



HAL
open science

**L'enseignement de l'écriture dans les textes officiels des
XIX^{ème}, XX^{ème} et XXI^{ème} siècles pour le français
langue première et seconde dans les établissements du
secondaire en France : le rôle de l'enseignant**

Marie-Pascale Hamez

► **To cite this version:**

Marie-Pascale Hamez. L'enseignement de l'écriture dans les textes officiels des XIX^{ème}, XX^{ème} et XXI^{ème} siècles pour le français langue première et seconde dans les établissements du secondaire en France : le rôle de l'enseignant. *Revue Canadienne des Jeunes Chercheurs en Education/Canadian Journal for New Scholars in Education*, 2015, 6 (2), pp.52-61. hal-01676397

HAL Id: hal-01676397

<https://hal.univ-lille.fr/hal-01676397>

Submitted on 5 Jan 2018

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

L'enseignement de l'écriture dans les textes officiels des XIX^e, XX^e et XXI^e siècles pour le français langue première et seconde dans les établissements du secondaire en France : Le rôle de l'enseignant

Marie-Pascale Hamez, Université Lille 3 (DEFI)

Résumé: L'enjeu des pratiques d'enseignement de l'écriture est d'une très grande importance, quel que soit le contexte éducatif et quel que soit le public concerné, qu'il soit locuteur natif ou non. Des normes, des modes d'interactions et des « bonnes pratiques », susceptibles d'être appropriés à des degrés divers par les enseignants, émanent des recommandations institutionnelles. Quelles ont été, en France, les principales caractéristiques des prescriptions officielles orientant l'activité des professeurs de français lors des activités d'écriture et de réécriture menées au collège? Quel statut ces recommandations ont-elles donné à la première version du texte de l'élève? Que ce soit du point de vue du français comme langue première ou seconde, nous avons privilégié une approche historique nous permettant de repérer les continuités et les ruptures dans la production officielle des XIX^e, XX^e et XXI^e siècles.

Abstract: The challenge of teaching practices of writing is of great importance, whatever be the educational context, or the public, be it native or non-native. The institutional recommendations offer standards, modes of interactions and "good practices", susceptible to appropriation at different levels by the teachers. What have been, in France, the main characteristics of the official prescriptions orienting the intervention of the teachers of French around writing and rewriting activities practices in middle school? What status did these recommendations give to the student's rough draft? From the point of view of French as both first and second language, we have favoured a historical approach permitting to identify continuities and breaks in the official production of the 19th, 20th and 21st centuries.

Mots clés : didactique du français, production écrite, pratiques d'enseignement de l'écriture, textes officiels, enseignant de français
Keywords : French language education, writing, written language teaching practice, official texts, french teacher

Introduction

L'enjeu des pratiques d'enseignement de l'écriture est fondamental, quel que soit le contexte d'enseignement et quel que soit le public concerné. En effet, il relève en priorité de la mission des enseignants de familiariser leurs élèves à des pratiques scolaires fondées sur la culture écrite, où la langue française occupe une place prépondérante. C'est un enjeu primordial pour tout sujet de l'institution scolaire puisque c'est surtout l'écrit, en France, qui permet d'évaluer les compétences des élèves et ainsi d'assurer (ou de compromettre) la poursuite de la scolarité de ces derniers. L'analyse des textes officiels destinés aux enseignants de français nous permet de mieux connaître le rôle que l'institution leur prescrit lors des séances d'enseignement de l'écriture, d'appréhender les formes qu'ont pu revêtir les dispositifs d'aide à l'amélioration des textes des élèves et, surtout, de percevoir l'évolution des visées didactiques et pédagogiques qui sous-tendent ces dispositifs.

En France, les recommandations institutionnelles ont d'abord été centrées sur le travail de l'enseignant de français langue maternelle puis, à la fin du XX^e siècle, sur celui de l'enseignant de français langue seconde exerçant sa profession dans des classes d'accueil pour élèves allophones arrivants. Ainsi, à partir des années 1970 se trouvent des textes officiels inscrits dans le domaine de l'enseignement du français dit FLS (français langue seconde). Ils étaient alors le produit d'une volonté politique de mise en œuvre de dispositifs de prise en charge éducative d'une population scolaire spécifique, en relation avec l'histoire de la colonisation française et de l'immigration (Cuq, 1991; Vigner, 1992). Ces textes officiels ont abordé le problème de l'enseignement de l'écrit dispensé aux élèves allophones. Quelles ont été, en France, les principales caractéristiques des prescriptions officielles orientant l'activité des enseignants de français langue maternelle et langue seconde, lors des activités d'écriture et de réécriture menées au collège, en classe ordinaire et en classe d'accueil? Quels conseils ces prescriptions ont-elles donnés concernant l'amélioration des premières versions des textes d'élèves?

Le corpus

Notre article se fonde sur l'étude de textes relatifs à l'enseignement du français au collège¹ et à l'apprentissage d'élèves francophones ou non, plus particulièrement sur les aspects relatifs aux pratiques des enseignants lors des activités d'écriture et de réécriture. L'analyse porte sur des textes officiels de statuts différents (décrets, arrêtés, circulaires, programmes, compléments...) et est complétée par la lecture d'autres discours programmatiques qui permettent de contextualiser les injonctions : rapports d'inspection, conférences pédagogiques, articles de dictionnaires spécialisés. Nous avons pour ce faire consulté les archives du Centre National de Documentation Pédagogique et examiné les programmes officiels encadrant l'enseignement du français aux adolescents (enseignement primaire supérieur et enseignement secondaire) publiés à la fin du XIXe siècle, au XXe et au XXIe siècles. Par ailleurs ont été consultés des discours énoncés au XIXe siècle, adressés aux enseignants des cours dits « supérieurs » des écoles primaires, dont certaines englobaient à l'époque des « cours complémentaires » destinés à des élèves issus de la même classe d'âge que nos collégiens actuels. Ce corpus ne peut toutefois être exhaustif : comme l'ont montré Anne-Marie Chartier et Jean Hébrard, le lecteur contemporain ne peut déceler si les prescriptions « généralisent des pratiques d'enseignement-apprentissage de l'écriture et de la réécriture déjà là ou tentent d'imposer des innovations » (1994, p. 25). Nous ignorons dans quelle proportion les professeurs de français connaissent ces prescriptions, les ont lues et mises en application dans les classes, même si elles ont été en principe reprises par des actions de formation, de contrôle et d'évaluation du travail enseignant. Ces discours institutionnels permettent simplement de percevoir l'évolution des visées didactiques et pédagogiques qui les sous-tendent et de mieux connaître le travail prescrit en contexte d'écriture ou de réécriture. Témoins ou organisateurs d'anciennes pratiques susceptibles d'avoir été transmises de génération en génération, ces recommandations pourraient influencer encore aujourd'hui les pratiques scripturales en classe. Nous avons examiné notre corpus en focalisant notre attention sur cinq thématiques : la correction du produit final au XIXe siècle dans l'enseignement primaire supérieur², les pratiques de correction et de reformulation dans l'enseignement secondaire au XXe siècle, l'usage du brouillon au XXe siècle, l'écriture et la réécriture au XXIe siècle et l'enseignement de l'écriture dispensé aux élèves allophones.

La correction du produit final au XIX^e siècle dans l'enseignement primaire supérieur

Au cours du XIXe siècle, les deux ordres d'enseignement – primaire et secondaire – ont mené à systématiser les formes et les contenus de l'exercice dénommé « composition française » dans le secondaire³ et « composition » et « rédaction » dans le primaire et le primaire supérieur. Bien que les lois scolaires de Jules Ferry⁴ aient fait de la rédaction l'objectif ultime de l'école primaire, les Instructions Officielles proposent peu de pistes pour guider l'enseignant lors des activités de correction de textes, en classe, en collaboration avec ses élèves. C'est la lecture de certains rapports d'inspection, notamment ceux de Félix Pécaut datant de 1879-1880, qui éclaire sur les pratiques conseillées à l'époque et rend compte de démarches que nous pourrions, à l'heure actuelle, qualifier de modernes (Boutan, 1996). Selon Pierre Boutan (1996), le rapport de Félix Pécaut conseille au maître de corriger individuellement les travaux des élèves en effectuant un aller-retour auprès de chaque scripteur : après que l'élève ait pris connaissance de la première correction, il a la possibilité d'apporter des modifications à son texte. Seule la deuxième correction devrait faire l'objet d'une notation définitive; la remise de ce texte corrigé aux élèves est accompagnée de la lecture du texte modèle préparé par le maître. Notons que le rapport de Pécaut valorise une « bonne pratique » de l'époque, mais n'a pas le statut de prescription officielle.

¹ Collège : établissement d'enseignement accueillant les élèves du premier cycle de l'enseignement secondaire en France, âgés de 11 à 14 ans.

² La loi Guizot de 1833 institue l'enseignement primaire supérieur. Cet enseignement, qui relevait des écoles primaires, était suivi par les élèves à la suite de l'école primaire élémentaire proprement dite. Il était donné soit sur deux ans, dans les écoles primaires sous forme de cours complémentaires, soit dans des établissements scolaires spécifiques appelés Ecoles Primaires Supérieures (EPS), où la scolarité durait trois ans (Direction des services départementaux de l'Éducation Nationale de la Seine-Saint-Denis, 2012).

³ D'après les *Principes des nouvelles méthodes présentées par le Conseil supérieur de l'instruction publique* en 1880 (cité par Violaine Houdart-Mérot, 2000, p. 10).

⁴ Homme politique français (1832-1893) considéré comme le promoteur de l'école gratuite et obligatoire.

Du point de vue des rôles assignés aux élèves, c'est dès 1882, pour le degré supérieur de l'école primaire, que la notion de correction entre pairs apparaît dans les documents institutionnels, comme en témoigne un extrait de l'article « composition » du Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction Primaire, publié sous la direction de Ferdinand Buisson, Inspecteur Général de l'Instruction Publique en charge de produire le discours théorique de la III^e République : « Correction et critique du devoir d'un élève par un autre élève ». Les productions qui y sont prescrites sont des lettres, narrations fictives ou petites compositions d'un caractère didactique, telles que [des] dissertations, avis motivés, jugements sur des personnages, sur des points de doctrine ou de faits controversés (Buisson, 1882). Le texte n'est cependant pas plus explicite, ne précise pas s'il y a restitution des textes amendés au groupe classe et confrontation des productions. Le lecteur contemporain n'est pas davantage renseigné sur les modalités de l'interaction orale ou écrite entre les participants. À cette époque, les productions écrites peuvent être aussi corrigées par l'enseignant en collaboration avec plusieurs élèves, auxquels sont attribuées des tâches spécifiques en fonction de trois niveaux d'élaboration discursive (invention ou étude du sujet, disposition ou étude du plan, élocution ou étude de la langue et du style) issus de la tradition rhétorique *inventio*, *dispositio*, *elocutio* (Buisson, 1882). Les textes sont donc étudiés sur les plans discursif, pragmatique et linguistique et bénéficient d'une co-correction. L'article du Dictionnaire ne précise cependant pas si les élèves-correcteurs interagissent, ou si la production à corriger est traitée en groupe ou individuellement. Nous n'avons trouvé la trace de dispositifs de correction par les pairs que dans le dictionnaire de Ferdinand Buisson. Quelques années plus tard, la correction devient l'apanage de l'enseignant, comme l'indique une conférence d'Irénée Carré, Inspecteur Général de l'Instruction Publique, tenue en 1887. La correction s'opère alors sous la forme d'un oral collectif, au cours duquel le maître cadre l'interaction en reprenant des bonnes et mauvaises copies.

Au final, quatre grandes tendances semblent se dégager dans les pratiques d'enseignement de l'écriture et de la réécriture recensées dans les documents de la fin du XIX^e siècle :

- le rôle de correcteur peut être attribué aux élèves;
- le maître s'adresse au collectif à l'oral pour distinguer les réussites et les « résistances »;
- l'enseignant corrige chaque texte exhaustivement à l'écrit;
- un texte est fourni par l'enseignant en guise de modèle.

Ces pratiques sont recommandées pour enseigner l'écriture aux élèves des écoles primaires supérieures. Qu'en est-il des injonctions concernant l'enseignement secondaire? Pour en juger, nous ne disposons pas d'archives datées du XIX^e siècle, mais de documents plus récents, rédigés au cours du XX^e siècle.

L'enseignement secondaire au XX^e siècle : de la correction à la reformulation

Les Instructions concernant les programmes de l'Enseignement Secondaire (garçons et jeunes filles) recommandent, en 1911, que la séance de correction de la composition française soit dirigée par l'enseignant. Rompant radicalement avec cette tradition, les Instructions du 30 septembre 1938 célèbrent le « compte-rendu collectif » et préconisent un travail commun de réflexion sur l'erreur : « Peu de corrections, qu'elles prennent ou non la forme d'un corrigé, seront plus intéressantes et plus efficaces que celles qui se composeront des meilleurs éléments empruntés aux devoirs mêmes » (ministère de l'Éducation nationale, 1938 cité par École Normale Supérieure de Saint-Cloud et al., 1972, n.p.). Ces instructions valorisent une pratique certainement innovante à l'époque. Mais selon Vargas (1999), ces recommandations ont été balayées par la guerre sans être reprises à la Libération. D'autres Instructions Officielles du ministère de l'Éducation nationale (MEN, 1945), d'après-guerre, laissent le brouillon de côté pour s'attacher davantage au travail de correction finale. Elles prônent la collaboration entre maître et élèves pour revenir à un texte-modèle coélaboré par les élèves et l'enseignant. La séance de correction devient alors prétexte à des exercices d'amélioration portant sur le détail des constructions et le choix des mots. La correction s'attache donc au niveau phrastique et vise à aider l'élève à choisir la meilleure solution parmi un éventail de possibles. L'imposition du corrigé, modèle composite élaboré par les meilleurs élèves, semble néanmoins toujours prégnante dans les pratiques effectives. En effet, Aristide Beslais, Directeur général de l'Enseignement du Premier Degré, condamne les corrigés fournis par le maître dans les Instructions destinées aux Collèges d'Enseignement Généraux (CEG) publiées en 1957. C'est aussi la première fois qu'un texte officiel destiné à cadrer l'enseignement du français pour un public adolescent propose un dispositif suscitant la réflexivité et insistant sur les interactions orales entre l'enseignant et la classe entière

lors d'une séance de correction. Le texte officiel préconise un travail collectif d'amélioration d'un écrit déjà là, travail qui permet une mise à distance critique, première étape de la révision. Cette recommandation sous-tend toutefois une conception naturaliste de l'écriture, où l'écrit reste chronologiquement et ontologiquement second. La pensée est alors considérée antérieure à l'écriture, qui en est une traduction. L'adage de Boileau (1674) illustre bien cette conception : « Ce qui se conçoit bien s'énonce clairement. Et les mots pour le dire arrivent aisément ».

La technique de correction basée sur des listes de phrases fautives à corriger valorisée en 1938 semble avoir été délaissée. Adressée au personnel enseignant de l'ensemble des collèges, la circulaire du 29 avril 1977 définissant les instructions pour les classes de 6e et de 5e la ramène à l'avant-plan. Ce qui nous paraît alors novateur, c'est l'introduction de la notion de « perfectionnement » dans la séance de correction. Il s'agit d'améliorer la production en groupe. Le professeur cadre l'interaction collective en s'appuyant sur des indicateurs qui illustrent bien la dimension subjective donnée à l'écriture, alors appelée « expression écrite » dans les textes officiels des années 1970. Cette circulaire du 29 avril 1977 précise que c'est le collectif qui va perfectionner le produit fini. L'écrit apparaît comme un produit achevé, coupé de son processus de production. Pourtant, dans cette circulaire, une relecture évaluative et collective de textes en élaboration peut susciter des propositions de reformulations par les pairs. Ceci montre que, dans les années 1970, le travail rédactionnel prend une dimension plus itérative.

Dans les Instructions officielles pour l'enseignement du français au collège parues le 14 novembre 1985, l'amélioration des textes figure à la rubrique « exercices de style », lesquels sont envisagés comme des exercices préparatoires à la rédaction ou comme des exercices de remédiation. Ce document associe par nature la rédaction au contrôle terminal, qui vise à évaluer la maîtrise de types de textes : récit, description, dialogue. Les productions sont commentées par le professeur lors d'un « compte-rendu des devoirs [qui] n'excède pas en général une heure. On [y] insiste sur ce qui caractérise l'exercice : la qualité de l'invention, de la composition, de l'expression, etc. » (Ibid., p. 37). La réécriture, ailleurs explicitement mentionnée, est encouragée après la restitution des copies, dans le cadre des exercices de style, bien que l'injonction ne précise pas quels aspects linguistiques soient visés par le travail de réélaboration. Dans les collèges, la réécriture est cependant peu enseignée. Comme le montre Sylvie Plane (1994, p.18) dans son ouvrage *Écrire au collège, les enseignants, dans leurs pratiques*

- ont recours au modèle de l'œuvre littéraire, sans que l'articulation entre la lecture et l'écriture soit véritablement assurée;
- accordent de l'importance à la seule notation qui dispense d'une réflexion sur l'évaluation;
- manifestent la conviction que l'écriture est un don inné qu'il faut cultiver mais qui ne peut s'acquérir;
- ont recours à des exercices stéréotypés;
- accordent une importance excessive à la copie qui rend non fonctionnel l'usage du brouillon.

Il faudra attendre la publication des Programmes de 6e par le ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (MENESR) en 1995 (a, b) pour constater que les travaux conduits en psycholinguistique sur les processus rédactionnels, notamment aux États-Unis (Bereiter & Scardamalia, 1987; Hayes & Flower, 1980) ainsi que très probablement les recherches menées en didactique du français langue première au cycle 3 de l'école primaire (Groupe EVA, 1991) et au collège (Collectif de la revue *Pratiques*) exercent une influence sur les prescriptions. En effet, les Accompagnements du programme de 6e, publiés en 1996, stipulent que la dimension pragmatique doit être prise en compte dans l'écriture, compte tenu de l'importance du destinataire et de l'effet à produire sur le lecteur. Par ailleurs, probablement influencés par les théories de la génétique textuelle, les programmes de 6e mentionnent l'écriture et la réécriture d'un brouillon (MENESR, 1995a,) à la rubrique « Textes à écrire pour soi », et les Accompagnements du programme de 6e imposent aux enseignants et aux élèves de travailler « en classe les différentes étapes de la production du texte de rédaction, en reconnaissant au brouillon sa valeur d'ébauche » (MENESR, 1996, p. 22). Le rôle de l'enseignant et les modalités de l'aide professionnelle ne sont explicités ni dans les programmes de 1995 ni dans les Accompagnements de 1996. Néanmoins, ces derniers précisent que les annotations du professeur ne doivent pas viser l'exhaustivité. Mais de quelles annotations s'agit-il? Les recommandations ne conseillent aucune formulation, ne donnent aucune indication sur les composantes de savoir ou de savoir-faire visées par les annotations. En tous cas, on remarque que le terme « correction » n'est plus utilisé dans le texte officiel : on parle désormais de « reformulation » à la rubrique « évaluation ».

S'inscrivant dans la même lignée que le programme et les accompagnements de 1995-96, la brochure *La maîtrise de la langue au collège*, fruit d'un travail collaboratif entre une équipe ministérielle et des didacticiens (MENESR, 1997), précise le rôle du professeur de français. Elle insiste notamment sur la nécessité d'instaurer chez les élèves un rapport plus distancié au langage, consacre un long développement à l'usage du brouillon, qui est à réhabiliter « en tant qu'aide à l'écriture » (MENESR, 1997, p. 92). Quatre propositions d'utilisation concrète sont formulées dans ce document :

- banaliser la pratique des brouillons dans toutes les disciplines en les faisant percevoir comme des ébauches du produit final;
- inventorier les opérations fondamentales de la réécriture : remplacer, ajouter, supprimer, déplacer, mettre en réserve;
- faire observer aussi bien des brouillons de scientifiques, d'artistes que d'écrivains pour casser le mythe sacré d'une création ex nihilo;
- faire observer l'ensemble des annotations qu'on peut rencontrer dans les marges des brouillons.

Cet intérêt pour le brouillon est cependant plus ancien. Voyons comment les recommandations officielles ont peu à peu préconisé l'usage du brouillon.

Le siècle du brouillon : écriture et réécriture au XX^e siècle

Les prescriptions institutionnelles se sont intéressées dès 1945 au brouillon. Si celui-ci revient sur le devant de la scène « noosphérique » avec les programmes de 1995 et dans *La maîtrise de la langue au collège* (MENESR, 1997), c'est grâce aux travaux de l'ITEM (Institut des Textes et des Manuscrit Modernes du CNRS) qui, comme l'a expliqué Grésillon (1990), en fait un témoin de l'imposant travail que nécessite l'écriture :

Nous cherchons à comprendre un texte littéraire à travers l'étude de ses traces écrites qui sont conservées dans les dossiers manuscrits, qui permettent d'apprécier l'aventure littéraire telle qu'elle est advenue matériellement à partir du premier brouillon et jusqu'aux épreuves corrigées. (p. 8)

Mais c'est en 1945, après la Libération, que le recours au brouillon et son amélioration sont valorisés pour la première fois dans les directives ministérielles :

Certains maîtres dévoués poussent encore plus loin la direction de travail. Ils demandent aux élèves d'apporter en classe, huit jours après que le devoir de quinzaine a été donné, leurs brouillons, qui sont l'objet d'une première correction préventive; quelques-uns de ces brouillons sont lus à haute voix; tous les élèves sont invités à les discuter; le professeur signale les erreurs et les maladroites et chacun met à profit ces observations pour sa rédaction définitive. C'est là une pratique qui donne d'excellents résultats et qu'on ne saurait trop louer (École Normale Supérieure de Saint-Cloud et al., 1972. p. 147).

L'exemple de rétroaction qui précède pose l'oral comme moyen d'évaluer et de corriger l'écrit dans sa version brouillon. Le but est sans conteste d'orienter les pratiques des enseignants sur le modèle de celles des « maîtres dévoués », figures exemplaires de « bons » enseignants. Aucun outil n'est cependant fourni pour cette activité de relecture et de critique des productions : aucune précision n'est donnée quant aux critères de recevabilité des textes. La séquence interactionnelle préconisée se découpe en quatre phases : lecture à voix haute de quelques textes exposés à la communauté, discussion, localisation des problèmes par le professeur, puis retour individuel sur les productions avec éventuellement transcodage au plan graphique de corrections formulées à l'oral et prise en compte des remarques du collectif. Ce dispositif, probablement novateur en 1945, annonce les principes des ateliers d'écriture nés à la fin des années 1960, une pratique spécifique de l'écriture qui donne une place très importante à la parole du collectif (Lafont-Terranova, 2009), notamment au moment du « temps d'échanges sur les textes produits » (Lafont & Barré-De Miniac, 2001, p. 382). Mais ces préconisations d'après-guerre donnent peu d'indications sur les objets travaillés à l'oral, dont certains sont à la source d'« erreurs » et de « maladroites » relevant alors du travail de pointage et de correction du professeur, garant de la norme.

C'est en 1960, dans les Instructions pédagogiques concernant les enseignements littéraires dans les CEI (Collège d'Enseignement Technique Industriel) et CET (Collèges d'Enseignement Technique

Commercial), que la notion d'amélioration apparaît explicitement. Le brouillon est alors dénommé « premier jet » :

Le maître sollicitera les propositions, les interventions, il fera découvrir puis expliquer les insuffisances, les maladresses, les erreurs; il rendra l'élève conscient du fait que le « premier jet » n'est pas toujours le meilleur, qu'une phrase s'améliore, se relit; par ses suggestions discrètes, par des rappels à la grammaire, à la lecture, il conduira les élèves à découvrir eux-mêmes ces améliorations successives. Ce travail, ainsi conçu, sera lent, mais on ne cherchera pas à aller vite : mieux vaut n'écrire qu'une phrase au cours d'une heure, mais montrer d'une façon sûre comment on peut la rendre aussi parfaite que possible (MEN, 1960, n.d.).

Certes, ce discours injonctif et surtout l'assertion de type proverbial qui le clôt renvoient le lecteur au modèle traditionnel de la rédaction : « priorité donnée à la maîtrise des normes, centration sur le niveau phrastique, recours à la lecture » (Bucheton & Chabanne, 2002, p. 26). Le produit scriptural n'est pas encore envisagé aux niveaux discursif et pragmatique, ce qui surviendra dans les programmes des collèges de 1985, où le professeur « fait vérifier par les élèves comment ont été suivies les consignes d'écriture, comment ont été mis en œuvre les moyens de la narration, de la description, du dialogue » (MEN, 1985). Du point de vue de la conduite de la classe, les recommandations institutionnelles de 1960 suggèrent déjà une gestion souple de la temporalité des activités et incitent l'enseignant à accompagner les élèves dans leur travail d'amélioration de phrases. Ces conseils ne concernent cependant qu'une partie des enseignants du secondaire : ceux qui enseignent dans les ex-Centres d'apprentissage, renommés CEI et CET depuis le 16 septembre 1960, en application de la réforme Berthoin (Bodé, s.d.). Dans le système ordinaire des collèges et d'après la circulaire du 30 mars 1962, c'est lors des séances de travaux dirigés de français que l'utilisation du cahier de brouillons doit être enseignée, mais ce dernier cahier doit rester propre, les modifications de la première version étant inscrites dans la marge. Le brouillon, sorte de projection graphique d'une pensée préexistante, n'est pas encore envisagé comme un outil que les élèves pourraient utiliser pour maîtriser et contrôler les processus d'écriture (Hayes & Flower, 1986).

L'aide du professeur est recommandée à partir de 1977, mais elle n'est pas préconisée pendant l'activité d'écriture : c'est après la phase de production et la remise du corrigé, dans les activités de soutien, qu'elle est mentionnée dans les programmes de 6e et de 5e.

Quelques années plus tard, les programmes de 1985 bénéficiant, semble-t-il, de quelques apports de la linguistique de l'énonciation et de la pragmatique textuelle, ne mentionnent plus l'amélioration de phrases, mais l'amélioration de textes mise en œuvre dans des tâches circonscrites et réduites aux exercices de style. Les rédactions sont toujours prescrites et le travail de réécriture, qui apparaît pour la première fois dans la production ministérielle pour l'enseignement secondaire, est recommandé dans la phase de compte-rendu des devoirs c'est-à-dire après l'évaluation sommative réalisée par l'enseignant à la suite de l'activité de production des élèves.

En 1996, les textes officiels pour l'enseignement du français en classe de 6e recommandent l'écriture et la réécriture d'un brouillon à la rubrique Textes à écrire pour soi. Il s'agit de « travailler en classe les différentes étapes de la production de texte de création, en reconnaissant au brouillon sa valeur d'ébauche » (Ibid., p. 22). Il est patent que la production ministérielle bénéficie des travaux de la didactique du français qui, s'appuyant sur les apports de la psycholinguistique, déplacent l'attention du produit scriptural au processus dont il est l'aboutissement. En effet, c'est depuis le début des années 1990 que la didactique de l'écrit insiste sur le processus et met au premier plan les notions de rature, de brouillon et de réécriture (Garcia-Debanc, 1990; Halté, 1992), en tirant parti des recherches nord-américaines menées en psycholinguistique (Bereiter, 1980; Gould, 1980; Hayes & Flower, 1980; Scardamalia & Bereiter, 1986). On peut également déceler dans le discours institutionnel l'influence des recherches de Claudine Fabre sur les brouillons d'écoliers (1990) et celle des travaux de génétique textuelle focalisés sur la genèse des manuscrits d'écrivains, lesquels envisagent aussi l'écriture comme un processus et posent la réécriture et ses opérations – remplacement, ajout, suppression et déplacement (Fabre, 1990) – comme faisant, cette fois, partie intégrante de l'écriture (Grésillon, 1990, 1994).

Écriture et réécriture au XXI^e siècle

Les injonctions et les conseils de la fin du XXe siècle ne semblent pas avoir eu un grand impact sur les pratiques dans les cinq années qui ont suivi leur parution. En 2001, Claudine Garcia-Debanc montre la trop

modeste place réservée à l'écriture au collège. Elle souligne l'importance du coût en temps qu'exigent les activités d'écriture, ce qui rend difficile leur mise en œuvre régulière, et elle termine en suggérant, pour la formation des enseignants, des « activités développant une confiance dans les productions des élèves et un intérêt pour celles-ci [des] propositions concrètes de dispositifs de travail pour le traitement de celles-ci, [une] pratique personnelle des ateliers d'écriture » (p. 70).

Par ailleurs, un rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale paru en 2002 fait état de deux problèmes alarmants :

- Les pratiques d'écriture sont largement minoritaires par rapport aux activités de lecture dans l'organisation des séquences;
- Le devoir proposé en fin de séquence fait disparaître les écritures intermédiaires, quand les travaux d'expression écrite ne disparaissent pas complètement. (ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, 2002).

Les auteurs du rapport constatent ensuite que « les professeurs ignorent souvent la rubrique écriture pour soi [,] qui comporte pour chaque niveau la mention "écriture et réécriture d'un brouillon" » (Ibid., p. 6). Le rapport souligne également que l'écriture pour soi (copie de ce que l'on retient, écriture au brouillon, écriture pour apprendre et fixer la mémoire, compte-rendu, etc. n'est pas toujours considérée comme relevant des apprentissages du cours de français » (Ibid.). Le lecteur de ce rapport devine, sous ce constat, des difficultés qu'éprouvent les enseignants à mettre en place des activités d'écriture, même si ces difficultés ne sont ni mentionnées ni analysées. Aussi décèle-t-on dans les programmes de 2008, une place cette fois centrale accordée à l'écriture :

Le professeur saisit toutes les occasions pour susciter le goût et le plaisir d'écrire [...]. L'élève utilise régulièrement le brouillon puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer. L'apprentissage de l'écriture passe par une pratique régulière et progressive. Le professeur initie progressivement l'élève à l'élaboration d'une trace écrite : préparation, synthèse ou réinvestissement du travail effectué en classe (MEN, 2008, p. 6).

Dans ces instructions, l'écriture a une valeur heuristique. Elle est pensée comme un médiateur cognitif, un outil de travail. Elle peut être préparatoire et remet en jeu le travail du brouillon : « L'élève utilise régulièrement le brouillon puisque c'est le lieu de l'invention et de l'organisation des idées. Il comprend ainsi la nécessité de revenir sur son propre travail pour l'améliorer » (MEN, 2008, p. 4). Cette injonction incite les enseignants à susciter chez les élèves une réflexion non seulement métalangagière autour de leurs produits scripturaux, mais aussi métaprocedurale devant leur activité d'écriture. Mais elle est destinée aux élèves francophones. Qu'en est-il des instructions pour l'enseignement du français dispensé aux élèves allophones?

L'enseignement de l'écriture dans le domaine du français langue seconde

C'est en 1995 que les nouveaux programmes de français pour le collège mentionnent pour la première fois le français langue seconde (FLS). La notion de FLS, jusqu'alors réservée à l'usage du français dans les anciennes colonies en contexte linguistique multilingue, bilingue ou exolingue (Cuq, 1991), s'étend au contexte scolaire français métropolitain. La référence au FLS est explicite dans le préambule général des programmes et dans tous les documents d'accompagnement publiés de 1996 à 1999, pour l'ensemble des niveaux au collège (MEN, 1996, 1997, 1999). Reflétant les avancées en didactique de l'écrit et en critique génétique (Grésillon, 1994), les prescriptions de 1999 insistent sur les démarches d'aide à la reformulation puisque, dès le début de la scolarité dans le secondaire, « écriture et réécriture d'un brouillon sont systématisées avec ou sans le professeur » (MENESR, 1999, p. 35). Différentes étapes de l'enseignement de l'écriture sont ailleurs déclinées : « [...] une place primordiale est donnée aux productions personnelles qui sont écrites quelle que soit la longueur du texte, en plusieurs phases – brouillons, copies, repérage des erreurs, autocorrection, réécriture et parfois mémorisation du texte final » (MENESR, 1999, p. 35). Les directives ne font toutefois pas allusion au caractère non linéaire des étapes de ce protocole d'écriture (planification, rédaction, révision), imprécision qui risque de rigidifier l'ordonnancement des tâches proposées aux élèves au détriment de la créativité et du développement de pratiques d'écriture singulières.

D'autres préconisations institutionnelles pour le collège, diffusées en 2000 dans la brochure *Le français langue seconde*⁵, recommandent l'utilisation du brouillon, mais en insistant surtout sur les échanges qui s'installent entre le professeur et l'élève-scripteur à propos d'éléments du texte, considéré au niveau microstructurel :

L'écriture d'un court texte, présenté et organisé selon les codes de l'exercice « rédaction » du cursus de français langue maternelle, peut prendre place au tout début de l'apprentissage (un mois environ de présence au collège). Elle permet à l'élève d'exprimer des idées personnelles, de différencier l'expression orale de l'expression écrite, de s'habituer aux rituels d'écriture d'un exercice canonique et de travailler la lisibilité (MEN, 2000, p. 17).

Conclusion

Force est de constater que l'ensemble de recommandations visant à faire évoluer les pratiques d'enseignement de l'écriture des professeurs de français en classe d'accueil et en classe ordinaire ignorent la réalité des conditions de travail de ces derniers. Elles ne tiennent compte ni des contraintes contextuelles (horaires, durée des séances, nombre d'élèves, niveau des élèves) ni des ressources sémiotiques et matérielles de leur environnement de travail (outils documentaires, matériel disponible, aménagement de l'espace). Elles ne précisent pas non plus comment mettre concrètement en place avec les élèves une démarche d'amélioration de leurs textes, comment enseigner l'écriture. En matière d'enseignement, les prescriptions demeurent « floues », comme le constate René Amigues (2003, p. 9). Le travail prescrit ne tient pas compte des contextes, le rôle du professeur n'est pas explicité, le lecteur des Programmes ne peut se représenter comment un enseignant opère pour mettre en place une démarche d'aide à l'amélioration des textes des élèves.

Il incombe donc aux professeurs d'interpréter et de redéfinir les tâches qui leur sont prescrites par l'institution puis de s'auto-prescrire ces tâches, redéfinies dans le contexte spécifique de leur(s) classe(s) et de leur établissement. En effet, les textes officiels visent à ce que les professeurs, en tant qu'acteurs, prescrivent à leur tour aux élèves des tâches à réaliser en contexte, afin de favoriser l'apprentissage de ces derniers. Mais il faut préciser que le travail de prescription effectué par le professeur dans sa classe ne se limite pas à l'interprétation personnelle des préconisations ministérielles : il représente une réelle activité de conception de tâches que les élèves devront réaliser, « un bricolage interprétatif et stratégique [qui] sous-tend aussi l'activité des élèves et leur engagement dans l'interaction scolaire » (Nonnon, 2000, p. 92). Un « bricolage » particulièrement complexe à réaliser puisque le professeur de français est chargé d'aider vingt à trente élèves à améliorer leurs productions écrites.

RÉFÉRENCES

- Amigues, R. (2003). Pour une approche ergonomique de l'activité enseignante. *Skholé, 1* (hors série), 5-16.
- Boileau, N. (1674). *L'art poétique*, publié sur Wikisource. En ligne : fr.wikisource.org/wiki/L%E2%80%99Art_po%C3%A9tique
- Boutan, P. (1996). *La langue des Messieurs. Histoire de l'enseignement du français à l'école primaire*. Paris : Armand Colin.
- Bereiter, C. (1980). Development in writing. In L.W. Gregg & R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 73-93). Hillsdale-New Jersey : Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Bereiter, C., & Scardamalia, M. (1987). *The psychology of written composition*. Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associates Publisher.
- Bodé, G. (s.d.). *Chronologie de l'enseignement technique, des origines à 2000*. Publié sur le site du Service d'Histoire de l'Éducation (Laboratoire de recherche historique Rhône-Alpes). En ligne : http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/sites/default/files/bode_chronologie_et.pdf

⁵ Cette publication régit l'enseignement du français en classe d'accueil pour élèves nouvellement arrivés en France (ENAF) ou nouveaux arrivants.

⁶ Au sens du *Dictionnaire actuel de l'éducation* de Renald Legendre (1993) pour qui la « démarche pédagogique est l'ensemble des interventions de l'agent dont le but est de favoriser la relation d'apprentissage entre le sujet et l'objet d'études » (p. 323-324).

- Bru, M. (2001). Les pratiques enseignantes : contributions plurielles. *Revue internationale des sciences de l'éducation*, 5, 5-8.
- Bucheton, D., & Chabanne J.-C. (2002). *Écrire en ZEP. Un autre regard sur les écrits des élèves*. Paris : Delagrave - CRDP de l'Académie de Versailles.
- Buisson, F. (1882) (Éd.). *Dictionnaire de Pédagogie et d'Instruction primaire*. (Partie I – Tome 1). Paris : Hachette.
- Chartier, A.-M., & Hébrard, J. (1994). Lire pour écrire à l'école primaire? L'invention de la composition française dans l'école du XIX^e siècle. In Y. Reuter (Ed.). *Les interactions lecture-écriture* (pp. 23-90). Berne : Peter Lang.
- Cuq, J.-P. (1991). *Le français langue seconde. Origine d'une notion et implication didactique*. Paris : Hachette.
- Direction des services départementaux de l'éducation nationale de la Seine-Saint-Denis. *Une école liée à l'histoire de la République*. En ligne : <http://www.dsden93.ac-creteil.fr/spip/spip.php?article4184>
- École Normale Supérieure de Saint-Cloud, C.R.E.F.E.D., I.N.R.D.P. et Service des Élèves Inspecteurs (1972). *La pédagogie du français au XIX^e siècle - Instructions et textes officiels, 1793-1912*. Limoges : CRDP de Limoges.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écolier ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : Éditions de l'atelier du texte; Textes en mains (TEM).
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- Garcia-Debanc, C. (2001). Nouveaux écrits, nouveaux modèles dans les nouveaux programmes de collège... et ce qu'il advient du nouveau dans les pratiques. *LIDIL : Revue de linguistique et de didactique des langues*, 23, 49-66.
- Gould, J.B. (1980). *Experiments on composing letters: some facts, some myths and some observations*. In L.W. Gregg & R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes in writing* (pp. 97-127). Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Groupe EVA (1991). *Évaluer les écrits à l'école primaire*. Paris : Hachette Éducation.
- Grésillon, A. (1990). *Proust ou les intermittences de l'écriture*. Tusson, France : Du Lérot.
- Grésillon, A. (1994). *Éléments de critique génétique. Lire les manuscrits modernes*. Paris : PUF.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF.
- Hayes, J.R., & Flower, L. (1980). Identifying the organization of writing process. In L.W. Gregg et E.R. Steinberg (Eds.). *Cognitive processes of writing* (pp. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum Associate Publishers.
- Hayes, J. R., & Flower, L. (1986). Writing research and the writer. *American Psychologist*, 41, 1106-1113.
- Houdart-Mérot, V. (2000). Mise en perspective historique. In ministère de l'Éducation nationale. *Actes du séminaire national « Perspectives actuelles de l'enseignement du français », Paris les 23, 24, 25 octobre 2000* (pp. 1-14). Paris : ministère de l'Éducation nationale.
- Lafont, J., & Barré-De Miniac, C. (2001). Développement des compétences en matière de révision de texte. In L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabryet C. Maeder (Eds.). *Actes du colloque international de Didactique des langues romanes : le développement des compétences chez l'apprenant* (pp. 382-388). Bruxelles : De Boeck.
- Lafont-Terranova, J. (2009). *Se construire à l'école comme sujet-écrivain : l'apport des ateliers d'écriture*. Namur : Presses Universitaires de Namur.
- Legendre, R. (1993) (Éd.). *Dictionnaire actuel de l'éducation* (2^e éd.). Montréal : Guérin.
- Maingueneau, D. (1994). *L'analyse du discours*. Paris : Hachette.
- Ministère de l'Éducation nationale. (S. D.). *Instructions relatives à l'application des arrêtés du 30 août 1937 et du 11 avril 1938 fixant les programmes de l'enseignement du second degré* (Enseignement secondaire et enseignement primaire supérieur).
- Ministère de l'Éducation nationale. (S.D.). *Instructions pédagogiques : enseignements littéraires dans les C.E.I. et les C.E.T.* (Collèges d'Enseignement technique et Industriel, Collèges d'Enseignement Techniques commerciaux).
- Ministère de l'Éducation nationale. (1957) *Instructions destinées aux C.E.G. – Enseignement Général - Instructions du 1^{er} octobre 1957*.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1960). *Circulaire du 27 octobre 1960*. Paris : MEN.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1962). *Circulaire du 30 mars 1962*. Paris : MEN.

- Ministère de l'Éducation nationale. (1977). *Classes de sixième et de cinquième – Français*, circulaire n° 77-156 du 29 avril 1977. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. (1985). *Instructions officielles pour l'enseignement du français au collège*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale (2000). *Le français langue seconde*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale. (2008). Bulletin Officiel Spécial n° 6 du 28 août 2008, *Programmes du collège – Programmes de l'enseignement du français*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (1995a). *Programmes de 6^e*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1995 b). *Livret d'évaluation des élèves à l'entrée en sixième*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1996). *Accompagnements du programme de 6^e*. Paris : CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche. (1997). *La maîtrise de la langue au collège*. Paris : Direction des lycées et des collèges -CNDP.
- Ministère de l'Éducation nationale, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche (1999). *Programmes et Accompagnements, Français* (2^e éd.). Paris : CNDP.
- Ministère de la Jeunesse, de l'Éducation Nationale et de la Recherche, (2002). *L'enseignement du français au collège*. Rapport de l'Inspection Générale de l'Éducation Nationale, septembre, n° 2002-046.
- Ministère de l'Instruction Publique. (1911). *Instructions concernant les programmes de l'enseignement secondaire (garçons et filles, classes de première et de lettres)*. Paris : Delagrave.
- Nonnon, É. (2000). Le tableau noir de l'enseignant entre écrit et oral. *Repères*, 22, 83-120.
- Plane, S. (1994). *Écrire au collège. Didactique et pratiques d'écriture*. Paris : Nathan.
- Scardamalia M., & Bereiter C. (1986). Writing. In R.F. Dillon & J. Sternberg (Eds.). *Cognition and instruction* (pp. 59-81). Orlando, FL : Academic Press.
- Vargas, C. (1999). L'évolution de la grammaire à l'école primaire de 1900 à 1978. In A. Petitjean. & J.-M. Privat (Eds.). *Histoire de l'enseignement du français et textes officiels*. Actes du colloque de Metz (pp. 37-53). Metz : Université de Metz; Centre d'études linguistiques des textes et des discours; Centre de recherche de didactique du français.
- Vigner, G. (1992). Le français langue de scolarisation. *Études de Linguistique Appliquée, Français Langue seconde*, 88, 39-54.