop étroitement enfermé dans les sujets de pure description", ce qui revient à "emprisonner [l'enfant] dans le monde de ses sensations immédiates". A l'apprentissage de l'écriture par la description, considéré comme restrictif, le texte oppose l'apprentissage par l'expression et toute une thématique de la liberté, du plaisir, du désir, de la joie d'écrire. Si la description était du côté de l'acquisition du savoir, l'expression est du côté de l'art : le "dessin libre" est cité en exemple de ce qu'il convient de faire. Et l'imagination apparaît comme une voie pour apprendre à écrire : "nous ne verrions aucun inconvénient, si des enfants montrent [...] un certain goût pour l'invention, à les laisser raconter à leur guise les histoires dues à leur imagination".

C'est un changement de point de vue qui est demandé : ce qui prime désormais, ce ne sont plus les connaissances accumulées et consignées par l'élève, c'est l'activité de l'élève : "[Les enfants] n'apprennent, ils ne conservent, ils n'utilisent que ce qui les intéresse, et c'est leur propre activité [...] qui les intéresse" (9). Cela implique que les méthodes d'enseignement doivent être des "méthodes actives". Ainsi il convient de passer de "l'observation", dans laquelle l'enfant reste passif, à "l'expérimentation", qui exige de lui de l'activité. A l'enseignement "par l'aspect", il faut adjoindre l'enseignement "par l'action". Ce primat de l'activité

de l'enfant est explicité ainsi : la construction des facultés de l'esprit, "la culture méthodique des facultés" est plus importante que les connaissances qui sont accumulées. Ainsi, alors que dans les instructions de 1887 le problème de l'apprentissage de l'écriture était rabattu sur la question des connaissances, il est, en 1923, situé dans une problématique de genèse des facultés de l'esprit.

Il est intéressant de constater que, conjointement à cette importance donnée à l'expression individuelle et à la liberté accordée à l'élève comme moyen pour apprendre à écrire, subsiste dans ce texte le procédé dit "par étapes", qui traduit une conception extrêmement rigide de la progression dans l'apprentissage de l'écriture. L'élève commence, au cours élémentaire, par assembler des mots pour former une proposition ; puis des propositions, il passera à la phrase ; à partir des phrases, en cours moyen, il apprendra à construire un paragraphe ; enfin il pourra accéder à la composition d'un texte au cours supérieur. Cette conception résulte, nous semble-t-il, d'un modèle implicite du fonctionnement de l'esprit que résume cette phrase : "L'enfant ne peut rédiger que lorsqu'il possède non seulement une assez riche collection d'idées, mais une assez riche collection d'expressions". Cela revient à distinguer le développement de la pensée, qui se fait par les "disciplines (littéraires, historiques et scientifiques)", et le développement du langage, qui se fait par les "exercices (la lecture et la récitation, les exercices de vocabulaire et d'élocution, les leçons de grammaire et d'orthographe)". On remarquera en passant combien, dans cette optique, la rédaction reste un "aboutissement" de la scolarité. En somme, la capacité à écrire résulte d'un développement conjoint et parallèle de la pensée et du langage. Entre le très restrictif procédé "par étapes" et la primauté accordée à l'expression de l'élève, on relève, soixante ans après la rédaction de ces instructions, une hétérogénéité difficilement pensable. Les textes d'instructions peuvent conjointement des modes de pensée extrêmement éloignés.

**3 - 1938 : "Se demander quel est le but".
Retour à l'observation et à la description.
Condamnation réitérée de l'imitation**

Les instructions de 1938 (10) constatent qu'il n'y a pas eu "de très grands progrès" depuis 1923 et proposent de "se demander quel est le but des exercices de rédaction". C'est un texte extrêmement critique à l'égard des instructions de 1923 et ce, sur deux points : la place accordée à la sensibilité de l'enfant ; la progression "par étapes" dans l'apprentissage de l'écriture. Il l'est aussi à l'égard de pratiques que nous pouvons supposer en vogue puisqu'il condamne les procédés d'apprentissage de l'écriture par imitation, dont le moins que l'on puisse dire est qu'ils n'étaient pas placés sur le devant de la scène par les instructions de 1923. C'est un texte qui se veut pragmatique et qui, à l'idéal de l'expression individuelle, dont peu d'élèves seraient capables, oppose d'une part la "réalité scolaire", d'après laquelle "il faut fixer le but, définir les méthodes, choisir les procédés", et d'autre part les besoins de "la vie pratique", celle-ci imposant de "voir les choses telles qu'elles sont, donc de savoir observer avec méthode". C'est, de ce point de vue, un retour aux sources, c'est-à-dire au modèle des années 1880.

C'est d'abord une condamnation sans équivoque de l'optimisme vitaliste des instructions de 1923, pour lesquelles toutes les facultés de l'esprit pouvaient, pour peu que l'on accorde à l'enfant la liberté de s'exprimer, se déduire de la sensibilité. La sensibilité, dans ce nouveau texte, est de l'ordre de la "vie physiologique" et ce n'est pas en laissant l'enfant à sa nature que l'on verra s'opérer une genèse des facultés supérieures. A la confiance dans les potentialités naturelles de l'enfant, le nouveau texte oppose la nécessité du travail et de l'acquisition de connaissances, afin de discipliner et diriger le développement de l'esprit (11).

En deuxième lieu, la condamnation de l'apprentissage par imitation de textes tend à prouver que persiste bien, dans les pratiques de classe, ce modèle de l'imitation pourtant fermement rejeté par les instructions des années 1880 mais sans doute

largement toléré, voire encouragé, par les inspecteurs. La condamnation se fait en deux points. D'une part, demander à un enfant d'imiter ou de se conformer à un modèle de style, c'est rompre dans son esprit quelque chose qui est de l'ordre du mouvement, de l'instinct, de "l'élan vital", de "l'activité spontanée" : c'est immobiliser sa pensée. D'autre part — mais c'est une autre façon de dire la même chose — ce qui est réputé essentiel dans l'activité d'écriture, ce n'est pas ce travail de fabrication langagière, ou d'ajustement de la langue à des canons, à partir d'éléments "du dehors", ce n'est donc pas le langage, mais justement le mouvement de la pensée, le travail de la pensée de l'élève qui apprend. Ce type de raisonnement est fondé sur le postulat de la dualité pensée-langage, sur l'idée d'une antériorité et d'une antéposition de la pensée par rapport au langage. Nous avons vu dans le chapitre précédent que ce présupposé mentaliste est consubstantiel à une grande partie du discours de l'institution scolaire française sur l'apprentissage de l'écriture, voire qu'il en est constitutif.

Enfin le texte critique très vivement le "procédé par étapes", qui ne survivra guère, et opère un véritable changement de perspective. Prenant l'exemple du dessin, pour lequel il n'est pas pensable d'apprendre la ligne droite, puis la ligne brisée, puis la ligne courbe, avant d'aborder "le dessin des objets réels", le texte dénonce l'artificialité de ce procédé qui associait chacune des étapes à un niveau du cursus scolaire et affirme fortement que "la pensée va du tout à la partie c'est-à-dire de la rédaction au paragraphe et à la phrase, de la phrase à la proposition et au mot". Et le texte va plus loin, en des termes d'ailleurs contradictoires avec la dualité pensée-langage évoquée ci-dessus : "c'est en cherchant à se préciser que l'idée se divise, s'analyse et trouve [...] son expression" ; la pensée est un "tout" confus "qui se précise pour s'exprimer" et qui "ne peut se préciser qu'en s'exprimant". La phrase, est-il dit, est "une synthèse psychologique", pas "une addition de termes".

Après 1938, on observe plus de trente ans de silence ministériel : il n'y a pas de nouveaux programmes jusqu'en 1972 et la réflexion sur l'écriture semble être au point mort. Nous relevons tout au plus trois textes mineurs qui concernent

directement ou indirectement l'écriture et valent d'être cités. En 1952, il est rappelé que la question de la rédaction demeure au premier plan des préoccupations ministérielles : une vague de conférences pédagogiques consacrées à ce thème est lancée (12). En 1957, l'apprentissage de l'écriture est situé entre l'expression personnelle, qu'il ne faut pas limiter, et les contraintes sociales, qui sont justement une limite à l'expression personnelle (13). Apparaît à cette occasion, pour la première fois, le thème de l'*exclusion* : l'école doit donner "une méthode de pensée et d'expression" pour que l'enfant ne soit pas "un étranger dans la société où il vivra". En 1958, il est affirmé qu'il faut donner "la première place" à la lecture "dans la hiérarchie des disciplines" (14).

4 - 1971 : la communication comme fondement et but de l'apprentissage de la langue

Le *Plan de rénovation de l'enseignement du français*, issu d'une commission (dite commission *Rouchette*) dont les travaux ont commencé au début des années 1960 (15), argue de trois "conditions nouvelles" qui doivent servir de base pour penser une rénovation de l'enseignement de la langue. Il y a d'abord un changement des finalités de l'école primaire, dont la mission n'est plus de préparer à la vie pratique les enfants du peuple, mais d'assurer "à chaque enfant l'épanouissement qu'autorisent ses aptitudes" ; il y a ensuite les apports de la psychologie et de la linguistique, qu'il n'est plus possible d'ignorer ; il y a enfin l'idée que, dans un environnement économique, culturel, social qui se modifie profondément, un certain bagage de "connaissances fondamentales" doit être acquis.

L'idée décisive de ce rapport est la suivante : c'est sur le besoin de communication de l'enfant que doivent être fondés les apprentissages visant à la "maîtrise de la langue" (c'est, à notre connaissance, dans ce texte qu'apparaît le terme de *maîtrise de la langue* dont on connaît le succès ultérieur). Le besoin de communiquer, et de s'exprimer — l'expression est rattachée à la communication, à tel point que les deux termes paraissent avoir la même signification —, est naturel à

l'enfant. Il se traduit par l'expression orale, manifestation langagière qui n'est pas premièrement scolaire. L'oral est de l'ordre du besoin. C'est donc sur ce socle que doit s'établir l'apprentissage de la langue et, pour ce qui nous intéresse, de l'écriture.

Mais la communication n'est pas seulement un moyen pour apprendre la langue. C'est un but essentiel de la scolarité que d'apprendre à communiquer. Ainsi peut-on dire que la communication est érigée en perspective unifiante, globalisante et finalisante de toutes les activités et pas seulement de celles qui relèvent de l'enseignement du français. La classe est conçue comme lieu de communication ; on parlera alors du "groupe-classe" dans lequel chaque enfant intervient avec son "affectivité" et sa "sensibilité", et du "rôle d'éducateur" du maître qui, dans cette optique de "groupe", veille à ce que chacun ait sa place et puisse s'exprimer.

Trois remarques doivent être faites. Premièrement, la place faite à la notion de communication est quelque chose de radicalement nouveau dans un texte d'origine ministérielle. La communication est à la fois un besoin naturel de l'enfant et un besoin social ; elle est à la fois le moyen d'apprendre la langue et la finalité de l'apprentissage. On observera cependant que cette notion de communication, appliquée aux apprentissages scolaires, était en vogue dans le mouvement Freinet depuis près de cinquante ans. Deuxièmement, le texte accorde brièvement et comme à regret que la référence à la communication ne suffit pas à rendre compte de toutes les productions écrites : "on ne peut négliger le désir et le goût qu'ont certains enfants de laisser, sans le moindre souci d'un lecteur, une trace écrite de leur activité, de leurs rêves, de leur personnalité". Troisièmement on ne peut manquer d'être frappé par la définition de la langue. Cette langue, dont il s'agit d'acquérir la maîtrise, qui est orale, prioritairement et antérieurement à toute pratique scolaire, est caractérisée ainsi : "d'abord un système de sons". La langue est donc définie sans référence à la pensée et il est notable que son apprentissage n'est pas référé à la classique dualité pensée-langage. La définition donnée de "l'objet de l'enseignement du français à l'école élémentaire" va dans le même sens : "l'usage et le développement des moyens

linguistiques de la communication".

5 - 1972 : l'expression individuelle, source de la socialisation

Les instructions de 1972 (16), envoyées individuellement à tous les instituteurs sous forme d'une brochure, sont dérivées du *Plan de rénovation* de 1971. Contrairement aux instructions de 1923 et de 1938, elles ne traitent que de l'enseignement du français ; cependant la perspective adoptée est globale et l'enjeu, dirait-on aujourd'hui, est transversal : "l'instituteur enseigne [...] constamment le français". L'enseignement de la langue, non seulement est premier, mais il est partout : il est central dans toutes les activités. Rappelant que la communication entre élèves dans une classe existe quoiqu'on fasse, et que la refuser c'est ouvrir la voie à une "communication clandestine", le texte met en avant la nécessité d'une communication d'élève à élève et de groupe à groupe. Dans cette communication plurivoque, le maître est l'instance de régulation, ce qui est cohérent avec les indications du *Plan de rénovation*, qui lui assignait un rôle d'éducateur.

L'oral a ici le même statut que dans le *Plan*. Rien ne se peut construire en matière de langue qui ne parte de l'oral, c'est-à-dire du "langage naturel de l'enfant", que l'école a charge d'élaborer et de socialiser. De la reconnaissance de l'importance de cet oral primordial comme source de construction de la capacité de langue, il résulte que l'enseignant doit prendre en compte la diversité des élèves et la personnalité de chacun (17), c'est-à-dire l'élève dans son individualité, dans sa dimension mentale autant que dans sa dimension affective.

La rédaction, c'est "une montagne à gravir". Pour sortir de l'échec de cet apprentissage, le texte veut banaliser la rédaction, d'une part en multipliant les formes — rédiger, ce devrait être aussi pratiquer le compte rendu, le résumé, et pas seulement la composition et la narration —, et d'autre part en multipliant les occasions de rédaction : "pour apprendre à écrire, il faut écrire beaucoup et souvent" (on sait que c'est

aujourd'hui un leitmotiv des instructions ministérielles). En somme, il faut faire en sorte que l'écriture, de cérémonie devienne geste ; il faut faire entrer chaque élève dans ce que nous nommons la scripturalité (le terme n'est pas dans le vocabulaire de l'époque) ou, autre façon de dire les choses, il faut faire que la scripturalité devienne une dimension banale de la scolarité, comme elle est devenue une dimension banale de la viesociale.

Faire de l'écriture, dont on reconnaît la difficulté de l'apprentissage ("l'une des tâches les [...] plus difficiles qui incombent à l'école élémentaire") et la difficulté tout court (la majorité des adultes "n'y parvient qu'avec peine"), un geste banal, indéfiniment —et sous de multiples formes —répétable, c'est-à-dire en faire le contraire d'une "montagne à gravir", c'est projeter l'écriture vers la scripturalité. C'est faire de l'apprentissage de l'écriture un chemin par lequel l'enfant passe de l'expression individuelle, qui a sa source dans un oral primordial et naturel, à la scripturalité, qui est une pratique sociale.

Le texte met directement en cause — ce qui est inhabituel — les enseignants et, en somme, réclame d'eux un changement d'attitude radical pour qu'ils se mettent en conformité avec ce que demandent les instructions officielles "depuis cinquante ans", c'est-à-dire pour qu'ils laissent aux enfants la part de liberté sans laquelle il n'y a pas d'écriture et qu'ils abandonnent un peu de leur "méfiance" envers "la spontanéité" des élèves. On doit convenir, à la lecture des ces instructions, que le modèle implicite d'enseignement doit beaucoup au *texte libre* de la pédagogie de C. Freinet. En effet, on ne parle pas de correction mais de "mise au point" des textes. Or, qu'est-ce que la "mise au point" ? C'est conduire le texte "au but vers lequel l'enfant était porté par son élan", ne pas briser "l'élan", ne pas fausser "l'intention de l'enfant". Est défini implicitement ce qu'est un bon texte : c'est un texte qui correspond à l'intention initiale de l'enfant. *Mettre au point* c'est donc inscrire l'intervention pédagogique et didactique dans l'espace ouvert par l'expression de l'enfant, et c'est rapporter la réalité de cette expression à une *intention*, c'est-à-dire rapporter la performance langagière concrète de

l'élève à une instance de l'esprit. S'il ne paraît pas excessif de voir dans cette idée de la "mise au point" l'émergence d'un principe didactique, doublé d'un principe d'évaluation, la question reste de savoir comment l'instituteur, ayant à faire opérer à l'élève cette "mise au point" et ayant, de ce fait, à évaluer le texte (le terme n'est pas dans le vocabulaire de l'époque), peut accéder à cette intention de l'enfant écrivant, à cet en-deça ou à cet au-delà de la réalité langagière écrite. Après le *Plan de rénovation*, qui refusait la dualité traditionnelle pensée-langage, nous voilà à nouveau installés dans une dualité, qui est celle de l'intention et du réalisé.

On assiste donc dans ce texte à l'apparition du terme d'*intention*, même si c'est dans une acception encore rustique, éloignée des conceptions qui se sont répandues dans les années 80. En effet, l'intention dont il s'agit là n'est pas une intention que l'élève devra être capable de justifier. Elle n'est pas adossée à une typologie des formes textuelles canoniques ou socialement acceptables. On reconnaît simplement un présupposé d'intentionnalité, donc de volonté, dans l'acte d'expression, ce qui, du coup, en fait tout autre chose qu'une manifestation de nature. L'enfant est, dès ses premières et primordiales expressions, autre chose qu'un être de nature ; prendre au sérieux ces premières expressions, ce n'est pas, comme le stigmatisaient les instructions de 1938, le laisser à sanature.

Il faut noter encore que ce texte — c'est le premier du genre — abolit explicitement la coupure réel-imaginaire. Cette coupure qui, en dépit des instructions de 1923, était un des fondements de la pédagogie de l'apprentissage de l'écriture depuis Jules Ferry (même C. Freinet n'a pas — loin s'en faut — promu l'imagination en matière d'écriture), est abolie dans l'idée de l'expression : les sujets de rédaction sont dans "tout ce qui est vécu ou imaginé par les enfants".

De nouveaux programmes sont publiés de façon échelonnée entre 1977 et 1980, après un texte programmatique général en 1976. Un certain nombre de notions essentielles apparaissent alors ou sont stabilisées. Ainsi la notion de *pédagogie par objectifs* (18) : des objectifs, doivent être déduits les

contenus enseignés et les méthodes. La notion de *compétence*, qui deviendra (et reste aujourd'hui encore) un concept-clef en matière d'éducation, entre dans le vocabulaire de l'institution scolaire (19). L'enfant doit acquérir non seulement des connaissances, mais aussi "des méthodes de pensée et d'action, des capacités et des comportements" (20). La notion d'*intention* se renforce, liée explicitement à la question de l'*évaluation*, qui est une idée neuve : les productions des enfants sont à évaluer en fonction de la "pertinence et cohérence du contenu par rapport aux intentions" (21). Ce sont les intentions qui sont déterminantes des *registres de langue* (22), notion qui connaîtra quelque fortune, avant d'être repoussée, dans la décennie suivante, par la thématique de la *typologie des textes*.

Il serait "vain [...] d'opposer [...] communication et expression", est-il écrit dans un texte sur la formation des instituteurs (23). Il n'empêche : "domaine de l'expression" et "domaine de la communication" sont bel et bien distingués, l'expression écrite visant à "fixer pour soi ou pour autrui" (24). Dans le "pour soi", est reconnue la possibilité d'une écriture qui ne serait pas premièrement tournée vers la communication.

6 - 1985 : contre les pratiques d'expression et de communication, "la pratique réglée de la langue"

L'apprentissage de l'écriture n'est pas au premier plan dans les instructions de 1985 (25), qui sont publiées — c'est la première fois — dans un format grand public : un objectif remarqué est de prendre l'opinion publique et les parents à témoin d'un retour sur un certain nombre d'avancées réputées caractéristiques de la modernité pédagogique. "Lire, écrire, compter", voilà le nouveau credo ; l'accent est particulièrement mis sur la lecture, l'orthographe et la grammaire, par lesquelles pourra s'acquérir une "pratique réglée de la langue". Il faut entendre par là une ferme opposition à la pratique spontanée de la langue, c'est-à-dire tout autant à l'*expression de l'enfant*, qu'à la *communication*, les deux paradigmes

dominants depuis le début des années 1970. Une "pratique réglée" signifie que prédominent les savoirs sur la langue que sont l'orthographe et la grammaire. Fondée sur des savoirs, elle s'oppose à ce que l'on pourrait qualifier de pratique spontanée de la langue.

Outre que l'apprentissage de l'écriture n'est plus posé comme priorité, on note donc que l'expression personnelle n'est plus de mise, dans une école qui vise "l'instruction". L'apprentissage de l'écriture apparaît plutôt comme l'apprentissage d'un usage social lié à des situations sociales. Il s'agit donc de l'entrée dans la scripturalité, qui apparaît comme la thématique dominante de ces instructions (thématique cependant peu explicite en raison des formulations diluées propres à une publication destinée au grand public), et à quoi peut être rattachée, d'une part l'insistance notable sur le fait que la pratique de l'écriture est indissociable de l'apprentissage de la lecture (les deux sont, avec l'écriture-graphie, placés dans un même chapitre intitulé "Pratique de la langue écrite"), d'autre part le statut minoré (par rapport aux instructions de 1972 et de 1976-1980) de l'oral, conçu comme une étape sur le chemin de l'écrit et dont la maîtrise a pour but de "donner accès à l'écrit, premier degré de l'instruction".

L'écriture est envisagée comme "rédaction de textes à fonctions diverses". D'une part, derrière la question de la fonctionnalité des textes, se profile la perspective de la typologie des textes, dont on sait le succès dans les années 90. D'autre part, la notion de fonctionnalité des textes est cohérente avec celle d'intention, qui est clairement affirmée depuis les instructions de 1980 et qui est à entendre comme capacité à produire un écrit en vue d'un usage identifié et explicite. L'intention est l'instance déterminante à l'aune de quoi se juge la production de l'élève. Evaluer c'est, selon les instructions de 1980, juger de "l'adéquation du texte" à l'intention. C'est dans ce contexte qu'il faut comprendre, sous les mots de "reprise, correction et amélioration par l'élève de ses travaux antérieurs", l'émergence de la notion, non encore établie comme telle, de réécriture. Il s'agit de rendre le texte plus adéquat qu'il ne l'est à la fonction à laquelle il est destiné.

7 - 1992 : c'est l'intention qui donne sens à l'écriture

Les volumineuses instructions de 1992 (publiées sous le titre *La maîtrise de la langue à l'école*) (26), font le point sur un certain nombre d'exigences, parvenues sur le devant de la scène depuis une vingtaine d'années, et d'acquis, en particulier de la recherche scientifique — c'est la première fois que sont inventoriées et commentées, dans un document destiné aux enseignants, les sources scientifiques qui ont servi à élaborer les prescriptions —, et les met en perspective, en fait un discours, avec une forte exigence d'intelligibilité et un souci, aussi fort, de ne pas ouvrir de polémiques. Faut-il penser que l'apprentissage de l'écriture est entré dans un âge de raison, ou de scientificité ?

Tout le fonctionnement social étant dominé par l'écrit, la maîtrise de la langue doit être considérée comme un "impératif" civique : "L'enjeu est de taille : il y va de la liberté de chacun, de la compréhension mutuelle [...]. Bien parler, bien lire, bien écrire : ces trois impératifs [...] sont la clef de la pleine citoyenneté". Il n'est pas difficile de voir, derrière cette formulation, la problématique maintenant archi-dominante de l'échec scolaire dû à une non-maîtrise de la langue et générateur d'échec social, que l'on qualifie aujourd'hui surabondamment d'*exclusion*.

"L'accès à la langue écrite est aujourd'hui prioritairement, un accès à la production de textes", laquelle doit être "considérée par tous les enseignants comme la grande affaire de l'école". On veut donc que l'accès de l'élève à la culture écrite se mesure à sa capacité à produire des écrits ; autrement dit, l'écriture n'est pas une compétence parmi d'autres mais la compétence qui atteste que l'élève possède les compétences langagières requises. Il faut alors remarquer que l'horizon de ce texte, ce qui est visé comme essentiel, c'est la "maîtrise de l'écrit", pas la maîtrise de l'écriture. La maîtrise de l'écriture, c'est une idée qui n'aurait certes pas de sens, mais il est utile de ne pas perdre de vue cette distinction entre écrit et écriture, si l'on se souvient que notre point de départ

était de chercher ce que signifie l'apprentissage de l'écriture. Nous avons, dans ce texte de 1992, un élément de réponse à notre question : on enseigne à écrire aux enfants pour qu'ils puissent entrer dans l'univers de l'écrit, dans ce que nous nommons la scripturalité.

Dans cette optique, qu'est-ce qu'apprendre à écrire ? C'est apprendre à mettre en œuvre une intention scripturale, c'est-à-dire apprendre à produire un texte qui procède, dans sa forme et dans son contenu, d'une intention explicite ou explicitable. On est, radicalement, dans le paradigme de l'intention. Il s'agit pour l'élève de réaliser un texte qui soit en "adéquation" avec "les buts qu'il s'était assignés", d'ordre individuel, et avec "l'usage" du texte, donc son but social. Ce primat de l'intention apparaît comme le fondement d'une didactique de l'écriture. Car, et ce n'est plus une nouveauté en 1992, l'écriture s'enseigne. Enseigner est défini ainsi : "conduire, de façon formelle, des apprentissages systématiques et ordonnés". L'écriture relève d'un travail, pas de l'aléatoire des capacités individuelles ("les bonnes surprises que procure telle ou telle réussite individuelle"), pas de la spontanéité. La "libre association d'idées et de mots" ou le "brassage d'idées" ne génèrent pas spontanément du texte. Ce qui est une manière de contester le présupposé fondamental du *Plan de rénovation* de 1971 : l'expression personnelle ne conduit pas à l'apprentissage de l'écriture et donc, a fortiori, ne conduit pas à entrer dans la scripturalité.

On se souvient que le *Plan de rénovation* ne faisait pas usage de la vieille dualité pensée-langage. Dans *La maîtrise de la langue à l'école*, très explicitement, le présupposé mentaliste ressurgit. C'est bien la dichotomie pensée-langage, requalifiée, que l'on trouve sous les termes de "mise en ordre des idées" et de "mise en mots". Ces formulations sont d'ailleurs sans cesse employées dans le cours du texte. Que l'on reconnaisse là un recours au modèle dit de *Hayes et Flower*, datant du début de années 1980, ne dispense pas de signaler ce que ces formulations doivent au passé.

8 - 1995 : des compétences scripturales que l'on n'en finit pas d'inventorier

Les programmes de 1995 (27) remplacent ceux de 1985. Ils distinguent, entre "compétences transversales" méthodologiques et "compétences disciplinaires", les compétences "dans le domaine de la langue". Les compétences langagières sont donc regroupées en un ensemble. A la suite de la "Maîtrise de la langue" de 1992, on ne parle plus du *français*, mais de la *langue*, qui est décrite comme "la compétence transversale fondamentale". Ces programmes continuent d'ajouter à l'inventaire désormais foisonnant des compétences scripturales. Le même type d'inventaire est construit pour l'oral. Cela atteste d'une instrumentalisation croissante de la langue ; apprendre à maîtriser la langue, c'est passer en revue tous ses usages et s'y exercer ou, selon l'excellente formule de B. Schneuwly, "construire chez l'élève une large gamme de capacités d'action langagière" (28). Le primat de l'intention, c'est-à-dire l'idée que l'acte d'écrire n'a de sens que rapporté à une intention du scripteur, semble même s'effacer devant cet inventaire de tous les usages de l'outil. On pourrait en dire autant de l'oral qui apparaît de plus en plus, non pas comme un oral d'expression, tel que l'avaient promu les années 1970, mais comme un oral scolaire scripturalisé.

9 - 1999 : individualisation de l'écriture, fiction, originalité. La prépondérance de la dimension littéraire

Les programmes de 1995 auraient dus être suivis de documents d'application, qui étaient annoncés mais qui n'ont jamais vu le jour. En 1999 le ministère publie au Bulletin Officiel des documents d'application qui doivent "[préciser] les contenus et les finalités" des programmes de 1995, mais qui sont donnés dans le cadre d'une "consultation nationale" annoncée pour imminente afin de préparer de nouveaux programmes (29). Cette consultation ne sera pas menée ; il n'y aura pas de suite.

Dans ce texte de 1999, le *français* est de retour mais cette

appellation recouvre des activités qui doivent, en cycle 2 comme en cycle 3, représenter "une part significative des autres champs disciplinaires" : lire et écrire, cela concerne "l'ensemble des champs disciplinaires". Deux points sont à relever. Premièrement, une durée minimale obligatoire quotidienne est prescrite pour l'écriture (ainsi d'ailleurs que pour la lecture). Chaque élève doit écrire au moins trente minutes par jour au cycle 2, et une heure par jour au cycle 3. Et il est particulièrement à noter que, au cycle 3, 60 % du temps d'écriture doit être consacré à des "productions originales de l'élève". Deuxièmement, les instructions recommandent de privilégier, au cycle 3, les "textes de fiction" et les "écrits originaux". Ces instructions réitèrent donc, par la demande expresse d'une durée minimale obligatoire d'écriture, un constat maintes fois dressé dans les textes officiels du 20ème siècle : les élèves n'écrivent pas assez en classe. Elles rappellent ensuite ce que la technicisation didactique a pu faire perdre de vue : l'écriture est une activité individuelle, et son apprentissage ne peut s'envisager en éludant dans des travaux collectifs ce caractère individuel. Enfin, et c'est la nouveauté la plus notable, la dimension littéraire, c'est-à-dire de création et d'originalité, apparaît, quoiqu'elle ne dise pas son nom, comme prépondérante dans la représentation qui est donnée de l'écriture.

10 - Six paradigmes identifiés

Il semble bien que les années 1970 doivent être considérées comme une charnière. Si l'on est, depuis cette époque, sorti des visions pessimistes qui faisaient de l'apprentissage de l'écriture un horizon toujours en train de se dérober, c'est d'une part parce qu'on a finalisé socialement la question scolaire de l'apprentissage de l'écriture, c'est-à-dire qu'on a été capable de donner une réponse à la question *pourquoi l'école enseigne-t-elle ce qu'elle enseigne?*, et, d'autre part, parce qu'on s'est engagé sur le chemin de la didactisation. La finalité sociale, c'est l'entrée dans la scripturalité ; il n'est plus imaginable d'échapper à la scripturalisation généralisée de la vie sociale. C'est parce qu'on a reconnu que

l'apprentissage de l'écriture était une "montagne à gravir", autrement dit que l'unicité de la tâche recouvrait une multitude de difficultés de différents ordres, qu'on a pu commencer à élaborer une didactique de l'écriture visant, par des apprentissages techniques, à traiter séparément ces difficultés après les avoir identifiées. L'ambition est de construire un contenu à enseigner. Finalité et contenu : c'est ainsi que l'enseignement de l'écriture s'est constitué selon une logique propre, qui n'est pas réductible à l'addition des logiques d'autres disciplines. Ainsi est-on passé de l'utilité pour les élèves d'apprendre à écrire, à la nécessité pour les maîtres d'enseigner l'écriture ; de la thématique quasi métaphysique (comme le disent les didacticiens) du don, de l'inspiration, de la spontanéité, du besoin, à la nécessité d'apprentissages systématisés sur des objectifs clairement identifiés ; d'un type d'évaluation très peu normé, sorte d'agrément donné par le maître à l'élève, à des modalités très techniques de contrôle de l'adéquation de la production à des intentions explicitées.

Le panorama historique qui vient d'être tracé montre que des approches très différentes de l'enseignement-apprentissage de l'écriture ont été mises en œuvre depuis Jules Ferry jusqu'à nos jours. Cette diversité d'approches révèle une certaine irrésolution quant à la signification de l'enseignement-apprentissage de l'écriture et, en tout cas, une évolution, qui n'est pas linéaire et univoque, des vues sur la question. En chacune de ces approches, domine une certaine définition de ce qu'est *apprendre à écrire*. Ces définitions se succèdent, s'opposent, se contredisent même, disparaissent, laissant cependant des marques, font retour, parfois, sous d'autres termes. L'exposé synoptique de ces approches successives nous conduit à distinguer six paradigmes par lesquels il nous semble possible de désigner et de caractériser des modèles de l'enseignement-apprentissage de l'écriture, modèles qu'il s'agit maintenant de construire et d'interroger selon le projet développé dans notre premier chapitre. Ces modèles sont, énoncés dans l'ordre des chapitres qui leur sont consacrés : la transcription, l'expression, la communication, la mise en œuvre d'une intention, l'imitation, la textualité-littérarité.

notes

(1) - André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 1 : 1791-1879, Paris, INRP Economica, 1993, introduction, p. 38.

(2) - Nous avons établi un inventaire des textes officiels des années 1880 que nous avons été amené à utiliser. Voir chap. 2, note (2).

(3) - André CHERVEL, *L'enseignement du français à l'école primaire, textes officiels*, t. 2 : 1880-1939, Paris, INRP Economica, 1995, introduction aux tomes 2 et 3, p. 11.

(4) - Cité par Pierre BOUTAN, *La langue des messieurs, histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*, Paris, Armand Colin, 1996, p. 218.

(5) - *Ibid.*, p 225.

(6) - Voir en particulier l'article de 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.

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

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

(9) - "L'enseignement du français à l'école primaire d'après les conférences de 1927". *Ens. du fr.*, t. 2, p. 345.

Il s'agit d'un rapport rédigé par des inspecteurs généraux après une vague de conférences pédagogiques consacrées à la rédaction, tenues en 1927.

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

(11) - On remarque à cette occasion, comme en maintes autres dans le cours de ce travail, combien les débats sur les apprentissages scolaires se maintiennent longtemps dans des termes identiques.

(12) - Voir la "Circulaire relative aux conférences pédagogiques de 1952", datée du 17 mars 1952, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 122.

(13) - "Instruction sur l'enseignement dans les cours complémentaires", datée du 1er octobre 1957, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 148.

(14) - "Instruction concernant l'enseignement de la lecture à l'école primaire", datée du 2 janvier 1958, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 154.

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

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

(17) - C'est, semble-t-il, la première apparition dans les textes officiels de ce thème de la diversité des élèves, promis à une belle fortune.

(18) - "Les objectifs généraux de l'éducation", daté du 19 avril 1976, signé de R. Haby, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 256.

(19) - "Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle préparatoire", daté du 18 mars 1977, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 274.

(20) - "Les objectifs généraux de l'éducation", daté du 19 avril 1976, signé de R. Haby, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 256.

(21) - "Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle

élémentaire", daté du 7 juillet 1978, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 308. La notion d' *intention* acquiert une importance encore plus grande dans le texte suivant, concernant le cours moyen : "Arrêté fixant les objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire", daté du 16 juillet 1980, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 332.

(22) - "Arrêté fixant les objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire", daté du 16 juillet 1980, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 332.

(23) - "Organisation de la formation initiale des instituteurs", 23 octobre 1979, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 326.

(24) - Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle élémentaire", daté du 7 juillet 1978, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 308.
- "Arrêté fixant les objectifs, programmes et instructions pour le cycle moyen de l'école élémentaire", daté du 16 juillet 1980, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 332.

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

(26) - "La maîtrise de la langue à l'école", 1992, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 425. Nous avons utilisé le texte original (et complet) : *La maîtrise de la langue à l'école*, Paris, Savoir livre, C.N.D.P., 1992.

Il est à noter que ce texte n'abroge pas les instructions de 1985.

(27) - "Arrêté fixant les programmes pour chaque cycle de l'école élémentaire", daté du 22 février 1995, signé de F. Bayrou, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 482. Nous avons utilisé le texte original : *Programmes de l'école primaire*, Paris, Savoir livre, C.N.D.P., 1995.

(28) - Bernard SCHNEUWLY, "Enseigner à écrire des textes", in *Parole, écrit, image. Les entretiens Nathan, Actes III*, Paris, Nathan, 1993, p. 145.

(29) - "Projets de documents d'application des programmes de l'école élémentaire", *Bulletin Officiel de l'éducation nationale*, n° 7, 26 août 1999, p. 1 à 84.