


 **cnesco**
 **conseil national**
 **d'évaluation**
 **du système scolaire**



CONFÉRENCE DE CONSENSUS

ÉCRIRE ET RÉDIGER

ENJEUX ET ÉTAT DES LIEUX

Acquis des élèves
et évolutions de l'enseignement

Mars 2018

Ce document s'inscrit dans le cadre de la conférence de consensus (mars 2016) organisée par le Conseil national d'évaluation du système scolaire (Cnesco) et l'Institut français de l'éducation (ENS de Lyon) sur la thématique : **Écrire et rédiger : comment guider les élèves dans leurs apprentissages ?**

Les opinions et arguments exprimés dans ce document n'engagent que leurs auteurs.

Pour citer cet article :

Écrire et rédiger : enjeux et état des lieux, Cnesco, 2018

Disponible sur le site du Cnesco : <http://www.cnesco.fr>

Publié en Mars 2018

Conseil national d'évaluation du système scolaire

Carré Suffren - 31-35 rue de la Fédération 75015 Paris

ÉCRIRE ET RÉDIGER : ENJEUX ET ÉTAT DES LIEUX

Mars 2018



 **cnesco**
conseil national
d'évaluation
du système scolaire

Table des matières

CHAPITRE 1. ENJEUX SCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES DE LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT	3
<i>Compte rendu de la table ronde avec José Morais, Sylvie Plane et Yves Reuter</i>	
CHAPITRE 2. LES MODÈLES DE L'ÉCRITURE SCOLAIRE A L'ÉCOLE PRIMAIRE FRANCAISE	5
<i>Par Marie-France Bishop</i>	
CHAPITRE 3 : PETITE HISTOIRE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE ET DE L'EFFET DE SA COMPLEXITÉ SUR L'APPRENTISSAGE	17
<i>Par Jean-Pierre Jaffré</i>	
CHAPITRE 4. QUELLES ÉVOLUTIONS DES PROGRAMMES SCOLAIRES ?	23
<i>Par Anne Vibert</i>	
CHAPITRE 5. LE POINT SUR LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN PRODUCTION D'ÉCRITS	33
<i>Par Sandra Andreu</i>	
CHAPITRE 6. LES RELATIONS ENTRE PRODUCTION D'ÉCRITS ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE DANS LES MANUELS DE CYCLE 3 ISSUS DES PROGRAMMES 2015	39
<i>Par Marie-Laure Elalouf</i>	
CHAPITRE 7. UN APERÇU DES PRATIQUES	73
<i>Synthèse des échanges de deux panels d'inspecteurs de l'éducation nationale</i>	
BIBLIOGRAPHIE	77

CHAPITRE 1. ENJEUX SCOLAIRES ET EXTRASCOLAIRES DE LA MAÎTRISE DE L'ÉCRIT

Compte rendu de la table ronde avec José Morais, Sylvie Plane et Yves Reuter

Les enjeux de l'écrit dépassent le cadre scolaire

Le concept de littératie, si ses acceptions sont multiples¹, dépasse la question scolaire et technique et fait intervenir des enjeux culturels et sociaux. L'écriture était anciennement réservée à une élite et l'est restée plus tard que la lecture. Ce qui se construit au travers de l'apprentissage de l'écrit a donc des dimensions scolaires mais également extra-scolaires : insertion professionnelle, ouverture culturelle, participation citoyenne...

L'écriture est une technologie intellectuelle qui travaille une matière particulière, le langage, et à travers lui la manière dont les individus se représentent le monde, communiquent et prennent leur place d'individus sociaux. Elle est un moteur de la pensée car c'est en cherchant les mots, les phrases qu'on donne consistance aux idées. L'écriture favorise la réflexivité car elle se déploie sous les yeux de celui qui écrit et lui permet de voir sa pensée prendre forme. Les technologies permettant le suivi des mouvements oculaires ont prouvé que pendant qu'on écrit, on consulte constamment ce qu'on vient d'écrire.

Certaines écritures numériques (SMS, réseaux sociaux...) sont presque instantanées et permettent peu de revenir sur ce qui a été écrit. Elles suscitent une réactivité immédiate peu propice à la réflexion. Ces écrits courts et rapides ne sont pas seulement ceux des jeunes ; ils se déploient dans le monde professionnel notamment avec les réseaux sociaux, forme de communication dans laquelle la frontière entre les sphères privées et publiques est parfois brouillée. Cependant des études (notamment Joannidès, 2014) montrent que les élèves les distinguent des écrits scolaires.

Entre les genres textuels et les situations, des ruptures se dessinent. Les normes diffèrent d'une discipline à l'autre, d'une situation de production à une autre, et ce qui est valorisé dans un domaine peut être une maladresse dans un autre. Ainsi, les élèves sont confrontés à des ruptures entre les disciplines scolaires et surtout entre les usages scolaires et extra-scolaires. Yves Reuter rappelle que ces ruptures sont inévitables, mais que les élèves sont laissés démunis face à elles, ce qui génère des difficultés. Elles contribuent notamment aux représentations déplaisantes des pratiques scolaires de l'écriture.

Que faire alors de ces écritures extra-scolaires ? Sylvie Plane évoque trois stratégies pédagogiques : les apprivoiser, c'est-à-dire commencer par ne pas les rejeter ni les discréditer, y fournir un contrepoint en proposant des genres d'écrits différents et outiller les élèves pour qu'ils acquièrent une distance critique.

Que doit-on apprendre en matière d'écriture et comment ?

Pour Yves Reuter, les défis qui se posent aux enseignants sont les mêmes depuis les années 80 : on enseigne les sous domaines de la langue, mais pas l'écriture. José Morais évoque le lien entre la production de textes et le développement des capacités de structuration du discours et du raisonnement : clarté, concision, cohérence, continuité... Chaque discipline a par ailleurs des usages

¹ L'OCDE la définit comme « l'aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités ».

de l'écrit qui lui sont propres et qu'il faut appréhender. Il y a bien dans l'écrit des éléments qui s'apprennent, au-delà de la graphie et de la correction de la langue.

L'enseignement de l'écriture travaillée, longue, lente et réflexive a donc toute sa place dans les classes. C'est lui qui donne à l'écrit sa fonction heuristique, c'est-à-dire qui apprend à écrire pour penser. Écrire, c'est aussi utiliser les mots, les phrases, les idées qu'on a rencontrés, les organiser pour en faire son propre texte. Mais travailler à partir de textes existants, cela s'apprend.

Le numérique pose question par rapport au travail d'écriture. De fait, l'écriture manuscrite permet de garder trace des opérations de déplacement, de remplacement et de toutes les « strates » d'écriture. Le traitement de texte rend ces opérations moins laborieuses ; cependant, la trace disparaît.

José Morais distingue ainsi trois formes de littératie, qui peuvent coexister :

- la littératie reproductive consiste à transmettre par l'écriture une information reçue ;
- la littératie critique demande d'analyser et évaluer cette information de manière argumentée ;
- la littératie créative consiste à créer des éléments nouveaux.

L'école doit pour lui être garante du fait que les élèves en sortent lettrés critiques et potentiellement créatifs, notamment afin de ne pas renforcer les inégalités socioculturelles et de leur permettre de prendre leur place de citoyen. Comment stimuler l'esprit critique, l'écoute et la curiosité ?

Sylvie Plane propose de considérer les élèves comme des auteurs, afin de mettre l'écrit au service du projet d'apprentissage et de la transformation intellectuelle.

CHAPITRE 2. LES MODÈLES DE L'ÉCRITURE SCOLAIRE A L'ÉCOLE PRIMAIRE FRANCAISE

Marie-France BISHOP

Professeure à l'Université de Cergy Pontoise

A. Introduction

Faire rédiger des textes aux élèves de l'école primaire est une activité scolaire qui n'est pas très ancienne dans l'histoire de l'école en France, puisqu'elle apparaît dans le courant du XIX^e siècle (Chervel, 2006). Répondant aux besoins économiques et aux attentes sociales, elle se transforme et évolue au cours du XX^e siècle. Mais, s'il s'agit d'une pratique qui a connu de grandes modifications, elle n'en demeure pas moins fortement marquée par son héritage et par les strates successives de son évolution. Grâce à une mise en perspective diachronique et à une étude didactique des travaux d'élèves, il est possible d'analyser le double mouvement d'évolution et de sédimentation qui rend compréhensibles les problématiques actuelles et qui permet d'expliquer certaines tendances contradictoires qui apparaissent parfois dans les pratiques (Schneuwly et Dolz 2009). Ainsi peut-on voir apparaître une tension entre une conception classique et normative qui veut que le langage soit l'expression d'une pensée préexistante et une représentation plus actuelle qui promeut le langage comme le lieu et la manifestation de toute élaboration cognitive (Chabanne et Bucheton, 2002). Cette dernière approche nécessite de porter un regard différent sur la production, la forme, la qualité et l'évaluation des écrits des élèves.

B. Les modèles d'enseignement

Pour décrire et périodiser les différentes manières d'enseigner la langue écrite, nous utilisons la notion de « modèle ». Pour tenter de circonscrire plus précisément ce concept polysémique, nous pouvons dire qu'un modèle d'enseignement décrit la manière dont, à une époque précise, un objet de la discipline est appréhendé comme objet à enseigner et la manière dont il est enseigné. Il s'agit d'une représentation théorique qui permet d'organiser de manière chronologique les différents moments scolaires en des ensembles cohérents, au cours desquels ont été partagées des valeurs, des croyances et des manières d'agir. Les modèles servent de référence plus ou moins explicite aux pratiques des enseignants et à leur évaluation.

Les modèles d'enseignement dépendent des contextes sociaux, économiques et politiques qui sont à l'origine des finalités dévolues aux disciplines. Ce sont les prescriptions officielles et les programmes qui nous permettent de délimiter les modèles, puisqu'ils organisent les disciplines en éléments enseignables, c'est-à-dire qu'ils en déterminent le nom, la place et les usages dans le cursus. Mais les prescriptions ne peuvent suffire à décrire un modèle car elles ne donnent pas accès aux finalités réelles ni aux pratiques effectives. Elles définissent ce qui devrait être et non ce qui est. Les modèles dépendent des pratiques et pour une grande part des outils dont disposent les enseignants. Ainsi l'apparition de la plume métallique en 1840 et du cahier vers 1850 va généraliser la pratique de l'écriture à l'école (Chartier et Hébrard, 1994). De même que depuis l'introduction des outils informatiques dans les écoles (tablettes et tableaux numériques), les pratiques sont en train de changer.

Une autre caractéristique est que les modèles évoluent et changent. Mais dans le domaine de l'écriture, les modèles ne disparaissent que très progressivement et souvent ils se juxtaposent et coexistent, ce qui crée l'effet de feuilletage et de sédimentation déjà évoqué. L'intérêt de cette analyse par les modèles est de s'intéresser aux filiations qui expliquent parfois l'hybridité de certaines pratiques enseignantes, mais aussi les phénomènes de résistance aux changements.

En prenant appui sur les travaux qui se sont intéressés à l'histoire de l'écriture à l'école primaire, notamment ceux de Chartier et Hébrard (1994), Vourzay (1996), Chervel (1985), il est possible de distinguer cinq modèles de l'écriture qui mettent en œuvre de manière différente un enjeu commun qui est la production d'un texte. Le premier modèle est institué par la III^e République, c'est le modèle de la rédaction, souvent qualifié de traditionnel. Il prend officiellement fin dans les instructions de 1972, mais il perdure bien au-delà dans les pratiques. Le second modèle est celui du texte libre de la pédagogie Freinet qui prend naissance au début des années 1920. Le troisième modèle se met en place dans les années 1970, il rapproche l'écriture de l'expression. Il va être remplacé progressivement par le modèle de la production de textes qui apparaît dans les années 1980 avec le développement de la didactique de l'écriture et les travaux des cognitivistes. Ce modèle qui est officialisé par les instructions de 1995 continue à être très présent dans les classes. Enfin, en observant l'évolution du champ théorique et des pratiques actuelles, on peut s'interroger sur l'émergence d'un nouveau modèle, organisé autour des notions de sujet écrivain, d'écrits intermédiaires et de rapport à l'écrit (par exemple Barré-de Miniac, 2000 ; Bucheton, 2014).

C. Le modèle républicain de la rédaction

La rédaction d'un texte en français apparaît d'abord très timidement dans le plan d'étude de Guizot en 1834, où il est question de « composition » pour les plus grandes classes du primaire.

Mais le véritable avènement de la rédaction se situe plus tard, dans le courant du Second empire. L'enseignement de la langue, qui était l'un des enjeux éducatifs du XIX^e siècle, est dénoncé pour son inefficacité. Cet enseignement jugé infructueux va être repensé dans une conception rénovatrice, quelques années plus tard, en 1868, grâce au ministre Victor Duruy et à Octave Gréard, Directeur de l'Instruction primaire de la Seine. Le principe, emprunté au père Girard, pédagogue suisse du début du XIX^e Siècle, repose sur la conviction que l'apprentissage de la langue ne peut se faire par l'apprentissage des règles, mais en prenant appui sur ce que les enfants connaissent déjà, à l'instar des pratiques maternelles.

Les rénovateurs français du second XIX^e siècle adoptent ces préceptes. En 1882, la rédaction acquiert un statut officiel dans les programmes de Jules Ferry et de Ferdinand Buisson qui introduisent pour le cours moyen les « Premiers exercices de rédaction sur les sujets les plus simples et les mieux connus des enfants ». À partir de cette date, la rédaction devient un exercice scolaire incontournable.

Si l'idée de faire écrire très tôt les écoliers est le fruit d'une pensée pédagogique novatrice, le clivage scolaire et social en constitue néanmoins la toile de fond.

La séparation en deux ordres scolaires conforte l'organisation sociale (Prost, 1992) et les contenus à enseigner, préconisés dans les instructions de la fin du XIX^e siècle, différencient les catégories d'élèves. Pour l'école primaire, l'exercice de rédaction doit rester simple et concret, proche des réalités quotidiennes et des connaissances des écoliers qui n'ont pas de culture classique et ne

peuvent sortir de leur cadre social. L'écriture ne peut être spéculative ou rhétorique, elle doit permettre de décrire simplement et avec bon sens ce que les élèves connaissent déjà : des descriptions d'objets, des récits d'évènements vus ou vécus, des lettres de la vie quotidienne ou la rédaction d'un compte rendu ou d'une leçon. Ces propositions vont rester une constante de l'enseignement de la rédaction durant la première moitié du XX^e siècle.

La rédaction va jouer un rôle important dans le projet social et politique de la III^e République puisqu'elle répond à trois objectifs : renforcer la maîtrise de la langue écrite, instruire tout en maintenant l'ordre et développer le sens moral, civique et patriotique des futurs citoyens qui seront aussi des électeurs et des soldats. En parcourant les cahiers d'élèves de cours moyen² depuis la fin du XIX^e siècle, on rencontre de manière récurrente de 1897 à 1966 des sujets identiques traités exactement de la même façon au fil du temps. L'exemple de « la veillée en famille ou la soirée au coin du feu » (voir en exemple 1 en annexe de ce texte un devoir de cours moyen daté du 17 décembre 1924) est un véritable schéma emprunté à la littérature (Jauss, 1978). Regroupée autour de la cheminée, la famille est paisiblement réunie, chacun se livre à ses activités en compagnie des animaux familiers. Ces scénarios contribuent à l'intégration d'une certaine conception de la société dont la famille est l'élément central (Bishop, 2016).

Dans les rédactions de cette période se reconnaissent les quatre grandes finalités, sociale, morale, culturelle et linguistique de ce premier modèle. En effet, ces exercices contribuent à divulguer un idéal de société avec ses valeurs morales tout en participant à l'apprentissage de l'écriture et à la connaissance de la langue écrite et littéraire. Les corrections des enseignants portent sur ces deux aspects, la langue et la morale (Bishop, 2010). Les élèves doivent corriger leurs travaux selon les scénarios moraux enseignés, comme dans l'exemple cité en exemple 2 (en annexe de ce texte). Il s'agit d'un devoir de cours moyen, daté de janvier 1920.

D. Le modèle du texte libre

Au cours de la même période, au début du XX^e siècle, se développe un tout autre modèle, initié par Célestin Freinet. Il s'agit du modèle du texte libre qui a plusieurs particularités. Dès sa naissance, il va coexister avec d'autres modèles et se placer hors des normes institutionnelles. Il a par la suite fait preuve d'une belle longévité puisqu'il existe toujours dans le cadre du mouvement Freinet coordonné par l'Institut coopératif de l'école moderne (ICEM) créé en 1947. Ce modèle se développe en totale opposition et en réaction à celui de l'écriture traditionnelle. Il prend place dans un mouvement de contestation de l'école et de la société qui apparaît après la Première Guerre mondiale.

L'apprentissage de la langue est au centre des débats, son objectif ne devrait pas être de corriger le langage de l'enfant jugé imparfait ni de le conduire à utiliser le plus rapidement possible des formes linguistiques adultes, mais plutôt de favoriser et valoriser son expression spontanée qui devient le point de départ des actions pédagogiques. De nouveau, se retrouvent les thèses rousseauistes défendues par le Père Girard (1844) et l'idée que l'acquisition du langage se produit par l'expérience de la communication, non par un apprentissage intellectuel.

² Ces cahiers sont disponibles dans les fonds des musées, comme celui de Saint Ouen l'Aumône dans le Val d'Oise (95) qui a fermé ses portes dernièrement.

C'est sur ces fondements que Célestin Freinet va élaborer une pédagogie originale qui constitue un ensemble fortement articulé. Pour motiver ses élèves peu intéressés par l'école, vers 1920, Freinet écrit sous la dictée de ses élèves, au tableau, le récit d'un événement vécu collectivement. Mais l'intérêt suscité par la lecture de cette aventure disparaît lorsque le tableau est effacé. Pour en garder trace, Freinet a recours à l'imprimerie. Ces deux techniques pédagogiques, imprimerie et texte libre, sont indissociables car l'écrit doit avoir une consistance matérielle et sociale, ce qui le différencie des écrits scolaires traditionnels qui n'ont d'autre finalité que leur évaluation.

Le texte libre se définit par différentes caractéristiques. La première est sa totale liberté. Il répond à un réel besoin d'exprimer quelque chose, l'élève raconte ses expériences, sa vie, ses rêves. Le texte libre peut être écrit n'importe où, ce n'est pas un exercice scolaire. De plus, il s'agit d'un précieux outil pédagogique car c'est le point de départ de toutes les activités de la classe. C'est à partir d'un texte élu par les élèves que vont s'organiser les recherches, les exposés, les enquêtes. La correction collective des textes sert de support aux activités grammaticales. Mais l'un des éléments remarquables est que les élèves écrivent très tôt, dès l'école maternelle ou la classe enfantine. Selon les principes de Freinet, les jeunes enfants peuvent écrire avant de savoir lire, d'abord grâce à des dictées à l'adulte, puis de manière autonome, ce qui libère leur besoin d'expression. Cette conception de l'écriture précoce est en lien avec l'apprentissage dit naturel de la lecture..

Le texte libre répond aux finalités pédagogiques définies par Freinet dans ses écrits théoriques réédités en 1994. Tout d'abord, en facilitant l'expression le texte libre évite de scinder la vie de l'enfant entre l'école et l'extérieur. Son but est de favoriser et libérer l'écriture des élèves. Cette modalité d'écriture motive, redonne le goût d'apprendre et donne sens à l'école dont le rôle est de répondre aux questions que se posent les élèves. Il s'agit là d'une réelle révolution pédagogique qui place l'élève en position centrale puisque le savoir n'est plus imposé par le maître, il est construit collectivement à partir des préoccupations du groupe. Se fondant sur l'efficacité de l'intelligence des enfants, l'apprentissage se réalise par recherche et tâtonnement plutôt que par imposition.

Mais au-delà, le texte libre s'inscrit dans des finalités politiques et sociales qui débordent le cadre de l'école. Tout d'abord, il s'agit d'envisager toute expression dans un cadre de production et de travail collectif. En effet, rédiger un texte n'est pas une finalité en soi, ce n'est que le maillon d'un système de communication dans la classe, mais aussi hors la classe puisqu'il est destiné à être imprimé, édité dans le journal et envoyé aux correspondants. Ensuite, le texte libre est un outil au service d'une éducation au travail. L'école est pour Freinet le lieu où se forment les futurs travailleurs qui apprennent que toute activité est tournée vers une réalisation concrète et collective. L'écriture est un outil, parmi d'autres, qu'il faut apprendre à utiliser. Enfin, le texte libre doit être le moyen par lequel les enfants du prolétariat vont s'approprier le langage et la capacité à écrire qui leur a été confisquée par la société. Il s'agit d'un modèle particulier qui repose sur des finalités spécifiques et qui reconfigure l'enseignement de l'écriture en prenant le contrepied de l'enseignement traditionnel.

Les écrits des élèves de Freinet ont été rassemblés par Michel Barré (1996), ce sont des textes imprimés publiés dans les journaux de classe qui racontent, pour les correspondants, la vie quotidienne des élèves, leurs bêtises, parfois leurs rêves (Voir en exemple 3 en annexe de ce texte une description de la veillée en famille, très différente de celle du devoir de 1924). Il n'y figure aucune trace de correction, celle-ci ayant eu lieu, en amont, de manière collective.

E. Le modèle de l'écriture renouvelée

La réflexion menée par Freinet va jouer un rôle important dans les courants rénovateurs de la seconde moitié du XX^e siècle. Son influence est indéniable sur le modèle de l'écriture renouvelée qui apparaît au tournant des années 1970. L'intitulé « rédaction » qui existait dans les Instructions depuis 1938 est remplacé, dans les Instructions de décembre 1972 par la formule « expression écrite ».

Les origines de ce modèle sont d'abord liées aux réformes structurelles et institutionnelles du début de la V^e République. Une première réforme, celle du ministre Berthoin en 1959 modifie le paysage scolaire français, en prolongeant l'âge de la scolarité jusqu'à 16 ans et en instituant une entrée en sixième pour tous. Une seconde réforme³, en 1963, crée les collèges d'enseignement secondaire. Il s'agit de la dernière étape vers la disparition des deux ordres, primaire et secondaire.

L'une des principales conséquences de ce changement est la modification profonde du rôle de l'école primaire. L'enjeu n'est plus de dispenser un enseignement pratique et autonome, débouchant sur la vie active, mais de permettre le passage vers les autres niveaux et vers la poursuite de la scolarité. Cependant, cette transformation ne va pas de soi et dès le début des années 1960 de nombreux échecs sont constatés lors de l'entrée en sixième car les élèves n'ont pas le niveau attendu. Une rénovation des enseignements fondamentaux s'impose et le ministère met en place plusieurs commissions entre 1960 et 1963 chargées d'améliorer la transition entre le cours moyen et la sixième. La plus célèbre est celle que préside l'Inspecteur général Marcel Rouchette en 1963.

La question de l'ajustement des niveaux entre la fin de l'école élémentaire et la sixième suscite de nombreux débats. Deux positions divisent le monde de l'éducation (Bishop, 2011). L'une conservatrice vise à renforcer les apprentissages fondamentaux à l'école élémentaire - mathématiques, grammaire et orthographe - en prenant davantage appui sur la mémoire et les exercices de répétition. Le but est de favoriser la réussite des meilleurs élèves. À l'opposé, se développe une conception novatrice qui prend appui sur les travaux du GFEN et sur les apports de la pédagogie Freinet.

La commission Rouchette va adopter progressivement ce second point de vue, grâce notamment à la présence de Louis Legrand, qui prend en charge la rédaction du premier texte connu sous le nom d'Instructions Rouchette, en 1966. Ces instructions, qui ne concernent que le français, sont expérimentées dans des écoles à partir de 1967, donnant lieu à une vaste expérimentation⁴ qui aboutit à la rédaction en 1970 d'un nouveau projet connu sous le nom de Plan de rénovation. Mais ce nouveau texte provoque rapidement de vives réactions tant au ministère que dans les milieux universitaires et politiques. Dès l'automne 1970, le cabinet du président Georges Pompidou décide d'en freiner la diffusion. Le Plan ne sera publié qu'en 1971 par la Fédération de l'éducation nationale (FEN) et l'Institut pédagogique national (IPN), dirigé par Louis Legrand qui succède à Roger Gal à partir de 1966.

Le Plan suscite des réactions violentes car il déplace le centre de gravité de la discipline en développant quelques grandes finalités. En premier lieu, la langue est abordée comme un moyen de

³ Il s'agit de la réforme Fouchet-Capelle de 1963.

⁴ Cette expérimentation est pilotée par Hélène Romian et Louis Legrand, de l'Institut pédagogique national.

communication et toute la pédagogie du français est centrée sur l'entraînement à la communication orale et écrite, en tenant compte des différents niveaux de langue. Vient ensuite le besoin de s'exprimer qui est l'élément de motivation nécessaire à tout apprentissage. C'est pour cela que l'acquisition de la langue ne peut se produire que dans un double mouvement de libération-structuration et que la libre démarche de création y occupe une place importante. L'activité d'écriture scolaire est rebaptisée « expression écrite ». En dernier lieu, la notion de « bon français » n'est plus centrale, elle est remplacée par le principe d'efficacité et d'usage.

Ce dernier point suscite de vives réactions et une véritable campagne de dénigrement s'organise autour de cette réforme, entre 1971 et 1972. La langue et l'écriture sont au centre des polémiques. Les notions telles que la libération de l'expression ou les registres de langue sont soupçonnés de nuire à l'acquisition d'une langue correcte. En 1972, de nouvelles instructions sont rédigées et publiées dans ce contexte houleux, sous le contrôle du gouvernement. Elles reprennent une partie des propositions du Plan de Renovation. L'écriture y est envisagée comme une production personnelle qui englobe une large palette d'activités. D'une part, celles relevant de l'expression libre et spontanée (textes libres, correspondance, poèmes, *etc.*), héritées de la pédagogie Freinet. D'autre part, des écrits au caractère plus formel et plus systématique (les récits, les résumés, *etc.*). Mais, si le Plan de rénovation envisage la possibilité d'une écriture précoce dès l'école maternelle, les instructions de 1972 sont beaucoup plus ambiguës. Dans ce texte, la rédaction ne peut être dissociée des compétences orthographiques et syntaxiques nécessaires et sa réussite est jugée exceptionnelle avant le CE1.

En parcourant les fonds des musées, il apparaît qu'il y a peu de cahiers et documents scolaires conservés à partir des années 1970. Il y a très peu de travaux rédactionnels, hormis quelques textes libres, des enquêtes ou des journaux scolaires (voir en exemple 4 en annexe de ce texte un exemple de texte libre daté de 1977). D'autre part, des transformations manifestes apparaissent ; en effet, depuis 1968 le stylo à billes remplace le porte-plume et l'on écrit en bleu plutôt qu'en violet. Ces changements rendent visible la rupture avec l'ancien modèle de la culture scolaire (Chartier, 2002).

Au cours de ces années, les enseignants se heurtent très vite à un paradoxe qui est de devoir corriger et évaluer des écrits fondés sur la spontanéité sans qu'aucun critère n'ait été posé *a priori*. Les instructions de 1972 leur conseillent la plus grande prudence et préconisent d'éviter les corrigés exemplaires et collectifs. Les quatre finalités qui définissent le modèle de l'écriture rénovée - écrire pour communiquer, pour s'exprimer, en utilisant la grammaire et l'orthographe, mais dans un objectif de libération - se trouvent en tension.

F. Le modèle de la production de textes

La réforme du français peine à s'implanter sur le terrain même si les enseignants lui sont plutôt favorables⁵. Le modèle de l'écriture rénovée est remplacé peu à peu par un modèle hétérogène, celui de la production de textes qui introduit le principe d'une écriture critériée et répond à des aspirations sociales, politiques et pédagogiques nouvelles. En effet, au début des années 1980, des débats importants ont lieu, au sein de la société, portant sur l'efficacité du système scolaire français et sur l'enseignement de la langue en particulier. La crise économique, qui prend de l'ampleur,

⁵ Selon une enquête de Viviane Isambert-Jamati, menée en 1977 : *La réforme de l'enseignement du français à l'école*. Paris : CNRS.

conduit à un revirement des attentes sociales et l'on assiste au retour d'aspirations moins novatrices en termes d'éducation. De plus, en 1984, le rapport d'ATD Quart Monde (Espérandieu, Lion et Bénichou, 1984) qui signale l'existence de 20 % d'illettrés en France contribue à renforcer le soupçon sur les méthodes scolaires et sur l'acquisition du lire-écrire. Le savoir lire devient une priorité nationale.

Malgré ces remises en question, la rénovation a incontestablement donné à la discipline une nouvelle configuration fondée sur la communication et sur la variation linguistique. Dans le courant des années 1980, des évolutions apparaissent dans le domaine de l'écriture, les processus d'apprentissage et l'évaluation des travaux d'élèves vont devenir l'objet d'analyses didactiques.

Le changement est porté par deux institutions. D'une part, l'Institut pédagogique national (IPN devenu INRP en 1976) dont les groupes de recherche adoptent de nouvelles orientations qui sont : l'évaluation des écrits, la résolution de problèmes et la variation langagière. Les premiers travaux des 18 équipes du groupe EVA travaillant sur l'évaluation des travaux d'élèves sont publiés en 1984 dans le numéro 63 de la revue *Repères*. Michel Fayol y présente le modèle cognitif de Hayes et Flower déplaçant ainsi le regard du produit vers son élaboration, c'est-à-dire vers l'activité de l'écrivain, et introduisant l'expression de « sujet écrivant ». Le groupe EVA, nourri d'apports linguistiques et cognitivistes, élabore des critères d'analyse des travaux d'élèves diffusés d'abord par la revue *Repères* en 1987 (n°71), puis en 1991 dans l'ouvrage *Évaluer les écrits à l'école primaire* qui constitue une étape importante pour une conception critériée de l'écriture scolaire. D'autre part, c'est également dans le courant des années 1980, que va se constituer la didactique du français comme nouveau champ d'investigation, avec en 1986, à Namur, la création de l'Association internationale pour le Développement de la Recherche en Didactique du Français Langue Maternelle, la DFLM, devenue AIRDF⁶ en 2003.

Il est possible d'affirmer à la suite de Christine Barré-De Miniac (1996) que les années 1980 constituent « les années écriture ». De nombreuses recherches se développent avec des référents théoriques très divers (Reuter, 1996) qui font du modèle émergent de la production de textes un ensemble hétérogène et pluridisciplinaire, que l'on peut présenter de manière schématique à partir de cinq entrées. La première est celle des recherches centrées sur les processus d'écriture, influencées par la psychologie cognitive avec la modélisation de Hayes et Flower et les processus rédactionnels développés par Fayol (1985) et Schnewly (1988) qui centrent le regard sur l'activité du scripteur et les réécritures. La seconde entrée est celle des recherches centrées sur la genèse de l'écrit et son acquisition, à la suite des travaux d'Emilia Ferreiro, publiés en France en 1988. La troisième concerne les recherches s'intéressant au produit de l'activité, c'est-à-dire à la grammaire textuelle et à la notion de cohérence ; à la typologie des textes, leur organisation et leurs composantes linguistiques ; mais aussi à la genèse des textes et aux brouillons. La quatrième entrée est celle qui s'intéresse aux contextes de l'écriture, historiques, sociologiques ou didactiques, dans ou hors l'école, et à leurs applications concrètes telles que les projets ou les ateliers d'écriture. La dernière entrée est celle de l'écriture comme activité littéraire, en lien avec la lecture.

Ces courants théoriques manifestent un déplacement qui s'opère du texte produit à l'activité de production, ce qui correspond à une décentration vers le sujet scripteur ou sujet écrivant. Ce mouvement de prise en compte du scripteur va se renforcer au début du XXI^e siècle.

⁶ Association internationale pour la Recherche en Didactique du Français.

Le ministère favorise la diffusion de ces travaux. En 1992 est publié un ouvrage rédigé par Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, *La maîtrise de la langue à l'école*, qui présente un bilan des avancées didactiques et promeut l'expression « production de textes », reprise dans les programmes de 1995, mettant ainsi l'accent à la fois sur l'acte d'élaboration et sur le texte comme produit.

À la fin du XX^e siècle, ce modèle protéiforme conserve une influence certaine sur les pratiques des enseignants, sous la triple autorité des prescriptions officielles, des manuels et outils pédagogiques et de la formation initiale et continue. En effet, l'une des épreuves du concours de recrutement des Professeurs des écoles (CRPE) a été, jusqu'à la maîtrise, une analyse de copie d'élève, pour laquelle il était demandé des références précises sur les critères et l'évaluation des travaux scolaires.

Les outils d'évaluation mis à la disposition des maîtres par les recherches en didactique leur offrent des cadres rassurants, ce qui explique sans doute le succès et la pérennité de ce modèle composé de courants théoriques très divers. (Voir en exemple 5 en annexe de ce texte une grille de critères recueillie dans un cahier de CM1 de 1998.)

G. Pour conclure : vers un nouveau modèle ?

Ce parcours rapide à travers les modèles de l'écriture scolaire en a souligné les effets de filiation, de feuilletage et de sédimentation puisque dans le domaine de l'écriture scolaire, les pratiques anciennes ne disparaissent que très lentement. À la fin du XX^e siècle, un nouveau modèle semble se dessiner. Héritier des réflexions et des travaux précédents, il s'inscrit dans un cadre très large de représentations sociales qui donnent à l'individu une place centrale, ce que le sociologue Alain Touraine qualifie de « retour de l'acteur » dans son ouvrage de 1984. Ce modèle est issu des recherches sur différents concepts tels que celui de « représentation », de « rapport à » l'écriture, d'écriture extrascolaire, développés entre autres dans les écrits de Barré-de Miniac (2000), Dabène (1987), Penloup (1999), Reuter (1996). Ou encore ceux de postures d'écriture et d'écrits intermédiaires, initiés en partie par la thèse de Bucheton publiée en 1995, dans laquelle elle met en place une démarche « d'épaississement » du texte par les réécritures des élèves. Plus récemment, Bucheton (2014) a décrit les différents soubassements de ce modèle dans lequel les activités langagières sont envisagées comme des activités cognitives qui contribuent à l'élaboration de la pensée et des connaissances et où l'erreur est la manifestation de l'activité du sujet. La notion d'accompagnement et de gestes professionnels dans l'acquisition du savoir écrire y occupe une place centrale, elle nécessite de la part de l'enseignant une posture d'ajustement aux savoirs de l'élève. Dans cette relation, les gestes didactiques de l'enseignant doivent être pensés en fonction de l'objet d'apprentissage et de l'activité réelle des élèves et les annotations contribuent à accompagner l'élève scripteur dans l'élaboration de son savoir-faire. L'écriture est perçue comme un processus de co-construction entre élève et enseignant. Les instructions publiées en novembre 2015 prennent en compte une partie de ces travaux sur l'écriture. Ces textes insistent sur l'accompagnement par l'enseignant, sur la valeur réflexive des écrits intermédiaires, sur les processus intermédiaires mis en jeu, ainsi que sur la nécessité de développer une « posture d'auteur ».

À travers ce parcours diachronique brossé à grands traits, il apparaît que la place donnée aux acteurs de l'activité scolaire diffère selon les configurations. Il serait possible de catégoriser les modèles en différenciant ceux qui sont centrés sur le savoir et l'objet d'apprentissage, ceux qui sont centrés sur l'enfant et sa spontanéité et ceux qui sont centrés sur l'apprenant, ses procédures d'apprentissage et

plus récemment sur la relation ajustée entre le maître et l'élève. Cette analyse des modèles favorise une approche heuristique de l'histoire de l'écriture scolaire. Le double regard diachronique et didactique permet de souligner comment les modèles se construisent et se réorganisent pour des raisons politiques, économiques et sociales. L'étude met en lumière les transformations historiques des pratiques scolaires en fonction de quatre grandes familles de finalités : culturelles, linguistiques, éducatives et sociales.

Annexe : Exemples de devoirs d'élèves

Exemple 1 :

Devoir de cours moyen daté du 17 décembre 1924, préparé par la leçon de vocabulaire et la récitation dont l'intitulé de la rédaction offre un canevas précis de ce qu'il faut rédiger.

« Une de vos veillées.

Racontez une de vos veillées en famille. Plan : 1- le moment, 2- les occupations, 3- ce que j'entends, 4- A qui je songe, 5- Ce que j'éprouve

Développement :

Après le repas du soir, on va se réunir papa, maman, ma sœur et moi au coin du feu.

Je mets toujours dans un coin à côté de minet qui ronronne. Notre chien vient se placer entre mes jambes. Papa lit le journal, maman raccommode des bas, ma sœur tricote et moi j'apprends mes leçons. Quelquefois pour se distraire on joue aux cartes ou à d'autres jeux.

Au-dehors le vent pleure, la pluie bat avec violence les petites vitres ; au-dedans le feu pétille, le tic-tac de la pendule se balance.

Je vois les bûches amoncelées sur les chenets, les hautes flammes qui lèchent la vieille ferraille aux dents pointues. Les étincelles jaillissent.

J'éprouve un sentiment de bien-être. Quand neuf heures sonnent à la pendule, on voit quelques membres qui ferment les yeux. Alors on éteint le feu et on va se coucher. »

Exemple 2

Voici le devoir de l'élève, les corrections sont ajoutées en italiques gras :

*« C'était hier jeudi, on veillait autour de la grande cheminée. Nous étions dans une grande salle. **(vaste salle)**. En entrant dans la maison on voit la table et à droite ~~se trouve~~ le buffet. Nous étions assis en rond autour du feu. Maman était assise dans le coin ~~et~~ papa ~~était~~ en face et moi à côté ~~j'étais assise~~ à côté de ma cousine et de mon oncle qui étaient venus à la veillée. Au bout de quelques instants ~~maman~~ préparait le souper et nous mangions d'un bon ap**(p)**étit. Après le repas papa lisait son journal, maman tricotait des bas, moi je lisais un conte et quand j'ai eu finit de lire je jouais à la poupée avec ma cousine ensuite nous avons jouées au jeu de l'oie. Et mon oncle nous posait des questions de devinettes amusantes. Comme il était un peu tard et que nous nous étions bien amusés on alla au lit.*

Voici comment se passa la veillée. »

Le devoir a été noté : **10/20**, l'annotation est placée en bas de la page : « ***Vous n'avez pas dit quelle impression a fait sur vous cette bonne soirée familiale.*** »

L'élève a ajouté, en marge de son devoir, cette correction reproduite intégralement, avec ses répétitions et ses mots oubliés :

« A la fin de la veillée passée en famille j'éprouve une impression de repos j'aime j'aime ce bon moment passé au milieu des miens. Je pense qui n'ont pas le bonheur leurs parents pendant les veillées d'hiver. »

Exemple 3

Dans l'exemple ci-dessous, daté de 1939, se retrouve, ce qui est assez rare dans les textes des élèves de Freinet⁷, le thème de la veillée en famille. Le récit est bien ancré dans le réel et dans le vécu des écoliers, sans contraintes ni références littéraires. Les phrases sont simples, utilisant peu d'adjectifs.

« Ah les bonnes soirées - Je me souviens des bonnes soirées passées le soir au coin du feu quand on veillait.

Ma nourrice tricotait des chaussons et mon père nourricier me racontait des histoires.

Quand ils étaient petits, ils étaient huit dans la famille, et les parents étaient pauvres. Alors dès douze ans, ils étaient placés.

Un jour, chez ses patrons, mon père s'était endormi en gardant ses cochons et ils en avaient perdu deux. Le soir, il avait dû retourner pour les chercher.

Quand ses patrons n'étaient pas contents de lui, on le plaçait ailleurs.


Moi j'écoutais attentivement puis le sommeil me gagnait et j'allais me coucher.

(Michelle) »

⁷ Freinet enseigne dans son école de Vence.

Exemple 4

Voici un texte libre trouvé dans un cahier collectif de CE1, daté de 1977. Cet écrit très factuel évoque un réveillon mais les événements ne sont ni contextualisés ni organisés sous forme de récit.



Nous avons invité ma tata avec mon tonton et mes deux petits cousins. Gilles a deux mois et dem et Christophe a un an et demi. Nous avons mangé des huîtres avec des citrons et des escargots et nous avons fait le réveillon. Le soir nous avons mangé des gâteaux, des croûtes de chocolat. Nous avons bu un peu de champagne et de la liqueur à la vanille, à la fraise, à la framboise.

flo Florence

8 ans $\frac{1}{2}$ C

Janvier 1977, cahier collectif de CE1

Exemple 5

Voici une grille de critères recueillie dans un cahier de CM1 de 1998. Il s'agit de la rédaction d'un type de texte, la lettre, dont la structure et les caractéristiques, ont été travaillées au cours des leçons précédentes. Le devoir a été évalué 17/20 et l'enseignant à l'aide des critères a séparé trois niveaux : la structure de la lettre, le contenu et les problèmes linguistiques.

La lettre de demande

Présentation de la lettre :	
Place de l'expéditeur	<input checked="" type="checkbox"/>
Place lieu et date	<input checked="" type="checkbox"/>
Place du destinataire	<input checked="" type="checkbox"/>
Formule d'ouverture	<input checked="" type="checkbox"/>
Corps de la lettre : + de deux paragraphes	<input checked="" type="checkbox"/>
Formule de fermeture	<input checked="" type="checkbox"/>
Signature	<input checked="" type="checkbox"/>
Ecriture soignée	<input checked="" type="checkbox"/>

Contenu de la lettre :	
Adresse expéditeur complète, bien disposée	<input checked="" type="checkbox"/>
Lieu et date complet	<input checked="" type="checkbox"/>
Adresse destinataire complète, bien disposée	<input checked="" type="checkbox"/>
Formule d'ouverture adaptée	<input checked="" type="checkbox"/>
1 ^{er} paragraphe : raison de la demande	<input checked="" type="checkbox"/>
2 ^{ème} paragraphe : demande de documentation	<input checked="" type="checkbox"/>
Formule de fermeture complète	<input checked="" type="checkbox"/>
Reprise de la formule d'ouverture	<input checked="" type="checkbox"/>

Rédaction de la lettre :	
Phrases correctes	<input checked="" type="checkbox"/>
Langage correct ou soutenu	<input checked="" type="checkbox"/>
Orthographe lexicale correcte	<input checked="" type="checkbox"/>
Accords grammaticaux respectés	<input checked="" type="checkbox"/>
Emploi du conditionnel pour la demande	<input checked="" type="checkbox"/>
Ponctuation correcte	<input checked="" type="checkbox"/>

17/20 (1)

-> incorrecte

-> inadapté cependant.

Cahier de CM1, 1998-1999
Musée de Saint-Ouen l'Aumône

CHAPITRE 3 : PETITE HISTOIRE DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE ET DE L'EFFET DE SA COMPLEXITÉ SUR L'APPRENTISSAGE

Jean Pierre Jaffré

CNRS

L'orthographe du français est réputée pour sa complexité. Les linguistes en ont même fait l'une des plus difficiles au monde, avec celle du japonais (Arrivé, 1993), un constat confirmé par les recherches sur l'acquisition (Seymour, 2003). Mais qu'est-ce qui, dans son histoire, peut expliquer une telle situation ? Pour répondre à cette question, je rappellerai de façon succincte quelques points essentiels qui permettent de comprendre les raisons pour lesquelles nous avons hérité d'une orthographe qui, aujourd'hui encore, suscite de nombreuses querelles et continue de poser bien des problèmes à notre société.

Les causes de la complexité orthographique du français remontent à l'acte de naissance de notre langue. Les idiomes parlés en Gaule ont d'abord été remodelés par l'invasion romaine et le latin des soldats de César, un latin parlé bien différent du latin classique qu'on enseigne aujourd'hui encore dans nos écoles. Aux alentours du v^e siècle, ce sont les invasions barbares et leurs langues germaniques qui influencent ce gallo-roman, et plus spécialement le francique que parle Clovis. Cette langue va en effet modifier la structure tonale d'usages linguistiques qui ne bénéficient encore d'aucune stabilité graphique. En prononçant le gallo-roman à la germanique, les Francs provoquent l'usure phonique de la fin de certains mots et créent de nombreux cas d'homophonie (Cazal et Parussa, 2015).

Ainsi, à la fin du premier millénaire, les langues parlées dans le domaine d'oïl, au nord de la future France, se différencient des langues cousines de la *romania*, issues du latin. Elles se caractérisent en effet par la présence d'une grande irrégularité morphologique, des formes courtes alternant avec des formes longues là où des langues comme l'espagnol ou l'italien disposent de structures plus régulières.

Par ailleurs, un constat s'impose, qui aura son importance par la suite : le domaine d'oïl présente une importante diversité dialectale, avec des usages qui varient selon les régions. De ce fait, le latin règne en maître. À tel point que Charlemagne voudra lui redonner un certain lustre, une entreprise qui tournera court quand l'Église se rendra compte que ses sermons demeurent inaccessibles aux fidèles. Le Concile de Tours, en 813, fera donc machine arrière et décidera d'en revenir au vernaculaire, une initiative qui constitue un premier pas dans la reconnaissance d'une langue autre que le latin.

Bien qu'antérieure à la genèse orthographique *stricto sensu*, cette phase pré-graphique a son importance car les états de langue auxquels elle aboutit contraindront les configurations futures de notre orthographe.

À l'orée du xii^e siècle, le royaume de France parle donc plusieurs langues et connaît ce que l'on désigne par le terme de *diglossie*. Le latin constitue la langue haute, celle qui permet aux élites de communiquer entre elles et aussi celle qui sert de langue officielle aux institutions royales : une langue inaccessible pour la majorité de la population dont les usages linguistiques sont tout autres. La frontière entre ces pratiques n'est pas étanche pour autant et les lettrés regroupés en ateliers – les *scriptae* – introduisent parfois des variantes régionales dans leurs textes latins.

Les traces écrites dont on dispose ne sont pas très nombreuses mais suffisantes pour apprécier un tel comportement. Au-delà de la diversité qui les caractérise, elles permettent d'esquisser un double courant. Le premier s'incarne dans la langue des trouvères que certains spécialistes ont décrite comme une écriture phonographique idéale (Beaulieux, 1967). En l'occurrence, ce courant nous intéresse peu ici car il n'est pas à l'origine de l'orthographe du français. Celle-ci fait ses premiers pas dans les chancelleries, là où se concoctent les textes royaux. Pétris de langue et de culture latines, les lettrés – clercs et laïques – qui y travaillent éprouvent le besoin d'étoffer des langues locales dont la structure phonologique leur semble minimaliste. Ce faisant, ils puisent dans la langue latine, lui empruntant des lettres avec lesquelles ils habillent les langues vernaculaires. Leur motivation première est sans doute culturelle, le latin constituant une référence noble. Mais *volens nolens*, ils construisent aussi une langue écrite pour l'œil, avec des graphies qui permettent de lutter contre l'homophonie. Ainsi se crée une authentique écriture du sens, ou *sémiographie*. En fait, ces clercs latinophiles installent les bases de notre orthographe en développant un outil adapté à la communication écrite. Il ne faut pas oublier qu'à la même époque, la lecture "silencieuse" monte en puissance.

La France du moyen français, celle des ^{xiv}^e siècle et ^{xv}^e siècle, écrit donc ses langues vernaculaires même si, comparées au latin, celles-ci demeurent moins prestigieuses. Mais, en ajoutant des lettres que les spécialistes appellent *quiescentes*⁸, les lettrés du Moyen Âge façonnent la graphie du français (Lusignan, 2004). Cette omniprésence latine distingue le français de langues romanes comme l'espagnol ou l'italien qui, très tôt, privilégient une langue vernaculaire plus homogène que celles de notre domaine d'oïl. C'est d'ailleurs pour masquer cette hétérogénéité que certains philologues du ^{xix}^e siècle créeront le mythe du *francien*, une langue qui aurait été parlée autour de Paris et dans le val de Loire mais qui, en fait, n'a jamais existé. En réalité, c'est le ciment graphique du latin, qui tisse le lien entre les variétés linguistiques du domaine d'oïl, que l'on appellera le *bel français* (Cerquiglini, 1996). Mais pour ce qui est de la complexité de notre orthographe, on peut d'ores et déjà affirmer que le ver est dans le fruit : les emprunts au latin vont donner naissance à ce que l'on appellera l'*ancienne* orthographe, par opposition à une orthographe *nouvelle*, qui se voudra plus phonographique.

Le ^{xvi}^e siècle constitue un nouveau tournant et aussi le premier rendez-vous manqué avec une possible simplification de l'orthographe du français. Désormais, il faut compter avec l'imprimerie qui crée un environnement nouveau et propulse l'écrit dans une autre dimension. Vers 1550, une véritable querelle de l'orthographe oppose deux courants. Le premier regroupe des imprimeurs humanistes férus de culture gréco-latine qui exercent désormais sur l'écrit un pouvoir quasi despotique. La tradition manuscrite continue certes d'exister mais elle se manifeste surtout dans une production privée qui n'a guère d'influence sur le devenir de l'orthographe. Il en va tout autrement de l'imprimé qui, progressivement, conditionne la structure graphique. Sans être totalement imperméable à certaines nouveautés, les imprimeurs n'en demeurent pas moins fidèles aux options antérieures. L'orthographe *ancienne* se pérennise d'autant mieux qu'à la même époque, le français acquiert ses lettres de noblesse avec, en 1539, l'ordonnance de Villers-Cotterêts.

Un second courant, fort dynamique lui aussi, milite pour une option plus phonographique, c'est-à-dire une écriture plus proche de l'oreille que de l'œil. C'est celui de poètes comme Clément Marot,

⁸ Muettes

Pierre de Ronsard, et plus généralement des membres de la Pléiade qui décrivent leurs thèses en 1549, dans un manifeste intitulé *Deffense et illustration de la langue francoyse*. Séduit par les mêmes options, Voltaire écrira plus tard que « l'écriture est la peinture de la voix : plus elle est ressemblante, meilleure elle est.⁹ » Parmi les innovations qui caractérisent cette orthographe *nouvelle*, certaines seront prises en compte, mais bien plus tard. Il s'agit notamment de la cédille, de l'apostrophe et des accents... présents dès 1529 dans le *Champfleury* de Geoffroy Tory. Des créations typographiques très certainement inspirées par l'Italie et mises en œuvre en 1532 dans *L'adolescence clémentine*, un recueil des textes de jeunesse de Clément Marot.

Dans son *Dialogue de l'ortografe* (1555), Jacques Peletier du Mans met habilement en scène ces deux points de vue. Un personnage imaginaire, qui représente l'auteur, adopte une position réformiste et moderne tandis que Théodore de Bèze¹⁰ défend les options traditionalistes et étymologistes qui ont façonné notre orthographe contemporaine. Mais finalement, au terme de cette bataille de l'orthographe, c'est le courant conservateur qui l'emporte, celui de l'ancienne orthographe. Et il faudra attendre plusieurs décennies avant que des innovations s'imposent.

La prédominance de l'orthographe ancienne croît encore au xvii^e siècle et, pendant deux siècles, son histoire se confond avec celle de l'Académie française. À partir de 1635 en effet, l'orthographe devient l'affaire d'une Compagnie à laquelle Richelieu confie la mission de normaliser la langue française, et son orthographe, en publiant un *Dictionnaire* dont les diverses éditions vont se succéder jusqu'à nos jours – la neuvième est en cours de publication. Cela dit, au sein de l'Académie, au gré des éditions, les avis ne sont jamais unanimes et les choix dépendent souvent de la personnalité du Secrétaire perpétuel¹¹. La première édition du *Dictionnaire* paraît en 1694 et ses préférences sont tout entières contenues dans la fameuse phrase des *Cahiers de Mézeray* : « La Compagnie déclare qu'elle désire suivre l'ancienne orthographe qui distingue les gens de Lettres d'avec les Ignorans et les simples femmes... » (Catach, 2001).

Malgré quelques remaniements, la deuxième édition du *Dictionnaire* publiée en 1718 demeure elle aussi conservatrice. Régnier-Desmarais, le Secrétaire perpétuel de l'époque, ne considère-t-il pas que l'orthographe est "sacrée" ? La troisième édition, publiée en 1740 sous la direction de l'abbé d'Olivet¹², constitue en revanche un tournant vers ce qui deviendra l'orthographe contemporaine. S'y trouvent notamment confirmés des changements qui étaient pour la plupart déjà dans l'usage : remplacement du *s* interne par l'accent circonflexe (*forest* > *forêt*), suppression des consonnes doubles non prononcées, sauf dans les mots courts (*apeler* mais *comme*), suppression de *e* (*rendeu* > *rendu*), accent aigu sur les *e* non muets (*bonté*), etc. Mais la réforme majeure de cette édition concerne l'introduction massive d'accents qui remplacent les lettres muettes (*escole* > *école* ; *chrestien* > *chrétien*). L'abbé d'Olivet n'en reste pas moins fidèle à une attitude médiane – représentative de l'ensemble des travaux de l'Académie –, en se tenant à égale distance des défenseurs de l'ancien usage et des partisans du nouveau. La quatrième édition, parue en 1762,

⁹ Voltaire (1765-1770). *Dictionnaire philosophique*, article "Orthographe".

¹⁰ Théodore de Bèze (1519-1605) collabora avec Jean Calvin, puis lui succéda comme chef de la Réforme protestante, à Genève.

¹¹ Mézeray est Secrétaire perpétuel de 1651 à 1683, après Vaugelas et avant Régnier-Desmarais qui lui succède.

¹² Secrétaire perpétuel de 1727 à 1768.

introduit un changement majeur dans les finales en *-ez* qui sont remplacées par *-és* (*amitez* > *amitiés*) dans les pluriels nominaux mais conservées dans les finales verbales (*chantez*).

D'une certaine manière, ces quatre premières éditions du *Dictionnaire* constituent l'essentiel du travail de l'Académie. En effet, la cinquième édition paraît en 1798 alors que l'Académie n'existe plus¹³. Par ailleurs, à partir du XIX^e siècle, on entre dans une ère nouvelle, avec une bourgeoisie satisfaite de l'orthographe moyenne qu'elle s'était donnée au cours du XVIII^e siècle et qui ne souhaite pas aller plus loin. Les modifications diminuent d'ailleurs de façon drastique, passant de 3,57 % en 1798 à 8,31 % en 1762, un pourcentage qui ira en s'affaiblissant. Il est néanmoins indéniable que les décisions de l'Académie ont pesé sur la structure de l'orthographe du français puisque, entre le début du XVII^e siècle et 1935, date de parution de la huitième édition du *Dictionnaire*, le nombre de mots ayant changé de forme graphique est estimé à 55 % (Catach, 1978).

Ainsi, pendant près de deux siècles, à travers les quatre premières éditions de son *Dictionnaire* surtout, l'Académie française jette les bases de l'orthographe moderne, tout en lui conférant une aura institutionnelle. Mais à l'aube du XIX^e siècle, la langue française – et son orthographe – demeure celle d'une élite, ce *bon usage* dont Ménage puis Vaugelas ont jadis précisé les contours.

Avec la Révolution française et le XIX^e siècle, débute une période de mutation qui va cette fois affecter les conditions de diffusion de l'orthographe. Mais sa structure, elle, ne se modifiera plus guère. De façon quelque peu paradoxale, la Révolution française ne se contente pas d'entériner la situation linguistique déjà très conservatrice dont elle hérite ; elle la conforte et même la renforce. Pour mieux promouvoir une langue « *unique* et déjà parfaite », elle organise une véritable offensive avec notamment les travaux de l'abbé Grégoire sur la nécessité et les moyens d'anéantir les patois et d'universaliser la langue française¹⁴. L'unification nationale doit désormais passer par l'unification linguistique, par une langue *classique* qui, soit dit en passant, s'est construite à partir de la langue du *Roy* et de la *Cour*. Dans un tel contexte, l'orthographe devient « l'emblème sacré de toute la langue ». Déjà fixée au XVIII^e siècle, elle est désormais « embaumée, bloquée, rendue insensible au lent mouvement de réadaptation croissante de l'écrit à un oral qui, pourtant, se stabilisait » (Seguin, 1999). Finalement, cette attitude ultra-conservatrice entérine les options de l'Académie qui s'est elle-même comportée comme le dépositaire respectueux de l'héritage humaniste des imprimeurs.

Si l'orthographe est en place, ce qui change alors ce sont les conditions de son usage et le nombre de ses usagers, avec l'émergence d'une démocratisation de l'enseignement et, accessoirement, la prise de conscience d'une complexité orthographique qui continue aujourd'hui encore de poser des problèmes. Contraints d'enseigner l'orthographe, les *maîtres d'école* de la troisième République s'en montrent d'abord incapables. En 1833, la loi Guizot les oblige donc à la connaître et à la maîtriser ce qui devient le cas général à partir de 1850. Or cette situation nouvelle va faire de ceux qui, entretemps, sont devenus les fameux *hussards noirs*, des personnages publics reconnus, très souvent secrétaires de mairie et d'autant plus attachés à l'orthographe qu'elle assure leur influence et parfois leur pouvoir dans le village (Chervel, 1998). En quelques décennies, le conservatisme orthographique, qui a été pendant longtemps l'apanage d'un petit nombre, devient l'affaire de tous.

Mais, revers de la médaille, l'orthographe prend dans l'enseignement une place si grande que les pouvoirs publics s'en émeuvent. Des hommes comme Ferdinand Buisson¹⁵ et Jules Ferry

¹³ L'Académie est supprimée par la Convention nationale en août 1793 et reconstituée en janvier 1803.

¹⁴ Titre du rapport présenté devant la Convention, en 1794.

¹⁵ Ferdinand Buisson dirige l'enseignement primaire de 1879 à 1896.

entreprennent de modifier l'ordre des priorités. Ils s'en prennent notamment à la dictée dont les enseignants sont devenus des inconditionnels quand Jules Ferry n'hésite pas à la comparer à « une espèce de casse-tête chinois¹⁶. » Il faut dire qu'elle occupe une place centrale au brevet élémentaire, le diplôme qui permet d'enseigner dans les écoles. De son côté, Ferdinand Buisson tente pendant des années de desserrer l'emprise de l'orthographe sur l'instruction primaire mais ses initiatives – abaissement de l'âge minimum des candidats, modification du système de notation, etc. – finissent par provoquer une baisse du niveau en orthographe et... une levée de boucliers.

Au cours de cette même seconde moitié du XIX^e siècle, se déroule une nouvelle bataille de l'orthographe avec cette fois des réformateurs d'un nouveau genre. Si au cours des siècles précédents, les propositions de réforme ont résulté d'initiatives isolées, désormais de véritables commissions se mettent en place, encouragées par les positions convergentes de linguistes éclairés comme Léon Clédat, Gaston Paris ou Ferdinand Brunot. Mais une fois encore, l'opposition – celle des enseignants, des imprimeurs, des écrivains et bien entendu de l'Académie française – empêche toute modification orthographique. Selon l'académicien Ferdinand Brunetière, opposant majeur, la langue serait en effet une œuvre d'art dont les finesses enchantent ceux qui les maîtrisent. La seule concession porte sur les contenus d'enseignement avec la publication d'arrêtés de tolérance – le plus connu date de 1901 – dont les effets seront d'ailleurs quasi nuls. Comme celle du XVI^e siècle, cette bataille de l'orthographe se solde par un statu quo et signifie, pour les réformateurs, un nouveau rendez-vous manqué. Installée par l'Académie, sanctifiée par la Révolution et soutenue par les enseignants eux-mêmes, l'orthographe est désormais démocratique... et quasiment intouchable (Keller, 1999).

Le XX^e siècle hérite donc d'une orthographe qui s'est construite siècle après siècle et qui est restée le plus souvent sourde aux tentatives de réforme dont son histoire abonde, les radicales comme les modérées. Mais la rose a des épines. En effet, la démocratisation de son enseignement a, en creux, révélé la récurrence de problèmes, notamment sur le versant grammatical (Manesse *et al*, 2007). Certains de ces aspects reviennent d'ailleurs de façon lancinante dans les propositions de réforme : lettres doubles, pluriel des noms en « x », accord du participe passé... Les dernières en date, celle de la commission Beslais, en 1965 – l'exemple le plus abouti peut-être –, ou celle des Rectifications orthographiques de 1990, ne dérogent pas à cette règle.

Que dire aujourd'hui, face à une complexité orthographique qui fait du français un cas à part dans le panorama orthographique mondial ? Si certains aménagements semblent encore possibles, sur le versant grammatical en particulier, en l'état actuel des connaissances et des mentalités, l'orthographe du français ne semble pas réformable. Elle a installé une sémiographie qui fait corps avec la langue parlée et s'est en quelque sorte rendue indispensable. C'est notamment le cas de la distinction des homophones qui, hors tout contexte, permet de subsumer le sens linguistique dans un minimum d'espace graphique. Et même si l'orthographe du français est amendable sur quelques points, son enseignement continuera de réclamer du temps et des efforts.

Par ailleurs, parallèlement à cette histoire orthographique, un regard sociolinguistique sur l'écrit plaide lui aussi pour une conclusion réaliste, sinon pessimiste. Contrairement à ce que prétendaient certains observateurs des années 50, l'oral n'a pas détrôné l'écrit, bien au contraire. Avec internet, celui-ci est même devenu plus indispensable que jamais. Notre société se retrouve donc confrontée

¹⁶ Discours du 2 avril 1880.

au dilemme d'une orthographe à la fois complexe et nécessaire. Et comme, pour toutes les raisons évoquées précédemment, l'héritage graphique est lourd à assumer, émerge une polygraphie au sein de laquelle coexistent des formes graphiques concurrentes. La pratique quotidienne des sites internet et de leurs forums impose un constat d'évidence : la communication écrite peut se passer, en partie au moins, de la *surnorme* orthographique héritée du passé¹⁷.

¹⁷ Pour un développement des questions abordées ici, voir : Fayol & Jaffré (2014)

CHAPITRE 4. QUELLES ÉVOLUTIONS DES PROGRAMMES SCOLAIRES ?

Anne VIBERT

Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, IGEN

Quelles évolutions des programmes entre 2002 et 2015 pour l'écriture de l'école primaire au collège ? Quelles progressions des attendus et activités d'écriture du cycle 2 au cycle 4 dans les programmes de 2015 ? Avant de répondre à ces deux questions, quelques précisions s'imposent, tout à la fois sur les programmes à prendre en compte et sur ce que recouvre la notion d'écriture dans les programmes considérés. Première difficulté en effet : la diversité des textes programmatiques, dans leur forme et leur conception, ainsi que leur quantité :

- quatre séries de programmes pour le premier degré : 25 janvier 2002, 7 avril 2007, 17 juin 2008, 9 novembre 2015 ;
- trois programmes pour le collège : 29 mai 1996, 8 juillet 2008, 9 novembre 2015.

Auxquels il faudrait ajouter, pour faire bonne mesure, les deux socles communs de connaissances et de compétences : celui du 23 avril 2005 et celui du 31 mars 2015.

Aussi ne retiendrai-je pas le programme de 2007 de l'école primaire, qui n'a eu qu'une existence éphémère, et laisserai-je de côté les deux socles, que les programmes sont supposés réaliser. Je m'en tiendrai pour l'essentiel aux programmes de français, puisque ce sont ces programmes qui traitent de l'enseignement de l'écriture dans ses différentes dimensions. Même si le socle de 2005 et plus encore celui de 2015 ont fait du développement des compétences langagières (langage oral, lecture, écriture) une responsabilité partagée par l'ensemble des disciplines, la dimension de cette note ne permet pas une étude exhaustive de l'ensemble des programmes et je ne donnerai un aperçu de la place de l'écriture dans les différentes disciplines que pour les programmes de 2015.

Un autre élément complique la comparaison entre ces différents textes : la modification des cycles opérée par loi de refondation de l'école du 8 juillet 2013, qui prolonge le cycle des apprentissages fondamentaux (cycle 2) jusqu'à la fin du CE2 et fait du cycle 3, dorénavant « cycle de consolidation » (et non plus des approfondissements), un cycle à cheval sur l'école et le collège puisqu'il comprend les classes de CM1, CM2 et 6^e. Il faut garder à l'esprit cette modification quand on compare les progressions et les attendus de fin de cycle.

Enfin, l'écriture elle-même est un sujet complexe en raison de la polysémie du terme « écriture » comme de celle du verbe correspondant, « écrire », puisque écrire c'est à la fois graphier (mais aussi dactylographier), copier un message déjà écrit, écrire sous la dictée et concevoir un énoncé ou un texte, ce qui suppose notamment de l'orthographier. À la fois geste et activité mentale de production d'écrits, l'écriture est bien, comme la lecture, une activité cognitive complexe, mais qui renvoie, plus que la lecture, à une pluralité de situations d'apprentissage qui supposent de nombreux points d'observation dans les programmes, depuis le geste graphique et ses supports jusqu'au mode d'élaboration du travail intellectuel (on pense aussi grâce à l'écriture) et bien sûr aux écrits produits pour s'exprimer et communiquer.

Malgré ces difficultés, dues à la diversité des textes et à la complexité même de l'objet, quelles évolutions peut-on voir se dessiner sur la période considérée ? L'accélération du renouvellement des programmes qui se fait, dans notre pays, non selon un processus cumulatif qui prendrait appui sur le programme précédent pour le compléter ou l'infléchir, mais procède par ruptures avec le

programme qui précède ne facilite pas non plus le tableau de ces évolutions. Néanmoins, en dépit de ces volontés de rupture affichées, je commencerai par essayer de mettre en évidence des constantes ou des éléments de continuité, avant d'étudier sur quoi ont porté les différences de conception de l'écriture à l'œuvre dans les programmes qui se sont succédé depuis 2002.

A. Quelle continuité des programmes de 2002 à 2015 ?

Les composantes de l'apprentissage de l'écriture les plus faciles à cerner, et celles pour lesquelles la continuité des programmes est la plus évidente, concernent la graphie et la copie. Malgré l'introduction des claviers d'ordinateur et la présence croissante du numérique, les programmes de l'école primaire font toute sa place à l'apprentissage du geste graphique, et plus particulièrement à celui de l'écriture cursive. Cette place est même plutôt croissante dans les programmes de 2015 puisque cet apprentissage est prolongé jusqu'en 6^e, avec en outre cette justification d'ordre cognitif apportée dans les repères de progressivité du cycle 3 : « L'enjeu est d'abord que les gestes graphiques soient complètement automatisés de manière à libérer l'attention des élèves pour d'autres opérations »¹⁸. Quant à l'écriture avec le clavier, présente dès les programmes de 2002 mais réservée plutôt à la mise au propre et à la publication des écrits grâce au traitement de textes, elle devient à son tour objet d'apprentissage en tant que tel en 2015 au cycle 3 puisqu'il s'agit d'apprendre à « Écrire avec un clavier rapidement et efficacement ». Parallèlement, la place de la copie est également accrue, mieux justifiée et prolongée jusqu'au début du collège. Conçue d'abord comme un exercice de graphie (sauf dans les programmes de 2002 où elle tient peu de place) qui peut désormais se pratiquer jusqu'à la classe de 6^e pour « développer rapidité et efficacité » de l'écriture manuelle, elle est également mise au service de l'acquisition de l'orthographe : il s'agit en effet de « copier sans erreur » (attendu des programmes de 2002 pour les cycles 2 et 3, de 2008 et de 2015 pour le cycle 2), mais aussi, et c'est une évolution significative des programmes de 2015, de « copier de manière experte » (compétence du cycle 2), ce qui suppose des « stratégies » pour « dépasser la copie lettre à lettre ». Désormais réévaluée, la copie devient un apprentissage à part entière et non plus un rite scolaire ou une activité considérée comme mécanique et répétitive.

Autre constante : la nécessité réaffirmée à travers les différents programmes, et notamment à partir de 2008, d'écrire beaucoup et souvent, signe que dans les classes, à l'école comme au collège, l'écriture peine à trouver toute sa place (ce que confirment les constats de l'inspection générale, pour l'école comme pour le collège). Aussi les programmes de 2015 insistent-ils tout particulièrement sur la pratique quotidienne de l'écriture, en lien, le plus souvent, avec la lecture¹⁹. L'articulation demandée entre les différentes activités langagières, et en particulier l'articulation

¹ Car si les programmes n'ont pas varié dans leur prescription, le rapport de l'inspection générale du juin 2013 (n° 2013-066) sur le *Bilan de la mise en œuvre des programmes issus de la réforme de l'école primaire de 2008* notait que, dans les classes, « les écrits n'attestent pas nécessairement un enseignement rigoureux du geste d'écriture » et que « l'écriture cursive et les pratiques de copie sont souvent mal fixées, avec les conséquences en matière de lenteur et d'approximations graphiques que cela aura inévitablement à plus ou moins long terme », signe que ces tâches « ne sont pas perçues dans ce qu'elles peuvent avoir de formateur ».

¹⁹ « Quel que soit le niveau, la fréquence des situations d'écriture et la quantité des écrits produits, dans leur variété, sont gages de progrès. Au début du cycle, le temps que demande toute activité d'écriture pour de jeunes élèves non experts ne doit pas dissuader de lui donner toute sa place tous les jours » (Cycle 2, Français-Écriture-Repères de progressivité) ; « L'accent est mis sur la pratique régulière et quotidienne de l'écriture » (Cycle 3, Français-Écriture-Préambule) ; « Les activités d'écriture sont permanentes et articulées aux activités de lecture et d'expression orale » (Cycle 4, Français-Écriture-Repères de progressivité).

lecture-écriture, est une autre constante de tous les programmes, qu'il s'agisse, dans le programme du collège de 1996, de viser une maîtrise des discours, ou dans ceux de 2002, de viser la « maîtrise du langage et de la langue française », ou pour les autres, de mettre en relation les sous-domaines du programme de français. Dans les programmes de 2008 de l'école primaire, lecture et écriture sont traitées dans la même partie : au cycle 2, « [l'] articulation entre lecture et écriture est indispensable » pour que « les élèves s'entraînent à déchiffrer et à écrire seuls des mots déjà connus » ; au cycle 3, « [l]a lecture et l'écriture sont systématiquement liées : elles font l'objet d'exercices quotidiens non seulement en français, mais aussi dans le cadre de tous les enseignements ». Au cycle 4, grâce « à la diversité et à la fréquence des activités d'écriture », les élèves « apprennent à mettre les ressources de la langue et les acquis de leurs lectures au service d'une écriture plus maîtrisée ». Mais comme le montre ce dernier extrait, en dehors des premiers apprentissages, ce lien lecture-écriture est conçu généralement comme allant de la lecture vers l'écriture : les textes lus fournissent des modèles ou des points de départ pour l'écriture, dans le programme de cycle 3 de 2002 (où une partie du programme s'intitule « Écrire à partir de la littérature »), et dans celui de 2008 pour le cycle 3 (« L'étude des textes, et en particulier des textes littéraires, vise à [...] soutenir l'apprentissage de la rédaction autonome »). Dans le programme du collège de 2008, les activités d'écriture prennent majoritairement appui sur les textes littéraires qui « fournissent des modèles à imiter »²⁰. De ce point de vue, le programme de 1996, pourtant novateur sur bien des points, s'inscrivait dans cette tradition ancienne en concevant les textes comme des exemples des différents types de discours pratiqués ensuite dans l'écriture. Le texte d'accompagnement du programme introduit le modèle de la séquence didactique qui articule lecture, écriture, oral et étude de la langue mais fait du texte à écrire le moyen d'évaluation de la séquence, plaçant de ce fait l'écriture à la suite de la lecture et de l'étude des textes. Ce modèle, qui s'est figé au collège comme au lycée, a contribué à assimiler l'écriture à l'évaluation et à la placer dans la dépendance de la lecture. C'est pourquoi le programme du cycle 3 de 2015 définit, dans ses repères de progressivité, une véritable interaction lecture-écriture qui peut aussi aller de l'écriture à la lecture et qui évite de réduire l'écriture à l'évaluation de la séquence²¹.

On le voit : ces grandes constantes dans les différents programmes laissent déjà percevoir certaines des évolutions dans la conception de l'écriture (au sens de production d'écrits) que je vais maintenant tenter de dessiner. Ces évolutions et celles des apprentissages qui en découlent traduisent l'influence des modèles didactiques dominants aux différentes époques concernées. Le programme du collège de 1996 est ainsi fortement influencé par la linguistique de l'énonciation et celle des types de textes, qui se décline dans le programme en types de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) aux propriétés identifiées et explicitées. Cette approche considère qu'apprendre à écrire est avant tout une question de savoirs sur le fonctionnement des textes et des discours. L'idée qu'il suffirait de faire la clarté cognitive sur la tâche d'écriture à accomplir ne concerne pas seulement le texte à produire mais également le processus rédactionnel : l'accompagnement du programme révèle ainsi l'influence à la fois du modèle d'Hayes et Flower (1980), simplifié en un travail en classe des « trois moments de l'élaboration d'un texte » : planification, mise en texte, vérification, et celle de la génétique textuelle dans la valorisation du

²⁰ 6^e - « III. L'expression écrite, 2. Modalités de mise en œuvre ».

²¹ « En 6^e, l'écriture trouve place tout au long de la séquence, précédant, accompagnant et suivant la lecture des œuvres littéraires étudiées, en interaction avec les textes qui peuvent être aussi bien des réponses à des problèmes d'écriture que les élèves se sont posés que des modèles à imiter ou détourner. »

brouillon, en référence aux brouillons d'écrivain, et aux travaux de Claudine Fabre sur les brouillons d'écoliers²².

On retrouve également dans les programmes de 2002 des cycles 2 et 3 la volonté d'élucider les processus rédactionnels et d'en objectiver les composantes et les étapes, avec l'idée que la complexité des opérations impose de « sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes »²³. Le programme du cycle 2 distingue ainsi successivement les rubriques « 3.3 Mobilisation des connaissances et organisation des textes » et « 3.4 Mise en mots », l'étape de la « révision », identifiée comme « moment essentiel », n'apparaissant que dans le programme²⁴ du cycle 3. Au cycle 3, les formes d'écrit prennent en compte également les notions de type de texte (« rédiger [...] un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive », « écrire un fragment de texte de type poétique »), de situation de communication, d'effet à produire (« l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse »). Et les compétences attendues dans l'observation réfléchie de la langue définissent les contraintes qui relèvent du niveau textuel (choix énonciatifs, usage des substituts, usage des mots de liaison, utilisation des temps du récit) et non plus seulement des niveaux orthographiques et phrastiques. À quoi s'ajoute la notion de « projet d'écriture » qui entend rompre avec l'exercice ritualisé de la rédaction en motivant l'écriture, en ancrant les projets « dans des situations de communication véritable » (Cycle 2), et en conduisant le projet jusqu'à « l'édition manuscrite et imprimée du texte »²⁵, projets qui, loin de se limiter à des écrits fonctionnels ou sociaux, ont une ambition littéraire et culturelle²⁶.

B. L'écriture comme processus et la langue au service de l'expression

Les programmes de 2008 introduisent une rupture avec ces modèles didactiques, qui se marque notamment par le choix, au cycle 3 de l'école primaire, du mot « rédaction » pour désigner l'écriture de textes et au collège par celui de la locution « expression écrite », l'un et l'autre renvoyant à des modèles didactiques antérieurs et mettant ainsi à distance la « production » de textes ou d'écrits, comme d'ailleurs les « projets d'écriture ». La rupture se marque surtout par la **mise au premier plan de l'étude de la langue**, restituée comme domaine d'enseignement à part entière, en lieu et place de l'observation réfléchie de la langue à l'école primaire, et placée en tête du programme de français pour le collège, comme un préalable à la lecture et à l'écriture. L'étude de la langue vise très clairement « la correction rédactionnelle » (Cycle 3-Préambule). Il est dit aussi qu'elle est mise au service de l'expression, sans que le transfert des connaissances sur la langue vers l'expression soit explicité²⁷. L'écriture est ainsi mise dans la dépendance des connaissances grammaticales, ce qui entraîne une révision des ambitions pour la classe de CP à la production de phrases et non plus de

²² « Les élèves doivent, de plus en plus, faire porter leur travail d'amélioration sur des ensembles (phrases, groupes de phrases, paragraphes) en envisageant des ajouts, des suppressions, des déplacements » (p. 108).

²³ Cycle 2- « 3. Écrire des textes ».

²⁴ « Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leur propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades ».

²⁵ Cycle 2, item 3.5. « Édition des textes ».

²⁶ Cycle 3 : « La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture [...] Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition de texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre [...] et à sa diffusion ».

²⁷ Cycle 3 : l'élève est capable de « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes [...] en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ».

textes²⁸, et une priorité à la copie et à la dictée, l'écriture d'un texte court étant repoussé à la fin du CE1. Il n'est plus ainsi question de dictée à l'adulte. Si, dans les progressions pour le cycle 3, subsistent les types de texte (texte narratif, texte explicatif, dialogue, descriptions, portraits, texte de type poétique) et quelques éléments de linguistique textuelle (cohérence temporelle, mots de liaison, nomination des personnages et pronoms, mais justifiés, pour ces derniers, par le souci de la « précision »), il s'agit surtout d'écrire « en évitant les répétitions », sorte de surnorme qui a tenu lieu pendant longtemps d'exigence stylistique dans la pratique de la rédaction, et « en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation ». Il subsiste quelque chose de la réécriture et de la révision avec, uniquement pour le CE2, l'attendu « Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître », cette idée d'enrichissement se limitant à l'amplification de phrases par ajout de mots, en recourant uniquement à la coordination, et à « l'enrichissement des groupes nominaux ». Le programme de français de 2008 pour le collège entend également enseigner en priorité la grammaire afin d'amener les élèves à « réutiliser ces connaissances » pour, notamment, « mieux s'exprimer à l'écrit » et place la « correction et l'enrichissement de l'expression écrite [...] au cœur des préoccupations pédagogiques pour tous ceux qui enseignent le français au collège ». Si la pratique de l'écriture doit permettre aux élèves d'« acquérir une conscience claire de leur langue », c'est d'abord « l'étude systématique des faits de langue » qui « permet une meilleure maîtrise de l'expression écrite ». Il subsiste de la linguistique de l'énonciation la nécessité de « prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes ». La notion de projet d'écriture n'est pas absente puisqu'il est dit que certains projets d'écriture « sont le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections ». On voit ici également que l'idée de **l'écriture comme processus** n'est pas absente du programme qui prévoit l'utilisation régulière du brouillon, « lieu de l'invention et de l'organisation des idées » et « la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer ». Néanmoins, ce processus se limite à identifier la « recherche d'idées », à partir de laquelle « l'élève peut effectuer une exploration du langage, de ses ressources et de ses contraintes », dans une vision très datée de l'écriture qui fait de la langue l'expression d'une pensée préexistante. Dans la partie qu'il consacre aux modalités de mise en œuvre de l'expression écrite, le programme réaffirme d'ailleurs que « l'apprentissage de l'écriture est étroitement lié à l'étude de la langue et s'appuie de façon rigoureuse sur l'étude du lexique et des structures grammaticales », la structuration des écrits et l'amélioration de la cohérence ne venant qu'en second lieu. Rien d'étonnant donc à ce que les critères d'amélioration et de correction fassent la part belle à l'orthographe, à la syntaxe et au lexique, le critère de cohérence n'étant pas vraiment explicité.

Avec les programmes de 2015, on revient à l'écriture conçue comme une démarche qui prend en compte, dès le cycle 2, la phase de préparation de l'écrit à produire (qui mobilise des ressources qui ne se limitent pas à des connaissances sur la langue) et distingue comme une compétence à part entière le fait de réviser et d'améliorer l'écrit produit, sans se limiter à la correction orthographique. Point nouveau et important : l'idée que l'élève ne suit pas simplement une démarche proposée par l'enseignant mais qu'il commence à se l'approprier. Le programme du cycle 3 parle, lui, des « différentes dimensions de l'activité d'écriture », ce qui évite de figer la démarche de production de

²⁸ Progressions – CP : « Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple et cohérente, puis plusieurs ».

textes dans un processus linéaire qui irait de la recherche d'idées à la mise en mots et à la révision (comme avait pu le faire une vulgarisation mal comprise du modèle de Hayes et Flower), avec l'idée également que les élèves doivent s'approprier ces différentes dimensions dont les connaissances sur la langue ne sont qu'un élément parmi d'autres. La phase pré-rédactionnelle est plus explicitement décrite et peut être plus fortement étayée en début de cycle. La réécriture est définie en tant que telle, distinguée de la révision, et prend appui sur la conception de l'écriture comme processus inscrit dans la durée. Le programme prend ses distances par rapport au modèle de révision des programmes de 1996 et 2002, conçu comme une série de manipulations sur le même texte, en proposant l'expérimentation de nouvelles consignes. Les programmes de 2015 sortent également du modèle des types de textes en insistant avant tout sur la variété des écrits à produire, sans chercher à les figer dans une liste prédéfinie, mais font toute leur place, dans le programme d'étude de la langue du cycle 4, à la construction des notions linguistiques portant sur les textes et les discours. La construction d'une posture d'auteur, inscrite dans le programme du cycle 3, se prolonge au cycle 4 avec l'acquisition de stratégies d'écriture et, plus généralement, par la construction d'une posture métacognitive puisque le programme de ce cycle demande d'apprendre à comprendre le rôle de l'écriture.

C. Écriture et étude de la langue : intégration et séparation

Deux autres points d'observation permettent également de dessiner des ruptures et des évolutions sensibles dans les programmes. Le premier est celui des rapports entre apprentissages linguistiques, et plus particulièrement orthographiques, et apprentissage de l'écriture, rapports qui oscillent entre intégration et séparation. Intégration dans les programmes de collège de 1996 où « l'étude de la langue n'est pas une fin en soi » mais « est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale » et « s'appuie notamment sur les productions des élèves », sans que, en revanche, la question de l'orthographe ou, plus généralement, de la correction de la langue soit jamais évoquée dans les parties consacrées à l'écriture. Intégration également dans les programmes de 2002 où, au cycle 2, l'enseignement de l'orthographe n'est évoqué que dans la partie du programme consacré à l'écriture sous la forme des « problèmes d'orthographe » que doivent se poser les élèves quand ils écrivent tandis qu'au cycle 3 « l'observation réfléchie de la langue » prend notamment appui sur les productions écrites des élèves et que les « connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture ». J'ai déjà évoqué la rupture qu'introduisent les programmes de 2008 en restaurant dès le cycle 2 un programme d'étude de la langue séparé des autres domaines du français avec l'idée que **les savoirs sur la langue conditionnent la pratique de l'écriture**, et en insistant sur la correction syntaxique et plus encore orthographique de l'expression écrite²⁹. Il s'agit ainsi au cycle 3 d'être capable d'« orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire » et au cycle 4, de rédiger « un texte correct et cohérent » d'une longueur croissante en fonction des niveaux, sans que la correction des textes soit référée à des apprentissages précis et étalonnée en fonction des acquisitions des élèves.

²⁹ Cycle 4 – Français : « Savoir orthographier correctement un texte constitue, socialement et professionnellement, une compétence essentielle ».

Les programmes de 2015 pour leur part entendent à la fois intégrer les apprentissages linguistiques, et notamment orthographiques, à l'écriture, sans renoncer à une étude de la langue en tant que système. Il s'agit donc pour cela d'apprendre à mobiliser dans l'écriture les connaissances acquises sur la langue lors des séances consacrées à son étude. Dès le cycle 2, la vigilance orthographique est exercée spécifiquement et les élèves apprennent à utiliser des outils d'aide à la correction qui ne se limitent pas, comme précédemment, au dictionnaire. Au cycle 3, il s'agit d'apprendre à « Prendre en compte les normes de l'écrit pour formuler, transcrire et réviser » et en particulier d'apprendre à mobiliser les connaissances portant sur l'orthographe grammaticale et lexicale en développant, par exemple, des stratégies de révision de ses écrits. Cet apprentissage se poursuit au cycle 4 où « Savoir relire un texte écrit » est une compétence à développer en propre en étude de la langue. Quant à l'exigence de correction attendue, elle se réfère, pour la fin du cycle 3, aux « régularités orthographiques étudiées au cours du cycle » et, pour le cycle 4, aux « principales normes de la langue écrite », ce qui permet d'adapter l'évaluation à ce qui est exigible, à un niveau donné, au lieu de prendre pour référence implicite les compétences orthographiques du scripteur expert.

D. La littératie pour penser et pour apprendre

Dernier point significatif dans l'évolution des programmes de 2002 à 2015 : l'élargissement de la question de l'écriture à la notion plus large de littératie³⁰, même si le mot « littératie » lui-même ne figure pas dans les textes. Ce que prennent en effet progressivement en compte les programmes, **c'est le rôle joué par l'écriture non plus seulement pour s'exprimer et communiquer, mais pour penser et pour apprendre**, avec l'idée que développer des compétences de littératie, ce n'est pas seulement apprendre à rédiger un texte mais c'est aussi apprendre à utiliser l'écrit sous toutes ses formes (notes, listes, schémas, cartes heuristiques, reformulations, annotations...) pour s'approprier des connaissances, pour réfléchir, pour expliciter une démarche, pour verbaliser une réaction et bien d'autres opérations cognitives qui s'enrichissent d'un appui sur l'écrit. Cette prise en compte du rôle de l'écrit pour penser et apprendre se manifeste de deux façons dans les programmes. La première se traduit par l'extension de la question de l'écriture à l'ensemble des champs disciplinaires et non plus seulement au français. Au cycle 2 dont le programme rappelle en préambule que « Tout enseignement ou apprentissage est susceptible de donner à lire et à écrire », le programme d'enseignement moral et civique, par exemple, évoque le fait de « Restituer les résultats des observations sous forme orale ou d'écrits variés (notes, listes, dessins, voire tableaux) », et le programme de mathématiques indique que « La composante écrite de l'activité mathématique devient essentielle », parlant des « écritures et représentations produites en situation par les élèves eux-mêmes qui évoluent progressivement avec l'aide du professeur vers des formes conventionnelles ». Au cycle 3, si en sciences et technologies il est fait mention des compétences « Formaliser une partie de sa recherche sous une forme écrite ou orale », « Garder une trace écrite ou numérique des recherches, des observations et des expériences réalisées » puis « Expliquer un phénomène à l'oral et à l'écrit », cette discipline comme plusieurs autres (histoire de l'art, histoire-géographie, EMC...) détaille également les outils d'une communication spécifique à la matière :

³⁰ « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE) issu de l'anglais *literacy*

« vocabulaire adéquat », « notations adaptées »...³¹ Le lien entre les différentes disciplines passe d'ailleurs par une compréhension des usages spécifiques de l'écriture, qui est détaillée dans les programmes du cycle 3 et du cycle 4 où les différentes disciplines précisent de quelle manière elles développent les compétences du domaine 1 du socle en amenant les élèves à « pratiquer différents langages », en particulier à l'écrit. Si l'écriture sous ses différentes formes sert à garder trace, élaborer une pensée et à communiquer, les programmes intègrent donc l'idée qu'il est essentiel de comprendre et d'apprendre comment ces fonctions se déclinent de manière spécifique au travers des disciplines, par exemple en histoire géographie au cycle 4 où le programme demande de développer les compétences suivantes : « Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour argumenter et écrire pour communiquer et échanger ». Les programmes rappellent ainsi que le développement des compétences de littératie est de la responsabilité de toutes les disciplines qui ont affaire avec l'écrit.

La deuxième conséquence de l'élargissement de la question de l'écriture à celle de la littératie est l'intégration aux programmes de ce qu'on nomme les écrits de travail, tout à la fois supports et étapes du travail intellectuel, et non plus seulement des écrits rédigés destinés à l'enseignant et susceptibles d'être évalués. Sous l'appellation « Maîtrise du langage et de la langue française », le programme du cycle 3 de 2002 précisait l'ensemble des capacités qui permettent à un élève « de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis » et recensait dans un tableau les différents types d'écrits mobilisés dans les différents champs disciplinaires³². Le programme de français de 1996 pour le collège avait également innové en recensant pour chaque niveau, à côté des textes à écrire « pour autrui », les textes à écrire « pour soi » parmi lesquels la « rédaction de ce que l'on retient », « mise au point d'une liste, d'un tableau », « reformulation écrite d'un court énoncé », « mise en ordre des idées et des informations », usage du brouillon, prise de notes. Mais le rôle de ces écrits n'était pas explicité, pas plus que les apprentissages à conduire dans ce domaine, et aucune attente précise n'était formulée pour ces écrits, en termes d'évaluation notamment. Les programmes de 2008 reviennent à une approche plus traditionnelle de l'écriture, inscrite dans le champ disciplinaire du français, et limitée au texte rédigé, même si les progressions du cycle 3 gardent une trace de la prise en compte des écrits de travail et de leur rôle dans les différents champs disciplinaires puisque le premier item qui commence par « Dans les diverses activités scolaires » se poursuit pour le CM1 par « noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire » et pour le CM2 par « prendre des notes utiles au travail scolaire »³³. En ce qui concerne les programmes de 2008 pour le collège, le programme de français est recentré sur les compétences rédactionnelles en lien avec l'étude des textes littéraires et ne fait plus place aux écrits de travail. La discipline français ne s'y conçoit pas comme prenant en charge le développement de compétences transversales en littératie

³¹ Pour le cycle 2, dans la partie « Croisements entre enseignements » du programme « Questionner le monde », le programme indiquait déjà : « En manipulant un lexique explicite pour décrire et concevoir des objets, pour désigner une action par un verbe spécifique, et une syntaxe appropriée pour la situer dans le temps et dans la succession de causes et d'effets, cet enseignement participe également à renforcer les compétences des élèves en production écrite et orale. Ils s'initient aussi à un usage particulier de l'écriture : notation rapide, établissement de listes, voire de tableaux, élaboration avec l'aide du professeur d'écrits documentaires. »

³² Même si, dans les exemples d'écrits listés, les écrits rédigés destinés à la communication sont majoritaires, leur variété est très grande et le champ s'ouvre à des écrits de travail beaucoup moins formalisés, par exemple « souligner (ou surligner) dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser en liste sur un support de papier ou grâce à l'ordinateur ».

³³ Le CE2 en restant à une activité plus attentive à la forme qu'au travail intellectuel lui-même : « proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte ».

et c'est dans les programmes des autres disciplines qu'on peut retrouver la préoccupation de leur contribution à la « maîtrise de la langue » et donc de l'écriture. Mais les écrits évoqués sont majoritairement les écrits formalisés propres à chaque discipline et la visée de « maîtrise de la langue » oriente les objectifs du côté de la qualité de l'expression plus que d'une réflexion sur le rôle des écrits de travail dans les apprentissages disciplinaires. Dans les programmes de 2015 en revanche, non seulement les « **écrits de travail** » sont désignés en tant que tels, mais la capacité à utiliser l'écrit « pour penser et pour apprendre » devient une compétence à part entière dans les programmes de français des cycles 3 et 4³⁴, accompagnée d'une première catégorisation de ces écrits dans le programme du cycle 3 et d'un certain nombre d'exemples de situations et d'activités qui supposent le recours à des écrits de travail ou à des écrits intermédiaires, pour reprendre la notion élaborée par Dominique Bucheton. L'écriture se pratique ainsi à toutes les étapes des apprentissages, avec des espaces dédiés dans les cahiers ou les classeurs pour les écrits de travail qui acquièrent de la sorte un véritable statut. Et le programme du cycle 4 propose un attendu formulé de la façon suivante : « Utiliser l'écrit pour réfléchir, se créer des outils de travail », ce qui suppose d'évaluer cette capacité.

Les derniers programmes marquent donc une évolution qui intègre différents apports de la recherche, en didactique, sciences du langage et sciences cognitives notamment, pour aboutir à une meilleure appréhension de tout ce que suppose l'apprentissage de l'écriture, processus complexe par excellence, et de tout ce qu'elle peut recouvrir dans le champ de la littératie.

E. Quelles répercussions de ces conceptions sur les apprentissages ?

Quelles progressions ces programmes proposent-ils pour répondre à ces besoins d'apprentissage ? Dans les attendus des trois programmes tout d'abord, la progressivité des apprentissages se marque, comme pour les programmes précédents, par la longueur du texte à produire : un texte d'environ une demi-page pour la fin du cycle 2, d'une à deux pages pour la fin du cycle 3 en classe de 6^e ; de 2000 à 3000 signes pour le cycle 4. Si le changement d'unité de mesure rend difficile la comparaison du cycle 3 au cycle 4, l'idée est moins l'exactitude de la mesure (une à deux pages pour le cycle 3, en fonction du type de texte) que celle d'une **progression quantitative au cours des cycles**, ce qui nécessite la capacité à maintenir la cohérence du texte et le respect des normes sur des écrits plus longs. Contrairement à des programmes antérieurs, les programmes de 2015 ne prévoient pas de progression, dans les attendus, fondée sur les types de texte, les programmes des cycles 2 et 3 insistant surtout, dans les exemples d'activités, de situations et de ressources, sur la variété des formes textuelles et le programme du cycle 4 évoquant dans ses attendus la capacité à « produire un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire du programme ». Les programmes du cycle 2 et du cycle 3 innovent en revanche en introduisant, à la suite de l'attendu « Rédiger un texte... » (C2) ou « Écrire un texte... » (C3), un attendu qui concerne la capacité à réviser et améliorer son texte³⁵, ce qui témoigne tout à la fois de la conception déjà évoquée plus haut de l'écriture comme processus complexe (dont l'élève ne peut maîtriser toutes les dimensions en même temps) et de l'inscription de ce processus dans le temps avec l'idée qu'on peut revenir sur son propre écrit pour le faire

³⁴ Cycle 3 : « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » ; cycle 4 : « Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre ».

³⁵ Pour le cycle 2, « Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications » et pour le cycle 3, « Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle ».

évoluer. Cette inscription de l'écriture dans le temps suppose une évaluation elle-même en plusieurs étapes et non l'évaluation unique du premier écrit³⁶. La progression va d'une révision guidée au cycle 2 vers une révision autonome, qui a fait l'objet d'un apprentissage, au cycle 3. L'exigence de correction orthographique n'est pas minorée mais référée à ce qui a été prévu par le programme et sa complexité suppose un retour réflexif prévu dans le dispositif de l'évaluation et, plus généralement, dans la démarche d'écriture. Dernier élément dans la progression qu'on peut lire à travers les attendus des trois programmes, déjà signalé plus haut : l'introduction d'un attendu concernant la capacité à « utiliser l'écrit pour réfléchir, se créer des outils de travail ».

Les activités proposées par les trois programmes pour permettre aux élèves de développer leurs compétences d'écriture sont nombreuses et variées et il n'est pas simple de repérer et de dire en peu de mots quelles progressions elles mettent en œuvre. Je ne retiendrai que les plus significatives en fonction des évolutions évoquées plus haut. Ainsi, le cycle 3 propose un ensemble d'activités qui recourent à l'écriture « pour réfléchir et pour apprendre », activités qui ne sont pas nouvelles en elles-mêmes mais dont le rôle et l'importance sont de ce fait rendus explicites. Introduites au cycle 3 et correspondant à l'entrée dans les différents champs disciplinaires, elles se poursuivent et se développent au cycle 4. D'autres activités, proposées dès le cycle 2, « déplient » les différentes dimensions de l'écriture et insistent, pour les cycles 2 et 3, sur la phase pré-rédactionnelle qui n'est plus réduite à la seule recherche d'idées, mais prend en compte différents types d'écrits de travail, le matériau linguistique disponible et les stratégies d'écriture. Relevons aussi la volonté de permettre très tôt, dès le CP, la production de textes par la dictée à l'adulte, dictée à l'adulte qui peut encore être utilisée au cycle 3 pour les élèves qui ont des difficultés à entrer dans l'écriture, au même titre que le recours à la dictée vocale. De nouvelles activités liées à la place faite à la réécriture et à la révision, qui intègre les apprentissages linguistiques, sont proposées pour les trois cycles, avec une progression fondée sur une autonomie croissante des élèves en ce qui concerne la révision, grâce à l'acquisition de stratégies et aux outils qu'ils auront appris à utiliser au cycle 4 (grammaires, outils élaborés par la classe, outils numériques). Plus généralement, la progression qui se dessine à travers un certain nombre d'activités proposées d'un cycle à l'autre, c'est d'une part, grâce à une véritable didactique de l'écriture, la possibilité d'étayer fortement, puis de moins en moins telle ou telle dimension de l'activité d'écriture, d'autre part, un enseignement qui prend d'abord appui sur une pratique de l'écriture sous ses formes les plus diverses (rituels d'écriture, écrits courts, écrits longs, écrits de travail, textes rédigés, écrits propres à chaque discipline, etc.) pour aller vers une approche plus réflexive qui doit permettre aux élèves, au cycle 4, d'être conscients des moyens qu'ils mobilisent, des effets qu'ils souhaitent produire chez leurs lecteurs et de ce que suppose un usage correct de la langue.

Reste néanmoins que ces progressions pourraient être rendues plus lisibles d'un cycle à l'autre et notamment entre le cycle 3 et le cycle 4, avec des rédactions plus homogènes et une continuité mieux marquée entre les différents items des tableaux de compétence. Ce défaut de continuité dans l'écriture ne remet pas en cause, cependant, la richesse des contenus de ces programmes en ce qui concerne l'écriture et on ne peut que souhaiter qu'ils soient suivis d'effets dans ce domaine dont on sait qu'il reste malheureusement le parent pauvre des pratiques d'enseignement.

³⁶ Le programme du cycle 3 précise d'ailleurs dans le préambule consacré à l'écriture : « Tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé ».

CHAPITRE 5. LE POINT SUR LES ACQUIS DES ÉLÈVES EN PRODUCTION D'ÉCRITS

Sandra ANDREU

Ajointe au chef du Bureau de l'évaluation des élèves, DEPP

Ce texte fait la synthèse des principaux résultats tirés d'évaluations standardisées récentes, réalisées sur de larges échantillons représentatifs des élèves français de l'école élémentaire et du collège. Ces évaluations ont été mises en œuvre par la DEPP (Direction de l'évaluation de la prospective et de la performance) du Ministère de l'éducation nationale. Plusieurs sources sont utilisées : l'évaluation des élèves du panel CP à l'entrée en CP (1997-2011), l'évaluation en début de CE2 (1999-2013), l'évaluation Cedre des élèves de fin de CM2 (2003-2009-2015 pour la maîtrise de la langue), la reprise d'une évaluation en orthographe en CM2 (1987-2007-2015) et l'évaluation Cedre des élèves en fin de collège (2015). Dans les évaluations standardisées, les résultats des élèves en production d'écrits sont principalement approchés par le biais de ses composantes : la dimension graphique (pour les élèves de CP), la maîtrise de la langue, le lexique, l'orthographe et la syntaxe. Une seule de ces évaluations propose de considérer la production de textes en prenant en compte les dimensions d'organisation, de contenu, de respect des consignes... Il est cependant également possible d'approcher le rapport à l'écrit des élèves en observant les productions réalisées dans le cadre d'épreuves portant sur d'autres disciplines.

A. Pour les premiers apprentissages, d'importants progrès observés depuis une quinzaine d'années à l'issue de l'école maternelle.

Un panel de 15 000 élèves entrant au CP a été mis en place en 2011. Ces élèves ont été évalués à la rentrée 2011 à l'aide d'instruments qui avaient été utilisés pour évaluer les élèves du précédent panel d'écoliers, à l'entrée au CP en 1997. La reprise à l'identique des évaluations a permis de comparer le niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP à quatorze ans d'intervalle, entre 1997 et 2011. L'écriture (écriture de lettres, de mots, écriture après mémorisation) est l'une des dimensions interrogées dans cette étude (Le Cam, Rocher et Verlet, 2013). L'épreuve d'écriture comporte des items demandant l'écriture ou l'identification de mots, des items qui nécessitent l'écriture de lettres sous dictée, le complétement de mots par des lettres (par exemple le « a » dans « ballon ») et enfin des items demandant d'écrire des séries de lettres ou pseudomots (incluant au moins une voyelle et deux consonnes) après mémorisation.

De 1997 à 2011, on observe une augmentation générale et significative des performances des élèves pour toutes les dimensions considérées à l'entrée au CP. Si l'épreuve d'écriture reste l'une des plus difficiles après celle de numération, le pourcentage moyen d'items réussis est néanmoins passé de 53,2 % en 1997 à 66,1 % en 2011. Cette augmentation des performances s'accompagne d'une diminution de la dispersion des scores : l'écart type est 25,5 en 2011 contre 27,5 en 1997.

La capacité à écrire son prénom correctement est au même niveau de performances entre les deux années (86 %) ; en revanche, la hausse globale peut être illustrée par la tâche d'écriture d'un mot. En 1997, 54 % des élèves parvenaient à écrire maman en lettres cursives, ils sont 60 % en 2011 à réussir. La tâche d'écriture des lettres illustre elle aussi l'augmentation des compétences graphiques des élèves entrant au CP : la lettre « d » était correctement écrite par 41 % des élèves en 1997, ils sont 65 % à y parvenir 14 ans plus tard.

Concernant les différences de genre, dès le début de l'école élémentaire, on observe des écarts de réussite entre les garçons et les filles sur les tâches d'écriture de l'ordre de 5 à 6 points. A titre d'illustration, en 2011, sur l'épreuve d'écriture de lettres, le taux de réussite est de 63 % pour garçons, alors que celui des filles est de 69,25 % sur ce même exercice.

En 1997, les enfants de milieu défavorisé et les enfants scolarisés en ZEP obtenaient de moins bons résultats que les autres, en particulier sur les items d'écriture après mémorisation. Pour l'évaluation de 2011, il est important de noter que le niveau socio-économique des familles, et notamment le diplôme des parents, avait sensiblement augmenté. Ces différences de composition sociodémographique expliqueraient jusqu'à 30 % les différences de résultats. Cependant, quelles que soient les caractéristiques socio-économiques des familles, les élèves progressent. Dans certaines dimensions, les progressions sont même plus importantes pour les élèves issus des milieux les plus défavorisés. Ainsi, en écriture, on observe une réduction des écarts selon les PCS des parents entre les deux temps de mesure.

B. Une chute des résultats en orthographe confirmée à différents niveaux scolaires

Pour la génération entrée en CP en 2011, la progression ne se confirme pas en CE2

En septembre 2013, un échantillon national représentatif de 3 800 élèves de début de CE2 a passé une évaluation en français et en mathématiques³⁷. Cette opération avait pour objectif d'observer si la forte progression des performances observées en début de CP entre 1997 et 2011 était transférée ou non en début de CE2. Cette évaluation est une reprise à l'identique d'une partie de l'évaluation diagnostique de septembre 1999, dont les données avaient été recueillies auprès d'un échantillon représentatif de 2 500 élèves (Andreu, Le Cam et Rocher, 2014). Il a donc été possible de comparer le niveau des acquis des élèves à l'entrée en CE2 à quatorze ans d'intervalle, entre 1999 et 2013. Globalement, les résultats des élèves de CE2 en 2013 sont inférieurs à ceux des élèves de 1999. La baisse mesurée est de 14 % d'écart-type³⁸, cette baisse du niveau est statistiquement significative.

Dans l'épreuve de français, en moyenne, les résultats sont en baisse. Celle-ci comporte un vaste volet lecture, ainsi qu'une épreuve d'orthographe (remise au masculin d'un texte rédigé au féminin) et des éléments de vocabulaire (spécifique car lié au domaine de la lecture). Alors que les résultats des exercices de lecture (identification des mots et lecture de textes) restent globalement stables entre 1999 et 2013, les compétences de maîtrise de la langue se dégradent. Les élèves de 2013 obtiennent des scores significativement inférieurs à ceux des élèves de 1999 en orthographe et en vocabulaire.

Cette baisse s'accompagne d'une augmentation de la dispersion, avec un nombre d'élèves dans les plus bas niveaux de performance qui augmente, mais également d'une diminution du nombre d'élèves dans les plus hauts niveaux.

³⁷ Si ces élèves sont de la même génération que ceux interrogés en CP en 2011, il ne s'agit pas d'un panel dont l'interrogation aurait été renouvelée.

³⁸ Nous avons standardisé les scores, afin de tenir compte de leur dispersion, mesurée par l'écart-type. Ainsi, le score global est standardisé, de moyenne 0 et d'écart-type 1 pour l'échantillon de 1999. Sur cette échelle, la moyenne observée en 2013 est de -0.14, ce qui représente une baisse de 14 % d'écart-type (à titre d'exemple, cela représente l'équivalent de 14 points sur l'échelle de PISA, soit la baisse du score français en mathématiques entre 2003 et 2012).

En 2013 comme en 1999, on observe un écart entre les filles et les garçons qui se maintient en faveur des filles, ainsi que des écarts entre les élèves scolarisés dans le privé, dans le public hors éducation prioritaire et dans le public en éducation prioritaire. Le champ public hors éducation prioritaire est le seul à connaître une baisse significative des scores. Hors cet indicateur, l'étude ne comporte pas d'information sur le niveau socioéconomique des familles.

Tableau 1 : Scores à l'évaluation CE2 en 1999 et 2013

Épreuve	Nombre d'items	Taux de réussite moyens (%)		
		1999	2013	Différence 2013/1999*
Identifier des mots	7	89	89	0
Lire des consignes de travail	5	75	73	- 2
Lire et comprendre un texte très court (20 mots)	5	43	40	- 3
Lire et comprendre un texte narratif court (116 mots)	4	81	79	- 2
Lire et comprendre un texte narratif (170 mots)	6	55	54	- 2
Connaître le vocabulaire de la lecture	5	61	55	- 6
Maîtriser l'orthographe : marquer l'accord dans le groupe nominal	6	74	69	- 6
Score global	38	69	66	- 3

*En gras figurent les évolutions significatives

Lecture : les scores sont exprimés en % d'items réussis.

Champ : France Métropolitaine

Source : Depp, MEN

Une limite est à souligner : d'une part, les évaluations de 1999 ont été corrigées par les enseignants, et celles de 2013 traitées par un logiciel de télé-correction.

A l'issue de l'école primaire, des compétences orthographiques en chute depuis 30 ans.

En 2015, une partie des épreuves de l'enquête « Lire, écrire, compter » de 1987, reconduite en 2007, a été intégrée au Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon (Cedre). Une comparaison à 28 ans d'écart est donc possible pour les élèves de France métropolitaine scolarisés dans le secteur public.

Évalués en CM2, les élèves, entrés en CP en 2010 pour la plupart, ont de moins bons résultats en orthographe que les élèves évalués en 2007. La baisse des résultats déjà constatée entre 1987 et 2007 n'a pas été enrayerée.

L'évaluation consiste en une dictée de 67 mots et 16 signes de ponctuation, soit 83 items. Entre 1987 et 2015, le nombre moyen d'erreurs est passé de 10,6 à 17,8, avec près de 20 % des élèves qui commettent plus de 25 erreurs. Le pourcentage d'élèves faisant peu d'erreurs a drastiquement diminué.

Cedre : évaluation des acquis de fin d'école et de collège

Ce dispositif d'évaluation Cedre (Cycle des évaluations disciplinaires réalisées sur échantillon) permet de dresser un état des lieux des acquis des élèves de fin d'école et de collège dans différents domaines d'apprentissage : la maîtrise de la langue française, les langues étrangères, l'histoire-géographie, les sciences et les mathématiques. Il interroge des élèves en fin de CM2 et en fin de 3e, au regard des objectifs fixés par les programmes, dans une discipline différente chaque année. L'échantillon est constitué d'environ 8 000 élèves.

La maîtrise du langage et de la langue française a été évaluée en CM2 en 2003, 2009 et 2015. Chaque élève effectue un ensemble d'exercices (items), couvrant les différents champs de la maîtrise de la langue et permettant d'évaluer les compétences attendues en fin d'école primaire selon les programmes en vigueur. Ainsi, l'évaluation de 2015 s'appuie sur les programmes de 2008. (Andreu, Dalibard et Etève, 2016)

Une partie des épreuves est reprise d'une année à l'autre pour garantir la comparabilité des résultats. L'évaluation de 2015 comportait également une épreuve semblable à celle de l'enquête « Lire, écrire, compter » de 1987 et 2007, afin d'ouvrir la possibilité d'une comparaison à long terme.

Par ailleurs, les évaluations de 2009 et 2015 comportaient des questions d'expression écrite.

Une telle évaluation est particulièrement précise pour déterminer le niveau des élèves dont les résultats sont médians (Daussin, Keskaik et Rocher, 2011).

En fin de collège, la littératie y est évaluée depuis 2015, au travers des différents champs disciplinaires, et de façon multimodale (écrit, audio, vidéo...) lors de l'épreuve concernant les compétences générales. Quatre compétences principales sont évaluées, réunissant la lecture et l'écriture notamment lorsqu'il s'agit de répondre à des questions ouvertes à partir d'un texte :

1. Prélever une information
2. Traiter et intégrer des informations
3. Réfléchir et évaluer
4. Expliquer et raisonner

Des activités spécifiques de production écrite ont également été mises en place pour un sous-échantillon.

Tableau 2 : Répartition du nombre d'erreurs obtenues à la dictée de l'enquête Lire, écrire, compter

	≤ 2 erreurs	≤ 5 erreurs	≤ 10 erreurs	≥ 15 erreurs	≥ 25 erreurs
1987	13,2	31,0	58,5	25,6	5,4
2007	6,5	16,4	37,7	44,5	11,3
2015	2,0	7,8	24,7	59,1	19,8

Lecture : en 2015, 7,8 % des élèves ont fait 5 erreurs ou moins. Une partie d'entre eux – 2 % de l'ensemble – effectue 2 erreurs ou moins. De fait, 5,8 % de l'ensemble des élèves réalisent 3 ou 4 erreurs.

Source : Depp, MEN

C'est l'orthographe grammaticale (règles d'accord entre le sujet et le verbe, accords dans le groupe nominal, accords du participe passé) qui demeure la source principale de difficultés pour les écoliers français (Andreu et Steinmetz, 2016).

Les différences de niveau restent très marquées par l'origine sociale des élèves (avec un écart de 7 fautes en moyenne entre les enfants de cadre et les enfants d'ouvriers), plus faiblement par le genre.

Ces différents résultats confirment ceux des études précédentes sur le sujet qui montrent en particulier un appauvrissement du vocabulaire et une détérioration des connaissances orthographiques en début de 6^e de 1997 à 2007 (Daussin, Kespaik et Rocher, 2011). Ils sont également confirmés par les résultats du sous-échantillon de l'évaluation Cedre en fin de collège, où lors de l'épreuve de production écrite environ la moitié des élèves ont été en capacité d'orthographier correctement les terminaisons verbales.

C. Hors maîtrise de la langue, des difficultés notables en production écrite ?

Dans le cadre de Cedre en 2015, pour un sous-échantillon d'écoles, des activités de productions d'écrits ont été proposées aux élèves de CM2. Six sujets différents ont été développés. (Etude en cours d'analyse, résultats à paraître dans un Dossier de la Depp en 2018). Concernant spécifiquement le respect de la consigne d'écriture, les taux de réussite s'échelonnent entre 20 % (écrire une recette) et 54 % (écrire un texte narratif) illustrant les difficultés des élèves à entrer dans les activités d'écriture sous contraintes.

En 2015, l'évaluation Cedre a également proposé une activité de production écrite à un sous-échantillon d'élèves de collège. Deux sujets étaient proposés aux élèves qui avaient 25 minutes pour les traiter : un sujet d'argumentation demandant le développement d'au moins trois arguments et un sujet d'invention qui proposait aux élèves de raconter ce qui est arrivé avant une situation finale donnée. Les résultats montrent que, pour près de 70 % d'entre eux, les élèves tiennent compte des consignes proposées et élaborent des contenus adaptés à la situation de communication, qu'il s'agisse d'un texte d'invention ou d'un texte argumentatif. Environ 60 % des élèves sont capables d'assurer l'organisation et la cohérence du texte, c'est-à-dire de respecter une structure textuelle ou une organisation appropriée au texte à produire et d'assurer la continuité textuelle par un jeu

approprié de reprises (par exemple, la pronominalisation). L'évaluation de la maîtrise des outils de la langue comprend des items qui portent sur le respect de la syntaxe et de la ponctuation de fin de phrase. Ces items, réussis globalement à 60 %, sont tous bien corrélés avec l'ensemble de l'épreuve de compréhension écrite. La moitié des élèves a écrit un texte en orthographiant correctement les terminaisons verbales. En revanche, une grande variété dans la longueur des productions, de quelques lignes à une page et demie, est observée, la moyenne se situant aux alentours de 15-20 lignes. Corroborant les résultats observés à l'issue de l'école primaire concernant l'engagement dans les activités d'écriture, environ 40 % des élèves ne rédigent pas ou très peu, ces résultats interrogeant de manière globale, le rapport des élèves français aux activités de production d'écrits.

D. La maîtrise de la langue pèse sur les résultats dans tous les domaines

En sciences, les situations proposées dans l'étude Cedre en fin d'école (Andreu, Etève et Garcia, 2014) confrontent les élèves à un ensemble plus ou moins complexe de documents et de textes dont la compréhension est nécessaire afin de répondre aux questions posées. L'évaluation nécessite de la part des élèves, outre des connaissances dans le domaine scientifique, la mobilisation de compétences de lecture et de compétences langagières. Les élèves confrontés à deux grands types de questions - des QCM et des questions à réponse construite – ont un comportement différencié. Pour les questions à réponse construite la réponse peut être brève (une phrase) ou plus longue (rédaction d'un texte). Sur les QCM, le taux de non-réponses reste très faible entre 2007 (3,5 %) et 2013 (3,3 %) mais ce taux global augmente significativement si l'on considère les questions à réponse construite (19,7 % en 2013). L'analyse de ces questions montre que la non-réponse affecte plus particulièrement les élèves les plus faibles. En effet, on observe une augmentation régulière de la réussite aux questions à réponse construite entre les six groupes de performance, les élèves les plus faibles en maîtrise de la langue étant pénalisés en sciences par leurs difficultés de compréhension et de production de l'écrit. Ce phénomène avait déjà été observé dans la précédente évaluation Cedre en histoire-géographie et éducation civique (Garcia et Pastor. 2012). Ces deux disciplines proposent aux élèves des documents plus ou moins complexes qu'ils sont amenés à lire et à comprendre pour apprendre. Les élèves qui ont un faible niveau de maîtrise de la langue se retrouvent doublement pénalisés, en premier lieu pour s'approprier les documents – lecture, compréhension – ensuite pour restituer leur savoir – communiquer par écrit. Dans les évaluations Cedre, les élèves sont tous confrontés aux mêmes exigences, sans l'appui ni l'accompagnement de l'enseignant. Quelle que soit la discipline, ce n'est que dans les groupes de haut niveau de performances que les questions demandant l'élaboration d'un texte sont réussies.

L'évaluation internationale PIRLS est conçue pour évaluer la « compétence en compréhension de l'écrit » et s'organise autour des processus de compréhension et des objectifs donnés à la lecture. Comme dans les évaluations Cedre, les élèves sont soumis à des QCM et à des questions nécessitant une réponse rédigée. (Colmant et Le Cam, 2017). Depuis 2001, à chaque cycle, on observe que les élèves français sont parmi les plus nombreux à s'abstenir de répondre aux questions. Plus la réponse requise demande un développement écrit, plus les élèves ont tendance à s'abstenir. C'est un problème récurrent, pointé à chaque cycle. En 2011, le taux de non réponses des élèves français est de 2,4 % pour les QCM alors qu'il est six fois plus élevé lorsqu'il s'agit de productions écrites. Ce taux est même multiplié par huit lorsque l'exigence de longueur de la réponse attendue est la plus forte. Dans ce dernier cas, c'est le plus fort taux d'absence de réponse parmi les pays européens.

CHAPITRE 6. LES RELATIONS ENTRE PRODUCTION D'ÉCRITS ET ENSEIGNEMENT DE LA LANGUE DANS LES MANUELS DE CYCLE 3 ISSUS DES PROGRAMMES 2015

Marie-Laure ELALOUF

Université de Cergy-Pontoise

ÉSPÉ de l'académie de Versailles

Le rôle des activités d'écriture dans la formation des compétences langagières est une des premières questions dont s'est emparée la didactique de l'écriture à ses débuts : l'écrit constituait la « pierre d'achoppement de l'enseignement du français » pour Jean-François Halté (1992). L'analyse des effets négatifs de la rédaction sur l'apprentissage de l'écriture étaient décrits ainsi par Caroline Masseron (1989) : « le plus souvent, la rédaction apparaît *au terminal d'un processus de travail*, au lieu d'être *à l'initiale*. Elle est, dans de trop nombreux cas, le support privilégié du contrôle des connaissances : à elle toute seule, elle permet de vérifier l'acquisition d'un savoir en orthographe, en grammaire, en compréhension de texte. » Cette position terminale avait pour corollaire la périodicité limitée des exercices, tant dans l'enseignement primaire (Manesse, 1988) qu'au collège (Rapport de l'Inspection générale, 1992). Par ailleurs, la rédaction ainsi conçue excluait une grande partie des autres pratiques scripturales, qui ne bénéficiaient pas non plus d'un enseignement comme le soulignait Yves Reuter (1996) : « prises de notes, résumés, dossiers, textes réflexifs, informatifs, argumentatifs, injonctifs... Ces pratiques et ces textes, très diversifiés et omniprésents, ont en commun de n'avoir longtemps pas été travaillés en tant que tels. Tout au plus se lamentait-on sur les dysfonctionnements constatés, et cela en termes très généraux (« Ils ne savent pas travailler ! », « Ils manquent de méthode ! »).

Si les activités d'écriture constituent au contraire « le moteur de l'ensemble des activités d'apprentissage » comme l'affirme Claudine Garcia-Debanç (1990), il y a lieu de s'interroger sur les dispositifs permettant un apprentissage progressif des compétences scripturales et des connaissances linguistiques à mobiliser au cours du processus d'écriture et de réécriture. La question est loin d'avoir reçu une réponse définitive, car elle suppose la prise en compte de nombreux facteurs : l'âge des élèves, leur rapport au langage et à l'écriture et celui de leur enseignant, le genre de texte travaillé, les connaissances encyclopédiques convoquées... Il est néanmoins possible de dégager des travaux en didactique du français des repères pour analyser la façon dont les manuels issus des programmes 2015 ont interprété les préconisations des programmes. C'est ce que nous présenterons dans un premier temps.

Ces repères sont appréhendés à travers le prisme de textes officiels qui s'appuient sur plus ou moins explicitement sur des recherches tout en composant avec des pratiques majoritaires et des attentes sociétales. Nous nous intéresserons dans un second temps à deux études du Ministère de l'éducation nationale qui marquent un tournant décisif dont les effets ne se traduiront que bien plus tard dans les programmes.

Ces préalables nous permettront de construire une grille d'analyse avec laquelle nous avons étudié 10 manuels de cycle 3 publiés pour la rentrée 2016 (voir la liste en Annexe 1). Nous avons choisi le cycle 3 car sa reconfiguration, incluant la 6^e, invite à s'interroger sur les continuités et les ruptures

entre l'enseignement primaire et secondaire en confrontant deux cultures, en production d'écrit et en étude de la langue.

A. La place de l'étude de la langue dans l'apprentissage de l'écriture, entre cloisonnement et dissolution : approche didactique

Critiquer le cloisonnement de l'enseignement du français en sous-domaines, dont l'écriture serait l'évaluation, oblige à repenser les finalités de l'enseignement du français. Si l'on pose que sa finalité majeure est le développement de compétences langagières à l'oral et à l'écrit, quelle place assigne-t-on à des activités d'ordre métalinguistique, telles que repérer un verbe, justifier un accord, choisir entre deux signes de ponctuation, caractériser une modalité d'énonciation ? Sont-elles entièrement subordonnées aux activités de production et de réception, au risque de n'être qu'occasionnelles, comme l'est trop souvent l'enseignement du vocabulaire ? Mais dans ce cas, où se construisent les connaissances mobilisées ponctuellement ? Ou bien sont-elles construites parallèlement, au risque que les savoir-faire langagiers et les savoirs linguistiques restent étrangers les uns aux autres ? Pour les chercheurs en didactique de la grammaire de la francophonie du nord, « la rénovation de l'enseignement grammatical a permis une réévaluation des finalités de l'étude de la langue qui est considérée comme un objet d'étude à part entière. Il s'agit maintenant de permettre aux élèves d'accéder à une représentation opératoire du fonctionnement de la langue tout en développant leurs compétences langagières, orales et écrites, dans une relation dynamique, sans subordonner un aspect à l'autre, ni postuler de liens de causalité directe » (Buléa-Bronckart et Elalouf, 2016).

L'énoncé de cette finalité se nourrit à deux ensembles de travaux didactiques. D'une part, l'étude des textes des élèves, de leurs raisonnements métalinguistiques et de leur rapport au langage, permet d'accéder à la façon dont ils conceptualisent la langue et de proposer des activités d'observation et de manipulation qui se situent dans leur zone de proche développement. D'autre part, l'étude des dispositifs d'apprentissage de l'écriture permet de comprendre quelle place et quelle fonction est attribuée à l'étude de la langue dans leurs mises en œuvre par les enseignants, compte tenu de leur propre rapport au langage et de leurs connaissances métalinguistiques.

Les travaux sur les brouillons scolaires (Fabre-Cols, 2002 ; Boré, 2010) ont montré l'intense activité métalinguistique à l'œuvre dans le processus d'écriture. Cette activité, qui reste en partie non consciente, se manifeste par des biffures, des remplacements, des ajouts et plus rarement des déplacements. Selon les segments sur lesquels portent ces opérations – une lettre, sonore ou muette, un mot, un segment de phrase ou une portion de texte – elles donnent à voir la diversité des niveaux d'analyse mobilisés et leur entrelacement. Des récurrences s'observent, dessinant des zones de fragilité, que l'entretien métagraphique par exemple peut appréhender, mais celui-ci s'exprime souvent dans des formes éloignées du discours grammatical ordinaire. La lecture des textes d'élèves confronte aussi le lecteur adulte au « difficile à dire » (François, 2005), à l'effort interprétatif nécessaire pour proposer différentes manières de reformuler un énoncé d'élève, dans un mouvement d'élucidation qui suscite le dialogue et entraîne des déplacements de sens (Boré, 2011, 2017). Ainsi, un texte sous-ponctué au regard de la norme n'appelle pas une segmentation immédiate mais un questionnement sur la relation du dit au non-dit et les reformulations possibles (Elalouf, 2016).

Saisir la réflexivité à l'œuvre dans les processus d'écriture s'apprend ; cela conduit à s'interroger sur

la nature des activités métalinguistiques à proposer aux élèves. Danièle Cogis et Catherine Brissaud (2003) analysent les effets d'un changement de perspective : « au lieu de poser comme inévitable l'écart entre élèves en n'abordant les faits de langue que par la seule grammaire, c'est-à-dire abstraitement, le travail à partir des graphies produit des effets chez des élèves faibles. En effet, ceux-ci, habituellement perdus dans l'inorganisé et l'aléatoire (Bautier, 2002) découvrent par l'intermédiaire des autres qui rendent publiques leurs façons de raisonner, que la langue est un système, que les graphies ont une raison d'être, qu'on n'écrit pas "comme ça" et qu'eux aussi peuvent produire un raisonnement ». Ce qui soulève une série de questions : comment étayer ce raisonnement ? comment accompagner la décontextualisation et la recontextualisation des unités linguistiques pour construire leurs propriétés formelles sans perdre de vue leur rôle dans l'élaboration du sens ? Si l'observation des textes d'élèves apporte des informations sur la façon dont ils s'engagent dans les tâches d'écriture (Bucheton et Chabanne, 2002), leurs besoins langagiers, la façon dont ils construisent un rapport à la norme, ces informations demandent à être mises en relation avec l'étude des dispositifs articulant production de textes et réflexion sur la langue.

Les modèles du processus rédactionnel, diffusés en formation à partir des années 1990 (Garcia-Debanc, 1990) ont constitué une aide à la conception et l'analyse des séquences d'apprentissage de l'écriture. Même si les opérations sont récursives et visent à s'automatiser, il convient de s'interroger sur les moments où la mobilisation de connaissances linguistiques et métalinguistiques est requise et sur leur nature : quelles connaissances sont nécessaires pour élaborer des critères partagés sur l'organisation du texte, sa cohérence, sa cohésion, les choix énonciatifs, syntaxiques, lexicaux, orthographiques ? quelles aides procédurales apporter lors de la planification, de la mise en texte, de la révision ? Il s'agit de déployer dans le temps, en fonction de priorités dégagées en situation, des temps collectifs d'observation de la langue. Claudine Garcia-Debanc (2009) a ainsi pu montrer l'intérêt d'une séance de tri des verbes de déplacement selon leurs propriétés sémantiques et syntaxiques entre deux phases d'écriture d'un récit fictionnel de voyage. Le choix du support d'écriture participe aussi de cette réflexion. Sylvie Plane (1996) souligne l'intérêt du traitement de texte dans le développement de connaissances métalinguistiques sur la plasticité de l'acte d'écriture et définit les conditions d'un transfert dans d'autres contextes. Pour autant, les mises en œuvre articulant écriture et langue peuvent être très variées.

À la lecture des programmes de 2002 pour l'enseignement primaire et de ses interprétations, Jean-Charles Chabanne (2004) produit une typologie éclairante à partir de la question « L'enseignement de la grammaire est-il entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? » : à côté de l'enseignement cloisonné où les différentes séances sont programmées indépendamment les unes des autres et suivent chacune une programmation propre, en s'appuyant sur un manuel de type « traditionnel », il distingue différentes formes de décroisement, de l'enseignement de la langue « identifié » à l'enseignement « dissous », pour lesquelles il existe très peu de matériel pédagogique. L'enseignant, une fois qu'il a identifié des besoins dans les productions d'élèves, peut choisir de mener des séances dites « décrochées » qui s'ajustent aux problèmes perçus tout en stabilisant progressivement des méthodes, un métalangage et des savoirs sur la langue. « Cette tension entre improvisation et structuration, note Jean-Charles Chabanne, est délicate à équilibrer ». Mais ce travail métalinguistique se fait également en direct dans des séances de lecture, d'écriture ou d'oral, sous forme de parenthèses qui exigent une maîtrise plus grande de l'improvisation et des connaissances linguistiques solides. Le rôle de ces courts moments métalinguistiques dans

l'interaction didactique a pu être mise en évidence en comparant les pratiques des maîtres de CP dans les classes qui faisaient le plus progresser les élèves (Elalouf, Gomila, Bourhis, Péret, Avezard-Roger et Gourdet, 2017). Le degré ultime de dissolution consiste à travailler la langue implicitement, par la conception même des activités d'écriture. C'est le cas des dispositifs expérimentés par Dominique Bucheton (2002, 2014) et ses équipes, dans lesquels les élèves écrivent fréquemment des textes qui explorent les multiples fonctions cognitives et sociales de l'écrit, appelés écrits de travail ou textes intermédiaires, qui se nourrissent mutuellement de relectures croisées et de réécritures pour gagner en cohérence énonciative, en densité sémantique, mais aussi en qualités formelles. C'est, dans une moindre mesure, le cas d'écritures à contraintes conçues pour confronter le scripteur à l'emploi d'une forme linguistique ou aux moyens d'en suppléer l'absence.

Le dilemme professionnel devant lequel se trouve placé l'enseignant lorsqu'il aborde l'enseignement-apprentissage de la langue par les pratiques d'écritures s'énonce ainsi selon Jean-Charles Chabanne :

- « d'une part, il faut pouvoir *laisser les élèves apprendre* ; la compétence professionnelle est alors *d'observer les comportements réels des élèves et d'en comprendre les logiques*, ainsi que de *laisser la place à l'élève dans ses apprentissages* ;
- d'autre part, à l'inverse, il faut intervenir, improviser des apports ou du guidage, décider que telle notion ou procédure fera l'objet d'une séance spécifique ; on passe là alors à une nouvelle compétence, celle qui consiste à organiser l'enseignement explicite de la grammaire *à partir des compétences des élèves et de leurs représentations effectives*, et c'est encore un autre problème de formation. »

Or, la difficulté devant laquelle sont placés les enseignants, c'est l'écart entre ces compétences et représentations effectives et les descriptions de la langue qu'ils peuvent mobiliser dans les manuels et ressources électroniques qui sont leur principale source d'information.

Pour outiller les enseignants dans ces choix délicats, il est nécessaire d'avoir réuni de nombreux textes d'élèves aux caractéristiques communes, de les lire pour eux-mêmes en suspendant le jugement normatif (Fabre-Cols *et al.*, 2000), d'identifier à travers les tâtonnements d'un texte en devenir les conceptualisations qui émergent, parfois distantes des catégories savantes. C'est la démarche que Paul Cappeau et Marie-Noëlle Roubaud (2018) revendiquent : en choisissant des entrées comme *les découpages du texte* ou *la désignation des personnages*, ils dégagent des catégories qui font sens à la fois pour l'élève qui écrit et pour l'enseignant qui le lit ; elles ne sont pas superposables d'emblée, mais convergent seulement au terme d'une analyse linguistique minutieuse des productions d'élèves, en observant par exemple le rôle de retour à la ligne qui assure un découpage syntaxique en l'absence de ponctuation.

Articuler écriture et étude de la langue dans une séquence d'apprentissage peut donc s'interpréter de deux façons, non exclusives l'une de l'autre :

- combiner des moments d'écriture et d'étude de la langue, en faisant appel à des genres connus et des savoirs partagés ;
- convoquer l'activité métalinguistique que la tâche scripturale requiert en s'ajustant à un savoir en construction.

La première option est celle généralement retenue par les manuels : elle a l'avantage de la lisibilité mais peut courir le risque de la juxtaposition. La seconde option est plus délicate à mettre en œuvre mais se révèle nécessaire pour problématiser la mise en relation entre tâches d'écriture et d'étude de la langue.

B. La réévaluation de la place de la langue dans les dispositifs d'écriture : une lignée de textes institutionnels

Deux moments-clés de la politique scolaire, la mise en place des cycles à l'école primaire (1991) et la rénovation du collège (1995) ont été accompagnés par la publication de deux textes institutionnels qui marquent une inflexion dans la façon de penser le rapport entre enseignement de l'écriture et de la langue : *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) et *la maîtrise de la langue au collège* (1997). Ces textes ont en commun de ne pas se substituer aux programmes en vigueur mais de leur apporter une assise théorique par leur mode d'élaboration associant chercheurs, enseignants, formateurs et inspecteurs, ainsi que par leur forme (présence d'une bibliographie et pour le second d'un glossaire).

Les continuités qui peuvent être observées entre ces textes et le programme de 2015 pour le cycle 3 laissent penser que les résultats de recherche qui y sont présentés n'ont pu être transposés que très progressivement dans les pratiques en rencontrant divers obstacles. Le premier élément de continuité est l'interprétation de la collocation *maîtrise de la langue*, qui vise une approche holistique du langage dans la diversité des contextes et des usages, sans la limiter à une discipline scolaire ni la réduire aux seuls aspects formels de la langue. Le programme 2015 pour le cycle 3 revendique cette filiation : « Le cycle 2 a permis l'acquisition de la lecture et de l'écriture de la langue française. Le cycle 3 doit consolider ces acquisitions afin de les mettre au service des autres apprentissages dans une utilisation large et diversifiée de la lecture et de l'écriture. Le langage oral, qui conditionne également l'ensemble des apprentissages, continue à faire l'objet d'une attention constante et d'un travail spécifique. D'une manière générale, la maîtrise de la langue reste un objectif central du cycle 3 qui doit assurer à tous les élèves une autonomie suffisante en lecture et en écriture pour aborder le cycle 4 avec les acquis nécessaires à la poursuite de la scolarité (p. 90) » Dans cette perspective, l'étude de la langue sert cet objectif central en ce qu'elle vise à faire « comprendre le fonctionnement de la langue » (*op. cit.* p. 99). La maîtrise de la langue ne saurait se réduire à des entraînements systématiques en grammaire, orthographe et lexique comme pouvaient le laisser penser les programmes de 2008 (Elalouf, Cogis et Gourdet, 2011).

Le second élément de continuité entre *La maîtrise de la langue à l'école* (1992) et *la maîtrise de la langue au collège* (1997) d'une part, et les programmes 2015 d'autre part, est de reposer sur une théorie du texte, socialement situé, inscrit dans un genre donné, contraint par des normes différentes selon les univers de savoirs convoqués et les disciplines, lié à une intention de communication (Bronckart, 1996). Il en découle des préconisations de trois ordres : une pratique régulière de l'écriture pour apprendre, l'accompagnement du processus d'écriture et la sollicitation d'un travail réflexif sur la langue.

L'ouvrage de 1997 caractérise l'écriture majoritairement pratiquée au collège comme une conduite d'évitement. Dans la plupart des cours, les élèves copient plus qu'ils n'élaborent : « D'une manière générale, l'écriture est perçue uniquement comme support de la formulation à retenir par l'élève et non comme un moyen d'appropriation des savoirs ». L'alternative préconisée par *La maîtrise de la*

langue à l'école est de proposer des situations d'apprentissage qui fournissent des « réservoirs de solutions aux problèmes que l'écriture autonome et inventive ne manque pas de poser ». Les programmes de 2015, eux, invitent à « une pratique régulière et quotidienne de l'écriture, seul ou à plusieurs, sur des supports variés et avec des objectifs divers : l'écriture est convoquée dans les apprentissages pour développer la réflexion aux différentes étapes sous forme d'écrits de travail ou de synthèse ».

L'accompagnement du processus d'écriture apparaît comme une nouveauté dans l'ouvrage de 1992 : les auteurs invitent à apprendre à organiser un texte en privilégiant tantôt la planification, tantôt la mise en mots ou la révision et montrent l'intérêt des activités qui fractionnent la charge cognitive à condition qu'elles ne fassent pas perdre de vue la finalité de la production de textes. L'ouvrage sur le collège met davantage l'accent sur l'apprentissage de conduites discursives peu enseignées en mettant en avant la fonction cognitive de l'écrit : s'approprier des documents, prendre des notes, schématiser, résumer. Ces deux aspects sont présents dans le programme 2015 sous les intitulés : « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » ; « Produire des écrits variés en s'appropriant différentes dimensions de l'activité d'écriture ».

Enfin la relation entre écriture et réflexion sur la langue est posée dans les trois textes avec des inflexions qui méritent qu'on s'y arrête. *La maîtrise de la langue à l'école* présente les apprentissages réflexifs comme une caractéristique du cycle 3, dont la finalité est d'assurer « un meilleur contrôle des activités de lecture et d'écriture ». Deux grands ensembles de faits de langue sont distingués : ceux qui « entrent en jeu dans la cohérence et la cohésion des textes » et ceux « qui donnent à la phrase sa grammaticalité ». Les premiers réfèrent à des notions de linguistique textuelle qui permettent d'appréhender la macrostructure avant d'aborder la microstructure. Les auteurs du rapport anticipent sur un traitement inapproprié des questions de cohésion et de cohérence en indiquant : « *L'étude des mots de liaison comme celle des marques temporelles ou plus généralement des anaphores ne saurait se réduire à leur étiquetage grammatical. Il convient d'attirer l'attention des enfants sur leur fonctionnement, de reprendre les emplois fautifs, d'aider à enrichir le répertoire de ceux qui sont spontanément utilisés dans la production de textes* » (p. 87). Cette remarque dénote par contraste le traitement majoritaire des faits grammaticaux. Pour les élèves les plus fragiles, les auteurs préconisent un travail en atelier, où l'enseignant intervient « *sur certaines difficultés (orthographiques, lexicales ou syntaxiques) au moment même où elles se présentent* » (p. 89). Ils font ainsi la distinction entre des moments de réflexion sur la langue concernant les questions de cohésion et de cohérence et un accompagnement langagier pour répondre aux besoins des élèves qui doivent être le plus aidés.

La maîtrise de la langue au collège écarte comme réductrices les réponses orthographiques, grammaticales, lexicales et celles relatives aux caractéristiques linguistiques des genres textuels, sans en discuter les démarches, pour poser le problème au niveau des pratiques langagières, du rapport différencié des élèves à la langue selon leur origine sociale : ce sont les traces linguistiques de l'activité intellectuelle qui sont mises en avant : comment les déterminants sont convoqués dans la généralisation, quels problèmes lexicaux et syntaxiques pose le passage du concret à l'abstrait, etc. L'observation de ces faits de langue doit permettre aux élèves d'adopter la posture seconde que requièrent les apprentissages scolaires.

Les programmes de 2015 pour le cycle 3 s'efforcent de dépasser l'opposition entre texte et grammaire observée dans *La maîtrise de la langue à l'école* et celle entre langue et pratiques langagières observée dans *La maîtrise de la langue au collège*. C'est par la pratique régulière d'écrits de travail que la démarche de secondarisation (Bautier et Goigoux, 2004) est engagée. Les propositions qui figurent sous la rubrique « recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » (p. 112) appellent une activité métalinguistique constitutive à toute pratique langagière mais ne font pas explicitement l'objet d'un travail sur la langue, car là n'est pas leur objectif prioritaire. En revanche, la production d'écrits variés, qui s'appuie sur la « pratique du "brouillon" ou d'écrits de travail » (p. 113) mobilise des connaissances sur la langue : « mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours » (p. 113). Ces connaissances sollicitent la réflexivité à différents degrés : concernant l'orthographe, la grammaire et le lexique, il s'agit de dégager des propriétés par comparaison, manipulation, tri et classement dans un mouvement de décontextualisation et de recontextualisation ; concernant la ponctuation, les organisateurs du discours mais aussi les questions de cohérence et de cohésion, il s'agit d'inviter à un retour réflexif sur un texte lu ou produit sans décontextualisation ni introduction de métalangage : c'est la prise de conscience des normes de l'écrit en situation qui est visée. Pour les élèves qui ont encore des difficultés à entrer dans l'écriture, un accompagnement langagier spécifique est proposé dans la continuité des préconisations de 1992 : « dictée à l'adulte ou recours aux outils numériques (reconnaissance vocale) » (p. 113), complété par le recours à « des outils liés à l'étude de la langue à disposition dans la classe » (p. 113) à destination de tous. Si les pratiques d'écriture diversifiées génèrent des connaissances sur la langue, les programmes de cycle 3 font le choix de la progressivité, dans une démarche spiralaire offrant des possibilités de différenciation pédagogique ; ils distinguent

- les aides à la production langagière ;
- les connaissances issues d'une pratique réflexive en cours d'écriture ;
- et ce qui fera l'objet d'une étude spécifique, mettant en évidence de grandes régularités dans les domaines de l'orthographe, du lexique et de la syntaxe.

Ces interactions subtiles entre écriture et langue peuvent-elles trouver une traduction dans les manuels ? Exposant l'intérêt d'un apprentissage collectif de la planification, s'appuyant sur des traces écrites discutées et réagencées, les auteurs de *La maîtrise de la langue à l'école* notaient : « Ces activités pourraient sans doute être préparées par des exercices spécifiques mais il n'existe pas encore de tradition scolaire dans le domaine. On ne s'étonnera donc pas de ne pas les rencontrer dans les pages des manuels scolaires de français du cycle III » (p. 84). Qu'en est-il à la rentrée 2016 quand les nouveaux programmes entrent en vigueur ?

C. Écrire davantage ? Réfléchir plus souvent sur les productions et sur la langue ? Analyse de manuels de cycle 3 antérieurs et postérieurs aux programmes 2015

Au tournant des années 2000, le manuel unique s'est généralisé dans l'enseignement primaire et secondaire pour des raisons économiques et pratiques autant, sinon plus, que didactiques, remplaçant progressivement le couple manuel de textes/manuel de grammaire sans le supplanter complètement. Dans ces manuels uniques, la conception des relations entre les différents sous-domaines de la discipline porte les traces d'histoires et de pratiques parallèles. Il existait dans

l'enseignement primaire une tradition de manuels uniques dont l'organisation était calquée sur l'alternance des séances de lecture, grammaire, orthographe, vocabulaire, écriture, à l'emploi du temps hebdomadaire. De tels manuels s'accommodaient très bien d'une approche cloisonnée. Dans l'enseignement secondaire, l'introduction de la séquence en 1996 a suscité une génération de manuels uniques où l'étude de la langue était mobilisée en fonction des genres étudiés en lecture, mais n'avait plus de progression propre (Elalouf, 2007). Ces positions opposées – cloisonnement étanche dans le premier degré et décloisonnement maximal dans le second – se sont progressivement rapprochées et les manuels de cycle 3 (programmes 2015) que nous avons choisi d'observer comportent, à une exception près (*Coccinelle*, CM2) une section lecture-écriture et une section langue, avec des renvois entre l'une et l'autre.

Toutefois, pour comprendre les équilibres et les mises en relations qui diffèrent d'un manuel à l'autre, un panorama rétrospectif de l'évolution des manuels dans le primaire et le secondaire s'avère nécessaire. Sans viser une quelconque exhaustivité, il retiendra quelques exemples d'ouvrages dont la conception traduit une interprétation informée des grandes orientations éducatives. On gardera toutefois à l'esprit que la temporalité des programmes, de l'utilisation des manuels et des pratiques ne sont pas superposables, comme l'ont montré notamment les travaux de Marie-France Bishop (2017). On rappellera également qu'on ne peut pas préjuger de l'analyse d'un manuel à son utilisation en classe, tant les enseignants peuvent faire des usages différents d'un même manuel.

Tableau 3 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue dans des manuels de cours moyen, antérieurs à 2016

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline <i>français</i>	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
Programme 2002	Littérature (dire, lire, écrire) Observation réfléchie de la langue (grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire)	Ecriture dans toutes les disciplines : maîtrise du langage et de la langue française Écrire à partir de la littérature Projets d'écriture, projets d'édition	Opérations d'ajout, suppression, remplacement, déplacement Utiliser les outils construits dans la classe
<i>À livre ouvert, CM1, 2005, Nathan, 254 p.</i>	<ul style="list-style-type: none"> • 9 unités • Pour chaque unité, 4 textes de genres différents et différentes modalités de lecture (croisées, en réseau, en atelier), une page <i>Dire</i> et une page <i>Écrire</i> (9 p.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pas d'activité d'écriture à propos des lectures sauf dans l'atelier de lecture (réécriture, résumé, etc.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Des renvois ciblés à la section <i>Observation réfléchie de la langue</i> dans la page <i>Écrire</i>.

	<ul style="list-style-type: none"> • Une section <i>Observation réfléchie de la langue : Grammaire</i> (36 p.), <i>Conjugaison</i> (18 p.), <i>Orthographe</i> (18 p.), <i>Vocabulaire</i> (18 p.). <p>Les contenus y sont présentés par unité.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Écrire</i> : un sujet, une démarche en trois temps (recherche des idées, organisation du propos et rédaction) suivi d'un prolongement (écriture moins guidée) • De rares exercices d'écriture dans la section langue 	<ul style="list-style-type: none"> • Une problématisation des questions de langue orientant vers l'écriture : « produire des phrases pour quoi faire ? écrire des textes au passé », etc.
Facettes, CM2, 2007, Hatier, 223 p.	<ul style="list-style-type: none"> • 5 sections de 3 à 4 chapitres, s'achevant sur un projet d'écriture et un florilège poétique • Pour chaque chapitre, 6 doubles pages : <i>Atelier de lecture</i> (36 p.), <i>Grammaire</i> (36 p.), <i>Conjugaison</i> (36 p.), <i>Vocabulaire</i> (36 p.), <i>Orthographe</i> (36 p.), <i>Fonctionnement du texte</i> (18 p.), <i>Atelier d'écriture</i> (15 p.), <i>Projet d'écriture</i> (10 p.) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atelier d'écriture</i> : exercices guidés en relation avec la page en vis-à-vis : fonctionnement du texte • <i>Projet d'écriture</i> : une phase de lecture/observation, une phase d'écriture, d'amélioration, avec des critères d'évaluation en oui/non 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Ateliers d'écriture</i> : réutilisation de faits de langue présentés dans la page en vis-à-vis dans <i>Fonctionnement du texte</i> (ex. connecteurs) • <i>Projet d'écriture</i> : deux types de critères : organisation du texte / outils de la langue • Mémo dans un fascicule séparé : <i>Grammaire, Conjugaison, Vocabulaire, Orthographe, Fonctionnement du texte</i> (32 p.)
Programme 2008	<p>Langage oral ; lecture ; écriture ;</p> <p>Étude de la langue française : vocabulaire, grammaire, orthographe</p>	<p>Exercices quotidiens</p> <p>Apprentissage régulier et progressif de la rédaction</p>	<p>Les élèves améliorent leurs productions, en utilisant le vocabulaire acquis, leurs connaissances grammaticales et orthographiques ainsi que les outils mis à disposition (manuels, dictionnaires, répertoires etc.).</p>

<p>L'île aux mots, CM1, 2008, Nathan, 274 p.</p>	<p>5 périodes comportant 3 chapitres chacune commençant par un atelier de lecture et s'achevant par une récréation.</p> <p>Pour chaque chapitre : <i>Lire</i> (1^{er} texte), Écrire (1^e situation), Pour bien écrire ; <i>Lire</i> (2^e texte), <i>Lire en réseau</i>, <i>Parler et dire</i>, Écrire (2^e situation), Pour bien écrire (2^e étape), <i>Pour améliorer mon texte</i>, soit 45 p. pour l'écriture sur 162.</p> <p><i>Étude de la langue</i> : <i>Grammaire</i> (30 p.), <i>Orthographe</i> (30 p.), <i>Conjugaison</i> (30 p.), <i>Vocabulaire</i> (30 p.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une consigne d'écriture après le texte de lecture, • Des activités d'observation et d'entraînement • Des aides à l'écriture, une rubrique <i>Je relis et je réécris</i> avec des critères. • Possibilité de reprise du texte dans une nouvelle étape. • Quelques textes d'élèves comme support d'exercice. 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans la page <i>Pour bien écrire</i> des explications sur les effets pragmatiques du texte mis en relation avec des faits de langue • Dans la page <i>Pour améliorer mon texte</i> une rubrique <i>J'étudie la langue pour mieux écrire</i>, avec une explication et des renvois vers des pages de langue
<p>Pépites, CM2, 2013, Magnard, 255 p.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une section <i>Lecture, écriture, oral</i> : 3 à 5 textes, dont des textes intégraux, <i>Expression orale</i>, Projet d'écriture (12 p.), <i>Bilan</i> • Une section <i>Étude de la langue</i> : <i>Grammaire</i> (44 p.), <i>Conjugaison</i> (46 p.), <i>Orthographe</i> (38 p.), <i>Vocabulaire</i> (22 p.) • Une proposition de programmation 	<ul style="list-style-type: none"> • En <i>Lecture</i>, une rubrique : <i>J'écris pour mieux comprendre</i>. • <i>Projet d'écriture</i> : Lecture-compréhension, recherche de vocabulaire, consigne avec conseils de mise en œuvre, rubrique <i>N'oublie pas</i> : langue • Dans la section langue : le dernier exercice s'intitule <i>J'écris</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Réinvestissement des observations sur le genre des textes • Au moment de la relecture, l'attention est portée sur quelques points de langue (<i>N'oublie pas</i>). • Dans la section langue : il s'agit de vérifier l'utilisation du fait de langue étudié.

Tableau 4 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue dans des manuels de 6^e, antérieurs à 2016

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline <i>français</i>	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
Programmes 1996	Lecture, Écriture, Oral : écouter, parler Les outils de la langue pour la lecture, l'écriture et la pratique de l'oral	Parallélisme : pratiques de lecture, pratiques d'écriture, pratiques de l'oral	Entrée par le discours pour faire maîtriser les outils lexicaux et grammaticaux nécessaires à la narration et à la description
<i>Lettres vives</i> , 6 ^e 1996, Hachette, 335 p.	12 chapitres composés ainsi : <ul style="list-style-type: none"> • Lire/écrire : 3 textes ou une étude intégrale • Langue : Grammaire (44 p.), Orthographe (13 p.) Conjugaison (5 p.), Vocabulaire (16 p.), Expression (37 p.) • Ouverture culturelle 	<ul style="list-style-type: none"> • Pour chaque texte étudié : un sujet d'écriture ou une consigne permettant de revenir sur la lecture • Dans la section Expression, des exercices sur un problème d'écriture (ou d'oral parfois) 	<ul style="list-style-type: none"> • Intérêt porté d'abord à la textualité en grammaire et dans l'écriture, à partir de la lecture • relation réécriture-lexique : observation des remplacements dans un manuscrit • caractéristiques d'un genre et implications en écriture
<i>À mots ouverts</i> , 6 ^e , 2000 ³⁹ , Nathan, 349 p.	<ul style="list-style-type: none"> • 12 chapitres de 6 textes ponctués de repères et s'achevant sur Atelier d'écriture (16 p.) ou d'expression • Les outils de la langue : Orthographe (18 p.), Vocabulaire (14 p.), Grammaire (54 p.), Conjugaison (16 p.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Selon les textes, une rubrique <i>Expression écrite</i> (ou orale) comportant un sujet et des conseils <i>Pour préparer le devoir</i> • À la fin de chaque chapitre, un atelier d'écriture ou d'expression (oral, théâtre) : 1 page d'observation et d'activités et 1 page comportant des sujets et des conseils. 	<p>Les auteurs privilégient le lien lecture/étude de la langue :</p> <ul style="list-style-type: none"> • pour chaque texte, observation de faits de langue et renvoi à la partie <i>Les outils de la langue</i> • pas d'exercices d'écriture dans la partie <i>Les outils de la langue</i>

³⁹ <http://www.e-bims.org/archive/mf6nathan00.pdf>

<p>Français livre unique, 6^e, 2005⁴⁰, Hatier, 414 p.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 9 chapitres par genre ou par œuvre, ponctués par des outils, un bilan et s’achevant sur une double page d’écriture (18 p.) • Une section Outils : <i>Grammaire</i> (110 p.), <i>Orthographe</i> (8 p.), <i>Lexique</i> (6 p.), <i>Méthodologie</i> (4 p.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Une rubrique <i>Lire et écrire</i> après la leçon dégagée de la lecture du texte. • Un bilan notionnel avec des renvois avant l’évaluation : ex. <i>Pour lire et écrire un conte</i> • Une double page d’écriture par chapitre avec fiche d’aide à l’écriture du brouillon et guide de relecture 	<ul style="list-style-type: none"> • Présence de critères de réussite, y compris dans les consignes d’écriture figurant dans les rubriques <i>Lire et écrire</i> • Une articulation écriture/langue grâce aux bilans notionnels comportant des renvois. • Pas d’exercices d’écriture dans la partie <i>Outils</i> • Un apport de vocabulaire dans l’aide à l’écriture du brouillon
<p>Programme 2008</p>	<p>Étude de la langue, lecture, expression écrite, expression orale, histoire des arts</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Pratique régulière et progressive • Initiation à l’élaboration d’une trace écrite 	<ul style="list-style-type: none"> • L’apprentissage de l’écriture s’appuie de façon rigoureuse sur l’étude du lexique et des structures grammaticales. • Structuration des écrits.
<p>Fleurs d’encre, 6^e, 2013, Hachette, 368 p.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 11 chapitres par genre et œuvre, dont 8 comportant une synthèse, une rubrique <i>Langue et expression</i> : <i>Lexique</i> (8 p.), <i>Orthographe</i> (4 p.), <i>Conjugaison</i> (4 p.), <i>Grammaire</i> (8 p.), Écrit (8 p.), des lectures personnelles et des évaluations • une section <i>Étude de la langue</i> : <i>Grammaire</i> (70 p.), <i>Orthographe</i> (18 p.), <i>Lexique</i> (12 p.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Après chaque texte, une rubrique <i>Gardons la trace écrite</i> : écrit de travail • Idem dans <i>Faire le point</i> Dans la section <i>Langue et expression</i> : des exercices sur des faits de langue puis des sujets avec préparation au brouillon et consignes d’écriture • 2 ateliers d’écriture longue en plusieurs étapes 	<ul style="list-style-type: none"> • En relation avec les lectures, la rubrique <i>Langue et expression</i> aborde les caractéristiques du genre, le lexique, la grammaire, l’orthographe et la conjugaison avant de proposer des sujets d’écriture • 1 rubrique <i>Écrire</i> pour chaque chapitre de la partie <i>Étude de la langue</i> et comportant un ou deux exercices.

⁴⁰ <http://www.e-bims.org/archive/mf6hatier05.pdf>

	• 2 rubriques Ateliers d'écriture (10 p.)	• Introduction d'un carnet de lectures personnelles	
--	--	---	--

Il ressort de cette mise en série chronologique des constantes. La relation lecture-écriture est prépondérante. Les élèves sont invités à écrire à propos des textes qu'ils ont lus, en reprennent les motifs, en prolongent les intrigues, ils en dégagent des caractéristiques génériques qu'ils doivent réinvestir. L'écriture reste ainsi une activité terminale. Si sa fonction n'est plus exclusivement la vérification des connaissances en grammaire, orthographe, conjugaison et vocabulaire, celles-ci sont évaluées dans les critères de relecture, sans que soit toujours assurée la mise en relation avec la section d'étude de la langue, qui suppose un exercice d'abstraction délicat.

Il résulte de cette organisation deux régimes de connaissances sur la langue : des apports très contextualisés et souvent assez normatifs sur l'organisation du discours et un noyau notionnel très stable, peu questionné, en morphosyntaxe, lexique et orthographe. Une série de manuels exclusivement dédiés à l'écriture est représentative de cette orientation : *Le livre miroir*⁴¹. Le titre-même présente le texte de l'élève comme un reflet des textes lus, les critères de réussite y sont avant tout formels et les activités réflexives en clôture de chapitre sont présentées comme facultatives, alors qu'elles pourraient attirer l'attention sur un fonctionnement langagier à l'œuvre dans le texte à produire.

Mais à côté de cette subordination de l'écriture à la lecture, une autre orientation se dessine qui reconnaît plus d'autonomie à l'écriture : elle accompagne alors un processus récursif, illustré dans *l'île aux mots*, elle suscite des besoins langagiers qui appellent à puiser dans différentes ressources : des textes, des œuvres du patrimoine non exclusivement littéraires, des listes de collocations, des outils ; elle nécessite de problématiser les questions de langue comme y invitent les auteurs d'*À livre ouvert* lorsqu'ils demandent : « produire des phrases pour quoi faire ? ». L'écriture comme outil cognitif se fait timidement une place avec l'élaboration de la trace écrite (*Fleurs d'encre*) et les bilans notionnels (*Français livre unique*), de même que l'écriture de la réception, avec l'espace dialogique ouvert par le carnet de lecture (uniquement dans *Fleurs d'encre*).

À l'opposé du *Livre miroir*, *Maitrise de l'écrit 6^e*, pose le texte à produire non comme reflet mais comme problème : « Qu'est-ce que l'écrit ? à quoi sert-il ? », « Pourquoi faire un brouillon ? », « Comment passer d'un script à une histoire ? », « Comment nommer, faire parler les personnages ? ». Toutefois, le choix de subordonner entièrement la langue à la résolution de ces problèmes rencontre des limites. Par exemple, s'il est très pertinent d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une même expression *la femme du seigneur* (p. 104), peut désigner un ensemble de personnes ou une personne unique, selon qu'on la rencontre dans un manuel d'histoire ou dans un conte, il est difficile de le faire sans construire la classe des déterminants, sans faire la distinction entre le pluriel grammatical et la notion de quantité qui peut s'exprimer avec le singulier, sans mettre en relation l'emploi générique du déterminant avec le choix du présent. Or, l'élève qui d'un cours à l'autre ou au sein d'un même projet pluridisciplinaire lit un documentaire sur le Moyen Age

⁴¹<http://www.e-bims.org/archive/mfce1magnard92.pdf>

et écrit une fiction est confronté à ces questions linguistiques qui seront source de malentendus si elles ne sont pas anticipées et traitées pour elles-mêmes.

Même si les manuels exclusivement dédiés à l'écriture ont eu une diffusion limitée, ils apparaissent comme un analyseur de tensions entre différentes conceptions de l'écriture toujours à l'œuvre aujourd'hui. Pour les analyser dans les manuels issus des programmes 2015, il nous a semblé nécessaire de procéder en deux temps. D'abord, reprendre les catégories utilisées pour les manuels des décennies précédentes permet d'établir des points de comparaison. Mais il faudra aller au-delà pour appréhender la nature des tâches d'écriture en relation avec les aspects de la langue convoqués.

Tableau 5 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue dans des manuels de CM1, 2016

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline <i>français</i>	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
Programme 2015	<ul style="list-style-type: none"> • Langage oral, • Lecture et compréhension de l'écrit, • Écriture, • Étude de la langue (grammaire, orthographe, lexique) 	<ul style="list-style-type: none"> • Pratique régulière et quotidienne, seul ou à plusieurs, sur des supports variés et avec des objectifs divers • Recours à l'écriture à tous les stades de l'apprentissage • Ces écrits font pleinement partie du travail de la classe. 	<ul style="list-style-type: none"> • Construction d'un rapport à la norme écrite : éléments qui assurent la cohérence du texte, ponctuation, syntaxe (phrase unité de sens), paragraphe, orthographe grammaticale et lexicale • Connaissance des caractéristiques des genres d'écrits à produire • Connaissances sur la langue : mémoire orthographique des mots, règles d'accord, ponctuation, organisateurs du discours • Recherche de formulations plus adéquates

<p>Millefeuille CM1, 2016, Nathan, 222 p.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 10 chapitres regroupés en unités selon les genres d'écrits • Pour chaque chapitre : <i>Lire : Lire, Pour mieux lire, Faire le point</i> <i>Écrire et parler : Vocabulaire, Écrire (20 p.), Oral</i> • <i>Étude de la langue : Grammaire (32 p.), Orthographe (24 p.), Vocabulaire (18 p.), Aide-mémoire</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture : <i>J'ajoute une phrase à l'histoire</i> • Vocabulaire thématique en vue de l'écriture • 1 double page avec des situations d'écriture progressives 	<ul style="list-style-type: none"> • Écriture : vérifications ciblées • <i>J'améliore mon texte</i> : renvoi aux chapitres de langue • <i>J'écris</i> : à la fin de chaque chapitre de langue
<p>Pépites, CM1, 2016, Magnard, 239 p.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 8 chapitres centrés sur des compétences de lecture • Pour chaque chapitre : <i>Lecture et compréhension, Expression orale, Expression écrite (12 p.), Mon enquête de lecteur.</i> • <i>Étude de la langue : Grammaire (34 p.), Conjugaison (30 p.), Orthographe (20 p.), Vocabulaire (12 p.)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Lecture : <i>Ai-je bien compris le texte ?</i> • Questions pour le carnet de lecture • Oral : support écrit parfois demandé • Expression écrite : une double page avec deux activités différenciées et un accompagnement. 	<ul style="list-style-type: none"> • Avant <i>J'écris mon texte</i> : <i>boite à mots</i> • <i>Je relis mon texte pour l'améliorer</i> : 3 points de langue ciblés • <i>J'écris</i> : à la fin de chaque chapitre d'étude de la langue
<p>Mandarine, CM1, 2016, Hatier, 255 p.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 10 chapitres répartis en 4 sections : <i>Langage oral, Lecture et compréhension de l'écrit</i> (3 textes, 1 parcours, des clés), Écriture (20 pages), Culture littéraire et artistique. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oral : support à la prise de parole • Lecture : <i>J'écris</i> Écrits de travail (écrire pour réfléchir sur ce qu'on a lu), écrits d'invention (compléter un texte lu, imaginer la suite d'un texte lu). 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i> : exercices après la consigne d'écriture • <i>Orthographe pour mieux écrire</i> : une explication et un renvoi vers la section langue

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Étude de la langue</i> : <i>Grammaire</i> (40 p.), <i>Orthographe</i> (38 p.), <i>Vocabulaire</i> (20 p.), 7 fiches méthodes, dont organiser et réviser sa production écrite, garder la trace de ses lectures (2 p.) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Écriture</i> Consigne d'écriture avec aide : <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i> (exercices) Méthode d'écriture en 4 étapes avec aide <i>Orthographe pour mieux écrire</i> (liste, tableau et renvoi à la section <i>langue</i>) Grille de relecture • Notes sur le carnet de lecture (lecture de textes ou d'œuvres en EAC) 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Grille de relecture</i> : comportant un ou deux points de langue ciblés (personnes, temps, etc.) • Un exercice d'écriture à la fin de chaque chapitre de langue.
--	---	---	--

Tableau 6 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue dans des manuels de CM2, 2016

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline français	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
Coccinelle, CM2, 2016, Hatier, 223 p.	12 chapitres thématiques comprenant chacun 8 sections : <i>Lecture</i> , <i>Grammaire</i> (24 p.), <i>Conjugaison</i> (24 p.), <i>Vocabulaire</i> (24 p.), <i>Orthographe</i> (24 p.), <i>Rédaction (12 p.)</i> , <i>Parler pour</i> , <i>Dossier de lecture</i>	<ul style="list-style-type: none"> • Incitation ponctuelle à un écrit de travail préparant une prise de parole : notes, organisation des idées • 1 page de <i>rédaction</i> : écriture en une seule étape à partir d'une consigne et d'un guide d'écriture plus ou moins précis. 	<ul style="list-style-type: none"> • Observation d'un point de langue dans un texte avant la consigne d'écriture • <i>Mémo</i> reprenant ce point de langue après la tâche (ex. emploi de l'imparfait p. 72) • <i>J'écris</i> à la fin de quelques chapitres d'étude de la langue.
Caribou, CM2, 2016, Istra, 255 p.	<ul style="list-style-type: none"> • 5 chapitres, regroupant deux thèmes et comportant tous deux sections • <i>Lecture-compréhension</i> : texte 1, texte 2, <i>Interdisciplinarité</i>, <i>Clés de compréhension</i>, <i>Production d'écrit</i> (10 p.), <i>Expression orale</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>J'écris</i> : Après chaque texte, 1 ou 2 consignes d'écriture brève. • <i>J'utilise mes connaissances</i> : en EAC • Production d'écrit : écriture en 5 étapes à partir d'un texte 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les consignes d'écriture portant sur les textes : 1 point de langue ciblé (repérage ou contrainte)

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Étude de la langue : Le verbe</i> (30 p.), <i>Orthographe</i> (20 p.), <i>Grammaire</i> (24 p.), <i>Lexique</i> (26 p.) 	<ul style="list-style-type: none"> • Oral : notes préparant la prise de parole 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans le guidage de la production d'écrit, une consigne à l'étape 4 (mise en texte. Ex. emploi de la 1^e personne) • Réutilisation du lexique spécialisé en EAC • <i>J'écris</i> : à la fin de chaque chapitre de langue
<p>Mandarine, CM2, 2016, Hatier, 255 p.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 10 chapitres répartis en 4 sections : <i>Langage oral</i>, <i>Lecture et compréhension de l'écrit</i> (3 textes, 1 parcours, des clés), <i>Écriture</i> (20 pages), <i>Culture littéraire et artistique</i>. • <i>Étude de la langue : Grammaire</i> (40 p.), <i>Orthographe</i> (38 p.), <i>Vocabulaire</i> (18 p.), <i>Vers la 6^e, Mes outils, Fiches méthodes</i>. 	<ul style="list-style-type: none"> • Oral : écrire pour préparer une prise de parole, conserver la trace d'un échange oral, d'un débat • <i>J'écris</i> (après chaque texte de lecture) : Écrits de travail : écrire pour réfléchir sur ce qu'on a lu. Écrits d'invention : compléter un texte lu Imaginer la suite d'un texte lu • Carnet de lecture : <i>je m'exprime, je réfléchis</i> (sur une lecture ou une œuvre d'art) • Écrire : consigne préparée par <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i> Méthode d'écriture en 4 étapes avec une aide <i>Orthographe pour mieux écrire</i> • Grille de relecture 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>J'écris</i> (après chaque texte de lecture) : consigne s'appuyant sur deux pavés portant sur le même texte <i>Grammaire pour mieux écrire</i> et <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i> • Consigne d'écriture : préparée par <i>Vocabulaire pour mieux écrire</i> : mots d'un même champ lexical par classe grammaticale • <i>Méthode d'écriture</i> : incitation à utiliser le vocabulaire étudié <i>Orthographe pour mieux écrire</i> : ciblé sur un point avec un renvoi vers la section langue • <i>Guide de relecture</i> : une ou deux consignes de langue • <i>J'écris</i> : à la fin de chaque chapitre de langue

Tableau 7 : Place de l'écriture et relations avec l'étude de la langue dans des manuels de 6^e, 2016

Référence	Organisation des sous-domaines de la discipline <i>français</i>	Place accordée à l'écriture	Relations écriture-étude de la langue
Français, 6^e, 2016, Le livre scolaire, 349 p.	<p>8 chapitres composés de : <i>Textes et images, Histoire des arts, Lexique</i> (8 p.) <i>Langue</i> (grammaire, orthographe) (8 p.), <i>Expression écrite (8 p.)</i> et <i>orale, Parcours citoyen, Synthèse</i></p> <p><i>Langue</i> : <i>Lexique</i> (16 p.), <i>Grammaire</i> (26 p.), <i>Conjugaison</i> (22 p.), <i>Orthographe</i> (22 p.), <i>Méthodologie</i> (10 pages dont 2 en expression écrite)</p>	<p>Pas de consigne d'écriture à propos des textes de lecture, ni dans les pages lexique et langue qui les suivent.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Plusieurs exercices d'écriture comportant une rubrique <i>méthode</i> • Une « tâche à réaliser » dans le parcours citoyen 	<ul style="list-style-type: none"> • Parfois, la page de langue précédant l'expression écrite permet de travailler une forme qui sera demandée dans la consigne (ex. écrire au futur, introduire un retour en arrière au plus-que-parfait). • Une rubrique <i>Écrire</i> à la fin de certains chapitres de langue • Pas de relation <i>écriture/ étude de la langue</i> dans la fiche méthode sur le brouillon, mais dans la fiche <i>Relecture</i> : « ponctuation, richesse du vocabulaire, chaînes d'accords homophones, terminaisons, orthographe des mots (dictionnaire) »
Français, 6^e, 2016, Jardin des lettres, Magnard, 349 p.	<ul style="list-style-type: none"> • 1 atelier d'ouverture : s'achevant sur la création d'un conte 4 thèmes répartis en • 2 parcours de lecture suivi d'une synthèse • 1 ou 2 ateliers d'expression (24 p.) 	<ul style="list-style-type: none"> • textes suivis d'un pictogramme donnant une consigne d'écriture, parfois des aides et une invitation à utiliser l'album de lecture • Dans <i>Récapitulons</i>, consigne d'écriture avec conseils d'écriture (texte pour l'album de lecture) 	<ul style="list-style-type: none"> • Dans les ateliers d'expression : <i>Grammaire pour dire et pour écrire</i> • Utilisation d'un carnet de vocabulaire, complété au fil du parcours, pour écrire à partir d'un texte.

	<ul style="list-style-type: none"> • 1 ou 2 dossiers <p><i>Étude de la langue : La phrase (16 p.), Autour du nom (14 p.), Le verbe (32 p.), Le Texte (18 p.)</i></p> <p><i>Le Lexique (10 p.)</i></p> <p>Des points d'orthographe sont abordés en grammaire (16 p.) et en lexique (8 p.)</p>	<ul style="list-style-type: none"> • 4 pages d'atelier d'expression avec des extraits et des encarts <p><i>Grammaire pour dire et pour écrire</i> et s'achevant sur une activité finale réinvestissant les procédés identifiés selon un plan de texte donné.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Une rubrique <i>Pour dire, pour écrire</i> dans la synthèse d'une leçon de langue (ex. trouver le nom noyau du GN pour faire les accords) • Un exercice : <i>Écrire et produire à l'oral</i> à la fin de chaque chapitre de langue.
<p>Français, 6^e, 2016, L'envol de Lettres, Belin</p>	<p>12 chapitres composés de 2 sections :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lectures, L'antiquité et nous, Histoire des arts,</i> • <i>Compétences langagières et linguistiques : Méthode (6 p. en lien avec l'écriture), Vocabulaire, Grammaire, S'exprimer à l'oral, S'exprimer à l'écrit (12 p.)</i> <p><i>Étude de la langue : Le mot (18 p.), La phrase (14 p.), Le verbe (17 p.), L'orthographe (11 p.), Les registres, Vocabulaire pratique (10 p.)</i></p>	<ul style="list-style-type: none"> • <i>J'écris pour interpréter le texte</i> • <i>À vous de créer</i> (dans les pages sur l'antiquité ou l'histoire des arts) • <i>S'exprimer à l'écrit</i> en 2 étapes : observer un texte, répondre à une consigne 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>J'écris pour interpréter le texte</i> : renvoi à des indices repérés dans le texte. • <i>Méthode</i> : pas de renvoi précis (« consultez les pages <i>Langue</i> ») • <i>À vous d'écrire</i> (à la fin des pages de vocabulaire et de grammaire précédant les ateliers d'expression) • <i>Ateliers d'expression</i> : rubrique <i>pour bien écrire</i> (ex. soigner la ponctuation ») • À la fin de chaque chapitre de langue : <i>s'exprimer</i>
<p>Fleurs d'encre 6^e, 2016, Hachette 366 p.</p>	<p>12 chapitres regroupés en 5 thèmes et faisant alterner 2 types de chapitres : un chapitre organisé ainsi :</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Lire, comprendre, interpréter</i> • <i>Je pratique l'oral</i> • <i>Organiser le travail d'écriture (21 pages)</i> 	<ul style="list-style-type: none"> • Une rubrique <i>Écriture</i> à la fin des extraits • <i>Carnet personnel de lecture</i> 	<p>Exercices pour aider à l'amélioration du texte pour chaque critère formulé dans la double page qui suit l'atelier d'écriture, avec un code couleur.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Je construis mon bilan</i> • <i>J'évalue mes compétences</i> <p>et un atelier composé de plusieurs activités.</p> <ul style="list-style-type: none"> • <i>Étude de la langue Grammaire (53 p.), Orthographe (50 p.), Lexique (28 p.)</i> avec renvoi aux pages des chapitres pour organiser le travail d'écriture 	<ul style="list-style-type: none"> • <i>Atelier d'écriture</i> : un sujet d'écriture guidée en 5 étapes : <i>Préparer l'écrit et rédiger au brouillon, Améliorer le brouillon et rédiger au propre, Travailler la langue pour améliorer l'écrit</i>, un sujet en écriture autonome avec des conseils • <i>Je construis mon bilan</i> : questionnement permettant de récapituler ce qui a été appris, production d'un bilan d'une dizaine de lignes 	<ul style="list-style-type: none"> • Utilisation du traitement de texte et du correcteur orthographique. • Des exercices d'écriture à la fin de la plupart des chapitres de langue
--	--	--	--

Certaines tendances amorcées dans les manuels étudiés dans la période précédente s'accroissent dans les interprétations que font les auteurs de manuels des programmes 2015. Cela conduit à plusieurs constats qui soulèvent autant de questions.

- Les occasions d'écrire sont de plus en plus nombreuses. Cela conduit-il à une clarification des fonctions de l'écrit ou à un certain brouillage ?
- Les dispositifs d'apprentissage de l'écriture se déploient en détaillant les étapes et les modalités pédagogiques. À quel(s) moment(s) du processus d'écriture l'observation de la langue est-elle sollicitée et dans quel objectif ?
- Les manuels font le choix de ne pas diluer l'étude de la langue en lui consacrant une section distincte, tout en ménageant des passerelles entre pratique et étude de la langue : le contenu notionnel de la section *Étude de la langue* permet-il de répondre aux questions qui se posent en cours d'écriture ?
- Comment les besoins langagiers des jeunes scripteurs sont-ils pris en compte ?

Nous étudierons comment les manuels choisis répondent à ces différentes questions.

1. Multiplication des occasions d'écrire et fonctions de l'écrit

La place accordée dans le programme 2015 au langage oral conduit à s'interroger sur les écrits susceptibles d'amener l'élève à une prise de parole autonome, organisée. Là où certains manuels proposent des scénarios où les élèves préparent des brouillons non linéaires comme support à des prises de parole, beaucoup restent assez vagues (« écrivez quelques notes », « écrivez vos idées » - *Coccinelle*). On ne voit pas travailler la liste et les procédés de nominalisation qui l'accompagnent comme le proposait *La maîtrise de la langue au collège*.

L'écriture réflexive est peu sollicitée. *Mandarine* l'évoque pour le débat : il s'agit non seulement de le préparer mais aussi d'en conserver une trace personnelle et de mesurer ainsi le déplacement induit par l'échange de points de vue. L'écriture de synthèse est rare également. Les manuels de cours moyen n'en proposent pas. Les bilans se font sous forme de questions suivies d'un résumé dans *Caribou* et *Millefeuille* et de mises en activité suscitant le débat dans *Pépites* et *Mandarine*. *Fleurs d'encre 6^e* qui avait inauguré un écrit de travail en 2013, *Gardons la trace écrit*, poursuit avec *Je construis mon bilan*. Après un retour individuel et collectif sur ce que l'élève a appris, compris à la lecture des textes du chapitre, avec des renvois, il lui est demandé par exemple : « En vous aidant du travail oral qui précède, rédigez votre bilan en répondant à des questions en trois paragraphes » (p. 50). En revanche, dans *Le jardin des Lettres* ou *L'Envol des lettres*, sous l'intitulé *Récapitulons ou Faisons de point*, une synthèse est donnée à lire avant un exercice d'application qui constitue l'évaluation de fin de séquence.

Le carnet de lecture est introduit dans certains manuels pour la lecture cursive et l'histoire des arts. Les élèves sont invités à exprimer des impressions, mais aussi à formuler des appréciations en s'aidant d'un vocabulaire technique introduit à cet effet, ce qui peut créer une tension voire des malentendus sur les finalités de cet écrit. Certaines consignes appellent explicitement un « écrit pour soi » : « Si tu étais à la place de Nils, quels sentiments et émotions ressentirais-tu ? Note-les sur ton carnet de lecture » (*Pépites*, CM2, p. 66). D'autres formulent des attendus qui ne sont pas ceux d'un carnet de lecteur : « Quelle œuvre préfères-tu ? Écris 3 à 5 lignes pour expliquer ton choix. Utilise les mots des arts, ainsi que le lexique des émotions » (*Caribou*, CM2, p. 33).

Une clarification s'imposerait aussi sur la visée des consignes d'écriture qui accompagnent les textes : s'agit-il de vérifier la compréhension ou d'explorer les possibles interprétatifs du texte ? Un manuel comme *Pépites* choisit la première option avec la rubrique *Ai-je bien compris le texte ?* où sont demandés des résumés ; *L'envol des Lettres 6^e*, choisit la seconde avec *J'écris pour interpréter le texte*. Mais sous la rubrique *J'ajoute des phrases à l'histoire* (*Millefeuille* CM1) – intitulé qui cantonne implicitement au genre narratif – on trouve aussi bien une demande de résumé (p. 103), l'ajout d'une bulle pour faire parler des personnages (p. 51), ou la recherche d'analogies entre le texte et le vécu de l'élève : « Continue ce début de phrase : *Pour moi une voiture, c'est comme...* » (p. 15).

Enfin, la finalité des écrits d'apprentissage mérite aussi d'être clarifiée. Les consignes des écrits proposés dans la section lecture-écriture et dans la section langue se ressemblent : ils figurent généralement sous la rubrique *J'écris*. Et pourtant, ils n'induisent pas la même posture d'écriture, la même distance métalinguistique. Dans le manuel *Caribou* CM2, le chapitre consacré au journal intime se termine par une production d'écrit dont la consigne est « En t'inspirant de la structure du texte de Marcel Pagnol, écris un court récit autobiographique » (p. 50). Le bilan à la page précédente avait conclu que dans le journal intime, le narrateur parle « de sa vie quotidienne, de ce qu'il ressent, de ses peurs et de ses secrets » mais les consignes d'écriture et de relecture portent uniquement sur le choix de la 1^e personne, la présentation du texte en deux paragraphes et l'emploi des temps. Le travail d'écriture s'est transformé en un exercice formel. Inversement, les auteurs de *Millefeuille* CM2 demandent à l'issue d'un chapitre de grammaire sur l'imparfait : « Raconte ta vie quand tu étais plus petit(e) : ce que tu aimais ou n'aimais pas à l'école, les jeux que tu préférais, les sorties, les ami(e)s que tu as peut-être quitté(e)s... Conjugue tous les verbes à l'imparfait ». L'élève est invité à se livrer, voire à exprimer des souvenirs douloureux, alors que l'exercice a pour but de vérifier qu'il sait

conjuguer l'imparfait. Ce manque de clarté sur les finalités d'apprentissage peut être source de malentendus persistants, chez les élèves, et notamment chez ceux qui ont le plus besoin d'école.

On attendrait donc que les auteurs de manuels soient en mesure de clarifier, en direction des enseignants comme des élèves, pour une tâche d'écriture donnée, quelle fonction de l'écrit elle met en jeu, quelle conduite discursive elle sollicite, avec quelle visée, et quelles ressources linguistiques elle mobilise. Certains le font plus explicitement que d'autres. Par exemple, le livre du professeur du manuel *Mandarine* (CM1) présente parmi ses choix pédagogiques la multiplication des occasions d'écrire en distinguant les situations proposées : « écrits de travail », « brèves activités d'écriture littéraire » et « projets d'écriture longue », la dernière situation correspondant à des textes écrits en deux séances de 50 minutes. Il attire l'attention sur la spécificité du carnet de lecture : « écriture plus personnelle et "créative" (expression des émotions et avis sur les œuvres lues, y compris les œuvres d'art) ». Pour les séances d'apprentissage de l'écriture, le livre du maître justifie les modalités proposées : accompagnement au cours du processus d'écriture, collaboration entre élèves, va-et-vient entre des phases d'oral, d'écriture et d'oralisation des textes avant la recherche de pistes d'amélioration. Il recommande d'« aider au maximum les élèves pour l'orthographe et la syntaxe des phrases afin qu'ils se concentrent sur leur intention vis-à-vis du destinataire et sur leurs stratégies d'écriture » et d'évaluer uniquement « le ou les points de langue travaillés dans le cadre de la séquence (trois maximum) ». Ces indications permettent à l'enseignant de faire des choix éclairés. Reste néanmoins à sa charge des décisions délicates qui peuvent être des freins : doit-il relire toutes les traces écrites ? intervenir sur toutes ou seulement sur certaines et sous quelles formes ?

2. Le déploiement inégal des dispositifs d'apprentissage

L'écart est important entre des manuels qui donnent des conseils de méthode rudimentaires, inexploitable par de jeunes élèves (ex. « soigner la ponctuation » dans *L'envol des Lettres 6^e*) et des dispositifs qui accompagnent un processus d'écriture en variant les modalités pédagogiques (oral/écrit, en groupe, en binôme ou seul) en classe entière ou en accompagnement personnalisé (*Mandarine, Fleurs d'encre*). Cet écart se lit dans la structure des manuels.

Tableau 8 : les pages dans des manuels de cycle 6^e, 2016

Pages de manuel	Nom de ces pages	Titre du manuel
Deux doubles pages dans certains chapitres	<i>Organiser le travail d'écriture</i> (4x7=28 pages) <i>Atelier d'expression</i> (4x6 = 24 pages)	<i>Fleurs d'encre 6^e</i> <i>Le jardin des Lettres 6^e</i>
Une double page dans chaque chapitre	<i>Écrire</i> (2x10 = 20 pages) <i>Écriture</i> (2x10 = 20 pages)	<i>Millefeuille CM1</i> <i>Mandarine CM1, CM2</i>

Une double page dans certains chapitres	<i>Expression écrite</i> (2 x 6 = 12 pages)	<i>Pépites</i> CM2
Une page simple dans tous les chapitres	<i>Rédaction</i> (12 pages) <i>Production d'écrit</i> (12 pages) <i>S'exprimer à l'écrit</i> (12 pages) <i>Expression écrite</i> (12 pages)	<i>Coccinelle</i> CM2 <i>Caribou</i> CM2 <i>L'envol des Lettres</i> 6 ^e <i>Français</i> 6 ^e

Le déploiement de ces dispositifs d'écriture permet des ajustements à la diversité des élèves et offre des possibilités de différenciation exploitées par certains manuels seulement. Les variables didactiques sur lesquelles joue cette différenciation renvoient à des conceptions différentes des difficultés en jeu. *Millefeuille* propose une gradation de la phrase au texte : compléter des phrases ou un texte au niveau 1, développer un texte donné au niveau 2, rédiger un texte complet au niveau 3. *Pépites* propose deux situations d'écriture, avec un guidage comparable, mais une longueur attendue différente. Dans ces manuels, différencier consiste à donner une tâche plus simple ou plus courte, au risque que certains élèves y restent cantonnés. Pour d'autres auteurs de manuels, différencier consiste à varier les modalités pédagogiques au cours du processus d'élaboration pour permettre à tous de s'engager dans l'activité d'écriture. *Mandarine* propose une alternance d'échanges oraux en binôme ou en groupe et d'écriture autonome ou en dictée à l'adulte, pour permettre aux élèves de résoudre une tâche d'écriture complexe. *Fleurs d'encre* décline une organisation du travail d'écriture en plusieurs étapes puis propose des sujets comparables pour une activité en autonomie, accompagnée de quelques conseils.

Ces dispositifs d'écriture courent, certes, le risque de se rigidifier en bridant la récursivité du processus d'écriture, mais ils constituent des alternatives à des situations réduites à un sujet s'appuyant sur un texte ou une illustration, suivi un patron de texte (*Coccinelle* CM2, *Le jardin des Lettres* 6^e, *Français* 6^e). Le remplacement des lourdes grilles d'évaluation par des outils de vérification plus ciblés s'accompagne d'une réflexion sur les moments où la pause métalinguistique peut être profitable : un apport de vocabulaire en amont suffit-il à garantir des transferts (*Millefeuille*, *L'envol des Lettres*) ? Gagne-t-il à être présenté toutes classes grammaticales confondues entre la phase de planification (« je réfléchis à ce que je veux écrire ») et la mise en texte (« j'écris mon texte ») en introduisant une « boîte à mots » (de 6 mots), comme dans (*Pépites*) ? Qu'apportent les exercices d'observation et de classement lexical dans la phase d'élaboration mentale qui précède le brouillon (*Mandarine*) ? L'attention aux marques formelles doit-elle attendre la relecture ? La réponse à ces questions dépend de la façon dont sont conçues les relations entre les activités d'écriture et l'étude de la langue.

3. Entre pratique et étude de la langue, quelles passerelles ?

Du CM1 à la 6^e, la composition des manuels se complexifie graduellement, avec l'introduction de points de langue dans la section lecture-écriture, explicitement reliés ou non avec la section *Étude de la langue*. Ces encarts, souvent appelés *Grammaire pour mieux lire, pour mieux écrire* s'ajoutent aux consignes et aux guides de relecture qui orientent également les élèves vers des unités linguistiques. Dans certains manuels, comme *Mandarine* ou *Fleurs d'encre*, ils constituent des balises régulières dans le processus d'élaboration du texte mais dans d'autres, ils posent des questions de lisibilité et peuvent désorienter les élèves les plus fragiles comme l'ont montré les travaux de Stéphane Bonnéry (2015). L'atelier d'expression du *Jardin des Lettres 6^e* est l'exemple le plus caractéristique d'une mise en page foisonnante, calquée sur certains textes documentaires, dont la lisibilité est difficile. Sur deux doubles pages consécutives, on ne trouve pas moins de 15 encadrés (encyclopédiques, linguistiques ou didactiques) et 5 iconographies pour accompagner 3 textes et aboutir à l'activité finale : « Écris un court texte descriptif montrant la réaction d'une foule à l'arrivée d'une personne célèbre et séduisante » (p. 43).

Par-delà les questions de mise en page, c'est la pertinence de ces passerelles entre l'écriture et l'étude de la langue qui se trouve posée. À la lecture des programmes de 2015, les auteurs de manuels abordent cette question en ciblant plus précisément le moment où ces apports peuvent être une aide à l'écriture et la réécriture. Mais il conviendra ensuite de s'interroger sur le contenu même de cet apport pour vérifier s'il répond à l'objectif visé.

Tableau 9 : Apports sur un point de langue en relation avec le sujet d'écriture, Exemples de deux manuels aux choix divergents en CM2

Titre et sujets	En amont	En cours	À la révision	Renvoi vers l'étude de langue
<i>Coccinelle, CM2</i>			Pas de guide de relecture mais parfois un encadré signalant ce qu'il faut retenir.	Pas de section <i>Étude de la langue</i> , pages de grammaire, conjugaison, vocabulaire, orthographe, entre la lecture et la rédaction
Choisis une définition et écris un petit texte pour présenter un homme ou une femme qui exerce ce métier.	Vocabulaire : lire la définition d'un nom ou d'un verbe			
Présente un événement que tu as vécu aujourd'hui.				

Voici la fiche biographique de N. Amstrong. Je rédige sa biographie. J'utilise le présent.	Conjugaison : Le présent (chapitre 1)			
Je présente le lieu et le personnage (à partir d'un photo)	Conjugaison : L'imparfait		Une des valeurs de l'imparfait	
À ton tour, écris un conte des origines.	Des mots pour commencer Des mots pour finir			
Imagine la suite de ce conte.	Conjugaison : Le passé simple de quelques verbes fréquents		Utilisation de l'imparfait, du passé simple et du présent dans un récit au passé	
Rédige la lettre de Thomas. Aide-toi des indices que tu trouves dans la lettre de Julie.	Conjugaison : Le passé composé			
Tu écris un article pour répondre au communiqué de la CFPN.	Pour organiser ton texte (ex. de connecteurs)			
Écris les questions que tu as posées au journaliste. Ou Présente cet article sous forme d'entretien : questions et réponses.				
Mandarine, CM2	Vocabulaire pour mieux écrire Vocabulaire thématique classé en noms, adjectifs, verbes, en fonction du sujet d'écriture et exercices de contextualisation	Orthographe pour mieux écrire Ou Grammaire pour mieux écrire	Guide de relecture	En Étude de la langue, certains chapitres sont signalés en rouge Pour mieux lire et écrire

Écris une fable brève et amusante mettant en scène deux animaux qui s'opposent. Ton récit se terminera par une de ces morales ou un de ces proverbes.	Des mots pour agir ou parler avec moquerie	Ordre des mots et ponctuation pour l'insertion du dialogue	Insertion des dialogues	Les phrases interrogatives et injonctives
Écris l'histoire racontée par cette bande dessinée.	Des mots pour exprimer le mécontentement	Terminaisons du passé simple P3-P6	J'ai alterné récit et dialogues	Quelles sont les marques du passé simple ? P3-P6 Les temps du récit au passé
À la façon de Boris et Barak, écrivez une lettre à la personne qui pourrait mener cette action pour lui dire ce que vous en pensez.	Des mots pour parler d'engagement pour la planète	P4-P5, présent des verbes irréguliers		Quelles sont les particularités des verbes en -re, -tre, -dre, -indre au présent ? Les temps dans les textes en <i>je</i>
Lis le texte et écris la suite comme dans un récit fantastique, en imaginant qu'il se produit un événement surnaturel.	Des mots pour exprimer la surprise, le doute	Chaines d'accord dans GN et verbe-sujet		L'accord dans le groupe nominal L'accord dans le groupe verbal Pour aller plus loin : marques PS P3-P6
Raconte l'arrivée de Zita sur l'étrange planète puis sa découverte du décor et des créatures qui y vivent. Appuie-toi sur les éléments de la planche.	Des mots pour décrire les personnages de science-fiction	Les marques de l'imparfait et du passé simple	J'ai raconté au passé simple l'arrivée de Zita sur l'étrange planète. J'ai décrit à l'imparfait le décor et les étranges créatures	Quelles sont les marques de l'imparfait ? Quelles sont les marques du passé simple ? Les temps du récit au passé

Adapte ce passage en scène de théâtre. Pour cela, imagine et écris : les répliques de Blanquette, du Gerfaut et du loup ; les didascalies pour la mise en scène.	Des mots pour exprimer la joie, la peur	Pour exprimer les sentiments des personnages, tu peux utiliser : l'impératif (ex.), les phrases non verbales (ex.), le point d'exclamation.		Comment la phrase est-elle construite ? Les phrases interrogatives et injonctives
Dans la suite de son journal intime, Ilse raconte une rencontre qu'elle a faite la veille sur le bateau. Imagine cette rencontre et et poursuis le texte comme si tu étais Ilse. Raconte les échanges entre les personnages au sujet des circonstances de leur départ à l'étranger.	Des mots pour exprimer une rencontre	Le participe passé des verbes au passé composé	Utilisation du pronom je J'ai enrichi mon texte à l'aide du vocabulaire p. 120.	Comment est construit un verbe au passé composé ?

Les choix d'organisation sont révélateurs des conceptions sous-jacentes de l'écriture. Parmi les manuels de CM2 étudiés, on trouve encore un manuel, *Coccinelle*, dont les chapitres sont calqués sur un emploi du temps hebdomadaire où la lecture a une place réduite par rapport à la grammaire, la conjugaison, l'orthographe et le vocabulaire. La rédaction, terme conservé par les auteurs, conserve son rôle d'évaluation terminale des apprentissages linguistiques, avec une focalisation sur la conjugaison. Dans le manuel *Mandarine* en revanche, le temps de planification en groupes est nourri par un travail de vocabulaire et, lors de la mise en texte, un apport vise un point de langue qui sera rappelé dans le guide de relecture et repris dans la section *Étude de la langue* comme on le montre dans le tableau 10.

La 6^e faisant maintenant partie du cycle 3, nous avons cherché à savoir si les auteurs de manuel s'inscrivaient dans une continuité ou une rupture et retenu deux exemples divergents dans le premier chapitre de chaque manuel, celui s'adressant à des élèves sortant de l'école primaire.

Tableau 10 : Apports sur un point de langue en relation avec le sujet d'écriture : Organisation du travail d'écriture en 6^e dans deux chapitres de manuel aux choix divergents

Étapes	<i>Le jardin des Lettres 6^e</i>	<i>Fleurs d'encre 6^e</i>
Étape 1	<p>Décrire l'apparition d'un personnage monstrueux : extrait + questions</p> <p>Intertextualité : lecture préalable de <i>La Belle et la bête</i></p> <p>Méthode :</p> <ul style="list-style-type: none"> • Décrire son aspect physique et montrer au lecteur sa difformité grâce à des adjectifs qualificatifs et à des images. • Décrire ses sentiments et insister sur le contraste entre ses pensées et son apparence extérieure grâce à des synonymes, à des effets de répétition. • Décrire la réaction des spectateurs et représenter l'agitation d'une foule qui découvre un personnage hors norme grâce à une alternance entre les groupes nominaux et le <i>on</i> impersonnel. 	<p>Sujet :</p> <p>Racontez comment le petit personnage s'est retrouvé dans cette main géante. Imaginez le monstre et la façon dont le petit garçon se sortira de cette situation. Votre récit fera au moins une vingtaine de lignes.</p> <p>Intertextualité : lecture préalable du <i>Vaillant petit tailleur</i></p> <p>Préparer l'écrit et rédiger au brouillon</p> <ul style="list-style-type: none"> • Planifier le récit (en groupes) • Formuler et écrire au brouillon (conseils) • Lancer le récit <p>Paragraphe 1 : comment le personnage rencontre le monstre et comment il se retrouve dans sa main</p> <p>Paragraphe 2 : comment il se tire de cette situation</p> <p>Brève description à l'endroit le plus intéressant, emploi du passé simple et de l'imparfait</p> <p>Échange de paroles limité à 2 ou 3 phrases</p>
Étape 2	<p>Décrire l'aspect physique du personnage : extrait + questions</p> <p>Grammaire pour dire et pour écrire</p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour décrire un personnage dans un texte au passé, on utilise l'imparfait de l'indicatif. • Les adjectifs qualificatifs permettent de rendre les descriptions plus précises. • J'applique : 3 exercices. 	<p>Améliorer le brouillon et rédiger au propre</p> <ul style="list-style-type: none"> • La construction du récit : vérification de l'adéquation à la consigne • L'écriture du récit <p>Améliorer votre récit en veillant à...</p> <ul style="list-style-type: none"> - Ponctuer correctement >>> ex. classé en grammaire - Créer une atmosphère de conte >>> ex. classés en lexique - Respecter l'accord des verbes avec leur sujet au passé simple et à l'imparfait >>> ex. classés en orthographe - Employer correctement les temps du récit >>> ex. classés en grammaire

<p>Étape 3</p>	<p>Décrire les sentiments du personnage : extrait + questions</p> <p><i>Grammaire pour dire et pour écrire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour éviter de répéter toujours le même mot dans un texte, on utilise des synonymes et des mots qui appartiennent au même champ lexical. • Lorsque l'on veut insister sur certaines idées et donner de l'importance à la description, on peut introduire des énumérations, c'est-à-dire des effets de liste. • J'applique : des relevés dans l'extrait proposé 	<p>Travailler la langue pour améliorer l'écrit</p> <p>Exercices classés en</p> <ul style="list-style-type: none"> • Lexique : le vocabulaire des contes (8 exercices) <p>>>> en <i>Etude de la langue</i></p> <p>Lexique :</p> <p>Connaître la formation des mots</p> <p>Comprendre le sens des mots</p> <p>Dans les chapitres pour organiser le travail d'écriture : vocabulaire thématique, sens propre et sens figuré, homophones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Orthographe : l'accord sujet-verbe à la 3^e personne de l'imparfait et du passé simple (4 exercices, dont une correction de texte d'élève) <p>>>> en <i>Etude de la langue</i></p> <p>Travailler les accords (dans GN, sujet-verbe)</p> <p>Dans les chapitres pour organiser le travail d'écriture</p> <ul style="list-style-type: none"> • Grammaire <p>Ponctuer les phrases (1 exercice)</p> <p>Employer l'imparfait et le passé simple (3 exercices)</p> <p>>>> en <i>Étude de la langue</i></p> <p>- Maîtriser le fonctionnement de la phrase (8 chapitres)</p> <p>- Dans les chapitres <i>Pour organiser le travail d'écriture</i></p> <p>Ponctuer les phrases, un texte, un dialogue</p>
<p>Étape 4</p>	<p>Décrire la réaction des spectateurs</p> <p><i>Grammaire pour dire et pour écrire</i></p> <ul style="list-style-type: none"> • Pour décrire une foule animée et vivante, on fait alterner les GN au pluriel et le <i>on</i> impersonnel. • Certaines figures de style fondées sur la répétition permettent aussi d'insister sur l'agitation. • J'applique : un relevé et un classement dans l'extrait proposé 	
	<p>Activité finale</p> <p>Écris un court texte descriptif montrant la réaction d'une foule à l'arrivée d'une personne célèbre et séduisante.</p>	<p>Activité en autonomie</p> <p>Rédiger un conte à partir d'un canevas numérique.</p> <p>Participez à l'atelier d'écriture proposé par le site de la BNF.</p>

	<ul style="list-style-type: none"> • Décris avec précision le physique de la célébrité >>> Décrire l'aspect physique du personnage • Indique également quels sont ses sentiments. Ils devront contraster avec son aspect extérieur. >>> Décrire les sentiments du personnage • Insiste sur les réactions de la foule. <p>>>> Décrire la réaction des spectateurs</p> <p>Tu utiliseras le plus possible les procédés identifiés dans les extraits que tu as étudiés.</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Choix des ingrédients • À partir de ce canevas, inventez vous-même un conte. • Écrivez le conte en développant chaque étape selon ce que vous avez appris dans le chapitre. <p>- Vous emploierez le passé simple et veillerez à l'accord des verbes avec leur sujet.</p> <p>- Vous nous efforcerez d'enrichir votre récit avec le vocabulaire acquis dans ce chapitre.</p> <ul style="list-style-type: none"> • Écriture numérique : <p>Si vous rédigez votre conte à l'aide d'un traitement de texte,</p> <p>- pensez à justifier votre texte ;</p> <p>- utilisez le correcteur orthographique pour la relecture (Révision/Grammaire et orthographe)</p>
--	--	--

Le *Jardin des lettres* place l'activité d'écriture dans une perspective d'imitation du texte littéraire : les notions linguistiques sont convoquées pour décrire sommairement des procédés stylistiques. Les auteurs semblent anticiper les attentes du commentaire littéraire et de l'écriture d'invention au lycée. Dans le manuel *Fleurs d'encre*, le déploiement du dispositif d'écriture s'apparente à ce qui est proposé dans un manuel de cours moyen comme *Mandarine*, à ceci près que le ciblage des points de langue est plus diversifié, et doit permettre un travail différencié en aide personnalisée et des renvois à la progression en étude de la langue. La prise en compte de l'écriture numérique et des apprentissages associés (correcteur orthographique) est aussi une spécificité de ce manuel.

Si l'on se penche sur le contenu notionnel, il ne suffit pas que des points de langue soient signalés lors de l'activité d'écriture, il faut encore que la section *Étude de la langue* permette leur traitement en convoquant des corpus plus vastes et en établissant des descriptions plus complètes. Or, cela ne se vérifie pas toujours. Certaines étiquettes sémantiques traditionnelles continuent d'être appliquées à des fonctionnements inappropriés : l'adjectif « apporte des précisions » même quand dans les exemples choisis, il n'est pas qualificatif (adjectif relationnel, participe passé employé comme adjectif, nom composé). Quant à la formulation de règles, elle reste un exercice délicat. Par exemple, dans *Pépites*, les élèves ont pour consigne : « Je vérifie l'accord de chaque verbe avec son sujet ». Dans la section *Étude de la langue*, on trouve bien au chapitre du même nom la règle : « Je sais que le verbe s'accorde toujours avec son sujet ». Mais la suite contredit l'unicité annoncée : « Le verbe peut avoir plusieurs sujets ; il est alors au pluriel.⁴² ». Le manuel *Millefeuille* évite la circularité en proposant l'observation d'un corpus. La consigne de relecture « J'ai vérifié l'accord sujet/verbe » renvoie à un chapitre du même nom qui fait observer la classe grammaticale du sujet et la position relative du sujet par rapport au verbe dans deux ensembles de contextes : « le sujet devant le verbe », « le sujet après le verbe ou éloigné du verbe ».

⁴² L'exemple donné est « Les antilopes et les éléphants sont des mammifères ». Le verbe *être* a un seul sujet, fonction assumée par un groupe nominal constitué de deux groupes coordonnés, comme la pronominalisation le met en évidence.

4. Prendre en compte les besoins langagiers des jeunes scripteurs

Les dispositifs proposés, dans leur souci d'accompagner le scripteur, restent largement pilotés par les caractéristiques des textes attendus : ce sont des patrons de textes que les élèves sont invités à suivre pour satisfaire aux exigences scolaires : « présente-toi (...) présente rapidement les lieux de ton enfance. Dans la seconde partie de ton récit, décris l'un de tes souvenirs : (*etc.*) » (*Caribou*, p. 50). Au moment de la relecture, c'est la conformité à la norme plus que le projet d'écriture de l'élève qui est privilégiée. Il est rarement proposé d'écrire des variations à partir de nouvelles consignes, comme le préconisent les programmes 2015, à partir des travaux de Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (2002) ou de mettre à disposition de ressources textuelles dont les élèves peuvent s'emparer (Legros, Crinon et Marin, 2006). Deux questions sont restées sans réponse lors de l'examen des manuels : Y a-t-il des consignes sollicitant une activité métalinguistique de réécriture (repérage, ajout, suppression, remplacement, déplacement, reformulation) ? Y a-t-il des consignes sollicitant une activité métalinguistique de justification ? Or ce sont ces questions qui engagent dans une activité de réécriture et non de simple révision. Pour accompagner la réécriture, l'enseignant doit faire des hypothèses sur l'activité métalinguistique que la tâche scripturale requiert, ce qui exige une formation linguistique solide, comme le rappelle Jean-Charles Chabanne.

Or, entre les besoins d'une grammaire pour l'expression et les démarches d'étude de la langue observées, un hiatus demeure. Même lorsque les manuels font le choix de se centrer sur les grandes régularités de la langue, le contenu notionnel proposé reste majoritairement celui d'une grammaire de l'analyse et non de la production. Cela est particulièrement sensible dans le traitement de la ponctuation et des constructions verbales.

Alors que la segmentation du texte en phrases est une difficulté majeure pour l'élève qui écrit, et ce bien au-delà du cycle 3 (Elalouf, 2016), la ponctuation ne donne pas lieu à un apprentissage progressif en *Étude de la langue*. Certes, elle est convoquée systématiquement pour définir la phrase, les types de phrases, signaler l'insertion du dialogue, plus rarement à propos des compléments de phrase antéposés. Mais ces apports disjoints ne suffisent pas à clarifier les fonctions démarcatives et sémantiques de la ponctuation ; de plus, un fossé les sépare de l'exercice d'application canonique qui consiste à ponctuer un extrait dont les marques ont été supprimées. Cet exercice privilégié (*Pépites*, p. 139, *Fleurs d'encre*, p. 49, *etc.*) consiste à comprendre un texte élaboré par un autre locuteur et à en restituer une segmentation possible sans connaître le processus ayant abouti à son élaboration. Difficile en soi, l'exercice ne prépare pas pour autant l'élève à segmenter son propre texte en cours d'écriture et au moment de la relecture. Les relectures entre pairs proposées par différents manuels peuvent constituer une alternative, mais les intuitions qu'elles suscitent restent à conceptualiser. Le chaînon manquant est celui des constructions verbales.

Travailler le fonctionnement de la phrase en relation avec sa cohérence sémantique, comme y invitent les programmes actuels, devrait conduire à s'interroger sur la façon dont les relations prédicatives se construisent, s'enchaînent pour produire un texte qui comporte également une part d'implicite. Or, l'introduction de la fonction de prédicat n'a pas encore permis une réorganisation notionnelle. La démarche d'analyse reste prépondérante : elle vise à identifier le verbe comme relevant d'une classe grammaticale et à délimiter ses compléments selon qu'ils sont construits avec ou sans préposition, sans mise en relation avec les propriétés lexicales du verbe et de ses arguments. On ne rencontre pas le mouvement qui partirait non pas du verbe en général mais de verbes

polysémiques hyperfréquents, comme les recense Jacqueline Picoche (2002, 2012), vers leurs constructions en déployant les relations prédicatives possibles. Pour répondre aux besoins langagiers de l'élève qui produit un texte, on attendrait que quelques constructions fondamentales fassent l'objet d'un chapitre de grammaire comme le préconise Caroline Masseron (2005). Or, l'interprétation majoritaire des programmes renforce le tropisme analytique qu'ils visent à combattre. Un exemple révélateur concerne le verbe *être*, verbe fréquent s'il en est et susceptible d'entrer dans différentes constructions qui méritent d'être travaillées : *être quelque part, être quelque chose, être quelqu'un, être ainsi, etc.* Or, on ne rencontre pas d'exemples avec *être* dans les chapitres sur les compléments du verbe. On peut faire l'hypothèse que le choix de simplifier la terminologie en ne faisant pas figurer l'attribut parmi les fonctions étudiées au cycle 3 conduise les auteurs de manuels non pas à montrer le fonctionnement régulier des compléments du verbe mais à restreindre les exemples à deux prototypes traditionnels V + COD, V +COI.

Pourtant une autre lecture des programmes est possible : elle suppose de mettre en relation la rubrique *Observer le fonctionnement du verbe et l'orthographe* et la rubrique *Identifier les constituants de la phrase simple en relation avec sa cohérence sémantique*. Dans la première, on trouve : « Mise en évidence du lien sens-syntaxe : place et rôle du verbe, constructions verbales, compléments du verbe et groupe verbal ». À quoi correspond dans la seconde « Mise en évidence de la cohérence sémantique de la phrase : de quoi on parle et ce qu'on en dit ». Avant d'accéder à une généralisation, un travail sur quelques verbes hyperfréquents, en relation avec les activités d'écriture permettrait de répondre aux besoins langagiers des élèves tout en leur permettant d'accéder graduellement à cette abstraction qu'est la langue. Or, le mouvement associant le prédicat à la construction du verbe est tout juste esquissé dans un manuel (*Fleurs d'encre*, p. 280 « La carte mentale du verbe », p. 295-298 « Maitriser le prédicat », « Identifier les constructions de quelques verbes courants »). Il y a pourtant là un levier pour identifier des paliers de traitement, de la construction du verbe à celle de la phrase et à l'engendrement du texte (Combettes, 2004, 2005, 2009 ; Elalouf, 2014). On se situerait ainsi dans la zone de proche développement des élèves de la fin de l'école primaire : on a en effet pu observer sur un large échantillon qu'ils ont une représentation intuitive de la fonction prédicative du verbe (Elalouf, Gourdet et Cogis, 2016).

D. Pour conclure

Ce parcours à travers les manuels mettant en œuvre les programmes 2015 nous conduit à revenir sur les quatre questions initiales. Dans ces manuels, l'écriture n'est plus seulement une activité terminale. Les occasions d'écrire sont de plus en plus nombreuses, mais restent peu coordonnées, ce qui induit des brouillages sur les fonctions de l'écrit. Les sujets d'écriture ont été remplacés par des dispositifs plus ou moins détaillés. C'est dans les manuels où les étapes et modalités de l'écriture sont explicitées et justifiées que l'étude de la langue est sollicitée à différents niveaux (lexique grammaire, cohésion et cohérence) dans une temporalité allant de l'avant texte à la réécriture. Toutefois, les passerelles entre pratique et étude de la langue restent souvent artificielles. Le contenu notionnel de la section *Étude de la langue* ne permet guère de répondre aux questions que se pose un jeune scripteur lorsqu'il écrit un texte. Pour prendre en compte de ces besoins langagiers, il s'agirait de partir de la relation lexique-syntaxe pour aller vers la construction de la phrase et du texte. À quand un chapitre sur les constructions des verbes *être* ou *faire* dans les manuels ?

Revenir vingt ans après le colloque organisé par Sylvie Plane (1996, édition 1999) sur l'analyse des manuels de français permet de mesurer les reconfigurations qui sont intervenues sous l'effet des transformations institutionnelles et apports conjugués des praticiens, des formateurs et des chercheurs en didactique du français. Alors que les chercheurs en didactique étaient, il y a vingt ans, à l'initiative dans la conception d'outils d'enseignement, leur influence est aujourd'hui plus sensible dans celle des outils de formation et des programmes 2015, compte tenu de leurs modalités d'élaboration (appel à contribution d'experts, temps de mise à l'essai, rédaction d'outils sur *eduscol*). Quant aux manuels étudiés, ils résultent plutôt de collaborations entre praticiens et formateurs. Ce partage des rôles dans la transposition didactique a permis une circulation des travaux issus de la didactique mais laisse subsister des points aveugles.

Le plus saillant réside à notre sens dans le fait que les dispositifs d'écriture proposés par les manuels ne partent pas de l'analyse linguistique des textes d'élèves et de ce que celle-ci nous apprend des problèmes qu'affrontent les jeunes scripteurs. On peut s'interroger sur les raisons qui ont fait que les propositions de Caroline Masseron (2005) n'ont pas été reprises et transformées en dispositifs d'accompagnement de l'écriture. Partant de la comparaison de textes écrits à partir d'une même consigne dans l'évaluation CE2, elle procédait à leur résumé pour dégager une représentation sémantique globale permettant d'accéder « à l'engendrement sémantique et structurel du texte » (p. 214). Puis elle recherchait les « meilleures passerelles possibles entre les stratégies procédurales et *les structures d'énoncés* » (p. 224) afin de travailler des constructions fondamentales de la langue. Ce programme de recherche reste à reprendre en impliquant des praticiens et des formateurs pour identifier les besoins langagiers qu'une lecture coopérative des textes d'élèves peut révéler et promouvoir un enseignement de la langue sans lequel l'étude de la langue reste une abstraction pour une majorité d'élèves. L'ouvrage de Paul Cappeau et Marie-Noëlle Roubaud (2018) s'inscrit dans cette perspective ainsi que les travaux de la revue *Scolagram* et la publication de corpus d'écrits scolaires (Doquet, David et Fleury, 2017 ; Boré et Elalouf, 2017). On pourrait envisager une collaboration entre auteurs de manuels, praticiens et chercheurs en didactique, afin que les dispositifs d'écriture proposés soient mis en œuvre dans des classes avec les adaptations nécessaires et que les textes ainsi produits soient réunis en corpus, transcrits et analysés de façon à dessiner, pour des utilisateurs novices (ou non), un horizon d'attente, une gamme de possibles, un répertoire de besoins langagiers.

Manuels étudiés

CM1

À livre ouvert, CM1, Demongin (coord.), 2005, Paris, Nathan, 254 p.

L'île aux mots, CM1, 2008, Nathan, 274 p.

Millefeuille CM1, 2016, Nathan, 222 p.

Pépites, CM1, 2016, Magnard, 239 p.

Mandarine, CM1, 2016, Hatier, 255 p. (+ manuel destiné à l'enseignant)

CM2

Le livre miroir, CM2, 1999, Magnard, 160 p.

Facettes, CM2, 2007, Hatier, 223 p.

Pépites, CM2, 2013, Magnard, 255 p.

Coccinelle, CM2, Hatier, 2016, 223 p.

Caribou, CM2, Istra, 2016, 255 p.

Mandarine, CM2, Hatier, 2016, 255 p.

6^e

Maitrise de l'écrit 6^e, Nathan, 1994.

Lettres vives, 6^e, Hachette, 1996, 335 p.

À mots ouverts, 6^e, Nathan, 2000, 349 p. (+ manuel destiné à l'enseignant)

Français livre unique, 6^e, Hatier, 2005, 414 p.

Fleurs d'encre, 6^e, Hachette, 2013,

Français, 6^e, Le livre scolaire, 2016

Français, 6^e, Jardin des lettres, Magnard, 2016,

Français, 6^e, L'envol de Lettres, Belin, 2016,

Fleurs d'encre 6^e, Hachette, 2016

CHAPITRE 7. UN APERÇU DES PRATIQUES

SYNTHÈSE DES ÉCHANGES DE DEUX PANELS D'INSPECTEURS DE L'ÉDUCATION NATIONALE

A. L'importance de l'écrit dans les pratiques en classe

Dans l'ensemble, selon les IEN, les enseignants ont pleine conscience de l'importance de l'apprentissage de l'écrit et de faire écrire les élèves. Le temps consacré à la pratique de l'écrit reste cependant variable en fonction des enseignants ; de même, les pratiques observées d'une classe à l'autre sont d'une grande variabilité.

Pratiques en maternelle

Les inspecteurs observent une diminution des pratiques de graphisme en maternelle, notamment dans les classes de jeunes enseignants ; certains élèves ne maîtrisent pas les gestes de l'écriture avant l'entrée au CP. Ces pratiques peuvent être de simples recopies de mot, sans qu'il leur soit donné un sens particulier. Dans d'autres classes cependant s'installent des pratiques d'écriture tâtonnée.

La dictée à l'adulte est généralement mise en place, mais manque de méthode.

En primaire, une activité qui ne fait pas partie d'un plan d'apprentissage global

Les groupes relèvent l'existence de nombreuses pratiques courtes concernant l'enseignement de l'écrit, notamment d'activités ritualisées. Ils perçoivent cependant peu de plans d'apprentissage global mis en place par les enseignants, qu'il s'agisse de la mise en place d'une progression formalisée ou d'une globalité horizontale. Les différentes activités de l'écrit (travail sur l'orthographe, sur la syntaxe, sur le lexique, production de textes...) sont rarement explicitement liées entre elles. La production de textes est généralement une discipline à part entière dans les emplois du temps et/ou une activité décrochée. Ils observent également peu de lien fait avec l'écrit dans les autres disciplines scolaires, et entre les pratiques écrites et les pratiques orales. L'écrit non narratif est peu exploité.

Les pratiques d'écriture longues, chronophages et pendant lesquelles l'enseignant est très sollicité par les élèves, sont considérées comme complexes et tendent à s'amenuiser. Au CP, le dédoublement favorise des pratiques de production à partir d'une structure donnée ou d'une série d'images.

Outils pour la production écrite et la correction de la langue

De manière générale, on voit peu de lien entre production d'écrits et étude de la langue, même si ce lien est parfois fait par une production « prétexte » à utiliser la notion grammaticale étudiée.

Il peut exister lors des temps de production des aides proposées au tableau comme des listes de mots, mais peu de travail pour apprendre à l'utiliser.

Les inspecteurs notent également la rareté du travail effectué autour du lexique en élémentaire, alors que ces activités sont présentes en maternelle.

Lien entre lecture et écriture

Le lien entre lecture et écriture n'est perçu que dans un seul sens, les enseignants semblent généralement considérer la lecture comme un préalable. Ce lien est notamment fait dans les petites classes.

Pour les classes du cycle 3 notamment, la lecture devient un des prétextes à l'écrit, au travers de l'étude de types de textes pour comprendre les genres et styles, mais également par des travaux de restitution et variation autour d'un texte support. Ces éléments se développent suite aux programmes de 2015 et semblent rassurants pour les enseignants et les élèves.

B. De l'écrit de travail à l'écrit corrigé

Question du brouillon et des révisions

La place du brouillon est à interroger : seul le produit fini est généralement considéré et évalué. Les enseignants ne savent pas quoi faire des brouillons, même si certains les font conserver comme trace du chemin parcouru. Ces mêmes enseignants utilisent généralement un code de correction qui donne de bons résultats s'il est installé dans le temps. On observe également quelques pratiques d'échange de brouillons pour les « dictées négociées » (révisions collaboratives).

La révision de texte, aide à la réécriture, est rarement mise en place. La question de l'orthographe préoccupant beaucoup les enseignants, il est fréquemment demandé aux élèves de se « relire », mais sans apprentissage lié. Lorsque certains enseignants proposent des relectures réflexives pour développer le doute orthographique, ces pratiques semblent efficaces.

Les guides de relecture qui peuvent être proposés ne s'accompagnent pas d'aide pour apprendre à les utiliser et peuvent handicaper certains élèves dans leur production. Une planification (souvent orale) précède parfois, notamment en cycle 2, le temps de la production : certains enseignants utilisent des cartes mentales.

Corrections et évaluations

Les évaluations sont très centrées sur l'orthographe. La tentation est forte de « tout corriger », et notamment de ne laisser aucune faute de français ; le regard que les parents pourraient porter sur un document, quel que soit son statut, contenant une faute non annotée est prépondérant. Pour un mode d'évaluation ne prenant pas en compte que la forme, il faudrait disposer de critères objectifs.

La dictée, pratique très développée, est un moment d'évaluation sommative plutôt que formative.

C. La place du numérique

Le numérique n'intervient que dans la phase finale de réécriture. Des expériences menées avec Twitter donnent des résultats intéressants en produisant des contraintes qui conduisent à aménager lexicale et syntaxe.

L'écriture collaborative est peu pratiquée ; parfois deux classes peuvent collaborer à distance *via* le numérique.

D. La relation des enseignants avec l'écrit

L'enseignant peut se percevoir en difficulté pour cet enseignement, notamment dans son propre rapport à l'orthographe et le niveau qu'il peut avoir. Les modèles proposés en formation sont perçus comme complexes, ce qui renforce l'idée que cet enseignement requiert une expertise qu'ils ne se sentent pas toujours avoir. Ils disposent de peu d'éléments sur la manière d'interroger l'écrit.

BIBLIOGRAPHIE

Chapitre 2 :

BARRE-DE MINIAC, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture. Pour une approche pluridisciplinaire*. Bruxelles : De Boeck.

BARRE-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion.

BARRE, M. (1996). *Avec les élèves de Célestin Freinet*. Paris : INRP.

BISHOP M-F. (2010). *Racontez vos vacances*. Grenoble : PUG.

BISHOP M-F. (2011). Une réforme complexe et polémique : la rénovation du français à l'école élémentaire de 1963 à 1972, in R. d'Enfert & P. Kahn (dir.), *Le Temps des réformes. Disciplines scolaires et politiques éducatives sous la Ve République. Les années 1960* (pp. 35-52). Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.

BISHOP M-F. (2013). *Statuts et fonctions de la mise en perspective historique dans la didactique du français*. Mémoire d'habilitation. Université de Lille 3.

BISHOP M-F. (2016). La « veillée en famille » ou de quelques usages de la littérature à l'école élémentaire française, in C. Ronveaux éd. *Enseigner les littératures dans le souci de la langue*. Bruxelles : Peter Lang.

BUCHETON, D. (1996). *Ecritures, réécritures, récits d'adolescents*. Berne : Peter Lang.

BUCHETON, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture*. Paris : Retz.

BUCHETON, D. & CHABANNE, J-C. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave.

CHABANNE, J-C & BUCHETON, D. (2002). *Parler et écrire pour penser, apprendre et se construire*. Paris : PUF.

CHARTIER, A.M. & HEBRARD, (1994). Lire pour écrire à l'école primaire ? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle, in Y. Reuter (dir.) *Les interactions lecture écriture*, Actes du Colloque Théodile, CREL. Lille, nov, 1993. Neuchâtel : Peter Lang.

CHARTIER, A-M. (2002). On écrit quoi, madame ? Cahiers et classeurs à l'école primaire. *Repères*, n°26-27, pp-149-162.

CHERVEL, A. (1985). Les origines de l'enseignement de la rédaction. *Le Français aujourd'hui*, n°70, p. 92-98 et n°71, pp. 113-116.

CHERVEL, A. (1988). Pour une histoire des disciplines scolaires. *Histoire de l'éducation*, n°38. p.59-119.

CHERVEL, A. (1992-1995). *L'enseignement du français à l'école primaire*. T.1, 2,3 Paris : INRP.

DABENE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck.

ESPERANDIEU, V., LION, A. & BENICHOU, J-P. (1984) *Des illettrés en France*. Rapport au Premier ministre. Paris : La Documentation française.

- FAYOL, M. (1984) « Pour une didactique de la rédaction. Faire progresser le savoir psychologique et la pratique pédagogique », *Repères* n°63 « ils écrivent... comment évaluer ? », Paris : INRP, p.85-89.
- FAYOL, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de psychologie cognitive*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- FREINET, C. (1947) *Le texte libre*, Cannes, Éditions de l'École Moderne Française
- FREINET, C. (1994). *Œuvres pédagogiques, tome 1 et 2*. Paris : Seuil - éd des œuvres.
- FREINET, E. (1969). *Naissance d'une pédagogie populaire*. Paris : Maspero.
- GIRARD, R. (1844). *De l'enseignement régulier de la langue maternelle dans les écoles et les familles*. Paris : Debroy, E. Magdeleine.
- JAUSS, H.R. (1978). *Pour une esthétique de la réception*. Paris : Gallimard.
- MARCHAND, F. (1971). *Le français tel qu'on l'enseigne*. Paris : Larousse.
- PENLOUP, M.C, (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris : ESF.
- POULAILLE, H. (1930). *Nouvel âge littéraire*.
- PROST, A. (1992). *Éducation, société et politique*. Paris, Seuil.
- REUTER, Y., (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF.
- ROMIAN, H. (1979). *Pour une pédagogie scientifique du français*. Paris : PUF
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant. La production des textes informatifs et argumentatifs*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.
- SCHNEUWLY B. & DOLZ J. (2010) *Des objets enseignés en classe de français*. Rennes : Presses universitaires de Rennes.
- TOURAINÉ, A. (1984). *Le retour de l'acteur. Essai de sociologie*. Paris : Fayard.
- VOURZAY, M-H. (1996). *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989)*. Thèse de doctorat. Université Lumière Lyon 2.

Chapitre 3 :

- ARRIVE, M. (1993). *Réformer l'orthographe ?* Paris : Presses universitaires de France.
- BEAULIEUX, C. (1967). *Histoire de l'orthographe française, tome 1 : Formation de l'orthographe, des origines au milieu du XVI^{ème} siècle*, Paris : Honoré Champion.
- CATACH, N. (1978). *L'orthographe, Que sais-je ?* Paris : Presses universitaires de France.
- CATACH, N. (2001). *Histoire de l'orthographe française*. Édition posthume, réalisée par Renée Honvault avec la collaboration d'Irène Rosier-Catach. Paris : Honoré Champion.
- CAZAL, Y. & PARUSSA, G. (2015). *Introduction à l'histoire de l'orthographe*. Paris : Armand Colin.
- CERQUIGLINI, B. (1996). *Le roman de l'orthographe. Au paradis des mots, avant la faute 1150-1694*. Paris : Hatier.
- CHERVEL, A. (1998). *La culture scolaire. Une approche historique*. Paris : Belin.

FAYOL, M. & JAFFRE, J.-P. (2014). *L'Orthographe*. Coll. Que sais-je ? Paris : Presses Universitaires de France.

KELLER, M. (1999). *La Réforme de l'orthographe. Un siècle de débats et de querelles*. Paris : Conseil International de la Langue Française.

LUSIGNAN, S ; (2004). *La langue des rois au Moyen-Âge. Le français en France et en Angleterre*. Paris : Presses universitaires de France.

MANESSE, D. & COGIS, D. (2007). *Orthographe : à qui la faute ?* Paris : ESF éditeur.

PELETIER DU MANS, J. (1966/1555). *Dialogue de l'ortografe e prononciacion françoese*. Genève : Librairie Droz.

SEGUIN, J.-P. (1999). La langue française au xvii^e et xviii^e siècles, in CHAURAND, J. dir., *Nouvelle histoire de la langue française*. Paris : Seuil, 227-346

SEYMOUR, P. H.K. et al. (2003). Foundation literacy acquisition in European orthographies, *British Journal of Psychology*, 94, 143-174.

Chapitre 5 :

ANDREU, S & STEINMETZ, C., (2016). Les performances en orthographe des élèves en fin d'école primaire (1987-2007-2015) Note d'information, n° 28 – Novembre 2016, MEN : DEPP

ANDREU, S., DALIBARD, E., & ETEVE, Y. (2016). Cedre 2003-2009-2015 Maîtrise de la langue en fin d'école : l'écart se creuse entre filles et garçons Note d'information, n° 20 – Juillet 2016, MEN : DEPP.

ANDREU, S., LE CAM, M. & ROCHER, T. (2014). Évolution des acquis en début de CE2 entre 1999 et 2013 : les progrès observés à l'entrée au CP entre 1997 et 2011 ne sont pas confirmés, Note d'information, n°19, 2014.

ANDREU, S., ETEVE, Y., & GARCIA, E., (2014). Cedre 2013 – Grande stabilité des acquis en sciences en fin d'école depuis 2007 Note d'information, n° 27 – Juillet 2014, MEN : DEPP.

COLMANT, M., LE CAM, M., (2017) PIRLS 2016 - Évaluation internationale des élèves de CM1 en compréhension de l'écrit - Évolution des performances sur quinze ans Note d'information – 17.24 – décembre 2017, MEN : DEPP.

DALIBARD, E., FUMEL, S., & LIMA, L. (2016) Cedre 2015 Nouvelle évaluation en fin de collège : compétences langagières et littératie. Note d'information, n° 20 – Juillet 2016, MEN : DEPP.

DAUSSIN, J.-M., KESKPAIK, S. & ROCHER, T. (2011). L'évolution du nombre d'élèves en difficulté face à l'écrit depuis une dizaine d'années, France Portrait Social, pp 137-152.

LE CAM, M., ROCHER, T. & VERLET, I. (2013). Forte augmentation du niveau des acquis des élèves à l'entrée au CP entre 1997 et 2011, Note d'information, n° 13.09, Paris : MEN-DEPP.

PASTOR et al., Cedre 2012 – Histoire-Géographie et éducation civique, Dossier de la DEPP n°205 – mars 2016 (lien)

ROCHER, T. (2008). Lire, écrire, compter : les performances des élèves de CM2 à vingt ans d'intervalle 1987-2007, Note d'information, n°08.38, Paris : MEN-DEPP.

Chapitre 6 :

BAUTIER, E. (2002). « Du rapport au langage, questions d'apprentissages différenciés ou de didactique ? ». *Pratiques*, n° 113-114, p. 41-54.

BAUTIER, E. & GOIGOUX, R. (2004). Difficultés d'apprentissage, processus de secondarisation et pratiques enseignantes : une hypothèse relationnelle. *Revue française de pédagogie* 148, pp. 89-100.

BISHOP, M-F. (2017). « Une question de méthode : l'approche historico-didactique en français », dans *Théories-didactiques de la lecture et de l'écriture*. Lille : Presses universitaires du Septentrion.

BORE, C. (2010). *Modalités de la fiction dans l'écriture scolaire*. Paris, L'Harmattan.

BORE, C. L'énonciation des brouillons et la question du sujet scolaire, *Pratiques* [En ligne], 149-150 | 2011, mis en ligne le 16 juin 2014, consulté le 31 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1709> ; DOI : 10.4000/pratiques.1709

BORE, C. Formes de reprise dans l'écriture à l'école élémentaire, essai de mise en ordre, *Pratiques* [En ligne], 173-174 | 2017, mis en ligne le 10 mars 2017, consulté le 31 mars 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3350> ; DOI : 10.4000/pratiques.3350

BORE, C. & ELALOUF, M-L. (2017) : Deux étapes dans la construction de corpus scolaires : problèmes récurrents et perspectives nouvelles. In DOQUET, C., DAVID, J. et FLEURY, S. *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement*. *Corpus*, revue annuelle de l'UMR 7320, 31-63 <https://www.ortolang.fr/market/corpora/ema-ecrits-scolaires-1>

BONNERY, S. (dir.) (2015). *Supports pédagogiques et inégalités scolaires. Études sociologiques*, Paris, coll. « L'enjeu scolaire », 2015.

BUCHETON D., CHABANNE, J-C. (2002) *Écrire en ZEP, un autre regard sur l'écriture des élèves*. Paris, Delagrave.

BUCHETON, D. (2014), *Refonder l'enseignement de l'écriture, vers des gestes professionnels ajustés du primaire au lycée*. Paris, Retz.

BULEA-BRONCKART, E. & ELALOUF, M-L. (2016) « Contenus et démarches de la grammaire rénovée. In CHARTRAND, S.G. *Mieux enseigner la grammaire, Pistes didactiques et activités pédagogiques*. Montréal, Erpi éducation, pp. 45-61.

CAPPEAU, P. & ROUBAUD, M-N. (2018). *Regards linguistiques sur les textes d'élèves (5 à 12 ans)*. Presse universitaires Blaise Pascal (à paraître)

CHABANNE, J-. (2004). La grammaire est-elle entièrement soluble dans les pratiques d'écriture ? in VARGAS, C. *Langue et étude de la langue*, Publications de l'université de Provence, pp.125-134, 2004. <hal-00921826>

COGIS, D. & BRISSAUD, C. (2003). *L'orthographe : une clé pour l'observation réfléchie. De la langue ?* Repères n° 2, Lyon, INRP, pp. 47-70.

COMBETTES, B. (2004). Sciences du langage et didactique du français : les contenus en syntaxe, in VARGAS, C. (dir.), *Langue et étude de la langue, approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence, Publication de l'université de Provence, pp. 25-33.

- COMBETTES, B. (2005). Pour une rénovation des contenus en grammaire de phrase : l'apport des approches fonctionnelles. *Pratiques* n°125-6, Metz, pp. 7-24.
- COMBETTES, B. (2009). Quelles descriptions grammaticales pour l'enseignement ? *Repères* 39, Paris, 41-56.
- DOQUET, C., DAVID, J. et FLEURY, S. *Spécificités et contraintes des grands corpus de textes scolaires, problèmes de transcription, d'annotation et de traitement. Corpus*, revue annuelle de l'UMR 7320ELALOUF, M-L. (2007). Décloisonnement et progression des apprentissages : histoire d'un malentendu. *Les Cahiers pédagogiques* n°453. Paris.
- ELALOUF, M-L. COGIS, D. & GOURDET, P. (2011). Maîtrise de la langue à l'école et au collège : progressions et contradictions dans les programmes de 2008. *Le français aujourd'hui* n°173, 33-44.
- ELALOUF, M-L. (2014). La notion de *phrase de base* dans la pratique des enseignants français : choix terminologiques et enjeux théoriques. *Repères* 49, pp. 33-55.
- ELALOUF, M-L. (2016). De la production à la segmentation du texte en phrases, quels outils pour l'enseignant ? *Lidil* 54, 135-150.
- ELALOUF, M-L., GOURDET, P. & COGIS, D. (2016). Le verbe et la phrase, entre production et conceptualisation – ce qu'ils font et ce qu'ils disent, *Lidil* 54, 55-74.
- ELALOUF, M-L., GOMILA, C., BOURHIS, V., PERET, C., AVEZARD-ROGER, C. & GOURDET, P. (2017). Le rôle du maître dans l'étude de la langue au CP : description et analyse de pratiques différenciées. *Repères*, n°55, p. 183-204.
- FABRE-COLS, C. (2002). *Réécrire à l'école et au collège*. Paris, ESF.
- FABRE-COLS, C. et al. (2000). *Apprendre à lire des textes d'enfants*. Bruxelles, De Boeck.
- FRANÇOIS, F. (2005). *Interprétation et dialogue chez des enfants et quelques autres : recueil d'articles 1988-1995*. Lyon : Éd. de l'ENS.
- GARCIA-DEBANC, C. (1990), *L'élève et la production d'écrits*. *Pratiques*, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- GARCIA-DEBANC, C., DUVIGNAU, K., DUTRAIT, C. et GANGNEUX, M ; (2009). Enseignement du lexique et production écrite. Un travail sur les verbes de déplacement à la fin de l'école primaire », *Pratiques* [En ligne], 141-142 | 2009, mis en ligne le 20 juin 2014, consulté le 01 février 2018. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/1361> ; DOI : 10.4000/pratiques.1361
- HALTE, J-F. (1992). *La didactique du français. Que sais-je ?* Paris, PUF.
- LEGROS, D., CRINON J. et MARIN, B. (2006). Réécrire et apprendre à réécrire : le rôle d'une base de données textuelles. *Langages*, 164, 98-112.
- MASSERON, C ; (1989). La correction de rédaction. In HALTE, J-F., CHAROLLES, M., MASSERON, C. et PETITJEAN, A. *Pour une didactique de l'écriture*, *Pratiques*, Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- MASSERON, C. (2005). Indicateurs langagiers et stratégies scripturales – Du discours à la langue, *Pratiques* 125-126, pp.205-249.

MANESSE, D. (dir.) (1988). L'écrit en CM2 et en 6^e : images et réalités. *Études de linguistique appliquée* n° 71.

PICOCHÉ, J. et ROLLAND, J-C. (2002) *Dictionnaire du français usuel*, Bruxelles, de Boeck.

PICOCHÉ, J. & ROLLAND, J-C. (2012) *Vocalire, Les 7500 mots essentiels du lexique français*, autoédition.

PLANE, S. (1996). Écriture, réécriture et traitement de texte. Dans Jacques David et Sylvie Plane, *L'apprentissage de l'écriture*. Paris, PUF, pp. 37-78.

PLANE, S. (1999). *Manuels et enseignement du français*. CRDP de Basse Normandie.

REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris, Retz.

SCOLAGRAM : <https://scolagram.u-cergy.fr/>

Textes et rapports officiels

La maîtrise de la langue à l'école (1992)

La maîtrise de la langue au collège (1997)

Rapport de l'Inspection générale, 1992

Programmes 1995

Programmes 1996

Programmes 2002

Programmes 2008

Programmes 2015



Cnesco

Carré Suffren

31-35 rue de la Fédération

75 015 Paris

cnesco.communication@education.gouv.fr

**École normale supérieure de Lyon
Institut français de l'Éducation**

19 allée de Fontenay

69 007 Lyon

conf.consensus.ife@ens-lyon.fr