

L'écriture comme mise en œuvre d'une intention

"Dans l'écriture, certains jambages s'élançaient démesurés, faussant le mot, sortant du mot, leur graphie emportée à part par leur élan propre, et aussi par l'appel pressant à la représentation et à la figuration de ce dont il était question et dont, maladroitement et insuffisamment, perçaient les soudaines, rapides tentations, les ébauches trop tôt interrompues". H. Michaux décrit ainsi des tentatives sur la page blanche (1). La graphie déborde le mot, elle ne retient plus le mot, ne le porte plus, ne le contient plus, elle le laisse derrière, le ruine, le laisse à sa signification arrêtée. C'est dans la graphie qu'est l'énergie créatrice, c'est en elle que réside la puissance de représentation, de figuration : elle porte en elle-même sa puissance expressive.

Il n'est pas interdit de voir dans ce texte d'un homme qui fut autant poète que peintre, une métaphore de l'activité d'écriture : la graphie qui se dégage du mot, "à rien ne se heurtant, ligne somnambule", ligne que rien ne polarise, "qui veille, qui erre" (2), c'est aussi l'écriture, le choix des mots et l'expansion des significations, leurs rapprochements, les heurts imprévus, l'écriture qui se désengage de la pensée devenue contrainte dès lors que le processus de création est en marche. Au bout d'une ligne qui court, "se gardant d'arriver, ligné d'aveugle investigation" (3), écrit encore H. Michaux, des signes finissent par se présenter, des trouvailles, des arrivées, qu'il refuse. "Les signes me disent quelque chose. [...] un signe, c'est [...] un signal d'arrêt" (4). Ce que Michaux recherche, c'est "un continuum comme un murmure, qui ne finit

pas, semblable à la vie, qui est ce qui nous continue, plus important que toute qualité" (5).

Ce que décrit ce texte d'H. Michaux, c'est l'exact négatif de ce qui va nous occuper dans ce chapitre : l'écriture échappant à la volonté qui l'institue, se déroulant loin de toute signification prévue ou projetée, refusant tout ce qui ferait signe, tout ce qui serait signe identifiable, déroulée sans distance, indomptée, comme une trace qui ne se rapporte à rien d'autre qu'à une vitalité, ne marquant aucun territoire : "sans se nouer, sans à rien se nouer, sans apercevoir d'objet, de paysage, de figure" (6). Autrement dit, une écriture qui ne définit ni ne délimite d'objet ; et une écriture qui n'est ni dirigée ni domptée, qui n'est rapportable à aucune instance, à aucune intention. Une écriture qui n'a ni amont ni aval. Du moins l'auteur de ces lignes intrigantes et magnifiques voudrait-il qu'il en soit ainsi, que puisse exister cette écriture qui n'en est pas une, que cela puisse être encore une écriture —avant d'être dessin.

A l'opposé de ce cheminement artistique quasi conceptuel, les grandes instructions de 1992 (*La maîtrise de la langue à l'école*) demandent que l'élève apprenant à écrire puisse "éprouver l'adéquation de son travail aux buts qu'il s'était assignés" (7) et qu'il ait le souci de "l'adaptation du texte à son usage" (8). Cela signifie que l'apprentissage de l'écriture doit comporter, comme constitutif de l'apprentissage, ce marquage d'un amont de l'écriture et d'un aval de l'écriture. Ecrire, cela procède d'une intention, qui est individuelle, et cela vise un usage, qui est social. En 1985, concernant la langue orale, les instructions demandaient "la conformité de l'expression à l'intention du discours" (9). En 1980, on évoquait "l'adéquation du texte [...] aux intentions de l'auteur et à la situation" (10). Quant à la langue orale, il était réclamé de l'utiliser "selon ses intentions et selon les exigences du moment" (11) : c'est la double polarité individuelle et sociale relevée ci-dessus. En 1978 enfin, il s'agissait d'évaluer les "productions des enfants" en fonction de la "pertinence et cohérence du contenu par rapport aux intentions" (12). Rappelons que le terme d'*intention* est employé pour la première fois en 1972 et qu'il concerne alors la "mise

au point" des textes, qui doit être rapportée au "but" et à "l'intention" de l'auteur (13).

Le terme d' *intention* existe donc depuis les années 1970 dans les instructions, mais en peu d'occurrences. C'est dans les années 1980 que le paradigme de l'intention domine les deux paradigmes de la communication et de l'expression qui s'interpénétraient et interagissaient dans la fin des années 1970 (14) et depuis les instructions de 1972. Les travaux menés depuis en didactique de l'écriture confirment la prédominance de cette perspective : faire en sorte que ce qui est réalisé soit conforme à une intention explicite, faire en sorte que le texte écrit corresponde au mieux à une intention de communication dont on soit capable de rendre raison, qui puisse donc être explicitée. On pourrait définir le primat de l'intention ainsi : c'est en sachant clairement quel effet on veut obtenir qu'on parvient à écrire. Apprendre à écrire c'est apprendre à maîtriser la langue, mais c'est aussi et d'abord apprendre à produire une intention explicite dans un contexte de communication identifié. Dans un point de vue publié en 1998 dans la presse, A. Bentolila affirmait que l'exigence pour l'école, c'est de former des individus capables d'une part d'identifier des situations, et d'autre part d'affirmer des intentions (15). L'élucidation de cette notion d' *intention* appelle trois observations préliminaires.

Tout d'abord, la notion d' *intention* a partie liée avec l'importance prise par la question de l'évaluation. La lecture des instructions montre que l'on a évoqué l'intention de celui qui parle ou écrit avant de s'intéresser explicitement à la question de l'évaluation des productions langagières des élèves. Cependant il ne fait pas de doute que c'est la réflexion sur l'évaluation, et précisément sur les critères d'évaluation des écrits, réflexion placée au centre des recherches didactiques dans la fin des années 1980 et dans le début des années 1990, qui a imposé cette notion d' *intention* comme paradigme dominant (16).

Ensuite, apprendre à écrire c'est apprendre à réaliser dans un texte une intention (qu'on la dise ou non *de communication* n'a ici guère d'importance). On est donc dans une problématique

de "l'effectuation", pour reprendre un terme de J. Foucambert (17). Le problème que l'on peut poser d'emblée est le suivant. L'élève doit être capable de cette intention ; mais est-ce avant, après ou pendant l'acte d'écriture ? Apprendre les choses à la lettre, l'intention est antérieure à l'effectuation. C'est avant d'écrire, idéalement, que l'élève est censé savoir ce qu'il va écrire. Mais dans bien des domaines, et dans celui de l'écriture particulièrement, on sait que c'est la réalisation de la tâche qui, souvent, fait émerger ou clarifie l'intention. On sait aussi qu'il n'y a de réalité tangible de l'intention que dans l'effectuation. Il y a donc une véritable difficulté, sur un plan théorique, à appréhender cette notion d'*intention*. Peut-il s'agir d'autre chose que du présupposé d'une intention qui donnerait sens à l'effectuation ? Peut-il s'agir d'autre chose que du principe d'une intention, source d'une effectuation, qui jouerait comme principe régulateur dans l'enseignement de l'écriture ? Par ailleurs, à supposer que l'intention existe comme disposition ou état de volonté, l'élève doit être capable de la rendre explicite auprès d'une instance de contrôle, qu'il s'agisse du maître, d'un groupe ou de la classe. Que l'élève alors verbalise ce qu'il a voulu faire, ou qu'il verbalise ce qu'il voudrait faire, cela suppose un recours à la parole. L'*intention* place l'écriture dans une perspective de communication. On est, de ce point de vue, dans la lignée du *Plan de rénovation* de 1971.

Enfin, parler d'une *intention de communication* c'est assigner au texte — ou à quelque pratique langagière que ce soit, puisque le schéma proposé par les instructions est le même qu'il s'agisse de l'oral ou de l'écrit — une origine, un lieu de naissance. C'est rapporter le texte à une initiative, à une volonté, donc à une responsabilité. C'est faire du texte l'acte d'un sujet, capable d'en répondre. On est, avec ce paradigme, dans l'institution, par l'acte d'écrire, d'un sujet éthique. Ce qui signifie, de ce point de vue, une rupture par rapport au *Plan de rénovation*. On se souvient en effet que, dans le paradigme de la communication, l'élève écrit sous l'emprise d'un besoin de communiquer qui est un effet des structures sociales. Il est *agi* par le contexte dans lequel il se trouve placé. Sa responsabilité s'en trouve déchargée : écrire n'induit pas une responsabilité explicite. L'apprentissage de l'écriture n'est

pas placé sur ce plan d'une volonté agissante, soucieuse de parvenir à ses fins par un contrôle de l'adéquation du réalisé à l'intention. La rupture est tout aussi radicale à l'égard de C. Freinet qui situe l'origine de l'écriture dans un besoin de communiquer qui serait naturel.

Une chose est à remarquer : malgré l'importance prise par cette notion d'intention que nous voyons comme le paradigme dominant de l'enseignement de l'écriture à l'école primaire depuis une dizaine d'années, le terme d'*intention* n'est guère répandu. Il n'est utilisé que de loin en loin dans les instructions et, pourrait-on dire, dans les marges des indications données. Il est ignoré des enseignants. Il n'a pas été jugé digne d'intérêt par les didacticiens alors que ce concept, à notre sens, constitue une perspective intégrative de la diversité des recherches didactiques contemporaines qui, toutes ou presque, tentent de conjointre la dimension sociale de l'écriture et sa dimension individuelle. Il est flagrant, à cet égard, de constater que Y. Reuter, dans *Enseigner et apprendre à écrire*, livre qui veut être à la fois un bilan et un exposé de perspectives, ignore cette dimension de l'intention (18). Et si B. Rey, quant à lui, tente de substituer la notion d'*intention* à celle de *compétence*, il n'explore pas réellement les significations de la notion (19).

Notre ambition consiste donc — ici plus encore que pour les paradigmes de l'expression et de la communication qui ont une visibilité plus grande et que le recul rend plus lisibles — à élucider les choix implicites sur lesquels prolifère le discours didactique.

1 - Les pratiques.

Ecrire c'est construire (une "pédagogie des procédures")

La maîtrise de la langue à l'école, ouvrage distribué aux enseignants en 1992 et vendu en librairie, compte près de 200 pages : c'est considérable, comparé au volume somme toute réduit des conseils, consignes et réflexions prodigués par le ministère

sur la question de l'apprentissage de la langue depuis Jules Ferry. A cette ampleur nouvelle du sujet s'ajoute son caractère explicite de chantier en cours : le livre est un "point des connaissances" sur la question de l'acquisition de la langue, et c'est aussi un inventaire des "questions en suspens". D'une part, est mise en avant la complexité technique de la question. D'autre part, est souligné que si des questions demeurent en suspens, d'autres ne le sont plus : nous serions en présence d'un certain nombre de certitudes sur le plan des savoirs, qui débouchent sur des certitudes quant aux façons de procéder avec les élèves. Le livre ne se présente cependant pas comme un ensemble de prescriptions, mais comme un véritable cours donné aux enseignants. Une bibliographie commentée, en fin de volume, confirme la ligne de conduite inaugurée depuis le *Plan de rénovation* : c'est sur la base de savoirs scientifiquement validés que doivent être fondées les pratiques d'enseignement. Ce texte de 1992 n'est donc pas à proprement parler un texte d'instructions. Il établit des repères et des références. Prenant appui sur une recension de ce qui est avéré, il formalise un champ didactique. Quelques observations générales s'imposent.

Il est précisé fermement que "l'accès à la langue écrite est aujourd'hui, prioritairement, un accès à la production de textes" et que les enseignants doivent considérer qu'il s'agit de "la grande affaire de l'école" (20). Autrement dit, la maîtrise de l'écrit se joue dans la pratique de l'écriture. La pratique de l'écriture par l'élève est la voie d'accès à la maîtrise de l'écrit. Cette indication est (ou devrait être) décisive car, en martelant qu'une véritable maîtrise de l'écrit ne peut se conquérir que par la pratique de l'écriture, elle affirme la nécessité de distinguer, sur le plan didactique, entre écrit et écriture. Or cette distinction demeure aujourd'hui encore peu perçue des enseignants et elle est généralement passée sous silence dans les travaux des didacticiens, comme s'il y avait là une inutile abstraction. Quelques lignes avant ce qui vient d'être cité, est évoqué "l'un des plus grands progrès de l'histoire de la scolarisation" lorsque, au 19ème siècle, est abandonnée "la tradition qui voulait qu'on n'apprenne à écrire que lorsqu'on savait lire". Il est donc donné à comprendre que le progrès demandé est de même

ampleur : il faut abandonner l'idée qu'on ne pourrait apprendre à écrire qu'en ayant déjà une bonne maîtrise de la "langue écrite". C'est dans la production de textes que s'opère l'apprentissage de cette maîtrise, et cela dès les petites classes avec en particulier la "dictée à l'adulte" (21).

On remarque ensuite une définition de l'écriture qui s'accorde à la définition donnée de l'enseignement. L'écriture, c'est le passage de "la libre association d'idées et de mots" à un texte, c'est le passage du "brassage d'idées" à la planification des idées, puis à leur écriture (22). Il y a un triple plan de travail de l'écriture : les idées d'abord, l'organisation du texte ou planification ensuite, l'écriture proprement dite ou mise en mots enfin (selon le schéma, datant du début des années 1980, des cognitivistes Hayes et Flower). L'opération de production s'accomplit par des manipulations, au sens propre du terme : ainsi parle-t-on de "scénario dessiné" du texte à écrire (23), de "croquis rapides" (24), de "déplacer les morceaux de textes", de les "réagencer" (25). On est quasiment dans le *couper-coller*, c'est-à-dire dans des modalités qui sont celles du traitement de texte informatique. Cette décomposition du processus d'écriture, qui vise une décomposition des tâches et donc des objectifs d'apprentissage, s'inscrit dans la définition de l'acte d'enseigner donnée par les mêmes instructions de 1992 : enseigner, c'est "conduire, de façon formelle, des apprentissages systématiques et ordonnés" (26). L'enseignant est celui qui décompose des tâches, construit et agence des compétences et des savoirs. La compétence du maître est une compétence d'ingénierie.

Ajoutons que la notion de *projet*, maintenant un lieu commun des textes officiels et du fonctionnement scolaire, est accordée à ce paradigme de l'intention. En matière d'écriture comme en d'autres domaines, s'inscrire dans un projet c'est se rendre capable d'une intention, puis de sa réalisation, puis de la vérification de l'adéquation du réalisé avec l'intention.

*

Depuis les instructions de 1978 jusqu'aux instructions de 1995 (27), la liste des compétences à atteindre n'a cessé de

s'allonger, autant dans le domaine de la pratique orale de la langue que dans celui de la "production d'écrits". Ainsi en 1995, pour ce qui est de l'oral, il s'agit, cycle 2 et cycle 3 confondus, de formuler, organiser un propos, prendre sa place, rapporter, retrouver, commenter, porter une appréciation, résumer, raconter, décrire, questionner, expliquer, justifier, argumenter, s'exprimer. Pour ce qui est des compétences d'écriture, il s'agit de transformer un récit, de compléter un texte, de reconstituer un texte, de construire et écrire un récit de fiction, de réécrire, de relater, de présenter son point de vue, de résumer, de préparer un questionnaire, de rédiger un compte rendu, de prendre des notes. Il y a de l'hétérogénéité dans l'un et l'autre de ces inventaires mais il y a une continuité entre les deux : les compétences inventoriées dans le domaine de l'oral relèvent de la scripturalité. L'oral dont il est question est un oral scripturalisé, une capacité à parler que structure et gouverne la culture écrite (28). Ce n'est plus l'oral du *Plan de rénovation* de 1971, ce n'est plus un oral de communication spontanée.

Cet inventaire foisonnant de compétences langagières à acquérir témoigne d'un souci didactique d'identification et de différenciation des situations, des enjeux et des tâches. L'écriture avait cessé d'être une à la suite du *Plan de rénovation* de 1971 qui réclamait une diversification des pratiques. Elle est devenue multiple avec la différenciation des compétences scripturales. On parle depuis les années 1980 de "production d'écrits". Le terme évoque l'atelier, la fabrique et des savoir-faire. C'est de cela qu'il s'agit : l'enseignement, écrit B. Schneuwly, "vise à construire chez l'élève une large gamme de capacités d'action langagière" (29). Apprendre à écrire, c'est assimiler un répertoire d'actions langagières, c'est-à-dire de techniques qui permettront à l'enfant une variété d'actions dans une variété de situations. Tel est le sens de la définition de la "compétence d'écriture" donnée par C. Garcia-Debanc : "la possibilité de produire des écrits variés en fonction des spécificités de la situation de communication écrite dans laquelle ils s'inscrivent" (30). La variété des écrits, l'adaptation à la situation, le fait qu'il s'agisse de communication : on a là les ingrédients de la conception aujourd'hui dominante de l'écriture. Ecrire — mais on peut dire

la même chose de l'oral, de cet oral scripturalisé qu'est l'oral scolaire —, c'est à la fois être capable de se situer et être capable d'agir, c'est être capable de se situer et de situer son action pour la rendre efficiente.

*

On a pu parler de la production d'écrits comme de "situations de résolution de problèmes" (31). Le rapprochement s'avère signifiant car il évoque premièrement l'idée de calcul, l'idée que l'on va devoir accomplir un certain nombre d'opérations en vue d'obtenir un résultat. Ensuite, cette comparaison contredit l'idée que l'écriture serait d'abord une rencontre avec la page blanche. Avoir un problème à résoudre, ce n'est pas rencontrer une page blanche. C'est rencontrer un obstacle, non pas un vide. L'intelligence commande alors, dans un premier temps, d'identifier l'obstacle, sa position, d'identifier et de cerner ensuite le domaine d'action. Le recours à des opérations procèdera de ce repérage initial. Comparer l'écriture à la résolution de problèmes, c'est un façon de dire que l'écriture ne naît pas de la page blanche mais de l'exploration des données et qu'elle procède d'opérations techniques, c'est-à-dire d'une transformation des données et d'un arrangement avec les données.

Dans cette optique, on peut même comparer le processus d'écriture à une situation-problème. Une situation-problème, dans le domaine des mathématiques, c'est l'énoncé d'un ensemble d'informations qui peuvent être hétérogènes et qui ne sont pas préalablement orientées par un questionnement. Il revient à l'élève de poser la ou les question(s), ce qui n'est possible qu'après avoir repéré, parmi les informations, celles qu'il apparaît possible de mettre en relation. Le repérage est ainsi un découpage dans le donné ; et le questionnement est l'affirmation d'une volonté de composer avec le donné, l'affirmation d'une volonté d'agir, c'est-à-dire d'une intention.

*

Les didacticiens laissent croire parfois que l'enseignement de l'écriture pourrait consister à fournir l'inventaire de

toutes les situations d'écriture pouvant exister. Il y a, dans cette volonté d'inventaire raisonné, une sorte d'utopie programmatique qu'exprime bien, dans un article au titre révélateur, C. Garcia-Debanc : "Organiser les apprentissages, écrit-elle, c'est [...] mettre à plat toutes les opérations requises [...], dresser une carte des divers objets d'apprentissage possible" (32). C. Tauveron explique quant à elle que l'horizon, ou l'idéal, c'est que l'élève dispose "de l'éventail complet des choix et des contraintes en tout point du processus rédactionnel" (33). H. Romian parle de "l'élucidation" des paramètres de l'écriture par la "déglobalisation", en sériant et hiérarchisant les problèmes (34). B. Schneuwly veut "décomposer l'activité d'écriture pour l'enseigner" (35).

Décomposer, déglobaliser, pour mettre à plat et dresser une carte : les opérations et les objets, en nombre fini, identifiables et désignables, pourraient être étalés, rendus visibles, ce déploiement et cette visibilité étant les caractéristiques d'un véritable enseignement de l'écriture et le gage d'une efficacité de cet enseignement. La perspective, très largement partagée aujourd'hui, d'un enseignement de l'écriture qui procéderait d'une programmation d'actions et, pourrait-on dire, de gestes, sur la base d'un démontage et d'un inventaire des objets et des opérations mis en œuvre, a abouti à ce que C. Tauveron nomme, à l'occasion, "une pédagogie des procédures" (36).

Cette ambition de rendre transparents le processus d'écriture et les ressorts de la textualité, par un démontage descriptif et par un inventaire des possibles, peut être rapprochée de l'ambition des Encyclopédistes qui, par des planches détaillées n'omettant aucun détail, donnaient à voir et à comprendre le fonctionnement des machines de leur temps : en quoi ils scripturalisaient des objets et, derrière les objets, des comportements techniques traditionnels. En traduisant des gestes en faits techniques, ils en transformaient le statut. Ce faisant, ils libéraient les gestes des traditions (artisanales, agricoles, ...) et fondaient l'idée que l'intelligence des techniques aboutit à l'établissement de normes.

Nombre de didacticiens s'inquiètent pourtant de cette inflation des procédures pour enseigner à écrire. Ainsi C. Garcia-Debanc elle-même : "les outils [...] ne doivent pas être des prothèses conduisant à techniciser l'apprentissage de la production des textes écrits et à l'atomiser en petits exercices sans signification" (37). Le risque serait donc sur deux plans : d'une part on aurait, en lieu et place d'un enseignement de l'écriture, des batteries d'exercices ; d'autre part on pourrait craindre que ces exercices ne fassent pas sens pour l'élève. Une accumulation indéfinie d'exercices sur la langue au lieu d'une pratique effective de la langue ; des exercices dont la signification échappe à l'élève, faute d'un ancrage dans cette pratique de la langue : on reconnaît là les critiques mille fois formulées contre les exercices de type *Bled*.

J. P. Bronckart explique que, sollicité par les autorités éducatives de Genève, il a recommandé de consacrer la part la plus grande des activités de productions d'écrits à des "productions totalement libres" (38). Dans le même article, il dénonce comme applicationnistes les façons de faire qui postulent un lien direct entre théories du discours et pratiques d'enseignement. Une formulation théorique nouvelle n'a pas obligatoirement des conséquences sur le plan des pratiques d'enseignement et tous les genres de textes mis en évidence par la théorie n'ont pas à être érigés en objets d'enseignement. Cette "carence de réflexion proprement didactique" conduit, écrit-il, à la réification d'hypothèses de travail et à la "restauration d'une forme détestable de pédagogie traditionnelle". Dans un autre article, le même J. P. Bronckart redoute ouvertement une "dérive techniciste" de l'apprentissage de l'écriture qui conduit à un "estompement des objectifs éducatifs au profit du contrôle [...] des capacités techniques" (39). J. P. Bronckart manifeste là qu'il ne peut y avoir d'apprentissage de la textualité qui ne mette l'exigence de liberté et d'autonomie de l'individu au premier plan, et que le risque existe d'une technicisation qui perdrait de vue les objectifs de cet apprentissage.

La crainte d'une "forme détestable de pédagogie traditionnelle" peut s'exprimer d'une autre façon : on verra dans l'inflation des procédures la reconduction d'une pédagogie

des modèles (40) qui nous ramène au paradigme de l'écriture comme imitation de textes. Or, écrit G. Turco, "il n'y a pas de 'nouvelle grammaire' à faire assimiler" (41). La notion de grammaire évoque l'idée de l'adéquation des productions langagières à des formes canoniques. Car toute grammaire signifie, comme l'exprime J. C. Milner, "un différentiel et une norme" (42). Pour éviter une pédagogie du modèle, explique un peu naïvement G. Turco, il faut que l'élève lui-même mette à jour les règles, à partir d'un corpus de textes. Mais le corpus doit éviter de regrouper des textes par trop divers ou des textes par trop atypiques. Au bout du compte, il se dégage de l'article de G. Turco un sentiment d'aporie : "les situations d'expression personnelle et de création spontanée sont, cela va de soi, mais il vaut mieux le redire [...] à favoriser" (43).

Enfin c'est C. Tauveron elle-même qui convient que cette approche de l'apprentissage de l'écriture par une "pédagogie des procédures", c'est-à-dire par une utilisation d'outils "algorithmiques", n'est pas compatible avec la production de textes littéraires ou, du moins, à visée littéraire (44). Faisant alors de cette question de la littérarité l'enjeu à venir des recherches en didactique de l'écriture, elle explique ce qu'elle appelle "l'oubli" de la dimension littéraire dans l'apprentissage de l'écriture par le fait que n'aurait pas été opérée la jonction entre les *théories du texte*, seules convoquées à l'appui de la didactique, et les *théories de la réception du texte littéraire*. L'explication nous semble insuffisante. Deux autres raisons, plus déterminantes, peuvent être invoquées.

Dans les années 70, suite au *Plan de rénovation*, c'est en surmontant l'exigence littéraire qui dominait dans la rédaction qu'a été engagée la diversification des pratiques d'écriture. La didactique de l'écriture, telle que nous l'avons connue depuis trois décennies, est née de ce souci de diversification des écrits même si c'est à partir de réflexions sur l'évaluation qu'elle s'est réellement développée. "L'oubli" de la littérarité ne vient-il pas de la prépondérance donnée à ce qu'on appelle les écrits sociaux qui, étant des objets fabriqués dans le but de communiquer des messages, se prêtent infiniment mieux à l'évaluation que les écrits dits littéraires, dont la fonction

n'est pas a priori de communication et ne peut généralement pas être exprimée de façon univoque ? Autrement dit, pour pouvoir évaluer, on a placé au premier plan les écrits qui étaient évaluables et on a oublié les autres.

Définir la littérarité n'est pas chose simple. Pour C. Tauveron, la prise en compte de la littérarité oblige à passer d'une "pédagogie des procédures" à une "pédagogie des stratégies". Mais à cela on pourrait rétorquer que construire une procédure, ou s'inscrire dans une procédure, visant à produire tel type de texte pour tel effet escompté, c'est déjà entrer dans le cadre d'une stratégie. Faire entrer la littérarité dans le champ des préoccupations didactiques exige pourtant que la notion soit définie. Pour C. Tauveron, est littéraire un texte qui comporte des vides, des blancs, des "bâillements" : en somme un texte qui laisse place à un travail interprétatif du lecteur. L'objet de l'enseignement c'est alors d'apprendre à laisser cette place au lecteur — c'est là que devraient intervenir les théories de la réception du texte —, et c'est, puisqu'on est dans un modèle où prime l'intention du scripteur, apprendre à opérer un "guidage" du lecteur afin de l'amener à faire "la moitié du chemin". L'idée, en résumé, c'est qu'il y aurait une conduite du lecteur à prévoir et à opérer dans le cheminement du texte. Est-ce que cette définition de la littérarité tient ? Tout en reconnaissant la nécessité d'une définition si l'on veut construire une didactique, nous doutons que celle-ci soit opératoire. D'une part le "guidage" du lecteur, pour qu'il puisse occuper des "blancs" qui lui seraient laissés, n'est en rien propre à l'écriture littéraire : l'écriture d'un article de presse, mais parfois aussi celle d'une recette de cuisine, obéit à la même exigence. D'autre part, si l'on observe empiriquement les œuvres littéraires, il n'est pas certain que la littérarité consiste à laisser au lecteur une marge. L'idée que le lecteur aurait la moitié du chemin à faire pour accéder à l'œuvre est-elle autre chose qu'une métaphore convenue et convenante ?

Qui plus est, le bénéfice heuristique qu'il y aurait à définir ainsi la littérarité, le scripteur ménageant en quelque sorte une participation du lecteur, n'apparaît guère dans l'énoncé par C. Tauveron des critères du genre littéraire. Dire,

en effet, qu'un texte littéraire procède d'une intention, d'une thématique, d'un déroulement, d'un mode de narration et d'un certain nombre d'ingrédients (un "personnel", des lieux, des moments, des scènes) peut certainement aider à comprendre en quoi un texte procède d'une fabrication. Mais cet inventaire peut-il aider l'élève à se placer dans une perspective littéraire ? Par ailleurs, c'est dans la réécriture que C. Tauveron introduit la dimension littéraire. Mais alors on remarque que ce placement des exigences de la littérarité dans l'après-coup de l'écriture contredit la prédominance de l'intention qui est à la base de l'entreprise didactique. Il nous semble qu'avec la réécriture, émerge un autre paradigme : celui de l'écriture comme textualité, auquel nous consacrerons un chapitre plus loin.

2 - Les valeurs.

Autonomie de l'individu et adaptation sociale

Parmi les définitions de l'écriture produites par les didacticiens, observons celle que donne G. Turco : "Ecrire c'est prendre des décisions et respecter des contraintes" (45). Il en ressort une double polarité de l'acte d'écrire, qui est à la fois affirmation d'une capacité individuelle à faire des choix en vue d'une fin, et reconnaissance de l'inéluçabilité des contraintes sociales. Ainsi la capacité d'écrire est renvoyée à une capacité d'initiative individuelle mais, simultanément, il est affirmé qu'il n'y a d'individualité que par et dans la socialisation. Nous sommes donc dans la lignée du *Plan de rénovation* et, en même temps, du fait de la place décisive accordée à l'intention individuelle, en laquelle nous voyons un retour au sujet, en rupture radicale avec les discours théoriques dominants des années 1970. J. Bruner replace la notion d'*intention de communication*, c'est-à-dire l'idée que nous communiquons en vue d'une fin, dans le cadre d'un fonctionnalisme linguistique un temps écarté par le structuralisme, et revivifié par les développements de la philosophie du langage, dans le sillage de Wittgenstein et d'Austin (46). Reporter l'acte d'écrire à l'intention d'un sujet et prétendre faire de l'émergence de cette intention le

fondement de l'apprentissage de l'écriture d'une part, et d'autre part rapporter l'acte d'écrire à l'apprentissage de contraintes sociales : est-ce un paradoxe ? C'est plutôt d'une tension qu'il s'agit, tension entre deux pôles que cette conception de l'apprentissage distingue et conjoint explicitement.

Cette double polarité de l'acte d'écrire, à la fois mise en œuvre d'une intention individuelle et respect de contraintes sociales, traduit une double exigence axiologique : autonomie de l'individu et adaptation de l'individu à l'ordre social. Tâchons de spécifier l'une et l'autre de ces exigences.

L'autonomie de l'individu

Ecrire est une entreprise délibérée dans laquelle il s'agit d'utiliser un certain nombre de moyens en vue d'atteindre certaines fins. Ecrire ne procède pas d'une nécessité interne, d'un besoin de s'exprimer de l'enfant, qu'il conviendrait de cultiver ou auquel il conviendrait d'offrir une possibilité de déploiement. Ecrire est un acte de volonté et nous sommes dans l'ordre du faire et de l'action. Aussi, et quoique cela soit rarement formulé de la sorte dans les travaux de didactique, l'enseignement de l'écriture — de la "production d'écrits" — vise à faire acquérir à l'élève une autonomie d'action, c'est-à-dire autant une capacité à faire de l'acte d'écrire un acte de volonté qu'une capacité de maîtrise : le texte ne doit rien receler qui ne soit justifiable, rien dont l'élève ne puisse rendre raison, rien qui ne découle d'une intention.

On peut considérer qu'il y a trois dimensions conjointes dans cette ambition. Tout d'abord une capacité du scripteur à identifier la situation dans laquelle il se trouve. Ensuite la capacité à produire et à adopter un point de vue, c'est-à-dire un angle d'action et des moyens langagiers. Enfin l'autonomie suppose, de la part du scripteur, une conscience explicite de son intention. Se situer, dominer l'enjeu et trouver le dispositif adéquat, avoir une représentation du texte à produire : une posture est ainsi définie ; c'est une posture de surplomb sur l'activité langagière.

C'est également une posture de distance. Distance à l'égard du réel : le texte n'est pas le réceptacle d'une réalité qui préexisterait, identique pour tous et que l'écriture redoublerait par des mots, qu'elle nommerait. Ecrire, note J. Foucambert, "impose de chercher et de produire une cohérence, donc de penser le monde au lieu simplement de le nommer" (47). Le texte est un acte qui structure le réel. Distance à l'égard d'autrui aussi. Si le texte procède d'une intention de communication, il est, d'une façon ou d'une autre, action sur autrui ; loin de la "connivence", en laquelle A. Bentolila voit le trait saillant de la communication illettrée (48), le texte pose le destinataire comme un autre, distinct et distant du scripteur.

Fonder l'acte d'écrire sur une posture de surplomb et de distance, c'est avoir l'ambition de rendre le scripteur maître et possesseur du langage : non pas seulement de la langue (comme l'indiquent les instructions quand il est question de "maîtrise de la langue"), mais de la capacité d'énonciation. L'énonciation — ses conditions, ses modalités, ses limites — cesse d'être un de ces savoirs incorporés par mimésis-identification pour devenir un savoir explicite, décontextualisé, ayant donc les caractéristiques des savoirs scolaires (49).

On mesure à quel point l'idéal de distance et de surplomb, constitutif de ce modèle de l'apprentissage de l'écriture, représente une rupture avec les modèles précédemment en usage dans l'institution scolaire. Dans le paradigme de la communication, dans celui de l'expression et même dans celui de la transcription, il n'est pas postulé que le scripteur ait à adopter une posture d'extériorité par rapport à la situation dans laquelle a lieu l'énonciation. Il n'est pas postulé, précisément, que cette posture d'extériorité soit une condition de réussite de l'acte d'écrire. Et on peut l'expliquer en disant que ne prévaut pas, dans ces modèles-là, ce qu'A. Bentolila nomme une "intention de conquête" (50). On est plus dans l'ordre du *dire* que dans celui du *faire*. N'est pas requise une posture d'extériorité ou de rupture par rapport à l'objet du dire. L'extériorité ou le détachement ne sont pas la condition du bien-dire. Dans le paradigme de l'expression, particulièrement,

l'approfondissement de l'expression personnelle creuse une connivence avec l'objet de l'écriture, atteste une continuité, fût-elle médiatisée par des procédés littéraires, entre l'objet et l'écriture. Pour C. Freinet, à l'opposé du paradigme de l'intention, apprendre à écrire, apprendre en général, c'est apprendre à être dedans, à faire avec ; apprendre à s'extraire ou à s'abstraire des contingences de la situation n'apparaît pas comme une priorité.

L'adaptation de l'individu à l'ordre social

Autant que sur la nécessité d'une autonomie scripturale de l'individu, l'accent est mis, dans la didactique contemporaine, sur le poids des contraintes textuelles. Ecrire c'est entrer dans un tissu de contraintes qu'il faut acquérir pour accéder à la construction des significations. C'est dans la mesure où le scripteur domine ces contraintes qu'il est capable de donner corps à ses intentions. Emblématique de ces contraintes, dans la littérature didactique, est la notion de *genre*. La définition et l'inventaire des genres diffèrent selon les auteurs, mais l'essentiel demeure : les genres, écrit J. P. Bronckart, sont "des manières de composer des textes" et tout texte est un "exemplaire de genre" (51). "Réalités empiriquement attestables", ce sont des produits de l'histoire et "chaque [...] scripteur se trouve [...] exposé à ces modèles que constituent les genres". Apprendre à écrire c'est donc apprendre à s'inscrire dans des genres, apprendre à s'insérer dans des normes qui sont des normes sociales.

3 - La dimension épistémique.

La communication n'a de sens que ramenée à une intention de communication

La recherche et la présentation des fondements théoriques de la didactique de l'écriture n'est pas chose simple. Certes, au terme de *La maîtrise de la langue* (1992), les rédacteurs du ministère renvoient à de très nombreuses publications à caractère scientifique ; pour la première fois un texte officiel donne à voir explicitement quelles sont les sources des

prescriptions sur lesquelles devront s'accorder les enseignants. Ces sources sont, pour la plupart, des travaux de didactique. Mais les didacticiens ne nous éclairent guère sur les fondements théoriques des postures qu'ils mettent en œuvre !

H. Romian écrit, dans un article-bilan, que les sciences du langage ont remplacé la linguistique structurale en vogue dans les années 1970 (52). J. Bruner avait signalé que parler des fonctions du langage et de la communication, comme le faisaient les structuralistes, était une façon d'éluider la question de l'intentionnalité dans la communication. "La communication, écrivait-il, présuppose une intention ou un objectif à l'acte de communiquer" (53). Autrement dit, la notion de *communication*, employée et sur-employée à l'école, n'a de sens que ramenée à celle d'*intention de communication*. Nous avons choisi de faire de cette notion d'*intention* l'emblème et le concept intégrateur des conceptions de l'apprentissage de l'écriture qui, depuis une dizaine d'années, ont triomphé dans les instructions officielles et dans la plus grande partie des travaux de didactique. Le concept d'*intention* est peu utilisé. Il est cependant implicite dans un grand nombre de travaux de didactique. Notre ambition est donc d'élucider les origines de ce concept.

Dans un ouvrage qui a l'ambition de substituer à la notion de *compétence transversale* celle d'*intention transversale*, B. Rey définit ainsi ce qu'il nomme "l'intention scripturale" : elle "consiste en ce que le sujet reconnaisse d'abord que sa saisie du monde est [...] redevable d'une intention de sa part" (54). Cependant, si B. Rey mène une critique convaincante de la notion de *compétence*, il prend pour acquis, à partir d'une définition somme toute sommaire et pas du tout problématisée, le concept d'*intention*. Il ne s'interroge pas sur son origine. Il ne procède pas à une analyse critique, historique ou épistémologique de la notion. Il se contente de l'utiliser, comme un outil de pensée qui serait d'emblée à notre disposition. Ainsi, quoique la notion soit si peu explicitée qu'elle n'est pas réellement rendue opératoire, elle est utilisée délibérément, et placée au premier plan dans un ouvrage de réflexion.

Force est de constater, à la lecture de leurs articles, que

les didacticiens, souvent, élaborent des dispositifs sophistiqués sans expliciter les soubassements épistémiques sur lesquels ces dispositifs sont élevés. Une pratique implicite, allusive parfois, d'un champ conceptuel qui ne donne pas son mode d'emploi et qui demeure silencieux sur ses origines, est ainsi de règle. Notre ambition ici est d'élucider le champ conceptuel, de faire apparaître les concepts importants, d'en souligner l'origine. Au point de départ de cette élucidation, nous placerons la caractérisation, par J. P. Bronckart, du texte comme nécessairement "exemplaire [d'un] genre" (55). Cette façon d'aborder le texte comme étant redevable d'un genre et comme étant assignable à un genre est, implicitement ou explicitement, le fondement de tous les travaux actuels de didactique de l'écriture. Il est donc particulièrement utile de comprendre de quoi il s'agit.

Pour cela, un aperçu du champ théorique de J. P. Bronckart est nécessaire. S'appuyant sur la notion de "l'agir communicationnel" de J. Habermas, il explique, en substance, que les productions verbales (dont les textes) permettent aux "interactants" une entente sur les situations d'action et donc constituent une "médiation" par laquelle, d'une part "le sujet intériorise [une] connaissance verbale" qui va être un "filtre" pour "l'accès au monde", et par laquelle, d'autre part, le sujet reconstruit et interprète sa participation au monde (56). Dans cette conception, les genres de textes étant "les modalités diverses par lesquelles les actions humaines ont fait l'objet de re-figuration et de ré-interprétation", sont "les structures-cadres des significations sociales". Ce qui permet à J. P. Bronckart d'écrire que "l'accès à la maîtrise des genres est une condition à la maîtrise des significations" (57). En d'autres termes, il ne peut y avoir de production langagière signifiante, et donc de texte, qui ne passe par des formes historiquement avérées et socialement reconnaissables, en somme des "modèles sociaux", ces formes étant des équivalents scripturaux de modalités d'action.

Le texte est ainsi une variété ou une catégorie de "l'action humaine" (58) (fût-ce "au second degré", mais cela n'importe pas ici). Une "action humaine", explique J. P. Bronckart, est une séquence de comportement qui est

isolable par le fait qu'elle peut être attribuée à un agent. Ce qui signifie que l'environnement social, cherchant de la signification, peut imputer de la responsabilité (intention, raisons, motifs...) à un agent singulier, lequel se construit secondairement une représentation de cette responsabilité, ou intériorise cette responsabilité. Ainsi le texte est le fait d'un individu qui, écrivant, s'inscrit dans des modèles historiquement constitués, vise (consciemment ou non) une fin et s'institue comme sujet dans un processus social. Cependant cette théorisation, œuvre d'un psycholinguiste, si elle envisage le texte comme action et replace le processus de production linguistique dans le processus de socialisation de l'individu, dans la lignée de Vygotski, demeure tout à fait silencieuse sur la notion que nous avons placée au cœur de ce chapitre, à savoir *l'intention*.

L'intention dont il s'agit ici est une notion qui a son origine dans la pragmatique. La pragmatique procède du constat que la théorisation linguistique traditionnelle, issue de la linguistique saussurienne qui envisage la langue comme un code indépendamment de ses usages, ne permettait pas de rendre compte du processus de production-compréhension des phrases en situation de communication. Il s'est agi donc d'étudier le fonctionnement des systèmes de signes dans la perspective de la communication, c'est-à-dire de l'interlocution. On découvrait que la communication était certes affaire de signes mais que l'étude linguistique des systèmes de signes ne pouvait par elle-même expliquer la réussite ou l'échec de la communication. Il fallait comprendre à quel niveau et comment l'interlocution et le contexte entrent en jeu dans l'échange langagier. Grosso modo, deux types de réponses furent données à ce problème : l'une, linguistique ; l'autre, philosophique.

La réponse linguistique, ce fut la linguistique de l'énonciation, qui apparaît avec les *Problèmes de linguistique générale* d'E. Benvéniste (1966). Tout en maintenant la distinction saussurienne parole / langue, E. Benvéniste montre que la langue porte en elle "des indications relatives à l'acte de parler" et qu'elle est "un répertoire de comportements sociaux", autant qu'un système de notation des contenus de pensée (59). O. Ducrot, dans cette perspective dite de

pragmatiquelinguistique (ou *intégrée*), affirme que dans le code linguistique, il y a des mots qui contiennent des "instructions" sur l'usage de la langue (60). Autrement dit, il existe bien des moyens linguistiques qui font que la phrase communique quelque chose d'autre que ce qu'elle communique explicitement. Cela signifie que l'usage de langue est réglé par des moyens qui sont des moyens linguistiques. La mention d'une "valeur colloquiale des signes" (61) semble ici particulièrement indiquée.

La réponse philosophique fut fournie par J. Austin. Du moins les pragmaticiens voient-ils dans l'œuvre du philosophe anglais la naissance de leur discipline. J. Austin montre qu'il existe des phrases qui n'ont pas de fonction descriptive, qui ne sont ni vraies ni fausses, qui sont des actions sur l'ordre des choses, destinées à transformer l'ordre des choses (62). A la même époque, le philosophe américain P. Grice affirme que, dans la communication langagière, ce qui importe c'est l'intention du locuteur et la reconnaissance de l'intention par l'interlocuteur. Ainsi peut être résumée, selon A. Reboul et J. Moeschler, la position de P. Grice : "dire qu'un locuteur a voulu dire quelque chose par une phrase, c'est dire que ce locuteur a eu l'intention, en énonçant cette phrase, de produire un effet sur son interlocuteur grâce à la reconnaissance par cet interlocuteur de son intention" (63). Ce qui signifie que la réussite ou l'échec de la communication procède moins des moyens linguistiques que de ce qui a été nommé, à la suite de P. Grice, les *processus inférentiels* (64). Les pragmaticiens voient dans le modèle inférentiel de la communication proposé par P. Grice un renversement radical du modèle codique de la communication, en usage depuis Aristote et jusqu'aux sémiotiques modernes. Loin des discussions très techniques auxquels ces problèmes donnent lieu, c'est l'émergence de cette notion d'*intention* et de celle, liée, de *reconnaissance de l'intention* (65) qui nous intéresse. Ce qui nous interpelle également, c'est le postulat, central dans le dispositif, de l'existence d'états mentaux chez le locuteur et chez l'interlocuteur : pour comprendre le fonctionnement de la communication entre deux interlocuteurs, on doit postuler chez l'un et chez l'autre des états mentaux, c'est-à-dire de la pensée. On assiste là à un renouvellement conceptuel du vieux dualisme pensée-langage. C'est l'intention du locuteur, ou du scripteur, qui est au fondement de la

signification. La communication est réussie quand l'intention de communication est reconnue par l'interlocuteur et quand l'inférence est faite, c'est-à-dire quand l'interlocuteur passe de ce que le locuteur dit à ce qu'il a voulu dire, de son langage à sa pensée en quelque sorte.

4 - Le sens de l'écriture.

Ecrire est un acte technique.

L'écriture est action

Si est technique un acte réalisé en vue d'un effet (selon la définition de M. Mauss) ou dont on se représente les effets, alors écrire est un acte technique. L'idée, exprimée par B. Schneuwly, qu'il faut "décomposer l'activité d'écriture pour l'enseigner" (66) ; l'idée, exprimée par C. Garcia-Debanc, que l'enseignement de l'écriture oblige à "mettre à plat", à "dresser une carte" des opérations requises et des objets d'apprentissage (67) ; l'enchaînement parfois très complexe des procédures proposé par les didacticiens (ainsi C. Tauveron, C. Garcia-Debanc ...), résultant d'un véritable démontage des objets et des enjeux : cela atteste d'une technicisation de plus en plus grande de l'enseignement de l'écriture et de la prééminence d'une perspective constructiviste. A cet égard le vocabulaire est évocateur : écrire ce n'est plus *composer*, c'est *construire*. Composer, appellation qui fut longtemps en usage dans l'école et ailleurs, c'est procéder à l'arrangement, dans un cadre donné, d'un certain nombre d'éléments qui sont déjà là. Construire c'est affirmer un pouvoir du scripteur à créer et à faire exister un ordre et un cadre, à se détacher de l'ordre du déjà-là, à être non seulement l'ordonnateur des éléments dans un cadre mais le créateur de ce qui n'existe pas encore et que le texte va faire exister.

Faire de l'écriture un acte technique, et donc de l'apprentissage de l'écriture l'acquisition d'une culture technique, représente une rupture. C'est une rupture avec les textes ministériels des années 1970 et en particulier avec le *Plan de rénovation* car cela consiste à dénaturer l'écriture que le *Plan* plaçait dans la continuité de l'oral, loin des

artifices de la rédaction, dans une continuité qui allait de soi, qui était affirmée comme naturelle. Plus profondément, c'est une rupture avec toute la tradition scolaire de l'écriture, elle-même appuyée sur un statut social de l'écriture. L'écriture à l'école, et cela est vrai quelle que soit l'époque et quel que soit le paradigme dominant, était le territoire de la description et de l'évocation, moyen de représenter, de rendre, de faire valoir. Lieu du sentiment ou de la raison, lieu du beau ou du droit mais lieu d'un dépassement de soi car, d'une façon ou d'une autre, lieu de présentation de soi. C'est une conception de l'écriture modelée par l'héritage du Romantisme. Encore faut-il s'accorder sur ce que nous voulons signifier par cette référence au Romantisme, vaste et multiforme courant de pensée s'étendant, sur plus d'un siècle, à travers toute l'Europe (68).

La peinture de paysage fut l'un des domaines de prédilection de la sensibilité romantique ; dans la littérature, l'importance accordée à la description de paysages ne fut pas moindre. Le témoignage des sens, et tout particulièrement de la vue, acquiert une dignité inconnue jusqu'alors. Nul doute que les philosophes du 18^{ème} siècle, reconstruisant l'édifice de la raison sur la sensibilité, ont été, entre autres causes, déterminantes. Le monde qui s'ouvre se donne à voir dans la forme du paysage : c'est un monde infini et divers, expurgé de Dieu, sans ordre et sans mesure et, de la sorte, à la mesure des rêveries et des sentiments de qui le peint ou de qui le rend par des mots. Voir, donc ; voir le vaste monde, car c'est dans la contemplation que réside la possibilité de la vision. Le peintre allemand C. D. Friedrich (1774-1840) écrit : "Le peintre ne doit pas simplement peindre ce qu'il voit devant lui, mais aussi ce qu'il voit en lui-même. Mais, s'il ne voit rien en lui-même, qu'il cesse aussi de peindre ce qu'il voit devant lui" (69). Voir en soi-même est la condition pour voir réellement les choses du monde. C'est dans l'introspection que se joue le regard sur le monde. Et c'est en cela que décrire, ou peindre, c'est produire une vision.

Dans un essai qui veut montrer comment le Romantisme allemand a constitué les conditions de naissance du regard photographique, R. Recht voit dans le courant romantique la

naissance d'un système de représentation en rupture avec "le point de vue homogénéisant de l'espace théâtral de la Renaissance" (70) et la naissance d'un "rituel de la sensibilité moderne" qui "renvoie l'homme à sa singularité" (71). Le peintre ou le poète romantique fait du paysage "le lieu des nostalgies et des utopies rassemblées" (72) ; il est le spectateur de son intériorité. Dans l'emblématique peinture de paysage, R. Recht voit une "structure ouverte" (73), un vide où peut se donner la représentation de la subjectivité. En cela le Romantisme nous paraît être une sorte de délimitation de l'individu comme horizon d'un monde dont l'horizon s'est infiniment éloigné. Désormais il n'y aura de beauté que dans la profondeur du sentiment, lequel n'a de vérité que singulière. Ainsi l'écriture a-t-elle charge de faire partager, de rendre ce qui est noué dans la totalité et dans la singularité du sentiment.

Ecrire c'est alors se placer en position de spectateur du monde et de soi-même. Ecrire à l'école, apprendre à écrire, c'est apprendre à se placer dans cette position de spectateur — car ce n'est pas seulement une posture à adopter le temps d'un apprentissage —, apprendre à voir et à discerner, et du même coup construire sa sensibilité : se voir et se comprendre soi-même en regardant le monde. C'est, à des degrés divers selon l'époque et selon le paradigme dominant, dans le spectacle du monde, en étant spectateur du monde, que l'individu se construit. Avec le paradigme de l'intention, en revanche, c'est dans l'action, et dans l'action consciente d'elle-même, que l'individu se construit. C'est dans l'action langagière que l'enfant acquiert la langue.

Les didacticiens de l'écriture sont unanimes à dire que l'écriture, ou production d'écrits, aujourd'hui s'enseigne. Pour autant, cela signifie-t-il que ce n'était pas le cas auparavant dans l'institution scolaire ? Concernant la rédaction, Y. Reuter évoque "le paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas" : objet d'apprentissage mais pas d'enseignement, l'écriture se présentait comme "une synthèse 'magique' des autres enseignements" (74). Y. Reuter note la quasi-inexistence de manuels de rédaction. S. Plane dénonce, dans la "globalisation de l'activité d'écriture", caractéristique tout autant des démarches traditionnelles que de celle de C. Freinet, une

"absence d'enseignement" (75). Contre l'idée que l'écriture résulterait d'un don, contre l'idée d'un apprentissage naturel — on apprendrait à écrire en écrivant —, B. Schneuwly affirme : "écrire, cela peut et doit s'enseigner" (76). La clarification de la distinction de l'apprendre et de l'enseigner, qui donne son titre au livre d'Y. Reuter (77), est certes un acquis : elle est fondatrice de l'entreprise didactique. Pour autant, l'idée que l'écriture n'était pas enseignée avant l'entrée en scène de la didactique est-elle tenable ?

En ne distinguant pas dans le passé d'époques ou d'entités, en n'opérant pas de distinction de modèles ou de paradigmes, en refoulant donc dans un passé global tout ce qui n'est pas contemporain, ou tout ce qui n'entre pas dans les normes actuelles de la didactique, en renvoyant ainsi toutes les pratiques antérieures à un prétendu "modèle traditionnel", les didacticiens reconstruisent l'opposition entre le traditionnel et le nouveau, opposition récurrente, indéfiniment remise au goût du jour et constitutive du "discours pédagogique" tel que le définit Ph. Meirieu : "cette sorte de discours épique, diabolisant un adversaire largement mythique — l'éducation traditionnelle — pour exalter une cause dont on dit, tout à la fois, l'urgence [...] et l'importance [...]" (78). Au fondement de cette attitude qui n'a rien de scientifique, il y a le présupposé que la définition de l'écriture, et donc de son apprentissage, demeure une et identique à travers les époques : ce que notre recherche dément. La succession des paradigmes dans l'apprentissage de l'écriture, que nous tâchons de mettre à jour dans ce travail, révèle une succession de définitions de l'écriture.

En second lieu on remarquera le point suivant : certains didacticiens prétendent que l'écriture n'était pas enseignée parce que l'institution scolaire ne disposait pas, depuis l'abandon de la rhétorique, au 19^{ème} siècle, d'une théorie de l'écriture (79). Or, si l'on peut globalement rattacher les conceptions passées de l'apprentissage de l'écriture à un statut de l'écriture qui serait issu du Romantisme, cela signifie bien que, d'une façon ou d'une autre, on avait sinon une théorie de l'écriture du moins une esthétique de l'écriture. Cela signifie

que l'institution scolaire n'était pas dépourvue d'un discours sur l'écriture, comme nous le montrons dans l'examen des autres paradigmes, et d'un discours qui fut tout aussi opératoire que l'est aujourd'hui le discours didactique. Que ces discours de jadis n'aient jamais été donnés dans la forme rigoureuse que l'on trouve aujourd'hui, il n'y a certes pas de doute.

"Les établissements scolaires, écrit D. Wolton, au lieu d'investir goulûment dans des parcs de techniques [...], feraient mieux de reconstruire des théâtres. Des salles des fêtes, comme on disait autrefois, plutôt que des parcs multimédias" (80). L'école, insiste-t-il, a mis longtemps à découvrir l'importance du gymnase pour la formation de l'individu ; elle doit aujourd'hui comprendre celle de la salle de théâtre. D. Wolton voit le théâtre comme antidote à une envahissante mythologie de la communication qui, dans ses manifestations actuelles (l'internet particulièrement), lui paraît manifester une fuite croissante devant l'altérité. Le théâtre c'est la création d'une réalité en un lieu et en un temps donnés, c'est l'invention et le respect de règles et c'est l'obligation de susciter l'attention. A bien des égards, le théâtre est la métaphore de l'écriture telle qu'elle apparaît dans le paradigme de l'intention. S'inscrivant dans des circonstances données, l'écriture vise à créer une réalité communicationnelle, elle est contrainte par un ensemble de règles et elle est condamnée, pour réussir, à susciter l'attention. Si écrire est de l'ordre de l'action, enseigner l'écriture c'est faire de l'élève un acteur. Ainsi, si le paysage est l'emblème d'un type d'écriture qui vise à l'expression et à la représentation de soi, le théâtre l'est de l'écriture comme exercice d'une intention.

Des didacticiens de l'écriture, et non des moindres (81), évoquent aujourd'hui un retour de la rhétorique. Ce rapprochement paraît pleinement justifié (82). En préliminaire, nous voulons noter l'importance que les jésuites, grands maîtres de rhétorique, accordaient dans leurs collèges à la pratique de la déclamation et du théâtre (83). La rhétorique ancienne consistait en un ensemble de techniques visant à "persuader et dissuader de ce qu'on veut" (84). C'est sur le plan de la fonctionnalité du langage qu'elle se situait. Persuader, dissuader : il ne s'agit pas de s'exprimer (ce qui n'aurait

guère de sens, appliqué au 17^{ème} siècle) ; il ne s'agit pas de faire la preuve de quoi que ce soit, la connaissance n'est pas à l'horizon de la rhétorique ; il est question d'agir sur les autres : des fins pratiques sont visées. Pour cela il convient d'être armé ; l'âge classique ignore ce que nous pouvons appeler aujourd'hui la spontanéité. Etre armé, cela signifie disposer d'un savoir technique approfondi sur la langue et, surtout, cela signifie être capable de mettre en œuvre un dispositif de composition du discours (85) afin de garantir à l'orateur ou au scripteur ce que l'on appelle aujourd'hui une posture surplombante sur la tâche à accomplir. Quel que soit son objet, le discours est une construction dont toutes les parties doivent être solidement assurées : "Soignant surtout que l'invention et la distribution du discours que tu prétends faire, soit riche et relevée, car elles servent comme d'idée et de craion d'un bastiment, duquel celui-cy doit prendre ses mesures et sa bonne grâce, sans laquelle nulles des autres pièces qui doibvent entrer, ne paroistront belles" (86).

Le discours comme dispositif techniquement élaboré d'action sur autrui, la nécessité d'intérioriser des contraintes qui donnent forme et communicabilité au discours, la posture de surplomb sur l'activité langagière que permet d'obtenir la maîtrise des formes de la communication, la nécessité de l'adaptation aux circonstances de l'énonciation, le discours procédant en somme tout à la fois d'une intention de s'exposer et d'une intention de s'adapter : ces traits caractérisent aussi bien l'ancienne rhétorique que les propositions formulées par la didactique contemporaine de l'écriture. A quoi il faudrait encore ajouter l'intérêt pour les questions soulevées par les transitions, les particules, dont on retrouve l'équivalent dans l'intérêt de la didactique pour les anaphores par exemple. Et si la rhéteurs voyaient dans l'inventaire et dans l'observation des *figures* tirées de textes consacrés la source de toute création langagière, les didacticiens voient dans la connaissance des formes textuelles que sont les *genres* la condition primordiale de toute écriture. Il y a là l'idée que l'écriture — la pensée ? — se réalise dans des formes socialement admises et que la connaissance et la maîtrise de ces formes sont un impératif scolaire.

Il n'est pas anecdotique de référer des choix d'aujourd'hui à des savoirs et savoir-faire anciens. Nous voulons montrer par là que les choix de la didactique contemporaine sont dans la continuité d'une tradition de notre civilisation. La rhétorique elle-même ne date pas du 17ème siècle. Le terme remonte à l'antiquité grecque. Les racines sont chez les sophistes du 5ème siècle, auxquels Platon puis Aristote firent si mauvaise réputation, et sur la contestation desquels la philosophie antique se constitua (87). Les sophistes poussèrent très loin l'invention politique athénienne : à l'homme, tout est rapporté. L'ordre humain est l'œuvre des hommes ; il n'y a pas de transcendance qui garantisse l'ordre humain. Les sophistes montrent — en acte, car ils ne sont les défenseurs d'aucune théorie spécifique — que c'est l'établissement de la loi qui fait l'accord entre les hommes. Or la loi est langage, c'est-à-dire invention humaine. Elle ne tient pas à une transcendance et elle n'est pas de l'ordre de la vérité. Ce faisant, les sophistes font du langage le champ primordial de l'action humaine. Ils donnent au langage un statut d'outil conventionnel. Parler relève d'une technique ; c'est affaire d'habileté technique. Le langage est un instrument d'action, dont il faut inventorier toutes les possibilités.

Enfin on ne peut clore sur le sens de l'écriture sans évoquer la question de la définition de l'objet de l'enseignement-apprentissage. Y. Reuter note que, dans la conception "traditionnelle" de l'apprentissage de l'écriture, l'horizon de la rédaction était littéraire alors qu'étaient refoulées hors du champ de l'école les "pratiques scripturales", c'est-à-dire les pratiques sociales et, pourrait-on dire, utiles de l'écriture. Refoulement du scriptural et promotion du littéraire : Y. Reuter y voit une réduction du champ de l'écriture par l'école (88). Le développement de la didactique a placé aujourd'hui les pratiques scripturales au premier plan. C'est la *production d'écrits* qui est enseignée. C. Tauveron considère, nous l'avons vu, que le développement d'une "pédagogie des procédures" a conduit à l'oubli de la littérarité, oubli qu'il faudrait maintenant combler par une "pédagogie des stratégies", c'est-à-dire en faisant l'inventaire des traits définitoires de la littérarité d'un texte et en en faisant des objets d'enseignement (89).

La question que l'on peut poser est la suivante : est-ce que le littéraire n'est pas aujourd'hui, pour reprendre les termes d'Y. Reuter, le refoulé de l'enseignement de l'écriture ? Le littéraire : non pas sans doute au sens que C. Tauveron donne à ce terme (laisser place au travail interprétatif, laisser des blancs ...), mais au sens de l'expression de soi ou du souci de se représenter, conception qui procède, avons-nous vu, du Romantisme. L'expression de soi : la plupart des auteurs n'y font pas mention. Et C. Tauveron pense que c'est un obstacle à l'apprentissage de l'écriture (90).

Dans un ouvrage remarquable, qu'il faudra certainement compter parmi les premières pierres d'une didactique de l'oral, J. Dolz et B. Schneuwly, cherchant à définir l'objet d'enseignement-apprentissage de l'oral, utilisent la notion de genre, déjà largement utilisée en didactique de l'écrit, et distinguent les "genres publics" et les "genres privés" (91). Si l'on reprend cette distinction pour l'enseignement de l'écriture, on va considérer que l'expression de soi appartient au genre privé. Or, selon J. Dolz et B. Schneuwly, les genres privés n'ont pas à être enseignés à l'école. Deux raisons sont invoquées. D'abord, l'oral constitutif des genres privés est acquis par les enfants avant d'entrer à l'école. Ensuite, et cette seconde raison nous paraît plus convaincante, J. Dolz et B. Schneuwly font l'hypothèse que le travail et l'acquisition de compétences sur les genres publics vont agir en retour sur les genres privés.

Mais ce refus d'envisager l'enseignement des genres privés, explicite et affirmé dans le cas de l'oral, n'est-il pas un parti-pris implicite en matière de didactique de l'écriture ? La question se pose en tout cas de la définition de l'objet d'enseignement-apprentissage. J. Dolz et B. Schneuwly consacrent une longue et véritablement essentielle partie de leur ouvrage à définir, et donc à construire, l'objet d'une didactique de l'oral. Ce travail de définition n'a pas été mené pour ce qui est de l'écriture, ni lors de la rénovation des années 1970, ni dans le développement de la didactique dans les dix ou quinze dernières années. On a certes fait l'inventaire de ce qui relève d'un enseignement de l'écriture, mais pas de ce qui n'en relève pas. Or, pas plus que pour l'oral, il n'y a pour l'écriture

d'évidence de cet objet à enseigner. Ce que montre l'étude de J. Dolz et B. Schneuwly, à savoir qu'il n'y a pas d'évidence de l'objet et que celui-ci doit être construit, nous semble devoir s'appliquer tout aussi bien au domaine de l'écriture.

5 - Le statut de l'individu.

Instituer l'enfant comme volonté agissante et consciente d'elle-même

Nous avons noté plus haut que l'intention est inséparable de la reconnaissance de l'intention. Reconnaissance, d'une part, de l'intention du scripteur par l'interlocuteur-lecteur : c'est de la lisibilité de l'intention qu'il s'agit là, lisibilité qui rendra possible le processus d'inférence, donc qui assurera le succès de la communication. Reconnaissance, d'autre part, de l'intention par le scripteur lui-même : il ne peut y avoir d'intention de communication qui ne soit consciente. C'est parce que le scripteur a une conscience explicite de ce qu'il vise qu'il est capable de réaliser son propos dans une forme textuelle identifiable et qu'il est capable d'organiser et d'orienter son texte en fonction de sa visée. C'est de la conscience de l'intention que procède un juste usage de la langue ; lorsque cette conscience fait défaut, on est dans la communication illettrée, telle que la décrit A. Bentolila (92). Il y a une dimension éthique dans cette affirmation de la nécessité pour le scripteur d'une conscience de ses intentions. Si le texte est action, visant à changer un état des choses, c'est affirmer une exigence éthique que d'affirmer que cette action langagière passe prioritairement par la maîtrise de soi. La maîtrise de soi est condition de l'action langagière qui, d'une façon ou d'une autre, est action sur autrui. Ainsi, à l'exigence d'adaptation ou d'ajustement à l'interlocuteur-lecteur, s'ajoute un idéal de maîtrise de soi. Sachant ce qu'il vise et conscient de son intention, le scripteur est maître de son langage.

Ecrire, c'est agir et c'est, du même coup, "poser sa différence" (93). Cette formule de D. Bucheton est intéressante si on la met en perspective avec le tableau que dresse D. Wolton

du positionnement de l'individu dans notre société de communication généralisée (94). D. Wolton explique que dans une société égalitaire, où ont été réduites "les distances et les hiérarchies", le problème qui se pose est justement celui des distances, sans lesquelles une société ne peut exister. Dans un contexte de privatisation croissante de la personne, le sort de l'individu, aujourd'hui plus que par le passé, se joue dans l'affirmation de son identité. Cette question de l'identité individuelle, ou d'un statut identifiable, c'est bien la question de la distance aux autres. Plus fondamentalement et plus nécessairement que par le passé, les actes et les discours de chacun sont constitutifs de cette identité et de cette distance, et cela correspond à ce qui a été qualifié parfois de surresponsabilisation de l'individu. L'individu se fonde dans ses actes. Ce sont les actes qui définissent la hauteur et le périmètre de l'individu. Les actes et, entre autres, les actes langagiers : le langage est moyen de marquer sa place, de tenir son rôle, de prendre une position (au sens géographico-militaire du terme) et d'affirmer sa position.

Construire dans cette perspective le langage et la capacité d'écriture, telle doit être aujourd'hui l'ambition de l'école, selon C. Moracchini, pour qui le sens de la scolarité consiste en la construction de ce qu'il nomme une "mentalité scripturale" (95). Contre tout fatalisme sociologique, et au risque du paradoxe, C. Moracchini cherche "comment trouver les moyens d'opérer pour tous, et de façon égalitaire, l'accès à une mentalité dominante" (96). Il faut, dit-il, extraire les élèves, et particulièrement les élèves en difficulté, de "l'autolimitation" qu'ils s'infligent et de la détermination sociale qu'ils subissent et pour cela, les placer en "posture dominante". Cela signifie d'abord qu'ils deviennent capables de dominer leurs propres pratiques. Ce qui vaut d'être souligné dans cette réflexion, c'est que C. Moracchini donne une belle visibilité, en des termes qui ne sont rien moins que politiques, à une posture aujourd'hui dominante dans les instructions officielles comme chez les didacticiens : en effet, explorant le *RobinsonCrusoé* de Daniel Defoë, il en résume l'histoire par une sorte d'acte de foi libéral : c'est en devenant administrateur de sa pensée que Robinson devient administrateur du territoire où le naufrage l'a jeté (97).

6 - La conception du pacte social.

L'entrée de l'individu dans le "marché des volontés"

Au terme de leur étude sur l'alphabétisation des Français entre les 17^{ème} et 19^{ème} siècles, F. Furet et J. Ozouf analysent le processus de passage de ce qu'ils nomment "l'alphabétisation restreinte", caractéristique du Moyen-Age, à "l'alphabétisation de masse", qu'ils considèrent comme accomplie à la veille de la première guerre mondiale (98). C'est donc grosso modo sur trois siècles que ce passage s'opère : autant dire que, selon F. Furet et J. Ozouf, et contre tout excessif optimisme républicain, ce n'est pas l'école de Jules Ferry qui expliquerait à elle seule cette "alphabétisation de masse". L'alphabétisation est un processus de civilisation qui s'inscrit dans la longue durée. Il n'y a pas de passage du rien au tout sous l'effet d'une décision politique providentielle, mais une lente évolution venant de ce que l'on appellerait aujourd'hui la société civile et dans lequel le protestantisme a joué un rôle essentiel, ouvrant la voie à un rapport à l'écrit qui n'est plus dominé par le sacré et qui n'est plus dominé par l'usage collectif et communautaire du texte écrit. La possibilité d'une individualisation de la lecture dénoue la dépendance de l'individu à sa communauté. Au terme de ce mouvement, l'accès à l'écriture c'est la possibilité de "communiquer hors du contrôle du groupe c'est-à-dire de la tradition" (99). Les rapports interindividuels, n'étant plus soumis à la tradition et à la parole des anciens, s'autonomisent : est ainsi constitué "l'individuel dans le social" (100). Au terme de l'alphabétisation de masse, l'accès à l'écriture constitue les individus en "unités abstraites et libres" dans un "marché des volontés" (101).

Ce travail d'historiens, analysant un processus social sur une longue durée et aboutissant à l'idée que la société s'est constituée comme un marché dans les derniers siècles, procède d'un type d'analyse fortement inspiré par le marxisme et devenu aujourd'hui classique. Ce n'est cependant pas la transformation des sociétés occidentales sous l'effet du développement de la bourgeoisie, pas plus que le rôle "révolutionnaire" de celle-ci (comme l'écrivait Marx dans le *Manifeste*) qui nous retiendra !

La conceptualisation de F. Furet et J. Ozouf date de 1977 et elle procède de préoccupations qui sont très éloignées de notre questionnement sur la didactique contemporaine de l'écriture. Mais elle nous semble parfaitement opératoire sur le sujet qui nous importe dans ce chapitre. La scripturalisation généralisée (des savoirs, des savoir-faire, des conduites, des intentions...) est aujourd'hui l'aboutissement de l'alphabétisation de masse. Aboutissement nécessairement provisoire : nous sommes dans un processus qui, dans son essence, est continu et dont rien ne permet de croire qu'il est achevé. Cette alphabétisation est indissociable de la "modernité", elle en est constitutive. La "modernité" : terme vague en lequel cependant on peut voir l'entreprise indéfinie de rationalisation administrative et de rationalisation marchande de la société humaine. Dans le paradigme de l'intention, nous voyons la poursuite d'un mouvement, qui va son cours depuis deux siècles, de mise sur le marché de l'individu.

Loin de toute métaphysique de l'individualité, et loin de tout ineffable de la création, l'écriture aujourd'hui, dans la conception que s'en fait l'école, est un acte qui résulte d'un calcul. Le texte réalise et fait exister une volonté particulière sur le marché des intentions. Ainsi le texte est conçu comme le lieu d'une volonté particulière qui s'expose sur le marché a priori illimité des volontés qui se croisent, s'entrechoquent, s'affrontent. Le marché, c'est l'antithèse des vérités révélées. Nous sommes, bien entendu, dans le libéralisme : à l'horizon, il n'y a pas le bien éternel, il n'y a pas le juste une fois pour toutes, pas de vérité intangible, pas l'accord universel. Ni religion ni absolu. Il y a seulement la possibilité de l'accord hic et nunc entre des contractants libres, déliés de toute attache, c'est-à-dire déliés de la relation *enchantée* (selon la terminologie de M. Weber, reprise par M. Gauchet) avec le divin et avec la communauté.

Le concept de "négociation des significations", de J. Bruner, se révèle ici pertinent (102). Si, pour J. Bruner, la "quête de sens" se fait au travers des outils symboliques que fournit la culture, ladite culture n'est pas pour autant un donné intangible et transcendant auquel l'éducation aurait mission de préparer. Il n'y a pas de signification qui descende

du ciel ou qui émane du terroir de la communauté, dont l'individu pourrait s'emparer par un acte de foi ou d'allégeance. Les significations se construisent dans la négociation et il ne peut y avoir de négociation que sur la base d'une intention. La signification ne préexiste pas à l'intention et c'est par des actes (tels que des textes, mais pas seulement) procédant d'intentions et, pourrait-on dire, en reprenant la terminologie d'A. Bentolila, d'intentions de conquête, que chacun peut "trouver une place dans le monde" (103).

Cette vision des choses, on peut la relier à la revitalisation contemporaine de la notion de contrat ou de pacte. La notion de contrat fut au 18ème siècle une arme pour mettre en cause le pouvoir royal et poser la question de l'autorité politique. Aujourd'hui l'emploi massif de la notion, qui n'est pas polémique mais plutôt consensuel, révèle sans doute une incertitude profonde et partagée quant à ce qui fonde le lien des hommes entre eux. La dissolution des liens traditionnels, qu'ils soient familiaux, communautaires ou religieux, la dissolution même de la religion républicaine renvoie l'individu à lui-même, comme on a coutume de dire, c'est-à-dire envoie l'individu sur le marché (le marché des dispositions, des savoirs, des compétences, des volontés...). Le succès des notions de *contrat* et de *pacte* atteste de la nécessité non pas de *fabriquer* mais de postuler du lien social dans les occasions de l'existence (éducatives, professionnelles, familiales, ...), comme s'il n'y avait plus de puissance publique ou de visée collective qui lie d'emblée les hommes aux hommes, comme si n'apparaissait plus naturellement de nécessité à *être ensemble*, comme si cet *être ensemble* devait être continuellement refondé et reformaté aux dimensions d'un introuvable individu-type. Se développe alors l'utopie d'une visibilité totale des vœux individuels, visibilité des intentions de communication dans le domaine de la didactique de l'écriture. La légitimité de l'acte langagier serait dans la visibilité de l'intention que l'acteréalise.

L'illettrisme est la part obscure de ce processus. L'illettré en est le révélateur. La communication illettrée, explique A. Bentolila, c'est une communication de proximité, refusant la distance et présupposant une connivence (104). Le

langage n'a qu'un rôle d'appel ou d'implication de l'autre, et non un rôle d'information. La communication est supposée aller d'elle-même, bien en-deça et bien au-delà du message. En état d'insécurité linguistique, l'illettré est dans l'impossibilité d'exercer le pouvoir que donne la langue. Enfermé dans un "autisme social" (105), c'est-à-dire replié sur lui-même et détaché de la réalité, il est en état de refus ou d'incapacité d'intentions sur le monde. Incapable d'intention, il est incapable de construire les significations qui donnent accès à la réalité et à autrui. Du marché des volontés, les illettrés sont exclus. L'essentiel, en somme, dans l'ouvrage d'A. Bentolila, c'est moins la caractérisation de l'illettrisme, ou même de ce que B. Lahire appelle les "formes sociales orales" (106) que la caractérisation, par contraste, des exigences d'une authentique communication langagière et, a fortiori, scripturale.

Notes

(1) - Henri MICHAUX, *Emergences, résurgences*, Genève, Skira, 1972, p. 97.

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

(3) - *Id.*

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

(5) - *Id.*

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

(7) - *La Maîtrise de la langue à l'école*, Paris, Savoir-livre et C.N.D.P., 1992, p. 47.

(8) - *Ibid.*

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

(10) - "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.

(11) - *Ibid.*

(12) - "Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle élémentaire des écoles primaires", daté du 7 juillet 1978, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 308.

(13) - "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.

(14) - Voir "Arrêté fixant les objectifs et les programmes du cycle préparatoire des écoles primaires", daté du 18 mars 1977, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 274 ; et "Organisation de la formation initiale des instituteurs", daté du 23 octobre 1979, *Ens. du fr.*, t. 3, p. 326.

(15) - Alain BENTOLILA, "Le vrai chantier de l'école", *Libération*, 5 octobre 1998.

(16) - Deux ouvrages (collectifs) ont bénéficié à cette époque d'une audience particulière. Il s'agit de : Groupe de recherche d'Ecouen, (Josette JOLIBERT coord.), *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette-éducation, 1988 ; et Groupe EVA, *Evaluer les écrits à l'école primaire*, Paris, Hachette-éducation et I.N.R.P., 1991.

(17) - Yvonne CHENOUF, Jean FOUCAMBERT, Michel VIOLET, *Genèse du texte*, Rapport de recherche I.N.R.P., code 30802 ; 1995, t. 1, p. 60.

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

(19) - Bernard REY, *Les compétences transversales en question*, Paris, ESF éditeur, 1996.

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

(21) - *Ibid.*, p. 47.

(22) - *Ibid.*, p. 49.

(23) - *Ibid.*, p. 51.

(24) - *Ibid.*, p. 50.

(25) - *Ibid.*, p. 49.

(26) - *Ibid.*, p. 128.

(27) - Elles ont été publiées en brochure : *Programmes de*

l'école primaire, Paris, Savoir-livre et C.N.D.P., 1995.

(28) - Cette notion d'un oral gouverné par la culture écrite est empruntée à B. Lahire. Si l'on reprend la terminologie de B. Lahire, cet oral scripturalisé appartient aux "formes scripturales scolaires" plus qu'aux "formes sociales orales". Bernard LAHIRE, *Cultures écrites et inégalités scolaires*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1993.

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

(30) - Claudine GARCIA-DEBANC, "Peut-on programmer les apprentissages en production d'écrits ? " in *ibid.*, p. 154.

(31) - Sylvie PLANE, "Ecriture, réécriture et traitement de texte", in J. DAVID et S. PLANE (dir.), *L'apprentissage de l'écriture de l'école au collège*, Paris, PUF, 1996, p. 44.

(32) - Claudine GARCIA-DEBANC, "Peut-on programmer les apprentissages en productions d'écrits ? ", *op. cit.*, p. 168.

(33) - Catherine TAUVERON, *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1995, p. 135.

(34) - 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*, *op. cit.*, p. 213.

(35) - Bernard SCHNEUWLY, "Enseigner à écrire des textes", *op. cit.*, p. 146.

(36) - Catherine TAUVERON, en conférence, avril 1998.

(37) - Claudine GARCIA-DEBANC, "Peut-on programmer les apprentissages en productions d'écrits ?", *op. cit.*, p. 169.

(38) - Jean-Paul BRONCKART, "Enseignement de l'écrit et théories

des discours, les écueils de la transposition", in *Parole, écrit, image. Les entretiens Nathan, Actes III, op. cit.*, p. 188.

(39) - Jean-Paul BRONCKART, "Lecture-écriture : éléments de synthèse et de prospective", in Y. Reuter (dir.), *Les interactions lecture-écriture*, Berne, Peter Lang, 1994, p. 399.

(40) - Voir Gilbert TURCO, "Lire des écrits de référence pour écrire et réécrire. Contribution à une réflexion sur la production d'écrits au cycle 3 de l'école primaire" in "Ecrire et réécrire, apprentissage et dispositifs didactiques", *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, vol. 29, n° 5, 1996, cerse, Université de Caen, p. 31.

(41) - *Ibid.*, p. 38.

(42) - Voir Jean-Claude MILNER, "Grammaire", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 10, p. 634.

(43) - Gilbert TURCO, Lire des écrits de référence pour écrire et réécrire, *op. cit.*, p. 34.

(44) - Catherine TAUVERON, en conférence, avril 1998.

(45) - Cité par Catherine TAUVERON, *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire, op. cit.*, p. 68.

(46) - Voir Jérôme BRUNER, *Comment les enfants apprennent à parler*, Paris, Retz, 1987, chap. 1.

Les didacticiens ignorent généralement cette dimension épistémologique et se montrent peu soucieux de replacer leur travail dans un cheminement des savoirs. Notre travail est, à certains égards, une protestation contre cette ignorance qui est celle, érigée en système dans l'institution scolaire, des spécialistes disciplinaires.

(47) - Jean FOUCAMBERT, "L'écriture, préalables à sa pédagogie", in J. Foucambert, *Questions de lecture*, Paris, Retz, 1989, p. 86.

(48) - Alain BENTOLILA, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, Paris, Plon, 1996, p. 40.

(49) - Nous reprenons là une opposition formulée par Bernard LAHIRE dans *Culture écrite et inégalités scolaires*, *op. cit.*

(50) - Alain BENTOLILA, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, *op. cit.*, p. 61.

(51) - Voir l'article remarquable de Jean-Paul BRONCKART, "Lecture-écriture: éléments de synthèse et de prospective", *op. cit.*

(52) - Hélène ROMIAN, "La production d'écrits à l'école primaire ; historique des recherches I.N.R.P.", *op. cit.*, p. 205.

(53) - Jérôme BRUNER, "De la communication au langage, perspective psychologique", in J. Bruner, *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*, PUF, Paris, 1983, p. 168.

(54) - Bernard REY, *Les compétences transversales en question*, *op. cit.*. Voir en particulier le chapitre 7.

(55) - Jean-Paul BRONCKART, "Lecture-écriture: éléments de synthèse et de prospective", *op. cit.*, p. 380.

(56) - *Ibid.*, voir p. 384 à 386.

(57) - *Ibid.*, p. 387.

(58) - *Ibid.*, p. 383.

(59) - Voir Oswald DUCROT, "Enonciation", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 8, p. 388.

(60) - Voir Anne REBOUL, Jacques MOESCHLER, *La pragmatique aujourd'hui*, Paris, Seuil, 1998, p. 43.

L'ouvrage est remarquable, sur ce domaine peu traduit et peu connu en France.

(61) - L'expression est de Francis JACQUES, "Pragmatique", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 18, p. 856.

(62) - Voir *ibid.*

(63) - Anne REBOUL, Jacques MOESCHLER, *La pragmatique aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 49.

(64) - Voir Pascal LUDWIG (textes choisis et présentés par), *Le langage*, Paris, GF Flammarion, 1997, p. 182.

(65) - D. Serber et D. Wilson, héritiers de Paul Grice, distinguent aujourd'hui "l'intention informative" de "l'intention communicative", c'est-à-dire l'intention qu'a le locuteur de faire connaître à l'interlocuteur son intention informative. Voir Anne REBOUL, Jacques MOESCHLER, *La pragmatique aujourd'hui*, *op. cit.*, p. 71.

(66) - Bernard SCHNEUWLY, "Enseigner à écrire des textes", *op. cit.*, p. 146.

(67) - Claudine GARCIA-DEBANC, "Peut-on programmer les apprentissages en productions d'écrits ?", *op. cit.*, p. 168.

(68) - Les spécialistes disent la difficulté qu'ils ont à donner une définition satisfaisante du Romantisme. Voir Henri PEYRE et Henri ZERNER, "Romantisme", in *Encyclopædia Universalis.*, éd. 1989-90, vol. 20, p. 187.

(69) - Cité in *ibid.*

(70) - Roland RECHT, *La lettre de Humbolt*, Paris, Christian Bourgeois éditeur, 1989, p. 15.

(71) - *Ibid.*, p. 36.

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

(73) - *Ibid.*, p. 43.

(74) - Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op. cit.*,

p. 15.

(75) - Sylvie PLANE, "Ecriture, réécriture et traitement de texte", *op. cit.*, p. 51-52.

(76) - Bernard SCHNEUWLY, "Enseigner à écrire des textes", *op. cit.*, p. 46.

(77) - Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op. cit.*

(78) - Philippe MEIRIEU, *La pédagogie entre le dire et le faire*, ESF éditeur, Paris, 1995, p. 64.

(79) - L'idée est exprimée par Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op. cit.*, p. 15.

On la trouve chez d'autres auteurs.

(80) - Dominique WOLTON, *Penser la communication*, Paris, Flammarion, 1997, p. 288.

(81) - Ainsi : Bernard SCHNEUWLY, "Enseigner à écrire des textes", *op. cit.*, p. 150 : "Les paradigmes nouveaux d'enseignement de l'écriture renouent de fait avec l'ancienne rhétorique que l'école a délaissée au 19ème siècle en coupant la production de texte de son fondement fonctionnel et en réifiant les genres de la narration et de la description, en en faisant des genres scolaires".

Selon B. Schneuwly, ce serait donc la fonctionnalité de l'écriture qui aurait été perdue avec l'abandon de la rhétorique au 19ème siècle.

(82) - Voir, sur la question de la rhétorique, François de DAINVILLE, "L'évolution de l'enseignement de la rhétorique au 17ème siècle", in F. de DAINVILLE, *L'éducation des jésuites, 16ème-18èmesiècle*, Paris, Minuit, 1978.

Voir également Georges MOUNIN, "Rhétorique", in *Encyclopædia Universalis.*, éd. 1989-90, vol. 20, p. 10 ; Annie BRUTER, "Entre rhétorique et politique : l'histoire dans les collèges jésuites au 17ème siècle", in *Histoire de l'éducation*, n° 74, mai 1997, p. 59.

(83) - François de DAINVILLE, "L'évolution de l'enseignement de la rhétorique au 17ème siècle", *op. cit.*, p. 189.

(84) - Comme l'écrivait un père jésuite, cité in *ibid.*, p. 186.

(85) - Dispositif en plusieurs moments : *inventio* (la recherche des matériaux), *dispositio* (l'organisation des matériaux), *elocutio* (recherche de la formes et des figures à mettre en œuvre), *memoria* (la mémorisation), *pronunciato* (l'usage de la voix, des gestes ...).

Voir Georges MOUNIN, "Rhétorique", *op. cit.*

(86) - Ainsi que l'écrivait un père jésuite, en 1653, dans l'âge d'or de la rhétorique.

Cité par François de DAINVILLE, "L'évolution de l'enseignement de la rhétorique au 17ème siècle", *op. cit.*, p. 193.

(87) - Sur les sophistes voir évidemment Emile BREHIER, *Histoire de la philosophie*, Paris, PUF, 8ème éd., 1963, t. 1, fasc. 1, p. 83.

Voir également : Jacques BRUNSCHWIG, "Les sophistes", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 21, p. 331 ; Barbara CASSIN, "La sophistique", in *Encyclopædia Universalis*, éd. 1989-90, vol. 21, p. 333.

(88) - Voir Yves REUTER, *Enseigner et apprendre à écrire*, *op. cit.*, p. 15.

(89) - Catherine TAVERON, en conférence, avril 1998.

(90) - *Id.*

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

(92) - Voir Alain BENTOLILA, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier*, *op. cit.*

(93) - Dominique BUCHETON, "L'épaississement du texte par la réécriture", in J. DAVID et S. PLANE (dir.), *L'apprentissage de*

l'écriture de l'école au collège, op. cit., p. 177.

(94) - Dominique WOLTON, *Penser la communication, op. cit.*

(95) - Charles MORACCHINI, *Le sens de la scolarité aujourd'hui. Mentalité scripturale et études dirigées*, Paris, Nathan, 1997. Voir en particulier le chap. 3.

(96) - *Ibid.*, p. 83.

(97) - Voir le développement sur Robinson in *ibid.*, chap. 4.

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

(99) - *Ibid.*, p. 358.

(100) - *Ibid.*, p. 362.

(101) - *Ibid.*, p. 360.

Nous ne méconnaissons pas que le développement de l'alphabétisation et de l'écriture n'est pas la seule condition de ce marché.

(102) - Voir Jérôme BRUNER, *L'éducation, entrée dans la culture*, Paris, Retz, 1996. Voir en particulier le chap. 1.

(103) - *Ibid.*, p. 60.

(104) - Voir Alain BENTOLILA, *De l'illettrisme en général et de l'école en particulier, op. cit.*

(105) - *Ibid.*, p. 63.

(106) - Bernard LAHIRE, *Cultures écrites et inégalités scolaires, op. cit.*