

# DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE, DIDACTIQUE DU FRANÇAIS : VERS LA COHÉRENCE CONFIGURATIONNELLE

Jean-François HALTÉ – CRDF/CELTED, Université de Metz  
Revue Pratiques

---

**Résumé** : Très riche, la didactique de l'écrit est composite, voire hétéroclite. La didactique de l'écrit actuelle est le point d'aboutissement du mouvement de rénovation, dans ses aspects didactique et pédagogique. En l'état, elle fournit au mieux des savoirs à l'usage d'enseignants bien formés susceptibles de « bricoler » avec efficacité. La *pédagogie* de l'écrit, les mises en œuvre de projets et de situations de production ont, semble-t-il, plus d'effets sur les performances écrites que les savoirs didactiques proprement dits. Multidimensionnelle, la didactique de l'écrit désigne un champ de préoccupations hétérogènes et n'atteint pas les résultats escomptés en termes de savoir faire. L'échec en écrit (lecture/écriture) est toujours l'échec majeur de l'enseignement du français. Au moment où la matière français se reconfigure (cf. les récentes I.O. pour l'élémentaire), la didactique de l'écrit gagnerait à cerner ses savoirs et à les organiser en enseignables – programmables dans le fil *langue, texte, discours*. En même temps, la didactique de l'écrit devrait se rééquilibrer fondamentalement et prendre paradigmatiquement en compte le fait que l'écrit (littéraire) de fiction, – horizon déterminant jusqu'ici –, ne peut plus être la seule référence de la pratique de l'écrit.

---

## 1. L'ÉTAT DE LA DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

### 1.1. La didactique de l'écriture se porte bien

Autant que l'on puisse en juger, la Didactique de l'Écriture (DDE) se porte bien, à la fois riche, pointue, vivace. Elle s'est imposée malgré l'époque du « tout lecture », elle a résisté aux trois petits tours sur l'oral, et semble bien installée dans la Didactique du Français Langue Maternelle (DFLM).

Pourtant, s'il fallait la définir aujourd'hui, on en serait à peu près réduit à reprendre les lignes de présentation générale de ce colloque :

« Ce colloque s'attachera à faire un état des lieux de travaux récents concernant l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture, de l'école au lycée. Il vise à permettre la confrontation de travaux relevant d'approches et de méthodes différentes, et ayant pour objet d'étude l'écriture de l'enfant et de

l'adolescent, dans ses différentes dimensions, anthropologiques, sociales, psychologiques, affectives, développementales, cognitives et linguistiques dans la mesure où ces travaux constituent des apports intéressants à la didactique de l'écriture. »

La DDE y apparaît multidimensionnelle, composite, une sorte de vaste continent regroupant toutes sortes d'approches, des plus linguistiques aux plus psychologiques, recouvrant toutes sortes de préoccupations, des plus didactiques au plus pédagogiques, et toutes sortes d'enjeux, des plus cognitifs aux plus sociologiques. Il en va dans ce domaine comme dans celui de la lecture : la multidimensionnalité est directement liée à l'extrême difficulté à rendre compte d'objets qui traitent de pratiques inextricablement sociales et scolaires et relèvent de données inextricablement générales et particulières. La DDE met en jeu la *production discursive*. Il n'y a pas lieu de s'étonner outre mesure de son éclatement : toute production discursive, a fortiori d'écrite, investit nécessairement les différentes dimensions de l'expérience humaine.

Les recherches en DDE, grosso modo, couvrent

- le scripteur (qui est-il et comment procède-t-il : données sociologiques, psychologiques et psychobiographiques...)
- le texte et le discours (comment décrire le produit résultant : aspects linguistiques, sémiotiques, textuels, génériques et plus largement discursifs...)
- l'état de la formation discursive (pratiques de référence sociales, scolaires, aspects sociolinguistiques, sociolangagiers de ces références...).

Ces dimensions de la DDE, traversent, bien sûr, la *production même* de l'écrite et concernent l'activité de l'apprenant scripteur. Confronté à l'écriture, il gère ses difficultés avec son *savoir écrire* en l'état, ce savoir faire très hétéroclite construit dans l'expérience scolaire et sociale.

La boucle ainsi se boucle : à la multidimensionnalité constitutive de la production écrite correspond à juste titre la multidimensionnalité des recherches.

En termes de recherches en didactique à tendance épistémologique, comme j'ai pu dire, ou descriptive / explicative comme dit R. Bouchard, ou de l'ordre du savoir comme disent B. Schneuwly et J.-P. Bronckart, cela ne pose guère de problèmes. Ces trois champs (*scripteur, discours, formation sociale*) sont hétérogènes. Ils relèvent fondamentalement, de disciplines différentes disposant d'épistémologies distinctes, et chaque dimension peut être saisie sous l'un de ses aspects et pensée sous une « orthodoxie » disciplinaire rigoureuse. Le didacticien, partant de l'une, peut rapporter explicitement ou implicitement les autres de façon périphérique. Par exemple, en empruntant aux études littéraires ou à la linguistique textuelle, peu importe ici, disons, au hasard de la mode, la notion de genre, le didacticien ne manquera pas d'indiquer certaines incidences du genre sur l'apprenant, de mentionner son lien avec la formation socio-discursive dans laquelle est immergé l'apprenant, et ira même, pourquoi pas, jusqu'à mentionner les problèmes que ce genre peut poser en termes

d'intervention didactique. Ce faisant, il aura mis en place une *solidarité* locale, intradidactique, *dans l'ordre du savoir*. Et il aura bien fait son travail.

De telles solidarités locales peuvent se concevoir pour chacune des dimensions. Dans la dernière période, ainsi, si la notion de genre a occupé la dimension textuelle et discursive. Se sont accumulés rapidement des savoirs sur le scripteur, dimension à laquelle on peut d'autant plus prédire un bel avenir que dans notre contexte sociétal, les aspects *psychologiques, affectifs, développementaux, cognitifs et linguistiques* (texte du colloque) devraient se diversifier encore, se ramifier, se spécifier sur la base des expériences largement différenciées, à tout le moins peu compatibles, qu'ont vécues les élèves. Dans les conditions de la multiréférentialité, parler de « *la* » DDE est peut-être bien excessif : la DDE renvoie davantage au « patchwork didactique »<sup>1</sup> que j'évoquais en 1988 qu'à une discipline unifiée intrinsèquement cohérente.

Ce colloque aura fait croître et embellir la recherche *utile* à la DDE.

## 1.2. Le bricolage didactique se porte bien lui aussi

La recherche en DDE concerne un petit monde, qui aurait d'ailleurs tendance à se replier sur lui-même : les enseignants, paraît-il, lisent peu les revues de recherche et consomment plus volontiers des outils *ad hoc* à rentabilité immédiate. Dans les faits, la richesse de la didactique de l'écriture profite d'abord à ceux des enseignants qui « sont dans le mouvement » si l'on ose dire. Or le Système Éducatif a une inertie telle que son état en synchronie est caractérisé par la *sédimentation* historique : la DDE n'a pas également pénétré partout, et nombre d'entre nous pourraient tenir aujourd'hui des discours de formation vieux de vingt ans. La recherche en tant que telle ne peut rien sur cet aspect, mais elle a à prendre acte que la richesse de la DDE ne profite pas également à tous.

Par ailleurs, la DDE renvoie à l'*apprentissage de la production d'écrits*, plutôt qu'à son enseignement.

Bien qu'il ne faille pas confondre les deux métiers « les chercheurs cherchent et les maîtres enseignent », comme on dit communément, il n'est pas tout à fait incongru de rappeler ici les pratiques d'enseignement. Elles sont en effet :

- 1) *l'un des moyens* de la didactique, que ce soit en tant que pourvoyeuses d'informations, ou que terrain d'expérimentations ou d'innovations ;
- 2) *l'un des objets* même de la didactique générale et disciplinaire, objet qu'il faut observer, étudier en tant que tel : qu'est-ce qu'enseigner cet « apprenable » qu'est le savoir écrire ... ?
- 3) *l'un des points d'arrivée* ou l'une des pierres d'achoppement de la didactique : quel retour ou quel effet de la didactique de recherche sur les pratiques d'enseignement ?

---

1. Voir Halté J.-F. : « L'écriture entre didactique et pédagogie », *Études de linguistique appliquée*, n° 71, 1988.

La didactique peut s'ancre ailleurs, c'est certain, mais on conviendra qu'il serait un peu curieux qu'elle ne rencontre pas le terrain scolaire.

Au titre du troisième point au moins, on rencontre la didactique à vocation praxéologique, intégrative, celle qui aspire « à être une discipline scientifique dont le but est de produire des connaissances pouvant jouer le rôle d'arguments dans l'action » selon la formule que R. Goigoux me suggérait au colloque de Poitiers l'an dernier<sup>2</sup>.

Celle-ci a de la difficulté à trouver son juste compte dans une DDE dont la multidimensionnalité rend l'usage difficile. Les travaux sur l'écriture, dans leur dispersion légitime, ressemblent à une boîte à outils où se trouveraient aussi bien ceux du plombier et de l'électricien, ceux de l'horloger et ceux du dentiste. Qui plus est, trouver le bon outil est d'autant plus délicat qu'il est extrêmement difficile d'identifier la source précise de la panne.

Louis d'Hainaut disait, il y a plus de vingt ans, que « les problèmes d'écriture sont sans issue prévisible ». Dès lors, si rendre compte d'un texte d'élève est possible en exploitant une représentation plus ou moins consciemment construite du texte bien formé, il est bien plus difficile de rapporter correctement le produit au processus de sa production et d'imputer avec certitude tel dysfonctionnement textuel à tel défaut du processus.

Quand Guillaume (5<sup>ème</sup>) écrit

***J'étais dans ma voiture, en train de rentrer chez moi, quand soudain, je fus pris dans un embouteillage***

il choisit en même temps un genre, une posture énonciative, un point de vue, il marque son rapport au langage écrit, il contraint le profil de la phrase suivante, il amorce un type textuel, etc. Que l'enseignant le conduise à privilégier telle variable plutôt que telle autre, et cette réorientation aura nécessairement des effets sur toutes les autres. Les variables intervenant dans l'écriture font système.

Prenez cinq copies d'élèves de la même classe, répondant à la même consigne, réalisées dans les mêmes conditions, soumettez-les à un groupe d'enseignants au fait de la DDE, demandez leur de formuler, pour chaque copie, la consigne (ou le conseil) qui soit susceptible de provoquer le plus d'améliorations dans l'écrit produit et vous obtenez à coup sûr des consignes différentes par copie et par enseignant, renvoyant prioritairement à telle ou telle des dimensions de la scripturalité. Refaites l'expérience avec cinq autres copies des mêmes élèves. Les propositions changent... d'autres variables seront actionnées appelant de nouvelles consignes, dans le fil ou non des précédentes. La maîtrise de l'une des variables n'a pas de valeur en soi, n'est pas globalement

2. Voir R. Goigoux : « Recherche en didactique du français : contribution aux débats d'orientation », *Questions d'épistémologie en didactique du français*, Actes du colloque de Poitiers, janvier 2001.

transférable dans une nouvelle tâche d'écriture. Il semble que toutes avancent (ou stagnent) en même temps.

Ces professeurs auront essayé de proposer à chacun une *heuristique ad hoc* de résolution du problème d'écriture. En adaptant leur réponse à la perception qu'ils ont du savoir faire en l'état de l'élève particulier, ils auront calculé qu'elle peut être efficace pour tel élève, ici et maintenant. Ils auront puisé dans le référentiel – patchwork l'outil didactique correspondant à leur jugement de cohérence, évalué son accessibilité par l'élève et produit ainsi la réponse la meilleure qu'ils puissent.

Parions qu'ils obtiennent souvent des améliorations effectives. En aucun cas cependant, ils ne pourront être certains de la pertinence de leur choix : la *synchréticité*, la *systémicité* des dimensions intervenant dans l'écrit rend leur choix d'outil presque indifférent, au point de surdéterminer l'opérateur *théorique* de telle ou telle variable. En fin de compte leur professionnalité se ramène à l'exercice d'un bricolage didactique intelligent.

La noblesse du *bricolage*, et sa pertinence, n'est plus à démontrer depuis Lévy Strauss. Il s'agit pour l'enseignant, de *s'arranger avec* une collection d'objets, d'outils, de matériaux constituée en fonction des occasions qui se sont présentées de l'enrichir (par la formation...) ou de la modifier (par la pratique...).

Le bricolage didactique se porte donc bien lui aussi, la boîte à outils de la DDE utile est bien garnie.

### **1.3. La pédagogie ne se porte pas mal non plus**

Richesse de la DDE d'un côté, dynamisme du bricolage didactique de l'autre ne suffisent cependant pas à l'affaire.

À l'aube du mouvement de rénovation, l'imprégnation et l'imitation constituaient la ressource fondamentale, la méthode universelle d'apprentissage des savoir faire, la base absolue de l'ancienne pédagogie du français. En matière d'écriture, elle renvoyait tout particulièrement à l'articulation lecture / écriture, la seconde étant pensée comme l'effet censé résulter des pratiques de la première, l'ensemble s'adossant en principe au référentiel stable de la grammaire de phrase (pour l'écriture) et de l'orthographe (pour la graphie).

Les choses ont – elles réellement changé ? Sans doute. Cette imprégnation-là, dans la classe, dans le jeu de la lecture et de l'écriture en classe a été reconnue pour ce qu'elle était : une pratique de la connivence sociale et culturelle. Aujourd'hui, les transferts ne sont plus évidents, simples, immédiats, directs, mécaniques, ni perçus comme tels par la majorité des enseignants. L'image d'une population se reconnaissant à l'identique dans son patrimoine culturel, ou, au pire, s'appropriant, grâce à l'école, ce patrimoine et les valeurs qu'il véhicule sans le contester, s'est fracturée. De ce point de vue, substituer l'efficace de l'enseignement / apprentissage de savoirs et de savoir faire aux vertus magiques de l'ancienne imprégnation, interposer des problématiques



dites de « médiation culturelle », étudier les articulations complexes entre écriture et lecture... forment une réponse pertinente et démocratique...

Mais si l'imprégnation intrascolaire s'est révélée inefficace, les avancées remarquables des didactiques des sous-matières du français n'ont fait que mieux révéler, en creux, le poids de l'imprégnation extrascolaire, le poids du socle socio-langagier, de la culture source, le poids du support sur lequel la didactique s'exerce : la montée en puissance de la question des *représentations* ou des *conceptions*, le succès des thématiques du « rapport au langage » (Bautier/Rocheix, Lahire...) ou du « rapport au savoir » (les mêmes, Develay...) en témoignent. Rapportées à la DDE, ces problématiques connexes imposent à juste titre la différenciation didactique et la différenciation pédagogique.

Plus globalement, notre DDE, différenciée, parvient-elle à surmonter le poids des imprégnations initiales ? Y-a-t-il des effets sensibles, objectifs, de la didactique de l'écriture sur les performances des élèves ?

Il est hasardeux de prétendre répondre à cette question de façon objective et statistiquement pertinente. La première difficulté, et la plus fondamentale, tient, on le sait bien, à l'apport de la preuve en ces matières : la multidimensionnalité n'y est pas pour rien, ni non plus l'aspect syncrétique des phénomènes d'écriture. La seconde tient aux difficultés de l'exploitation des documents d'évaluation nationaux. Je me suis laissé dire par plusieurs interlocuteurs, *a priori* crédibles, que les statistiques nationales issues des évaluations successives de 6<sup>ème</sup> sont assez difficiles à exploiter<sup>3</sup> dans une perspective longitudinale. Les résultats moyens par année sont de toutes façons peu informatifs parce qu'ils ne tiennent notamment pas compte des didactiques particulières mises en œuvre.

À défaut, une étude locale effectuée par une équipe CEFISEM de la région messine donne ce type d'indications. Les variations positives en production d'écrits, dépendent d'abord de facteurs comme l'équipe pédagogique, sa cohésion, son moral, sa détermination, la qualité de son projet, ses accords sur les stratégies pédagogiques, en particulier sur des items comme la *finalisation* et la *motivation* des activités (ou des tâches), la construction collective du sens de l'activité etc. D'une école disposant d'une équipe et d'un projet et d'une autre qui en serait dépourvue, la première obtient de meilleurs résultats en production d'écrit. De deux écoles également pourvues en équipe et en projet mais dont l'une est mieux préparée didactiquement, la plus forte didactiquement obtient les meilleurs résultats. Bien que l'étude, malheureusement, ne permette pas de savoir quelle DDE était pratiquée et jusqu'à quel point la différence est significative entre équipes didactiquement fortes ou faibles, il est clair que les éléments proprement didactiques n'interviennent *qu'en second*.

3. Elles indiquent que le score moyen national en production de texte est, en 1999, de 12,7/19 et est atteint par 67 % de la population scolaire. (6<sup>ème</sup>, 1999) tandis qu'en 2001, la même production de texte passe à 12,6 / 18 et est atteinte par 70 % de l'effectif, mais un autre chiffre signale une variation non significative de 0,3 % entre 98 et 2001, etc. Quant à ce qui précède, l'outil de mesure ayant évolué, les résultats ne sont pas rapportables.

S'agissant d'écriture, j'avais dans les Études de Linguistique Appliquée (*op. cit.*), que son enseignement / apprentissage impliquait une *solidarité* entre données didactiques et données pédagogiques. En 1996, Y. Reuter proposait tout un livre<sup>4</sup> sur la question. Dans son chapitre « Vers une didactique de l'écriture », il écrivait qu'« une didactique de l'écriture a besoin d'articuler deux types de modélisations. La première est celle de l'écriture [...] la seconde est d'ordre pédagogique »... intégrant didactique et pédagogie sans s'embarasser du débat théologique sur le partage des territoires. En matière d'enseignement / apprentissage de l'écriture, des problématiques nettement pédagogiques, comme celle des modes de travail, de la différenciation, de l'évaluation formative, de la gestion coopérative... forment les cadres nécessaires dans lesquels la DDE s'inscrit et qu'il revient à la DDE de spécifier.

La pédagogie liée à l'écriture se porte bien elle aussi.

#### 1.4. Un bilan globalement positif

Avant de quitter ces premiers points, il importe d'éviter des malentendus que cette espèce de bilan en forme de « tout va bien mais » pourrait donner à entendre. Leur tonalité générale ne cherche pas à entraîner vers des réponses déceptives du type : « que peut l'école ? », sous entendu *rien*, « que peut la didactique ? », sous entendu *rien*. Cette pente a conduit jadis à la dénégation de la spécificité de l'enseignement du français, au nom de sa construction hors l'école, ou de sa transversalité dans l'école. Elle a mené tout droit à la réduction progressive des horaires à l'élémentaire et au collège. Je ne partage pas du tout ces positions. La pédagogie « peut », la DDE « peut », le bricolage « peut ». Simplement, ils peuvent d'autant plus qu'ils s'exercent de façon cohérente et adaptée sur des populations bien identifiées aux plans culturel et langagier. Aucune pratique éducative, *a fortiori* aucune didactique, de quelque matière que ce soit, ne saurait se fonder autrement que sur des bases culturelles repérées dans leurs différences. L'égalité des chances, moins que jamais, n'est à confondre avec l'égalitarisme. L'écrit n'échappe pas à la règle.

Ce bilan « globalement positif » prédit donc à la DDE un avenir riche. On peut y mettre deux bémols et y apercevoir deux limites :

- d'abord, il n'est pas franchement spécifique à la DDE. Il vaudrait tout aussi bien pour la lecture et plus généralement pour toutes les matières ou des savoir faire constituent la visée principale ;
- ensuite, la DDE est d'autant plus efficiente qu'elle n'oublie pas que le savoir écrire est un « apprenable » et qu'elle prend frontalement ce fait en compte. Les travaux récents sur la notion de compétence, notamment ceux qui, comme ceux de G. Vergnaud<sup>5</sup>, portent sur compé-

4. Y. Reuter : *Enseigner et apprendre à écrire*, ESF, p. 77 et sv, 1996.

5. Voir, entre autres : J.-F. Lévy « "état de l'art" sur la notion de compétence, pour une revue de la question », INRP ; Vergnaud G. : *Au fond de l'action, la conceptualisation – Savoir théoriques et savoirs d'action*, PUF, 1996, etc. La thématique des compétences est extrêmement délicate et peut donner lieu à des dérives graves (voir plus bas partie suivante) : dans l'idéologie ambiante, elle tend à sacrifier les enseignables

tence et apprentissage, invitent à s'interroger, davantage que cela n'est fait actuellement, sur l'interaction entre savoir et savoir faire. Penser la DDE de façon praxéologique, dans le cadre des différences sociolangagières et socioculturelles reconnues, impose que soient davantage explorées les articulations entre les concepts théoriques constitutifs du domaine *écriture* et les opérations de *conceptualisation* de l'écrit et de l'écriture mises en jeu dans le savoir écrire des élèves. Comment repérer « les connaissances et les concepts en actes » à l'œuvre dans l'écriture d'apprenant ? Comment concevoir une DDE qui intervienne « dans » (et non pas seulement « autour » de) la *dynamique* de conceptualisation des élèves<sup>6</sup> ?

Les limites sont plus fondamentales. « Tout va bien mais » :

1) le « paradigme » didactico-pédagogique de la DDE est celui qui prend corps dans l'entreprise de *rénovation* entreprise depuis 30 ans. Il est désormais construit dans ses lignes de force. Du nuage noosphérique sur lequel nous nous plaçons, le passage théorique, *conceptionnel*, d'une configuration type imitation / imprégnation à production / réception de discours est effectué. Il ne s'est certainement pas imposé partout dans les pratiques d'enseignement mais il est déjà dominant dans les pratiques de formation des maîtres et continuera de s'installer progressivement, tant bien que mal, dans les pratiques.

Si ce jugement est correct, il signifie que, pour un temps au moins, les progrès en DDE ne peuvent qu'être *marginiaux* : pour parler à la manière de Kuhn, il reste sans doute à construire et résoudre *les énigmes normales de la science normale*. De façon moins pompeuse, il reste des points à creuser, qui ne sont pas minces, par exemple, sur la construction des connaissances en acte, le passage de celles-ci au concept, l'incidence des concepts enseignés sur la dynamique des connaissances, sur la spécification des types de texte par le genre et, sur le rôle des valeurs dans l'invention d'un récit ou le développement d'une argumentation, sur les incidences respectives des interventions locale et globale, etc. mais l'essentiel est en place en termes de recherche.

2) l'intégration de la DDE dans une DFLM cohérente reste à faire. Ce point est en relation avec le précédent. L'économie de la DDE s'est construite sur les bases de la rénovation, de la « remise à neuf » de l'édifice ancien et il y a des

---

savants ou à les dissoudre dans une espèce de flou artistique. Dans ce contexte où il s'agit de didactique, je préférerai évoquer plutôt la construction des relations entre « connaissances en actes » et savoirs et connaissances (voir le distingo de Chevillard sur savoirs et connaissances), ou Halté J.-F., « L'espace didactique et la transposition », *Pratiques* N° 97/98, juin 1998.

6. J'avais, jadis, une conception du « pari » didactique, selon lequel le savoir faire était le lieu de l'opérateur et que la tâche risquée de l'enseignant était, par le « faire faire » de la consigne et de la situation d'écriture, de permettre la mise en place chez l'apprenant de « sites cognitifs » pour accueillir les concepts théoriques, susceptibles de faire retour dans la construction du savoir faire. Si cette façon de voir me semble toujours juste, elle mériterait d'être largement reformulée dans des termes moins métaphoriques et plus opérationnels. Il faut pouvoir parler à une très forte cote...



raisons, aujourd'hui plus encore qu'hier<sup>7</sup>, de remettre en cause l'édifice lui-même, ce qui ne manque pas, en retour, de questionner le paradigme même de la DDE.

Ce sont ces deux points que je voudrais argumenter maintenant.

## 2. LA COHÉRENCE CONFIGURATIONNELLE

### 2.1. Le désarroi des enseignants

La plupart des enseignants ne se reconnaîtraient certainement pas dans cette demi page d'encart publicitaire (*Le Monde* du 7 mars 2002) qui portait en titre rien moins que l'Enseignement du français à la dérive<sup>8</sup>. On y dénonce « la transversalité » comme le nouveau « lapin qui sort du chapeau », « la réduction des horaires de français » à l'élémentaire et au collège avec les « itinéraires de découverte », on déplore que l'« on dégraisse la grammaire... où sont donc les prépositions, les pronoms relatifs, le subjonctif ?... », le tout au nom de « l'égalité des chances », laquelle passe évidemment selon l'Association des professeurs de lettres, auteur de ce poulet, par la restauration d'un « apprentissage spécifique de la grammaire et de l'orthographe » et bien sûr, par « un enseignement de littérature solide sans technicité inutile ».

Cette scie que l'on entend de façon récurrente depuis le début de la rénovation, est outrancière et simpliste, ses passésismes théorique, didactique, éducatif, égalitariste / élitiste, Culturaliste... ont été dénoncés maintes fois et il est inutile d'y revenir. Cependant... Comment se fait-il qu'elle soit toujours aussi vivace ? Comment se fait-il qu'elle ait perdu si peu de terrain en 30 ans ? Sur quel terreau scolaire prospère-t-elle ? Se réduit-elle simplement à ses enjeux idéologiques ? Elle fait son miel en tous cas des résultats mitigés de la rénovation, notamment en lecture et en écriture, et si elle n'est pas plus aujourd'hui qu'hier, une réponse, elle prospère sur le désarroi des maîtres.

Au récent colloque de Poitiers, R. Goigoux enjoignait aux didacticiens de s'intéresser davantage *au pôle enseignant* du triangle. Citant d'abord Houssaye pour qui l'enseignant occupe souvent dans le triangle « la place du mort » et qui recommande qu'on le prenne en compte, ne serait-ce que pour éviter « que le mort ne se mette à faire le fou » R. Goigoux affirmait que :

7. Ce thème de la reconfiguration trouve sa première apparition dans Halté J.-F. : *La Didactique du français*, Que Sais-Je, 1992.
8. Il y a trente ans, les mêmes en auraient appelé à la subversion communiste. Voir Louis Legrand : *Pour une politique démocratique de l'éducation*, PUF, Pédagogie d'aujourd'hui, 1977, p. 148 et ss. Il cite J. Mistler et G. Matoré, « Communiqué de l'Association pour l'enseignement du français », *Le Monde*, 1<sup>er</sup> décembre 1970 : « De graves menaces pèsent actuellement sur l'enseignement du français et, par là même, sur la langue et la civilisation françaises. Il s'agit d'une tentative avouée ou non avouée, consciente ou inconsciente, pour préparer une révolution culturelle, pré-lude à une subversion généralisée. », on appréciera...

« ... la didactique « classique » ne prend pas suffisamment en compte les contraintes qui pèsent sur [l'] activité [ du professeur] et la redéfinition des buts que se donnent les enseignants, à cent lieues parfois des tâches prescrites.... Elle se prive ainsi des moyens de comprendre les contradictions, inhérentes à l'activité d'enseignement, entre l'exercice d'un métier et celles de l'apprentissage des élèves<sup>9</sup>. »

Il convient de prendre davantage en compte le mort pour qu'il ne fasse pas le fou. Cela pourrait signifier ici, modestement, le considérer dans l'exercice de sa pratique d'enseignement.

Dans une vision idéale de l'institution, le *bricolage didactique* constitue certainement la forme la plus aboutie et la plus efficiente de la pratique d'enseignement. Disposons de professeurs bien formés, au fait des innovations didactiques, et nous obtenons les meilleures des pratiques possibles : beaucoup d'activités d'écriture, une finalisation ferme par le travail en projet, une évaluation formative bien conçue, – voilà pour les ingrédients à dominante pédagogique –, à quoi il faut ajouter une pratique résolue et raisonnée de la réécriture, une différenciation didactique aiguisée qui emmènera tel élève sur la gestion textuelle des temps, tel autre sur le genre, celui-ci sur les anaphores, celui-là sur l'état de son rapport au langage, cet autre encore, le cas échéant, sur celui des types de textes dont on pense qu'il peut toujours rendre service, ce groupe sur la dynamique des valeurs qui orientent son écrit, et la classe entière, pourquoi pas, sur la question des postures énonciatives. Le tout intégrant en tant que de besoin, sur telle ou telle dimension impliquée, *des activités décrochées*, comme les nommait Claudine Garcia.

Dans cet idéal, la *faire* du professeur et celui de l'élève sont aux commandes. Le *système didactique* fonctionne. La logique d'apprentissage gouverne la logique d'enseignement, les deux s'accrochent à la logique de l'action *pourvue de sens*. Les *savoirs* enseignés s'articulent, s'ajustent, aux activités productives. *Ce bricolage-là* ressemble furieusement au professionnalisme le plus abouti.

Ce modèle d'excellence, très exigeant, très coûteux en investissement personnel, ne peut valoir pour l'institution scolaire dans son ensemble : horizon vers lequel tendre peut-être, visée utopique plus sûrement. Il séduit ou fascine, mais il inquiète en même temps. Dans une large mesure, entrer dans ces pratiques, c'est entrer en *Terra incognita* : on voit bien qu'il faudrait y entrer, on voit bien que les résultats – on peut en montrer – sont probants, mais on se sait pas très bien comment on en sortira, ni même *si on s'en sortira*. Le croisement du multidimensionnel des données didactiques contemporaines et des entrées proprement pédagogiques accroît encore la difficulté de sorte qu'épouser ce modèle engage à une véritable révolution dont les résultats ne peuvent de surcroît jamais être garantis. À titre de comparaison, prenons acte que, de fait, dans le Système éducatif, ni la pédagogie Freinet, ni la différenciation pédagogique, ni le

9. Roland Goigoux, *op.cit.* in *Questions d'épistémologie en didactique du français. Actes du colloque de Poitiers*, p. 131-132.

mode de travail agentif sous sa version « travail en projet » ne se sont imposés au delà du marginal.

À l'échelon du système, la DDE parvenue à maturité, malgré sa grande qualité, ne produit pas globalement les résultats attendus<sup>10</sup>. En définitive, c'est ce semi-échec *sur le terrain* qui, qu'on le veuille ou non, alimente cette fracture violente entre deux manières de penser la DFLM dans tous ses aspects : les thèses de l'Association des professeurs de lettres s'alimentent, au delà de la question littéraire<sup>11</sup>, aux difficultés de mettre en place un *modèle d'enseignement* effectivement opératoire et socialement efficient.

En réduisant outrageusement le problème aux pratiques d'enseignement du français, il me semble que deux explications complémentaires peuvent être avancées : l'une concerne la *dilution* des savoirs, l'autre implique *l'économie* même de la matière.

## 2.2. Des savoirs aux compétences transversales ou la dilution des savoirs

Deux mouvements de grande envergure caractérisent la rénovation, dont on ne rappellera jamais assez qu'elle répond à une crise du système.

Le premier est d'ordre *pédagogique* : on est passé progressivement d'une approche frontale centrée sur l'enseignement à une approche médiane centrée sur l'apprentissage. De l'attention aux savoirs, on a basculé vers une focalisation sur les savoir faire. Actuellement, les « outils pour apprendre » comme la métacognition, l'objectivation des représentations et des conceptions, l'élucidation des « rapports à » etc., les mots d'ordre comme « apprendre à apprendre », ont pris le pas qualitativement sur la valeur et l'importance des savoirs à enseigner. Cette révolution a changé évidemment les places, les rôles, les fonctions, les *métiers*, du maître rabattu au rang de *médiateur* et des élèves devenus *apprenants*.

Le second est d'ordre didactique : dans la mesure même où ce sont les objectifs fondamentaux – *lire, écrire, parler* – qui sont en cause, des *savoirs* sont apparus en grand nombre dans ces domaines. Fruits du travail théorique – en sémiotique, en narratologie, en sémiologie, en analyse du discours, en linguistique textuelle, en théorie de l'argumentation...–, ils ont été diffusés rapidement au hasard des recherches et des modes noosphériques. À la pénurie de savoirs en matière d'écrit qui avait prévalu dans la configuration ancienne a succédé une véritable profusion<sup>12</sup>.

10. Un indice de cette situation est la multiplication à l'université des « techniques d'expression », des formations à l'écriture. Mauvais indice, certes, qui camoufle des défauts didactiques et pédagogiques classiques de l'université, qui traduit essentiellement le passage à une université de masse, mais qui situe nettement le malaise, néanmoins, du côté des performances écrites...
11. ... Qui est une vraie question, à laquelle d'autres réponses que celles, régressives, de l'Association doivent être apportées.
12. Une remarque en passant : cette profusion vérifie l'étroite relation entre le développement de recherches, la demande sociale et institutionnelle.

D'une part, plus de savoirs, de l'autre moins d'enseignement direct. Ces deux mouvements, parfaitement justifiés, sont parfaitement complémentaires dans le principe. Il est clair qu'il faut en savoir plus, sur plus de choses, dans plus de dimensions, pour *faire apprendre, pour aider à apprendre*, que pour enseigner magistralement un savoir dont on évalue la restitution plutôt que son incidence sur les performances. Dans les faits, ce double mouvement s'est traduit par un déplacement d'accent des finalités de l'enseignement du français. *Grosso modo*, on est passé d'une centration sur les savoirs formels à enseigner à une centration sur les savoir faire à faire apprendre. Les objets de savoir ont pris progressivement un statut un peu particulier : ils sont devenus tendanciellement des *savoirs pour le maître*, au service d'objets d'apprentissage, et ne sont plus immédiatement des *objets d'enseignement, programmés*, constitués en un corps de savoirs articulés, gérables en terme de progression raisonnée<sup>13</sup>. Plus, en somme, des *guides* pour l'intervention du professeur en cours de travail, qu'un répertoire ordonné de leçons par lesquelles tout élève devrait passer.

Le modèle du bricolage didactique, dont j'ai fait l'éloge, trouve là son origine, et rencontre les limites qui lui sont inhérentes. Les garde-fous du savoir programmable devenus suspects, les nouveaux savoirs apparaissent plus comme un bric à brac désordonné, extensible, dans lequel puiser, que comme une organisation rationnelle dont les enseignants auraient la maîtrise, la saisie en « compréhension » plutôt qu'en « extension ».

Il ne s'agit pas de critiquer ces orientations en elles-mêmes<sup>14</sup> : les centrages sur le savoir faire et l'apprenant répondent aux besoins d'une école véritablement démocratique, ne faisant pas l'impasse sur la variété de ses publics. Mais, par contre, il peut bel et bien s'agir de traduire ces mots d'ordre concrètement, dans le souci de la faisabilité : le bricolage ne peut pas être le modèle de référence à l'échelon du système.

### 2.3. L'économie de la matière

Quelle que soit son origine, discipline savante transposée ou invention scolaire, une matière d'enseignement se caractérise fondamentalement par sa matrice. Celle-ci représente en quelque sorte sa *charpente conceptuelle*, le réseau des concepts qui lui donne son unité et sa cohérence : la grammaire possède une matrice disciplinaire, l'orthographe, dont la matrice ne se confond pas avec la précédente, également. En ce qui concerne la lecture et l'écriture, compte tenu de la multiréférentialité, il n'y a pas à proprement parler de matrice, pas même de « modèle » au sens formel. Un modèle est « saturé » par construction, *fermé*, organisé logiquement sur une hypothèse structurante, alors que la DDE et la DDL sont au contraire ouvertes, non exhaustives et se présentent davantage comme des inventaires motivés. Évoquer dans ces conditions « la

13. On ne peut considérer l'entreprise dite de *Lecture méthodique* comme une tentative réussie de formalisation.

14. J'aurais mauvaise grâce à le faire pour avoir participé à leur promotion, tant en qui concerne le projet d'écriture longue, qu'en ce qui touche à la notion d'apprenable.



production et la réception de discours oraux et écrits<sup>15</sup> » comme matrice susceptible de recouvrir l'ensemble de la matière est un abus de langage. Cet abus a cependant le mérite d'inviter à rechercher une cohérence *verticale* dans la convergence des finalités et partant de là, à remonter des finalités aux savoirs de référence.

Mais une matière se distribue aussi *horizontalement*, au sein d'un emploi du temps. D'un côté, plutôt celui du maître, cette distribution reflète la charpente conceptuelle. D'un autre côté, plutôt celui de l'élève, elle donne la valeur et le sens de la matière ou de la sous-matière. Pour un enfant qui entre à l'école, c'est évidemment la distribution et le jeu qu'elle organise qui lui donne le sens et lui permet de construire une conception de l'organisation des savoirs. Anne Marie Chartier, par exemple, a pu montrer à quel point des faits apparemment aussi banals que la variation entre cahiers et classeurs, le nombre de cahiers, leur dénomination, la fréquence de leur utilisation, le type d'intervention que le maître y commettait, etc., structuraient les enfants, et dans leur métier d'écolier, et dans leur représentation des matières. Dans cette perspective, la ritualisation des conduites, la mise en place de routines fonctionnelles sont littéralement constitutives de l'apprentissage (au sens large, mais aussi au sens restreint, disciplinaire).

Dans le principe, on a toujours cherché à figurer au plus juste la charpente verticale dans l'organisation horizontale. Au temps de la composition française comme « exercice de couronnement » de l'enseignement du français l'économie de la matière se réglait de façon simple : deux sous-matières à programme d'enseignement rigide, grammaire et orthographe, une sous-matière d'imprégnation à œuvres choisies, la lecture littéraire, et un moment d'investissement de l'ensemble, l'écriture, dont il n'était pas très évident qu'il faille s'occuper spécialement.

Ultime acteur de la transposition didactique, l'enseignant de français est, *volens nolens*, l'acteur obligé de l'élaboration didactique ultime en tant qu'il lui revient de *solidariser la matière*, de lui donner sens et valeur. À défaut de cohérence verticale, il incarne, garantit, supporte... fût-ce à son corps défendant, la cohérence des *activités* d'enseignement-apprentissage. S'agissant de ce composite qu'est le français – plusieurs didactiques spécifiques, plusieurs d'entre elles de surcroît « multidimensionnelles » – il a deux façons d'échapper au vertige : la première est *le compartimentage*. Dans ce système, les matières sont rendues artificiellement étanches, et « les » didactiques sont distribuées de manière à pouvoir fonctionner de façon autonome. C'est l'emploi du temps qui légifère et le type d'activité menée : pour l'élève, savoir ce que l'on fait – gestes, comportements, supports, ergonomie des tâches..., prend le pas sur le sens de la matière. La seconde consiste à agencer les activités de français au quotidien de manière convergente / cohérente, c'est-à-dire à les concevoir comme investissant concrètement la même base de savoirs. La première privilégie les cohérences locales dans une organisation *en extension* (combien de matières et de sous-matières, placées où, pour faire quoi ?), la seconde repose sur une cohé-

15. Halté J.-F., *Que sais-je*, op. cit.

rence globale, une structure homogène descriptible en *compréhension* où les savoirs articulés en réseaux et en champs conceptuels s'investissent « naturellement » dans les activités.

Si le bricolage qui correspond actuellement à la seconde manière est un modèle peu crédible à hauteur du système, il nous revient, à nous, communauté des didacticiens du français, de participer à la promotion d'un autre, plus intégrateur, moins risqué, plus accessible.

L'enjeu crucial de la période qui s'ouvre est désormais la *solidarisation* de la matière française, à la fois dans sa cohérence épistémologique et dans son écologie pratique.

#### 2.4. Reconfigurer la matière

L'entreprise de rénovation entamée depuis une trentaine d'années arrive à son terme. Elle s'est caractérisée par la contradiction entre le maintien du dispositif horizontal ancien et le bouleversement de la matrice. La contradiction aujourd'hui éclate : alors que les savoirs considérés comme cruciaux ne sont plus ceux de la grammaire, mais ceux qui concernent les textes et les discours, à lire ou à écrire, le partage entre les savoirs programmables et les sous-matières d'investissement est resté le même. D'un côté, on vise les *apprenables* que sont le lire et l'écrire sur lesquels la recherche a accumulé une masse considérable de savoirs que l'on n'enseigne pas et de l'autre on programme les *enseignables* classiques dont on met la pertinence en doute. À ce jeu du grand écart, la limite de la remise à neuf est désormais atteinte.

Deux exemples assez nets peuvent donner la mesure de cette tension.

Le premier concerne l'évolution des enseignables. Où trouver aujourd'hui un référentiel en ordre des savoirs utiles, non pas pour la DDE, non pas pour la DDL (lecture), non pas pour la langue, mais pour la matière dans tous ses aspects ? Réponse : dans quelques ouvrages destinées plus aux formateurs qu'aux enseignants de terrain. La « Grammaire du sens et de l'expression » de Charaudeau est une tentative de ce type, de même que quelques livres visant explicitement l'enseignement, par exemple, la « Grammaire pour enseigner » de C. Vargas, ou l'ouvrage de R. Tomassonne « Pour enseigner la grammaire ». Ils ont en commun de s'ouvrir au texte et au discours, tout en préservant une large place à la phrase.

Ces ouvrages, quelles que soient leurs divergences (et il y en a, d'intéressantes de surcroît !) sont autant de tentatives de mise en cohérence du référentiel de la matière et, significativement, ils réunissent nombre des savoirs dont la DDE ou la DDL se sert en fait constamment, de près ou de loin.

Mais pour autant, aucun de ces ouvrages n'inclut nettement, par exemple, l'oral et l'écrit dans leur rapport commun à l'activité langagière, aucun ne les spécifie sur cette base commune, en termes d'interaction par exemple, ou d'énonciation, ou de cohérence..., aucun ne fait place à des notions comme celle de formation discursive, ou de genre, etc. Aucun ne réunit exhaustivement

les savoirs nécessaires aux DDE, DDO (oral) ou DDL, encore moins à leurs interactions.

Pourquoi cela ? Nos auteurs ignoreraient-ils ces problématiques ? Certainement pas ! Mais ces ouvrages se *donnent pour des « grammaires »*, fût-ce au prix d'explications plus ou moins embarrassées. « Il y a grammaire et grammaire » explique P. Charaudeau ; C. Vargas pour sa part critique la grammaire scolaire et n'hésite pas à avancer que la sienne prend acte que « les enfants ont un rapport sémantique et pragmatique au langage », tout en proposant néanmoins une « *grammaire scolaire* ». R. Tomassonne, qui va jusqu'à proposer un intéressant chapitre sur les « actes de parole », ne manque pas de maintenir le lien traditionnel en posant que « *l'étude de la langue* n'est jamais déconnectée de l'étude des textes qu'elle nourrit et soutient » (Tomassonne). Bref, tous calculent tant bien que mal des frontières plus ou moins plausibles<sup>16</sup> à l'entreprise grammaticale, partagés qu'ils sont entre la prise en compte de l'évolution des préoccupations, le bougé des besoins et des finalités et l'image qu'ils ont du scolarisation acceptable.

L'explication est à trouver dans le marquage de leur vocation commune à *épouser la distribution scolaire des matières et partant leur jeu*. Au résultat, ces ouvrages marquent nettement la recherche d'une cohérence verticale, tout en n'allant pas assez loin dans cette quête. Si elles contribuent à déstabiliser les tenants des références anciennes, elles reconduisent implicitement l'ancien partage des tâches : grammaire et savoirs et enseignements formels programmables d'un côté, bricolage didactique en lecture / écriture de l'autre. La novation, pour riche qu'elle soit, ne peut que perdre de son efficacité et il est fort à craindre, pour parodier Mac Luhan, pour qui *le sens du message était le médium*, que le *dispositif vaille en fin de compte pour le sens*.

Le second exemple est l'avère du premier : il concerne l'évolution des Instructions Officielles.

L'institution, on le sait bien, réagit à la demande sociale, plus vivement peut-être en DFLM qu'ailleurs. Elle réagit aussi à la recherche. Les textes officiels ne l'ignorent pas mais établissent les compromis (?) estimés (par qui ?) nécessaires et possibles (au nom de quoi ?<sup>17</sup>) entre continuité et rupture. Quoi qu'il en soit, bien qu'en décalage permanent avec la recherche, elles la provoquent, la freinent, l'orientent... selon le cas.

Dans cette perspective, si l'on considère les IO collège de 1997, on constate qu'elles intègrent les dimensions les plus fortes de la rénovation des savoirs en français. Force est de constater aussi qu'elles maintiennent plutôt

16. Frontières flottantes : elles ne se recouvrent pas aisément dans les trois ouvrages même si de nombreuses thématiques sont communes. Elles témoignent de la difficulté à définir des finalités consensuelles. Jusqu'à quel point ces ouvrages sont-ils des « grammaires » ? Poser cette question revient à ouvrir l'interrogation épistémologique à propos de « grammaire de texte » et « grammaire du discours », toutes appellations métaphoriques.

17. Ces questions méritent des développements plus amples que je ne peux mener ici.

bien que mal le dispositif organisationnel : tout change dans les contenus, rien ne bouge ou presque dans la distribution. Au bout du compte, comme pour les grammaires précédemment évoquées, le dispositif donne le sens du message.

Par rapport à ces textes, les IO de l'élémentaire récemment parues font un bond extraordinaire. Elles intègrent à peu près la même architecture des savoirs, mais elles révolutionnent le dispositif. Elles redistribuent les matières. En les organisant en *domaines*, elles rassemblent dans le même bloc la littérature, la géographie, l'histoire... et leur confère un sens commun : *Culture, patrimoine, identité*, ... bagage sociétal commun fondateur. Le français – matière éclate ! Deux disciplines distinctes deviennent identifiables, reposant sur des matrices distinctes. La littérature va enfin pouvoir prendre toute la place qui lui est due, remplir les fonctions proprement éducatives qui lui sont assignées, restaurer l'histoire, l'esthétique, l'artisticité, déployer certaines des problématiques du sens<sup>18</sup>, de la valeur, de l'être... sans doute mises à mal par les excès technicistes de la lecture méthodique. Quant à la « langue », libérée du lien qui l'enlueait depuis plus d'un siècle – littérature comme modèle de langue écrite, langue et grammaire normative – elle peut vivre désormais son existence propre et remplir plus complètement et plus justement les fonctions qu'elle doit remplir du côté du *discursif et du langagier*.

Cette présentation, dans son enthousiasme, laisse de côté de grandes ombres. Placer les items *lire, dire, écrire* en littérature, dans les tableaux emblématiques qui formalisent la logique et déclinent le dispositif, ne peut apparaître autrement que comme une concession au lobbie littéraire. La mention de *Dire*, dans ce triptyque, plutôt que *parler*, est significative : dire, c'est *bien dire*, artistiquement, voire théâtralement. Cette restauration de la diction et de la récitation, en cette place et en ces fonctions, renvoie le *lire et l'écrire* qui lui sont corollaires aux connotations anciennes, les ramenant ainsi aux ressources de l'imitation / imprégnation. Du côté de la langue, on assiste parallèlement, – en 1 h 30 hebdomadaire ! –, à une remise en bonne place d'une centration sur le phrastique, grammatical et orthographique. Dans le même temps, réitérée dans maint paragraphe, l'invocation de la maîtrise du *langage*, soigneusement séparée par ailleurs de la maîtrise de la *langue*, se traduit par une réduction du langage à l'oral, et de l'oral aux données de la psychosociologie de la communication. Certes, le cycle 3 prévoit 13 h pour ce domaine transversal que constitue « *la maîtrise du langage et de la langue française* » et impose deux heures quotidiennes de lecture et d'écriture. Mais renvoient-elles à autre chose qu'aux heures déjà utilisées dans la pratique ordinaire des disciplines ? Permettront-elles de récupérer « les écrits sociaux », presse, bande dessinée, correspondance, écrits fonctionnels de tous types... toutes les pratiques dans lesquelles se fondent « le rapport à l'écrit » ? Enfin, la relégation de ces heures dans la « transversalité » a de quoi inquiéter : on peut s'attendre à ce que ce thème, à lier à celui de la promotion d'une version faible de la compétence, aura pour effet essentiel la dilution des savoirs.

18. Passons sur la réduction de la portée des concepts d'interprétation, d'ouverture du texte, d'intertextualité... abusivement liées au littéraire. Après tout, ce peut-être l'affaire de la seconde matière de réinvestir ces notions.



Ainsi, tendanciellement, si le premier exemple instaure la cohérence nouvelle au détriment du dispositif, le second bouleverse le dispositif et distribue équitablement l'incohérence ancienne. Ni le premier ni le second n'osent aller jusqu'au bout. Il nous appartient de contribuer, depuis la recherche, à la mise en place de l'étape suivante.

## 2.5. Vers un nouveau paradigme

L'avenir de la DDE dépend en grande partie de cette nouvelle étape.

D'une part, pour les raisons invoquées, la restauration d'objets d'enseignement en bonne et due forme s'impose dans le cadre d'un dispositif qui réadosse l'enseignant dans la sécurité du métier d'enseigner. La mise au point d'un référentiel des savoirs couvrant *la réception et la production des discours oraux et écrits* est une tâche urgente et difficile. Il ne s'agit pas seulement, en effet, de les recenser, mais de les organiser rationnellement, de manière, qui plus est, à ce que logique d'enseignement et logique d'apprentissage soient optimalement en phase. Ceci n'implique nullement le retour à une pédagogie frontale, mais impose, par contre, l'instauration de liens dynamiques et construits entre activités d'investissement de savoirs et activités d'appropriation de ces savoirs.

On peut engager désormais cette tâche dans une visée de cohérence maximale et cela devrait avoir des conséquences sur la DDE elle-même. Je disais plus haut, et je maintiens, que le paradigme « construit » est celui de la rénovation. Je l'avais caractérisé, il y a quelque temps déjà, comme celui de « l'invention des discours écrits ». L'invention renvoyait aussi bien à celle de la production des formes, au savoir faire linguistique et textuel qu'à celle des contenus eux-mêmes, les « idées » comme on dit encore souvent. Ces précautions non rhétoriques n'ont pas empêché que ce paradigme soit pris dans une époque où son domaine d'application majeur était l'écriture de fiction, l'écriture d'expression, l'écriture artistique.

Or, ce n'est pas le moindre mérite des travaux sur l'oral que d'avoir favorisé l'avancée vers une conception plus large et plus ajustée de l'écrit. En ce sens, ici même, lors de ce colloque, les travaux sur les *écrits intermédiaires*, sur les *écrits de travail*, sur la lecture même de la partition écrit / oral, la prise en compte des fonctionnalités basiques respectives des deux ordres, les constructions plus subtiles qui s'élaborent entre cognition, langage et médium amènent à amender le paradigme. L'observation du travail des classes montre, entre autres, que l'oral et l'écrit sont *d'abord* utilisés fonctionnellement : on y recourt spontanément en tant que de besoin, souvent sans délibération consciente, ni de la part de l'enseignant ni de la part des élèves, de manière très intriquée et, pour autant qu'on puisse en juger superficiellement, très pertinente. Dans un tel cadre, où la notion de trace reprend tout son poids, l'écrit stylé, normé, d'expression et de fiction, n'est plus à penser comme le *nec plus ultra* qu'il faudrait viser, mais comme l'un des emplois ou l'une des fonctions particulières de l'écrit, qu'il faut travailler comme les autres, dans sa différence avec les autres, un cas, somme toute d'exploitation rationnelle des propriétés du *média*. Les amoureux de la littérature – j'en suis –, les passionnés du verbe, ceux-mêmes

qui sont convaincus que cette écriture-là est la plus exigeante parce que la plus élaborée et donc la plus nécessaire<sup>19</sup>, auraient tout à gagner dans une configuration où elle trouverait toute sa place dans le dispositif, place d'autant moins contestée qu'elle permettrait que, à côté, mais en lien, un espace défini soit dégagé pour une ambition plus vaste, à hauteur de la généralité des besoins langagiers.

- 
19. Parmi les mauvais arguments plaçant pour l'écriture littéraire figure celui-ci : préciser le travail sur les écrits sociaux et fonctionnels (recettes, modes d'emplois...) comme cela aurait été fait il y a quelque temps, aurait produit des effets pervers de déclassement. Si l'écriture « littéraire » de fiction représente le modèle d'excellence, alors la pratique des autres écrits stigmatise et décline ceux qui s'y adonnent... (En substance : P. Meirieu, *Figaro Magazine* du 23 octobre 1999). Le constat peut être juste. La conclusion selon laquelle il faudrait réinstaller le littéraire dans son statut ancien pour le plus grand bien de tous, est par contre tout à fait fallacieuse. L'effet décrit est un effet de système, de structure, de *configuration* en un mot. La reconfiguration cohérente le résout en positionnant correctement le langagier et le littéraire. Il ne s'agit pas de séparer torchons indignes et serviettes nobles, mais bien de traiter de l'écrit, dans tous ses emplois et fonctions.