

L'écriture comme communication

L'idée que l'écriture relève de la communication s'impose avec le *Plan de rénovation de l'enseignement du français*, en 1971 (1). Ce texte, qui fut d'une importance considérable pour l'institution scolaire, a participé du vaste mouvement de reconfiguration du paysage culturel de la France dans les années qui ont suivi 1968. Même si les travaux de la commission Rouchette avaient en fait commencé au début des années 1960, le *Plan* participait de l'exigence de reformulation des rapports sociaux née des tumultes de mai. Plus prosaïquement, il s'inscrivait comme réponse à un diagnostic de crise, voire d'échec, de l'enseignement de la langue maternelle : le retard en fin d'école primaire touchait alors près d'un enfant sur deux (2). Cet échec n'était d'ailleurs pas une spécificité française : nombre de pays, au cours des années 60, se trouvèrent dans cette situation d'avoir à réformer en profondeur leur enseignement primaire pour faire face à des taux d'échecs incompatibles avec les nécessités du développement économique et culturel (3).

Le *Plan de rénovation* est un tournant dans l'histoire de l'école française. La conception des apprentissages est bouleversée : non seulement l'acquisition de la langue mais l'ensemble des apprentissages scolaires sont pensés sur la base du besoin de communication de l'enfant. La communication est à la fois moyen pour apprendre et finalité des apprentissages. L'enfant apprend en communiquant, et il apprend pour communiquer. C'était ainsi placer la communication au principe de la scolarité. De là, il suit que la conception de l'apprentissage de l'écriture est bouleversée : l'écriture est

posée comme un mode de communication parmi d'autres. Ainsi voit-on disparaître le caractère spécifique et sommital de l'activité d'écriture.

Les propositions du *Plan* constituent aussi, sur ce domaine de l'apprentissage de l'écriture, un véritable coup de force, aux conséquences profondes et durables : d'une posture technique, elles font une position théorique. Mettre en avant la fonction de communication de l'écriture, tout en reconnaissant dans une note de bas de page que "le langage, en dehors de la fonction de communication, comporte d'autres fonctions", et travailler sur ce seul plan, c'est une posture technique, tenable au prix de ce qu'il est permis de considérer comme des acrobaties de vocabulaire (ainsi parlera-t-on de "communication différée" pour un texte de fiction). Discutable, discutée parfois, cette posture s'est révélée extraordinairement heuristique au plan didactique. Mais en déduire de fait qu'il n'y a d'usage de l'écriture que communicationnel, c'est imposer une position théorique, c'est-à-dire un cadrage conceptuel qui interdit d'explorer toute autre posture que celle dont cette position est abusivement déduite. Et il est vrai que, longtemps, rares et surtout peu entendus ont été ceux qui ont dénoncé cette réduction de l'acte d'écrire à une fonction de communication.

A partir des instructions de 1972 (4), directement dérivées du *Plan de rénovation* de 1971 — même si c'est alors la thématique de l'expression qui se trouve portée au premier plan (5) —, le modèle de l'écriture comme communication va pénétrer les pratiques des classes primaires, dans un contexte de profonde mutation du système éducatif. Près de trois décennies après son introduction on peut considérer que ce modèle, qui fit entrer les écoliers dans ce que, tout au long de ce travail, nous nommons la scripturalité, n'a pas été rejeté par les praticiens, bien au contraire. Même les tenants de l'*Ecole Moderne*, attirés par l'importance donnée à la notion de communication et par la priorité accordée à la parole de l'enfant sur la langue de l'école, y ont trouvé confirmation de leurs vues.

Etant admise la valeur heuristique des concepts et surtout des enjeux proposés — la fonction de communication des

pratiques langagières apparaît bien a posteriori comme un immense champ à la fois d'investigations à mener et de pratiques à inventer —, on peut s'interroger aujourd'hui encore sur la facilité avec laquelle s'est implanté ce modèle dans la profession. Les instructions de 1923, extrêmement novatrices, avaient été ignorées d'une grande majorité des maîtres et elles avaient été quasiment balayées par celle de 1938, qui relégitimait des perspectives anciennes. Le *Plan de rénovation* de 1971 représente une rupture d'aussi grande ampleur que le texte de 1923. Or que voit-on ? Le modèle est adopté jusque dans des excès qui seront ensuite décriés. L'adoption de ce modèle par la profession, sa pérennité : il y a là quelque chose qui réclame explication.

Dans les années 1970 le ministère a lancé beaucoup de forces dans la bataille pour imposer ses nouvelles instructions. Cela se fit par les écoles normales : la formation initiale fut allongée d'une année, la formation continue fut mise en place et d'emblée imposée à une grande proportion des instituteurs. On peut, par ailleurs, arguer de quelque chose qui serait de l'ordre de la congruence des propositions du *Plan* avec un monde en pleine mutation technique, traversé par la thématique nouvelle de la communication. On peut encore penser que les difficultés avérées de l'école à s'adapter aux évolutions de la société rendaient socialement exigible, dans un contexte de foi dans la technique, la mise au point d'une technologie des apprentissages, dérivée de connaissances scientifiques, et qui, de surcroît, s'accordait aux convictions idéologiques les mieux partagées. Surtout, si le modèle s'avère d'emblée opérationnel, s'il fut aussi peu contesté et si sa pérennité fut telle, c'est sans doute principalement parce qu'il fondait les pratiques éducatives dans des savoirs scientifiques réputés indiscutables, parce que les pratiques éducatives se trouvaient légitimées par les sciences humaines.

1 - Les pratiques.

L'écriture est une activité de communication parmi d'autres

Après l'inspirée mais peu efficiente parenthèse de 1923, les instructions de 1938 avaient redonné autorité et pleine légitimité au vieil usage scolaire qui imposait que l'on apprenne avant d'agir : une leçon d'abord, des exercices ensuite, conçus comme application et mise en œuvre des connaissances apportées par la leçon. On peut considérer qu'il y avait, dans ce rigoureux et rigide schème de l'instruction, non seulement un savoir-faire des maîtres mais aussi un principe constitutif de l'école républicaine. Faisant du silence de l'enfant le préliminaire de la leçon, le maître instituait a priori l'enfant comme ignorant. Ou, formulé autrement : le savoir était posé a priori comme extérieur à l'enfant.

Premièrement c'était couper le plan des savoirs en deux : d'un côté les savoirs domestiques, ou privés, que l'école ne reconnaissait pas comme savoirs, et sur lesquels elle n'avait ni ambition transformatrice ni intention réformatrice ; de l'autre les savoirs publics, reconnus par la République, dispensés par l'école, et dont l'acquisition, dans le cadre d'une maison d'école enclose de murs, était condition de l'entrée en société. On reconnaît là la séparation du privé et du public, constitutive du principe de laïcité. Deuxièmement c'était placer les élèves, à leur entrée dans la classe, sur un plan d'égalité et, ainsi, homogénéiser par principe la population scolaire. C'était décréter que les enfants avaient, pour entrer en société, tout à apprendre de l'école et à l'école. L'école était un temple et les savoirs profanes n'y avaient pas place. Le savoir était conçu comme un édifice, élevé ex nihilo, pierre après pierre, les petits résumés des manuels, en caractères gras sur fond jaune, étant les briques, ajoutées jour après jour, de cet édifice.

Le *Plan de rénovation* de 1971 opère un véritable renversement de perspectives. Au lieu que l'élève apprenne d'abord et s'exerce ensuite, il est admis qu'il ne peut apprendre qu'à partir de ce qu'il sait, en travaillant sur ce

qu'il exprime : sur ce qu'il dit, sur ce qu'il écrit. En fondant les activités d'apprentissage sur des activités de communication, le *Plan* reconnaît que l'enfant arrivant en classe ne peut être vu comme une coquille vide, qu'il est déjà pourvu de connaissances, qu'il est parlant, pensant, qu'il est déjà, et d'emblée, un être de savoir. C. Freinet ne disait pas autre chose. En somme l'acquisition de connaissances n'est pas une construction ex nihilo, elle consiste en la modification de représentations qui sont déjà là.

C'est d'abord l'aveu que l'école ne peut être considérée comme seule dispensatrice des savoirs, que des savoirs existent hors ses murs et qu'ils ne sont pas hétérogènes aux savoirs de l'école. L'hétérogénéité radicale des savoirs privés et des savoirs publics disparaît. L'ordre du privé acquiert une dignité au sein de l'école républicaine. C'est, par contrecoup, l'aveu que les enfants arrivant à l'école sont en état d'inégalité par rapport aux savoirs. C'était aussi reconnaître — nous sommes en 1971 — que le français n'avait plus à être enseigné comme une langue étrangère. L'unification linguistique du pays est à cette époque terminée. Droit de cité est accordé au langage domestique, au langage de la famille, qui n'est plus hétérogène à la langue française. La tâche de l'école est alors moins d'inculquer la langue que de l'enrichir et de l'élaborer afin de rapprocher des langages individuels.

Au risque d'une représentation par trop manichéenne et épique, nous dirons que le *Plan* opérait ce renversement : il fallait renoncer à un modèle de l'apprentissage par inculcation, visant un savoir extérieur et clos sur lui-même, délivré du haut vers le bas, édifice de mots autorisés, d'histoires accomplies, d'images toutes faites, pour un modèle de l'apprentissage par la conversion : le su n'est pas nié, il est restructuré et réorienté (6).

*

Il est dit, dans les instructions de 1972, que "l'instituteur enseigne [...] constamment le français". Plus loin : "un et continu dans sa diversité, l'enseignement du français [...] est tout entier en cause dans chacune des

activités". L'apprentissage de la langue, devenant perspective englobante et enjeu transversal, change de statut : le français cesse d'être, à proprement parler, une matière scolaire (7). Pour l'élève, apprendre la langue ne peut plus consister seulement à acquérir les éléments de la langue (orthographe, grammaire), comme si elle était un objet extérieur à son expérience. Le français n'est plus conçu comme un bagage — ou un trésor — que l'on accumule à force de leçons et d'exercices. Ce qui importe désormais prioritairement, c'est l'apprentissage des usages de la langue. De là, l'apparition de la notion de *registre de langue* dans les textes officiels : la langue n'est plus une lointaine et menaçante table de la loi ; elle est, en ses divers usages et préalablement au processus scolaire d'acquisition, le bien de tous. De là, surtout, l'importance donnée à la diversification des pratiques langagières et, en particulier, des pratiques d'écriture.

Ainsi une thématique de l'usage de la langue va sinon remplacer du moins dominer la thématique scolaire traditionnelle du respect de la langue. Le respect, cela évoque la déférence que l'on doit à un patrimoine, l'intouchabilité dont est affectée une chose sacrée, et aussi l'idée que tout est joué, qu'il n'y a rien à inventer, qu'il faut seulement avoir le souci de conserver et de transmettre : est légitime la langue écrite du passé. En somme la langue appartient à ceux qui l'écrivent, ou plutôt à ceux qui l'ont écrite. Cette thématique du respect de la langue, très forte dans la tradition française, et que l'on voit réactivée dès que se profilent des perspectives de réformes dans l'institution scolaire, procède de ce que J. P. Bronckart nomme "l'utopie de la langue française, une, éternelle et idéale" ou "la fiction du français national" (8). Sous l'Ancien Régime le français était, pour l'immense majorité de la population, une langue étrangère. La Révolution aura pour ambition d'instaurer un français national parce que c'était une condition à l'instauration de la nouvelle organisation politique. Ainsi, devant le Comité de Salut Public en 1794, Barère déclare que "chez un peuple libre, la langue doit être une et la même pour tous" (9). Cela étant, il faudra attendre un siècle, et Jules Ferry, pour que le pouvoir dispose de l'instrument scolaire adéquat. Et la terreur linguistique à l'école, pour obstinée et efficace qu'elle fut, mit du temps à

éradiquer les parlars locaux et à réaliser l'unification linguistique de la nation.

Est-ce, comme l'écrit J. P. Bronckart, la coexistence et l'affrontement, longtemps, sur les bancs de l'école d'un français scolaire et de pratiques langagières hétérodoxes qui a donné tant de force en France à cette thématique du respect de la langue et à la mythologie, sans cesse résurgente, de la détérioration de la langue ? La vision de la langue comme une œuvre parfaite et achevée, et en même temps menacée par les parlars, vision qui se traduit par une interrogation sur le *comment il faut dire* et pas sur le *comment nous disons*, ne date pourtant pas de la Révolution et de l'ardeur jacobine. Au 16ème siècle déjà, il était réputé que la langue ne devait pas être déformée ou réformée : "Notre langue qui est aujourd'hui en sa plus grande force et consistance ne peut souffrir réformation", écrivait Du Bellay dans sa *Deffence et illustration de la langue françoise* (10).

*

Dans le *Plan* de 1971 l'apprentissage de l'écriture est explicitement "fondé" sur l'expression orale. Est affirmée une continuité de l'oralité à l'écriture. Ecrire ou parler c'est, dans le vocabulaire de l'époque, tout autant s'exprimer. La parole de l'élève, jusque là considérée comme une entrave au travail scolaire, et dont l'éradication entre les murs de la classe passait pour une priorité, est promue à une dignité et acquiert un statut dans les processus d'apprentissage. Cela étant, il n'y aura pas d'instructions visant la maîtrise de la communication orale avant 1995. L'oral conservera longtemps encore le statut qu'expriment les instructions de 1985 : une étape sur le chemin de l'écrit (11).

Le *Plan* ne reconnaît pas de spécificité à l'écriture, dont il faut diversifier et banaliser la pratique. Ecrire c'est envoyer des messages ou, du moins, concevoir les textes comme des messages : ils sont censés avoir un destinataire. C'est donc entrer en relation ou faire comme si l'enjeu était d'entrer en relation. La spécificité ou la grandeur du travail d'écriture, telle qu'elle était reconnue et traditionnellement promue par

l'institution scolaire — que l'écriture fût conçue comme capacité à transcrire ou comme jaillissement d'une expression individuelle —, cette spécificité, qui faisait du travail d'écriture un lieu et un temps de quelque chose qui ne pouvait advenir ailleurs, est balayée. Elle est même réputée faire obstacle à l'apprentissage : ne fallait-il pas en finir avec cette "montagne à gravir", que stigmatiseront les instructions de 1972 ? L'écriture, fleuron du cursus scolaire, est ramenée au rang d'une activité parmi d'autres, sous la bannière de la communication. On assiste là à une désacralisation de l'écriture.

Dans ce contexte, il n'y a évidemment rien qui ressemble à une sanctuarisation du texte de l'élève. Le texte, message, devient un objet banal et divers. Le littéraire, c'est-à-dire ce qui apparaît comme "en dehors de toute contrainte énonciative réelle" (12), en tout cas de toute contrainte énonciative explicite et formalisée, cesse d'être l'horizon de l'écriture. Conséquence de l'exigence de diversification des écrits, c'est-à-dire de diversification des contraintes et donc des tâches d'écriture, les textes que l'on peut dire utilitaires ou fonctionnels — les textes sociaux, comme on les nomme parfois — prennent une grande place (13) et acquièrent une dignité impensable auparavant.

Cette recherche d'une pratique de l'écriture à visée communicationnelle conduit à des textes qui apparaissent comme des formulations d'un savoir situé, pratique, concret. On est loin des descriptions qu'il fallait honorer par une approche littéraire et tout aussi loin du dévoilement d'une intériorité ; on est dans un arrangement avec le concret et l'immédiat de l'existence, dans une approche que l'on pourrait qualifier d'impersonnelle et technique. C'est à ce moment-là que l'écriture, fréquemment, devient une activité collective ou, en tout cas, collectivement préparée et conduite. Si l'on compare avec les mises en garde d'antan contre l'idée d'une préparation collective de la rédaction (14), on mesure le chemin parcouru.

*

L'importance donnée à la communication induit une certaine

configuration de la classe. Celle-ci n'avait guère changé depuis la création de l'école publique. Espace neutralisé, indifférencié, structuré par de rigoureuses quoique tacites normes, espace public d'où toute trace personnalisante était bannie, qu'elle vînt du maître ou qu'elle vînt des élèves, une classe devait ressembler à une classe comme une salle de mairie ressemblait à une salle de mairie. Dans les années 1970, c'est ce dispositif qui est renvoyé au passé : l'alignement des tables et les possibilités de déplacements des élèves sont libérés des normes qui contraignaient chacun à une place fixe et à l'immobilité la journée durant ; le bureau du maître, quand il n'a pas disparu, est excentré ou banalisé : il est repoussé sur les bordures de la classe ou placé au travers du mobilier d'élèves ; l'estrade, signe le plus visible d'un ordre périmé, est supprimée ; le tableau mural, auprès duquel ou devant lequel était la position du maître, cesse d'être l'unique horizon et référent des élèves ; les affichages se multiplient : ils font exister le monde extérieur dans la classe. D'un groupe d'immobiles égaux placés sous la domination d'un maître surélevé, conducteur, voyeur et pourvoyeur de toutes choses, on passe à quelque chose qui est de l'ordre de la communauté. Le maître n'est plus en ligne de mire des élèves (15) ; dans son retrait relatif, il est une instance de régulation. La distribution du savoir, verticale et immobile, du haut vers le bas, fait place désormais au partage des intérêts et à la construction collective des connaissances.

Les instructions de 1972 insistent véritablement sur la nécessité de prendre en compte, dans la classe, le dialogue entre élèves et entre groupes. Il ne s'agit pas seulement d'éviter que se développe la "communication clandestine" : la relation des êtres est promue comme décisive en matière d'éducation, comme une instance de travail et d'apprentissage. Les instructions de 1972 laissent entendre même que le texte d'un élève peut rester un secret entre maître et élève. Cela signifie qu'est admise, dans l'espace public de la classe, une individualisation voire une privatisation des relations, en rupture avec une tradition qui relevait, là encore, de la séparation privé-public.

2 - Les valeurs.

C'est dans et par les pratiques langagières que se forme le lien social

Reconnaissant droit de cité dans la classe aux relations d'élève à élève, d'élève à maître et de groupe à groupe, le *Plan de rénovation* reconnaît la classe comme un lieu social, comme le lieu d'une vie sociale, c'est-à-dire comme un lieu où se jouent des choses de chaque jour : non pas seulement des apprentissages, mais des rôles, des statuts, des valeurs, en somme des configurations sociales qu'on n'admet plus comme données a priori et une fois pour toutes, mais qui doivent être gérées, rétablies, reconduites à chaque instant par le truchement du langage. Si apprendre la langue c'est apprendre les usages sociaux de la langue, alors cet apprentissage est le moyen d'une refondation permanente du lien social, dont l'école a charge et responsabilité.

La leçon de morale, auparavant consacrée aux grandes et solennelles valeurs collectives auxquelles on rendait un culte dans le lieu clos de la classe, et qui s'achevait inmanquablement par une maxime, petite pierre ajoutée à l'édifice d'une construction valable pour l'éternité, est supplantée par un *entretien* où il est question de la vie quotidienne et de l'expérience de chacun. C'est sur le hic et nunc que porte l'ambition civilisatrice de l'école, c'est dans l'instant du dialogue avec les autres que l'élève se forme à la vie ensemble. A son entrée dans la classe, l'enfant n'est plus un être de nature qu'il faudrait conduire aux portes de la société ; il est déjà un être social. Prenant acte d'une socialisation déjà commencée, le maître a tâche d'accompagner l'enfant dans cette socialisation, dont l'école n'a plus le monopole, de la même façon qu'elle n'a plus le monopole des savoirs.

L'éducation cesse donc d'être rapportée à une transcendance : la cité n'est pas à l'horizon de l'école ; la classe, c'est déjà la cité. Par voie de conséquence, c'est le positionnement de l'école par rapport à la société qui change : l'école cesse d'occuper la position de surplomb et la fonction

d'imposition qu'elle détenait depuis Jules Ferry. Le maître est descendu de son estrade, poste avancé de la République. Il n'est plus ce berger chargé de conduire les enfants sur les terres de la République. Il est désormais un acteur dans le processus diffus et instable de formation du lien social : son rôle est, prenant les enfants tels qu'ils sont, de les rapprocher, de rapprocher leurs langages, de faire en sorte qu'ils puissent s'entendre et se parler.

P. Clanché emploie le terme de "réglage social" pour désigner ce que l'élève accomplit lorsqu'il écrit un texte libre (16). Retenons la formule pour la question qu'elle permet de poser : selon quelles modalités et sur quoi s'opère ce "réglage" ? Sur des usages perçus comme socialement acceptables, ou sur des normes explicites ? Mais de quelle réalité ou de quelle vérité alors procèdent ces normes ? On constate que les textes des années 1970, à commencer par le *Plan*, ne fournissent pas de réponse sur ce point. Ni les conditions ni les procédures de la communication ne sont explorées. Déclarée but et moyen des apprentissages, la *communication* reste une notion compacte, qui institue la relation aux autres comme constitutive des apprentissages et comme finalité des apprentissages, mais qui ne donne pas lieu à conceptualisation. La conceptualisation, à notre sens, arrivera plus tard avec la notion d'*intention* (par laquelle il faut entendre *intention de communication*), qui rapporte l'exigence sociale que suppose la communication à une posture du sujet. Cette notion d'*intention* apparaît certes dès les instructions de 1972 : y sont évoqués, à propos de la correction des textes, le "but" et "l'intention" de l'enfant. Mais le terme, là, n'est guère significatif et il n'y a rien dans le texte de 1972 qui préjuge du développement progressif que la notion connaîtra dans les années 1980-90 et de l'importance qu'elle prendra. Disons les choses ainsi : la communication, dans le *Plan de rénovation*, reste une sorte de procès sans sujet, aux contours mal définis. C'est l'émergence, dans les années 1990, de la notion d'*intention* (17) qui constituera l'activité langagière — particulièrement l'activité langagière écrite — en action visant une fin, et qui ramènera le processus d'apprentissage aux dimensions du sujet apprenant et, in fine, à la responsabilité du sujet apprenant.

3 - La dimension épistémique. Recours à la science et technicisation des pratiques

Dès le préambule du *Plan*, on lit qu'il n'est "pas [...] possible d'ignorer plus longtemps l'évolution de la linguistique, l'apport de la psychologie et des sciences qui [...] touchent à l'éducation". Plus loin il est dit que "le maître domine les composantes fondamentales de la pédagogie du français : la linguistique et la psychologie". On ne peut donc simplement parler en cette occasion d'un contexte intellectuel, comme c'était le cas dans les deux modèles précédemment analysés ; des disciplines théoriques constituées sont appelées à la rescousse, sont citées et ce, dans un texte destiné aux instituteurs. Deux points sont à noter.

Le recours à la linguistique est particulièrement déterminant. En distinguant activités de communication et activités d'apprentissage de la langue, et en fondant les secondes sur les premières, c'est-à-dire en plaçant la parole de l'enfant avant l'étude de la langue, les rédacteurs du *Plan de rénovation* placent au principe de leur rapport la distinction saussurienne de la parole et de la langue. Le *Plan* est largement appuyé sur les apports de la linguistique structurale et il y a surtout dans ce texte une posture philosophique ferme qui se marque d'une part par la survalorisation du collectif parlant par rapport à l'individu apprenant et d'autre part par l'absence de référence à la pensée : la parole, pas plus que l'écriture, ne sont référées à un exercice, à une logique ou à un plan de la pensée. On lit par exemple, dans le *Plan de rénovation*, cette phrase très remarquable : "l'objet de l'enseignement du français à l'école élémentaire est l'usage et le développement des moyens linguistiques de la communication". Nulle mention n'est faite à la pensée. Autrement dit, il n'y a de pensée que dans l'exercice du langage. L'immanence du langage à lui-même, le langage comme l'univers du développement de l'esprit, l'individu qui est institué comme sujet dans et par le langage : voilà ce qui constitue l'arrière-fond théorique du *Plan* où se reconnaît le structuralisme en vogue dans les années 1970, ce structuralisme qui bataillait contre le primat du sujet, contre ce que

P. Ricœur nomme "l'emphase de la subjectivité" (18).

Se défaire du sujet donc et faire de l'écriture, et des pratiques langagières en général, un processus sans sujet. La diversification des pratiques scripturales est la traduction de ce parti-pris théorique. L'écriture cesse d'être cette présentation du moi que l'école exigeait de l'élève dans la rédaction. L'impératif de communication, étant posé au principe de toute écriture, donne du sens à l'acte d'écrire en en faisant un acte social qui libère l'élève du poids de son identité. Que ce positionnement se soit révélé heuristique, on n'en peut douter. La "montagne à gravir" que constituait l'apprentissage de l'écriture a été arasée par la diversification des pratiques. Le *Plan* a contribué, à partir de la priorité donnée à la fonctionnalité des pratiques langagières, à renouveler en profondeur les pratiques de classe. Pourtant ce parti-pris théorique, exprimé sans concession dans le *Plan*, ne sera pas longtemps tenu. Les textes officiels, dans les années qui suivent, opèrent un retour très manifeste au sujet. Dès 1972, les instructions, sans abandonner la perspective communicationnelle, mettent au premier plan l'expression de l'enfant. Surtout, les textes des années 1980 verront l'émergence progressive de la notion d'*intention* et d'une conception du texte comme construction relevant d'une intention du scripteur. L'élève écrivant ne sera plus vu comme un élément "agi" par une structure de communication, il sera décrété être devolonté.

Un deuxième point est à noter. Le discours institutionnel présente explicitement des justifications qui sont puisées à l'extérieur de l'institution, dans des disciplines aux succès avérés, mais complètement étrangères à la culture professionnelle des enseignants. La linguistique, en particulier, était dans le début des années 1970 un domaine confidentiel, totalement inconnu du monde enseignant. Sans doute ce détour explicite par des savoirs réputés scientifiques, dans une institution qui n'en était pas coutumière, paraissait-il nécessaire pour légitimer et imposer aux personnels un renversement de si grande ampleur, dont la mise en œuvre allait réclamer des efforts et des moyens considérables. Il fallait en effet refouler des décennies d'instructions officielles et de

pratiques qui faisaient de la rédaction le couronnement de l'enseignement du français. Il fallait, en lieu et place de la rédaction-cérémonie, mettre en œuvre des situations fonctionnelles conduisant à une diversification des activités d'écriture. Il s'agissait de faire entrer les élèves dans ce que nous nommons la scripturalité.

Des formalisations, des concepts, des vocabulaires, tirés de la psychologie piagétienne et surtout de la linguistique structurale, envahissent la formation des maîtres. En revanche l'École Normale ignore totalement les questionnements philosophiques sur l'éducation, les écrits des pédagogues, l'histoire de l'institution. Ce qui peut, nous semble-t-il, s'interpréter ainsi : l'éducation n'est plus conçue comme un champ autonome où régneraient des savoir-faire plus ou moins empiriques qui s'auto-généraient de promotion de maîtres en promotion de maîtres, dictés par des choix plus ou moins idéologiques. Le renouveau des pratiques d'enseignement ne semble plus devoir procéder d'un renouveau, par dépassement ou métamorphose, des postures pédagogiques, mais d'un recours à des savoirs scientifiques élaborés et validés ailleurs que sur le terrain de l'éducation. De ce recours à des disciplines exogènes pour fonder de nouvelles pratiques, viendra la vogue, dans les années 1980, de la notion de *transposition didactique*.

La didactique — le succès du terme comme substantif date des années 70 — procède de l'idée que l'on peut et que l'on doit optimiser les choses en matière d'enseignement. La nécessité d'optimisation des procédures est à lier à la découverte de l'échec scolaire, c'est-à-dire à la découverte, dans les années 1970, d'un abîme en train de se creuser entre la rapidité d'évolution de la société et l'immobilisme de l'école. Il s'agissait d'augmenter la productivité de l'école dans le but de l'adapter aux évolutions socio-économiques. On peut considérer que la didactisation, c'est-à-dire la volonté d'observer, de décrire, de conceptualiser et de résoudre les problèmes cognitifs que posent les apprentissages, est en germe dans le principe de fonctionnalité. Mettre en avant dans l'apprentissage de l'écriture la fonctionnalité des écrits implique la recherche de l'efficacité, donc l'inventaire des problèmes à résoudre et des techniques pour les résoudre. La

didactisation entre dans le cadre général de la technicisation des pratiques sociales.

*

L'enfant a besoin de s'exprimer et de communiquer pour apprendre ; il a besoin d'être entendu pour être capable d'entendre ; il a besoin de parler pour écrire. Telle est, indique le *Plan*, la "véritable démarche de l'enfant" à laquelle doivent s'accorder les procédures scolaires. C'est ainsi "sur l'expression orale" que "doit être fondé l'apprentissage de l'expression écrite parce qu'elle est prioritaire ou [...] antérieure". La "communication écrite", qui nécessite un apprentissage, apparaît comme le prolongement de la "communication orale" qui semble alors aller de soi. Cela signifie que l'écriture va être une construction à partir de l'oralité. L'écriture est donc liée à l'oralité, elle en découle ; ses racines sont dans l'oralité.

Cette affirmation d'une continuité oral-écrit, l'expression écrite étant chronologiquement et ontologiquement seconde, corrobore la perception commune qui fait d'un texte l'expression élaborée et stabilisée d'un *quelque-chose-à-dire*. Il est habituel, face à un texte, de s'interroger ainsi : qu'est-ce que ce texte veut *dire* ? Les mots, ici comme ailleurs, ont de l'importance : il n'est pas indifférent que l'écriture soit ainsi rabattue sur quelque chose qui est de l'ordre du dire et de la parole. Ce qui est prescrit aujourd'hui encore pour l'apprentissage de l'écriture procède de cette continuité communément postulée entre oralité et écriture. Ainsi la "dictée à l'adulte" des instructions de 1995, qui consiste à faire verbaliser par l'élève de cycle 2 le texte qu'il n'est pas encore capable d'écrire lui-même, le maître en prenant copie sous la dictée de l'élève, s'inscrit dans cette continuité, qui devient confusion, entre l'ordre de l'oralité et l'ordre de l'écriture. Il ne s'agit pas ici de nier la valeur didactique d'un tel procédé. Il s'agit d'en voir les limites, c'est-à-dire de déceler sous la posture didactique une position théorique implicite.

Ce qui est en jeu c'est la question de la spécificité de

l'écriture. Cette question n'a pas été jusque là jugée digne d'intérêt dans le domaine de l'éducation : les instructions sont muettes sur ce point. Du fait sans doute de la primauté donnée à la maîtrise de la langue, elles identifient constamment l'ordre de l'oral et l'ordre de l'écrit. Cela rend précieuses les recherches de J. Foucambert et de son équipe sur cette question (19). Si l'écriture est placée dans le prolongement de l'oral, cela implique que l'écrit est le substitut d'un dit, c'est-à-dire la transcription de quelque chose qui préexiste, qui est déjà énoncé ou qui peut l'être sans que l'écriture soit condition de cette énonciation. A s'en tenir à cette position, l'écriture n'est pas de l'ordre de la création, de la genèse du sens, de l'élaboration de la pensée, mais plutôt de l'ordre de "l'effectuation" (20). Autrement dit, pour que l'élève puisse écrire, il faut qu'il ait quelque chose à dire : l'écriture, loin d'être la production d'un discours, loin d'être de l'ordre du faire, suppose, en amont, un discours déjà constitué. Du point de vue des conséquences sur un plan didactique, il nous semble que le débat vaut d'être posé et qu'on ne peut se satisfaire de cette sorte de statu quo sur le sujet, exprimé par exemple par A. Bentolila qui récuse tout débat sur la question au prétexte que, à l'oral comme à l'écrit, c'est un même code qui est employé (21).

4 - Le sens de l'écriture.

Libérer l'enfant de ses déterminations afin qu'il devienne acteur de son intégration sociale

On trouve dans le *Plan* de 1971 une thématique de la "libération" de l'enfant (22). Cette "libération" s'opère en deux étapes. D'une part c'est avec sa sensibilité, son affectivité, son histoire que l'enfant entre dans le processus de communication orale institué en classe. L'enfant existe tel qu'il est, tel que son histoire l'a fait et il parle ; cette parole, encouragée et stimulée, est le premier stade de la libération. Dans le sillage précurseur de C. Freinet, l'école admet que des déterminations affectives et culturelles sont constitutives de l'élève et que l'éducation ne peut se faire que sur la base de ce désordre initial et singulier de l'enfant.

C'est une rupture avec le mode traditionnel laïque d'effacement des différences personnelles, caractérisé en particulier par le silence préliminaire à l'ingurgitation du savoir. C'est la reconnaissance que les élèves sont des personnes constituées et que la scolarité de chacun ne se joue pas seulement sur ses capacités intellectuelles mais aussi, et d'abord, sur la prise en charge langagière de son histoire. En effet, permettre à l'élève cette liberté de la parole dans la classe c'est l'aider "à dominer les obstacles socio-culturels et affectifs qui l'empêchent de répondre à ses besoins fondamentaux". C'est tâcher de le libérer de lui-même, de ce qui l'entrave et l'encombre. La parole est investie de ce pouvoir de rendre visibles les difficultés et, par là, d'en réduire l'importance. Dans cette perspective, quasi thérapeutique, d'une parole qui permet à l'élève de se dégager de ses entraves, le rôle du maître est capital : il "libère, il stimule l'élan créateur". La libération de la parole va permettre un travail sur la langue : il s'agit pour l'élève d'acquérir une "maîtrise de la langue". C'est la deuxième étape de la "libération". Ce travail de structuration de la langue, de manipulation et de réflexion, au cours duquel vont être identifiés et constitués des savoirs, permet la libération du langage, c'est-à-dire une attitude de surplomb de l'élève quant à son activité langagière.

Le *Plan* mentionne que la référence à la communication ne suffit pas à rendre compte de toute production langagière écrite : "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". Pour autant, ce "désir" et ce "goût" de "certains", s'ils doivent être reconnus, n'importent pas prioritairement. L'écriture — et nous sommes là loin de C. Freinet et des instructions de 1923 — n'est pas le territoire de l'expression personnelle.

Il ne s'agit donc pas, dans cette conception, de cultiver l'expression personnelle de l'enfant. Il ne revient pas à l'école de laisser latitude à l'enfant de cultiver ce qu'il est ou ce qu'il a. L'école n'a pas vocation à confirmer l'enfant dans ce qu'il est ou à confirmer dans l'élève l'enfant. C'est dans l'élargissement de la relation aux autres, dans

l'élargissement de la communication et dans une obligation d'activité langagière diversifiée que sont les potentialités de développement de l'enfant. Si l'expression personnelle de l'élève n'est pas mise au premier plan, c'est parce que nous ne sommes pas, dans cette conception, dans une culture de l'intériorité mais dans une culture de la mise en ordre et de l'adaptation à un ordre, qui est social et qui est incontournable. L'individu n'est ni une citadelle à construire ni un microcosme à agrandir. Il n'existe que par le fait d'entrer dans le jeu social, c'est-à-dire dans la pratique langagière. C'est dans la relation langagière que l'enfant devient l'acteur de son intégration sociale.

Dans un article-plaidoyer qui ambitionne de montrer que toutes les recherches menées en matière d'apprentissage de l'écriture depuis vingt-cinq ans découlent de cette impulsion qu'a représenté le *Plan* et en sont en quelque sorte des développements, H. Romian — qui prit une part notable à ces recherches — reconnaît, concernant les problématiques de production d'écrits des années 1980 : "on est là aux antipodes de l'expression écrite. [...] l'écriture la plus singulière, la plus confidentielle [...] présuppose l'interlocution sociale" (23). Dans le cours de l'article, H. Romian raille la "mythification du texte libre" et le "langage à vide". L'apprentissage de l'écriture fondé sur la communication est, selon elle, tout aussi éloigné des idées de C. Freinet que de l'écriture scolaire traditionnelle, marquée par "l'hégémonie des écrits référentiels" et le primat des "évidences normatives". A cette bipolarité conflictuelle des "écrits référentiels" de la tradition scolaire et du texte libre des tenants de la pédagogie Freinet, le *Plan* a opposé, d'après H. Romian, la "diversification des écrits". Ce qui est notable dans l'article c'est qu'au terme de cette diversification, il subsiste un dualisme : on a d'une part "les écrits d'échanges socialisés", et d'autre part, les écrits poétiques. D'un côté, ce qui relève de la communication entre les êtres : on est sur le versant de l'efficience, de l'utilité ou de l'utilitaire, de la contrainte sociale, du travail ; de l'autre, quelque chose qui ne serait pas soumis aux mêmes contraintes : il est vrai qu'après des décennies d'immobiles et sentencieuses récitations, les textes des Prévert, Desnos, Tardieu, Queneau envahirent les classes et

qu'à la suite, on se mit à jouer avec les mots, cherchant des trouvailles de sens dans l'aléatoire des combinaisons de mots. Dans ce dualisme vanté par H. Romian du communicationnel et du poétique, de l'utilitaire et de l'artistique, du nécessaire et de l'aléatoire (24), on reconnaît la vieille et scolaire opposition du travail et du jeu, que C. Freinet avait voulu dépasser.

5 - Le statut de l'individu.

L'individu est agi par la structure sociale

L'école de Jules Ferry avait l'ambition d'extraire l'enfant de son milieu, de l'arracher à ses façons de penser et de parler : les maîtres avaient charge d'effacer le passif pesant sur l'enfant pour conduire l'élève au savoir et à la citoyenneté. L'école des années 1970 n'a plus cette ambition démiurgique, à la mesure d'une foi d'antan en la République. Le marxisme et le déterminisme sociologique occupent alors le devant de la scène. L'école prend acte que l'élève demeure le produit de déterminations familiales et culturelles et qu'elle n'a pas de pouvoir d'effacement de ces déterminations. Comme tout individu socialisé, l'enfant est agi par des structures sociales et son développement ne peut être pensé que dans ce cadre. Même le "besoin de communiquer", dont découle la possibilité des apprentissages, n'est pas, comme c'était le cas pour C. Freinet, un fait de nature mais bien un effet des structures sociales.

Prenant acte de l'impossibilité d'annuler les déterminations sociales et prenant acte que tout développement de l'enfant procède des structures sociales dans lesquelles ce développement s'accomplit, les rédacteurs du *Plan*, nous semble-t-il, font le pari de la classe comme structure sociale explicite et de substitution. A la classe traditionnelle qui tentait de neutraliser les différences en juxtaposant, immobiles et silencieux, les élèves, on oppose une classe fondée sur l'impératif de communication. Autrement dit, si l'école n'a pas le pouvoir de destituer les élèves de leur passif pour en faire de purs esprits prêts à apprendre, elle a ce pouvoir de créer

une structure sociale de substitution dont elle escompte qu'elle sera déterminante pour le développement de chacun. Que l'élève soit *agi* par cette structure de communication, telle peut être formulée, nous semble-t-il, l'ambition.

Cette ambition scolaire est une extraordinaire ambition sociale. Si le positionnement sociétal de l'école est minoré — elle n'est plus en position de surplomb par rapport à la société —, le rôle qui lui est dévolu est majoré. D'une part les finalités de l'école primaire changent : elle n'est plus une fin en soi mais a mission d'amener tous les enfants au seuil du collège. Surtout, c'est sa mission civilisatrice qui est majorée. Elle a tâche, prenant acte de toutes les différences et déterminations de chacun, de toutes les pesanteurs qui affectent le développement de chacun, d'instaurer le lien social, c'est-à-dire de faire en sorte que chacun trouve son chemin et sa place dans une société qu'on a cessé de considérer comme une œuvre achevée et définitive, société en mutation, dans laquelle les règles sociales — mai 1968 l'a montré — n'ont plus force d'éternité et d'infailibilité.

Cette mission se traduit par une ambition langagière totale. Il apparaît désormais que c'est dans la maîtrise langagière que l'éducation d'un enfant se joue. Que l'œuvre d'éducation soit ainsi toute entière tournée vers la maîtrise de l'univers des signes peut certainement être relevé comme un trait de civilisation essentiel. On se rappellera que C. Freinet, dont l'inspiration date des années 1920, accordait une importance considérable à ce qu'on pourrait appeler l'univers des gestes. Et pas seulement C. Freinet : cet univers des gestes représentait une part essentielle de la scolarité si l'on veut bien considérer que le calcul, la grammaire, l'orthographe étaient en grande partie des ensembles de règles conçus comme des répertoires de gestes à appliquer aux situations rencontrées. A partir du *Plan*, nous l'avons vu, le français n'est plus une matière. La langue est à la fois le matériau, l'objet et l'outil des apprentissages. Il s'agit d'acquérir la langue, son fonctionnement, ses ressources mais aussi, et simultanément, d'apprendre à construire un monde de langage, à distance de l'expérience. Ce qui signifie que non seulement l'élève est placé en position réflexive à l'égard de

la langue, mais que le langage est construit et exploré comme un univers autonome.

Nous donnerons la formulation suivante de cette double visée d'instauration du lien social et de maîtrise langagière, c'est-à-dire du lien existant entre les deux : c'est, dorénavant, dans les apprentissages langagiers que l'enfant est censé entendre et apprendre la force des exigences sociales. A l'horizon de la "maîtrise de la langue", il y a la transparence des contraintes sociales. Dire que les contraintes sociales s'entendent et se jouent dans les contraintes langagières revient à faire de la langue le code de conduite dans l'association des hommes.

6 - La conception du pacte social.

La participation à l'espace public

On ne peut perdre de vue que le *Plan de rénovation* résulte de travaux menés dans le cours d'une crise politique et sociale sans précédent. Du choc de 1968 il reste que le contrat social et l'autorité ne peuvent plus être considérés comme des évidences intemporelles (25). Les revendications touchant la sphère individuelle font reconnaître qu'il existe une distance imparable entre les individus et posent par contrecoup la question de la construction du lien social. Si un fonctionnement social autoritaire est condamné au nom de la liberté de développement de chacun, il apparaît tout autant qu'il n'y a pas de société naturelle, pas d'institution naturelle de la société (26). La lecture du *Plan* incite à penser que ses rédacteurs ont pris la mesure et vu la signification des événements de 1968 : la tâche de l'école ne peut plus consister à conduire les enfants, que ce soit en laisse ou dans un cocon, jusqu'aux portes de la société : ni l'autorité ni la nature ne donnent la clef de l'institution des hommes en société. Si les individus forment société c'est en communiquant, c'est-à-dire en instaurant un territoire commun qui est un territoire de langage.

Comment caractériser ce territoire ? Ce qui advient dans

une classe où les élèves parlent et écrivent, c'est l'apprentissage d'une capacité de délibération. C'est en tout cas ce qui vient à l'esprit d'abord. Des connaissances, des arguments, des opinions, des sentiments, en somme des discours, de statuts divers, s'expriment, se mêlent, s'ordonnent, se confrontent. Mais l'essentiel est certainement l'apprentissage d'une capacité à reconnaître et à admettre la diversité des discours : diversité d'objet, de forme, de fin. L'apprentissage aussi d'une capacité à produire sa voix, son point de vue, son histoire, à manifester un intérêt. C'est, en cela, à ajouter sa voix à celle des autres dans une perspective qui est celle de l'égalité a priori des points de vue (27). C'est apprendre à apporter sa participation à l'ordre langagier. L'élève apprenant à parler ou à écrire acquiert la possibilité et les moyens de participer à l'aventure collective qui est aventure langagière.

Cette idée pourrait être illustrée par l'usage dominant aujourd'hui de ce terme de communication qui a envahi toutes les sphères de l'existence — la communication est l'impératif catégorique de notre époque. Employé dans un usage intransitif le plus souvent, le terme de communication a un caractère d'injonction : il s'agit de délivrer des messages. Le destinataire, le plus souvent, n'est pas spécifié (les spécialistes diront certes qu'il existe car l'acte de communication le présuppose ou a vocation à le faire exister). Communiquer c'est alors faire exister un message, au sein d'un espace public. C'est participer à cet espace public, y apporter contribution. La capacité à communiquer est alors la compétence à fabriquer et à délivrer des messages. On est là, remarquons-le, dans une acception du verbe qui contredit la signification communément admise : elle n'intègre pas l'idée d'une interlocution, d'un dialogue, d'un échange ; ou alors il s'agit d'un échange virtuel. On observera par ailleurs que le verbe *communiquer*, apparu au moyen-âge, vient du latin *communicare* qui signifiait *participer à*, *s'associer à* et qui a également donné le verbe *communier*.

L'espace public est donc cette scène symbolique où s'affrontent éventuellement mais surtout où se juxtaposent, dans une accumulation indéfinie, les messages. Dans un monde où il n'y a plus de transcendance explicative de toutes les réalités,

la visibilité des messages, la reconnaissance de l'autre ou plutôt de l'égal droit de l'autre à produire des messages, la transparence des délibérations sont érigées en principes constitutifs du lien social. La citoyenneté, qui n'est plus un acquis social qui se transmet de génération en génération, mais qui résulte d'une refondation permanente, est la participation à cet espace public, territoire langagier que chacun a le droit d'approvisionner en s'exprimant et sur lequel chacun a droit de vagabonder, prélevant ici ou là bribe de sens ou information.

notes

(1) - "Plan de rénovation de l'enseignement du français", publié en janvier 1971 dans le n° 47 de *Recherches Pédagogiques, Ens. du fr.*, t. 3, p. 199.

(2) - Voir Hélène ROMIAN, "La production d'écrits à l'école primaire ; historique des recherches I.N.R.P.", in J. DAVID et S. PLANE (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, 1996, p. 196.

(3) - Voir le remarquable article de Jean-Paul BRONCKART, "La didactique de la langue maternelle", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 7, p. 399.

(4) - "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.

(5) - Si, dans les pratiques de classe, les deux modèles de l'expression et de la communication ont pu cohabiter et s'interpénétrer, nous avons cependant bien deux configurations distinctes dans le principe. Ce chapitre, après le chapitre 5, devrait le montrer.

(6) - "Inculcation" et "conversion" : ce sont deux termes employés par Charles MORACCHINI, *Le sens de la scolarité aujourd'hui. Mentalité scripturale et études dirigées*, Paris, Nathan, 1997.

(7) - Il faudra attendre le texte ministériel *Les cycles à l'école primaire* de 1991 pour que cela soit entériné dans les appellations : les "compétences dans le domaine de la langue" sont distinguées des "compétences d'ordre disciplinaire".
Ens. du fr., t. 3, p. 416.

(8) - Jean-Paul BRONCKART, "La didactique de la langue maternelle", *op. cit.*

(9) - Cité in *ibid.*

(10) - Voir Jacques CHAURAND (dir), *Nouvelle histoire de la langue française*, Paris, Seuil, 1999.

(11) - Les instructions de 1985, tenteront en effet de minorer le statut accordé à l'oral, en en faisant une étape sur le chemin de l'écrit, en plaçant donc, à l'horizon de l'oralité, l'activité d'écriture.

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

(12) - C'est la définition que donne Y. Reuter du littéraire. Nous la retenons, provisoirement. Nous doutons pourtant qu'elle soit opératoire pour rendre compte des pratiques scolaires d'écriture qui seraient à vocation littéraire.

Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, Paris, ESF éditeur, 1996, p. 21.

(13) - Que l'on ne s'y trompe pas : l'écriture de textes utilitaires n'est pas une nouveauté des années 1970. Durant des décennies, et grosso modo jusqu'à la seconde guerre mondiale, les instructions ont prescrit la rédaction de quittances, de procès-verbaux, de rapports, de factures ... Nous en avons encore un exemple en 1947 : "Arrêté fixant le programme des classes de fin d'études", daté du 24 juillet 1947, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 88.

(14) - Ainsi dans les instructions de 1923 : "il conviendra d'éviter qu'aucune préparation collective trop directe et trop précise [des sujets de rédaction] enchaîne [...] la liberté des écoliers".

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

(15) - C'est à la même époque que, dans les offices, le curé abandonne la position surélevée de la chaire pour être au plus près des fidèles.

(16) - Pierre CLANCHE, *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion, 1988. Voir le chap. 9.

(17) - Nous rappelons que c'est de l'observation de la montée en puissance de cette notion d'intention que vient notre choix de distinguer un modèle de l'apprentissage de *l'écriture comme communication* d'un modèle de l'apprentissage de *l'écriture comme mise en œuvre d'une intention*, même s'il est vrai que les avancées didactiques des années 1980-90 procèdent en grande partie de la mise en avant de la fonction communicationnelle des pratiques langagières.

(18) - Voir Paul RICŒUR, art. "Philosophies du langage", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 13, p. 434.

(19) - Voir en particulier Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, Michel VIOLET, *Genèse du texte*, Rapport de recherche I.N.R.P., code 30802 ; 1995, (deux tomes).

Voir aussi Jean FOUCAMBERT, "L'écriture, préalables à sa pédagogie", in J. Foucambert, *Questions de lecture*, Paris, Retz, 1989.

(20) - Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, Michel VIOLET, *Genèse du texte*, *op. cit.*, t. 1, p. 60.

(21) - Alain BENTOLILA, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996, p. 34-35.

(22) - Ainsi, dans le préambule du *Plan de rénovation*, parle-t-on d'une "pédagogie qui libère l'enfant, lui permette de juger mieux, de devenir lui-même, de maîtriser sa langue, de créer...".

(23) - Hélène ROMIAN, "La production d'écrits à l'école primaire ; historique des recherches I.N.R.P.", in J. DAVID et S. PLANE (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, 1996, p. 211.

(24) - Evidemment on peut s'interroger sur cette conception, très commune, qui identifie la poésie à l'aléatoire des jeux de mots.

(25) - On remarquera que c'est dans les années 1970 que le terme de *contrat social*, qui n'était jusqu'alors usité qu'en philosophie politique, entre dans le vocabulaire politique et journalistique. Ainsi le politique E. Faure publie *Pour un nouveau contrat social* en 1973.

(26) - Nombre de travaux critiques d'alors ont l'ambition de démonter et de rendre visibles des mécanismes sociaux, de dévoiler des déterminations qui n'ont rien de naturel. Ainsi les *Mythologies* de R. Barthes ou les recherches sur l'école de P. Bourdieu.

(27) - Procédant, selon D. Wolton, de l'idéal démocratique d'égalité de tous, la notion de communication tend à imposer "l'égalité des points de vue".

Voir Dominique WOLTON, *Penser la communication*, Paris, Flammarion, 1997, p. 167.