

DIPTYQUE

5

Didactique de l'écrit

La construction des savoirs et le sujet-écrivain

Jacqueline Lafont-Terranova & Didier Colin (éds)

Actes de la Journée d'étude du 13 mai 2005

CORAL, Université d'Orléans, IUFM d'Orléans-Tours (France)



Centre d'Etudes et de Documentation pour l'Enseignement du Français

*La question de la norme
dans le discours d'enseignants de collègue*

Jacqueline LAFONT-TERRANOVA

CORAL, Université d'Orléans-IUT

Didier COLIN

CORAL, IUFM d'Orléans-Tours

Les attentes sociales fortes vis-à-vis de l'écrit expliquent que nous soyons témoins, parfois auteurs, d'un discours critique sur son enseignement. Ce discours porté aussi bien par des parents, des enseignants que des intellectuels opposant les pédagogues aux tenants de l'acquisition des savoirs¹, est relayé par les médias. Ceux-ci en reprennent les affirmations les plus pessimistes et développent notamment une nostalgie du respect de la norme². Et quoi de plus symbolique et de plus représentatif à cet égard que les polémiques que suscite en France l'orthographe ? La presse a fait un large écho à l'enquête sur le niveau en orthographe des élèves de seconde menée par le collectif « Sauver les lettres »³. Ont été ainsi publiés des résultats jugés en baisse⁴, assortis de commentaires alarmistes⁵.

¹ C'est la position du collectif « Sauvez les lettres » (cf. note 3). Une définition large de la didactique, telle celle sur laquelle s'appuie M.-C. Penloup ici même, permet de dépasser une opposition dénoncée dès 1985 par A. Prost dans *L'éloge des pédagogues*.

² Nous employons ici le mot *norme* au singulier pour renvoyer à la norme officielle qui oppose dans une société donnée à un moment donné les énoncés corrects aux énoncés incorrects. Cf. 2 (La question de la norme).

³ « Sauver Les Lettres » : « collectif de professeurs d'abord en révolte contre la réforme Allègre, a depuis mars 2000 combattu les politiques Lang, Ferry et Fillon qui n'ont fait que la prolonger. » (<http://www.sauv.net/...>). SLL souhaite restaurer un « enseignement du français à la dérive » en se plaçant aussi bien sur le plan des contenus (les lettres, l'apprentissage systématique de l'orthographe et de la

DIPTYQUE

Notre propos n'est pas ici de savoir si oui ou non le niveau baisse. Des études sur l'évolution du niveau des élèves existent et ont montré qu'il fallait comparer ce qui est comparable (populations, situation d'un savoir-faire précis par rapport à l'ensemble des savoirs exigés, etc.)⁶. C'est dans cet esprit que Jean-Pierre Jaffré⁷ commente l'enquête de SLL, en s'interrogeant sur la validité de la méthode employée mais surtout en relativisant ses résultats : du temps de la III^e et de la IV^e République « l'orthographe pouvait occuper le centre des préoccupations, et les instituteurs passer des heures à entraîner leurs élèves ... Cela semble aujourd'hui bien plus difficile... Nous devons accepter ce qu'Antoine Prost⁸ appelle le "jugement de réalité" et constater que tout désir de comparaison doit composer avec un niveau qui se déplace plus qu'il ne baisse ».

Or, à l'instar de ceux qui insistent sur toutes les dimensions de la compétence scripturale (Dabène, 1991 ; Chartrand ici même), nous pensons que l'on ne peut réduire la maîtrise de l'écrit au respect de la norme. Dans cette optique, mesurer la capacité de nos élèves à conceptualiser par l'écrit, pourrait constituer, dans une société où de plus en plus de jeunes sont amenés à

grammaire, etc.) que sur celui des exigences (lutte contre la dictée du brevet jugée beaucoup trop facile) et des horaires adjugés à la discipline.

⁴ « Selon l'enquête menée par ces professeurs à la rentrée 2004, un élève de seconde sur trois est incapable d'écrire sans faire moins de deux fautes par ligne. Et 56% d'entre eux auraient écopé d'un zéro pointé à la dictée du brevet de 1988. A la fac, ce n'est pas mieux. » (*L'express* 18/04/05).

⁵ « Nuls en orthographe » (*Le parisien* 1/02/05). « Zéro pointé en orthographe » (*Le Figaro* 2/02/05). « France ton orthographe fout le camp ! » (*L'express* 18/04/05), etc.

⁶ Cf. *Le niveau monte* C. Baudelot, R. Establet (1990) : les auteurs montrent que si globalement le niveau monte (plus de bacheliers, plus de réussites dans les filières prestigieuses du bac, plus d'élèves en classes préparatoires, développement des connaissances transmises, nouvelles disciplines, etc.), on remarque que l'écart se creuse entre une élite de mieux en mieux formée et les laissés pour compte, certes moins nombreux mais plus exclus socialement aujourd'hui qu'hier. Les auteurs soulignent que ceux qui mettent en avant une baisse de niveau, font de l'orthographe le critère de l'excellence scolaire occultant les changements sociaux qui induisent de nouvelles exigences.

⁷ « L'orthographe est un château fort. Commentaires sur l'enquête du Collectif *Sauver les Lettres* », *Le café pédagogique*, 11 février 2005.
<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/index.php>

⁸ « L'histoire ne repasse jamais les plats », entretien avec A. Prost, *Le monde de l'Education*, 39-41, novembre 2004 (cité par Jaffré, 2005).

poursuivre des études longues, un enjeu au moins égal à celui de la mesure de l'orthographe.

Il ne s'agit pas pour autant de nier l'importance de la norme en matière d'écrit. Bien au contraire. D'une part, nous savons trop bien que sa connaissance/méconnaissance — dans le domaine de l'orthographe mais pas exclusivement — est un marqueur social qui conditionne les parcours professionnels et personnels de nos élèves. D'autre part, nous pensons que développer la compétence scripturale de l'élève, c'est notamment l'aider à automatiser des savoirs normés, tout en développant sa capacité à prendre du recul par rapport à eux⁹.

Notre propos n'est pas ici de procéder à des mesures, mais il est de rechercher comment les enseignants et en particulier ceux du collège qui s'adressent à des élèves de 11 à 15 ans se représentent et éventuellement conceptualisent ces savoirs qu'ils sont chargés de « transmettre »¹⁰.

1. Cerner les représentations des enseignants

C'est donc par le biais des représentations des enseignants que nous aborderons la question de la norme. Depuis ses débuts (années 1980), la recherche en didactique de l'écrit met l'accent sur le sujet-écrivain, faisant apparaître l'importance du rapport à l'écrit et des représentations des apprenants (Dabène, 1987 ; Barré-de Miniac, 1995, 2000 ; Penloup, 2000¹¹ ; Lafont, 1999). Mais avant les années 2000, cette question du sujet-écrivain n'est généralement pas posée à propos des enseignants si ce n'est par C. Barré-de Miniac (1992)¹². Partant de ses travaux et considérant, comme tout un courant en didactique de l'écrit, qu'enseigner l'écriture relève beaucoup plus de l'accompagnement du sujet-écrivain que d'une simple transmission conceptuelle

⁹ Cela ne suffit pas bien sûr. Nous souscrivons entièrement au point de vue de S.-G. Chartrand (ici même), sur la nécessité de développer chez les élèves une « conception holistique de l'écriture ».

¹⁰ Nous employons ici ce terme sans reprendre à notre compte la conception de l'enseignement/apprentissage qu'il sous-tend.

¹¹ Cf. également sa contribution ici même.

¹² Depuis les années 2000, les « représentations » et le « rapport à » des enseignants, particulièrement quand il s'agit de l'écrit, est un thème que l'on retrouve dans les programmes des colloques et dans des enquêtes comme celle menée par S.-G. Chartrand et C. Blaser (2005). Selon nos collègues du Québec, « La compréhension des activités et tâches menées à l'école en lecture et en écriture et de leurs finalités passe par l'étude du rapport à l'écrit des élèves comme des enseignants ».

DIPTYQUE

(Reuter, 1996), nous sommes partis de l'hypothèse suivante : les représentations (au sens large en incluant la notion de « rapport à »)¹³ des enseignants en matière d'écriture conditionnent largement l'entrée des élèves dans l'écrit. Travaillant dans le cadre d'un programme de l'INRP centré sur le collège¹⁴ avec une optique clairement transversale¹⁵, pour cerner ces représentations, nous avons mené en 2001 une enquête auprès d'enseignants de français, d'histoire-géographie et de mathématiques.

Ayant été fortement confrontés à la question de la norme en tant qu'élèves d'abord, en tant qu'enseignants ensuite¹⁶, nous pensions que cette question apparaîtrait comme centrale dans les déclarations que nous avons recueillies. Or loin d'occuper le terrain, elle apparaît plutôt en creux et à tout le moins soulève interrogations et contradictions chez les enseignants interrogés. Aussi, avons-nous voulu revenir sur ce point en 2005 dans le cadre d'un complément d'enquête ciblé sur cette question. Le ton change par rapport à celui que nous avons noté en 2001 et les déclarations semblent davantage marquées par le pessimisme ambiant. Mais émergent également des propositions que l'on peut lier aux recherches didactiques. Il n'empêche, là encore, tensions et contradictions apparaissent.

Nous avons travaillé dans une perspective qualitative sur des corpus qui n'ont pas de valeur statistique (cf. 3). Il ne s'agit donc pas d'extrapoler nos résultats, mais de les utiliser pour faire des hypothèses sur les représentations des enseignants des trois disciplines concernées par nos enquêtes : quel(s) sens, quelle(s) valeur(s) accordent-ils à la norme quand il s'agit d'écrit ? (cf. 4 et 5). Par ailleurs, nous attendons de ce questionnement un cadre de réflexion qui

¹³ Dans la suite de notre contribution nous emploierons « représentations » dans un sens large qui inclut la notion de « rapport à ». Pour des approches détaillées de ces concepts cf. Barré-de Miniac (2000) et Penloup (2000).

¹⁴ Premier cycle du secondaire (en France : 11-15 ans).

¹⁵ Programme INRP 2001-2003 intitulé *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège* et dirigé par C. Barré-de Miniac et Y. Reuter (cf. Barré-de Miniac et Reuter, 2000).

¹⁶ Nous pensons à la mise en scène qui entourait nos dictées d'élèves et aux remarques normatives qui ponctuaient nos rédactions. Nous pensons également à la place que prenait la dictée dans le discours de parents inquiets de voir que cet exercice sacralisé dans leur enfance n'avait plus la place centrale dans notre enseignement au collège. Nous pensons enfin à nos étudiants que nous devons préparer à faire face à des exigences sociales fortes en la matière.

permette d'élaborer des pistes didactiques (cf. 6). Mais avant d'aller plus loin, nous voudrions revenir sur la question de la norme (cf. 2).

2. La question de la norme

L'écrit recourt à des règles spécifiques, tant linguistiques que sociales, qui s'imposent et contribuent fortement à fixer les usages de la langue. En effet, l'écriture a été inventée dans des sociétés hiérarchisées, en lien avec les besoins d'un pouvoir urbain et centralisateur (Calvet, 1996). Au service de ce pouvoir et maîtrisée par une catégorie sociale, les lettrés, l'écriture est devenue le lieu de la normalisation par rapport à la diversité des parlers. En effet « il relève de la fonction *générale* de l'écriture de normaliser le dialecte qui devient la variété de référence » (Genouvrier, 1986). La norme du français « contrôlée institutionnellement, [...] enseignée dans les écoles et codifiée dans les manuels didactiques ... ne fait que privilégier l'usage d'une région (Paris) et des milieux cultivés en général » (Riegel, Pellat, Rioul, 1996)¹⁷. Ces auteurs distinguent la notion de norme officielle de la conception « plus fonctionnelle d'une norme variant selon les situations de communication ». D'un point de vue didactique, il nous semble important de souligner que les deux conceptions ne s'excluent pas : certaines situations de communication imposent le respect de la norme officielle et d'autres non. Il y a en quelque sorte une norme sociale de l'usage de la norme officielle. Une des nouvelles missions de l'enseignant est précisément de faire la part des choses entre l'enseignement de la norme officielle qui correspond bien entendu à un ensemble de prescriptions (de normes), d'autant plus précises et impératives quand il s'agit d'écrit, et l'adaptation aux différentes situations de communication.

Revenons aux propos médiatiques cités au début de notre contribution pour souligner que les déficiences pointées renvoient à une question plus large. Il nous semble alors productif du point de vue didactique de reprendre, en la développant dans notre perspective, la distinction établie par S.-G. Chartrand et M.-Cl. Boivin (2005) entre « phénomènes régulés » et « phénomènes normés ».

Il y a, d'une part, les règles qui renvoient à la notion de système de la langue et aussi celles qui renvoient aux phénomènes régulés d'ordre textuel ou énonciatif¹⁸. Ceux-ci peuvent paraître complexes et alourdir inutilement

¹⁷ *Grammaire méthodique du français* (2e édition, PUF, 1996).

¹⁸ En France, les instructions officielles le soulignent depuis 1985 et plus nettement encore depuis 1995.

DIPTYQUE

l'apprentissage si l'on considère l'écriture comme une simple transcription de l'oral, ce qu'elle n'est pas, comme le soulignent les travaux des anthropologues et des historiens de l'écriture qui ont beaucoup influencé la réflexion didactique (Goody, 1979, 1986 ; Glassner, 2000¹⁹). Entrer dans l'écrit ou plus précisément dans « l'ordre du scriptural », pour reprendre une formule de Michel Dabène (1991, 1997), c'est notamment savoir passer d'une communication ici et maintenant à une communication en différé où il s'agit, tout en construisant le ou les destinataires potentiels, de respecter des règles linguistiques et graphiques spécifiques. Il en est ainsi du système anaphorique, du jeu des déictiques, de la gestion particulière de la valeur des temps, etc. qui sont des moyens de situer l'énoncé par rapport à la situation d'énonciation. De même, la dimension idéographique²⁰ de notre orthographe qui permet de lever les ambiguïtés inhérentes à l'écrit illustre bien la nécessité d'utiliser d'autres règles que celles liées à la transcription des phonèmes²¹.

Il y a, d'autre part, les phénomènes qui renvoient à la notion de norme, et notamment à la norme officielle que nous venons d'évoquer, c'est-à-dire au « bon

¹⁹ Les premiers textes de l'humanité sont des listes qui permettent rapprochements et classements et donneront naissance à de nouveaux savoirs sur le monde et sur la langue elle-même (proto-dictionnaires) (Goody, 1979 ; Genouvrier, 1986). J.-J. Glassner (2000), spécialiste du monde sumérien note également « le fossé qui sépare l'écriture de la langue parlée », l'écriture déterminant « des modes de pensée » et des « questionnements théologiques, philosophiques ou scientifiques ».

²⁰ L'idéographie (intervention du signifié dans le système graphique : exemple les marques de nombre non prononcées, les distinctions graphiques entre homophones) s'oppose à la phonographie (transcription des sons). Le rôle du signifié s'est accru au fur et à mesure de la constitution du code orthographique (Blanche-Benveniste et Chervel, 1969). Pour illustrer cette dimension, nous renvoyons aux travaux de N. Catach (1998) qui distinguent logogrammes et morphogrammes.

²¹ Nous ne pensons pas pour autant qu'il faut en rester à l'état actuel de l'orthographe. En effet, comme le soulignent les tenants d'une réforme, tous les éléments ne font pas système au même titre, certains s'étant accumulés au cours de l'histoire de façon parfois anecdotique, d'autres ayant perdu de leur sens dans l'état actuel de notre orthographe. « Pour être utile, un outil doit être capable de s'adapter à son époque et il doit savoir se libérer de vestiges culturels issus d'un passé idéalisé » (Jaffré, 2005). Nous n'entrons pas ici dans le détail de l'analyse de notre système orthographique ; N. Catach (1998) parle d'ailleurs de « plurisystème graphique du français ».

usage »²² consacré comme norme de référence. Ces prescriptions s'ajoutent aux règles du système dans un milieu et dans un état historique donnés.

Nous inspirant ici de ce qu'écrit G. Bergounioux à propos de « ce qui se dit » et de « ce qui ne se dit pas »²³ (*Le moyen de parler*, 2004), nous insistons sur le poids de la bienséance, de la conformité sociale et du purisme. Les diktats puristes qui suscitent des polémiques²⁴ sont particulièrement prégnants en France. Et l'écrit, parce que l'écrit produit n'est jamais ordinaire (Dabène, 1998), renforce le poids de ces diktats.

L'orthographe, dont l'étymologie est clairement liée à la notion de *norme* renvoie bien sûr à des phénomènes régulés. Les spécialistes insistent d'ailleurs sur le fait qu'elle fait système(s). Mais son histoire est façonnée par des choix normatifs qui la font évoluer²⁵. Les débats passionnés sur la question, les résistances autour des réformes proposées au XX^e siècle soulignent le poids de la norme.

Transposant ici la formule que G. Bergounioux utilise pour parler de l'oral, nous pensons que la question de la norme est liée à une question plus large, la question de « ce qui s'écrit ». D'ailleurs, dans la tradition scolaire, les règles comme les normes linguistiques et graphiques (la norme officielle, voire la surnorme) s'imposent à l'élève dans un même mouvement. Quant aux enseignants,

²² « bon usage » renvoie pour nous à l'usage d'un groupe social en position dominante, usage qui s'impose comme norme officielle quand il est consacré par les institutions *ad hoc*. (Académie française, conseil supérieur de la langue française, conseil international de la langue française...). Il ne s'agit pas ici d'un renvoi au titre de la grammaire de M. Grevisse, *Le bon usage* (1^{re} édition : 1936) dont A. Goosse souligne la double perspective, descriptive et normative, dans la 13^e édition.

²³ « Dans ce qui ne se dit pas viennent se confondre les impossibles du système, les réactions du puriste, les normes de la bienséance et la conformité sociale qui contribuent à la définition négative du *discours* ».

²⁴ Par exemple, sur le fait d'employer des mots d'origine anglaise ou pas : certains considèrent ces emprunts comme un enrichissement de la langue et les échanges comme inscrits dans les évolutions linguistiques (Walter, 1997) ; d'autres pensent qu'ils abâtardissent notre langue.

²⁵ Notons à la Renaissance, le rôle des imprimeurs réformateurs dans « la lutte pour la fixation du français écrit [qui] se mène d'abord dans les ateliers » ainsi que les conflits entre cette tendance moderniste soutenue par des écrivains (Ronsard...) et celle, conservatrice, des gens de lettres (clercs, officiers royaux...) qui sera officialisée dans la première édition de l'Académie en 1694. (Catach, 1998).

DIPTYQUE

il semble que ce qui leur pose question, c'est de manière globale, la non-application de ces règles et de ces normes. Les termes couramment employés dans les salles des professeurs et dans les copies (mal dit/mal écrit, incorrect, impropre, barbarisme, relâché, familier, faute d'orthographe, ils ne savent pas/plus écrire) renvoient non seulement au non-respect de la norme mais plus largement à la question de « ce qui ne s'écrit pas ».

Déplaçant notre regard de la question de la norme à la question plus large de « ce qui s'écrit », nous nous proposons d'analyser les déclarations des enseignants recueillies lors de nos deux enquêtes²⁶ en partant des interrogations suivantes. Qu'est-ce qui dans ces déclarations renvoie à la question de « ce qui s'écrit »/« ce qui ne s'écrit pas » ? Trouve-t-on la trace de distinctions opératoires, d'une part, entre norme officielle et normes variant selon les situations, et d'autre part, entre phénomènes normés et phénomènes régulés ? La coloration négative qui semble dominer le discours ambiant se retrouve-t-elle dans ces déclarations ? Quelle est l'influence éventuelle de la discipline enseignée ? Enfin, nous aborderons aussi trois autres questions liées : dans quelle mesure les réussites ou les erreurs (facilités ou difficultés) des élèves sont-elles conceptualisées ? Quelle est la nature des remédiations proposées ? Quelles traces du discours de la didactique et des disciplines contributives retrouve-t-on dans les déclarations analysées ?

3. Deux corpus de données d'enquête

En 2001, nous avons mené une enquête dans le cadre d'un programme de recherche de l'INRP dirigé par Christine Barré-de Miniac et Yves Reuter²⁷. En 2005, nous avons voulu approfondir les résultats concernant la question de « ce qui s'écrit » avec un complément d'enquête plus ciblé dans le cadre de l'équipe de didactique de notre laboratoire, le CORAL²⁸. Nous présentons l'analyse de ces deux corpus de déclarations recueillies, dans les deux cas, par le biais d'un questionnaire écrit adressé à des enseignants de trois disciplines : français, histoire-géographie et mathématiques. C'est dire que nous avons observé des

²⁶ Pour l'ensemble des analyses faites à partir de l'enquête 2001, cf. Lafont-Terranova et Colin (2002), notre contribution dans les actes du 9^e colloque international de l'AIRDF (2005) ainsi que la publication des résultats du programme de recherche de l'INRP (Barré-de Miniac & Reuter dir., à paraître).

²⁷ Nous étions chargés du volet « enseignants » de cette enquête dont le volet principal concerne les élèves.

²⁸ Centre Orléanais de Recherche en Anthropologie et Linguistique.

déclarations et non pas des pratiques dont l'observation et l'analyse restent à faire.

3.1. Les déclarations recueillies en 2001

En 2001, 73 enseignants — 30 enseignants de français (FR), 21 d'histoire-géographie (HG), 22 de mathématiques (MA) — de 18 collèges de notre académie²⁹ ont rempli notre questionnaire sur l'écrit/l'écriture. Compte tenu de la taille de notre échantillon, notre point de vue est qualitatif et non statistique. Nous cherchons à cerner les représentations qui existent chez les enseignants interrogés plutôt qu'à dresser un « portrait » en termes de tendances, de la population de référence³⁰.

Dans le questionnaire de 2001, la question de « ce qui s'écrit » n'est centrale ni dans les 21 questions posées ni dans les réponses des enseignants. Cependant leurs préoccupations quant à « ce qui s'écrit » apparaissent ou se dessinent en creux dans les réponses aux sept questions où apparaissent les items « écrire correctement », « correction de l'expression », « orthographe »³¹ ainsi que dans une question qui renvoie à la notion de « modèles ». Elles apparaissent de la même façon dans les réponses aux six questions ouvertes portant sur les difficultés rencontrées par les élèves, sur les aides proposées à ces mêmes élèves et sur des souvenirs d'écriture.

3.2. Les déclarations recueillies en 2005

L'enquête de 2005, plus modeste que celle de 2001, repose sur l'analyse de 21 questionnaires. Il est plus exact de la considérer comme une préenquête.

Une seule question a été posée dans laquelle nous avons volontairement repris des formules du questionnaire 2001 :

²⁹ Il s'agit de l'académie (division administrative propre à l'Education Nationale en France) d'Orléans-Tours qui correspond à la région Centre.

³⁰ La population des enseignants des trois disciplines dans notre académie. Notons tout de même que les enseignants qui ont répondu à nos questions sont représentatifs de cette population en termes de sexe, d'âge, de grade et de type d'établissement.

³¹ Pour ne pas colorer d'avance les réponses dans ce que nous considérons plutôt comme une préenquête, nous avons choisi des formules appartenant au quotidien des enseignants, évitant des formulations négatives ou des formulations qui traduiraient déjà une analyse.

DIPTYQUE

Orthographe et correction de l'expression écrite : Quelles réflexions vous suggèrent ces mots lorsque vous pensez à votre pratique d'enseignant de..... ?

4. 2001 : Pas de centration sur la question de « ce qui s'écrit »

En 2001, les déclarations recueillies ne sont pas centrées sur la question de « ce qui s'écrit ». Certes, on peut penser que l'optique très large de notre questionnaire induisait, au moins en partie, ce positionnement, mais plusieurs questions étaient susceptibles de permettre l'expression de préoccupations liées à notre sujet. Or ces préoccupations sont rarement apparues au premier plan si l'on excepte les réponses concernant l'évaluation des écrits, plus complexes de ce point de vue.

4.1. D'après les déclarations, des pratiques d'enseignement peu centrées sur l'acquisition du « correct »

Quand on demande aux enseignants de classer 10 items³² pour caractériser ce qu'ils font faire quand ils font écrire les élèves, l'item « apprendre à écrire correctement » qui figure dans les propositions n'est jamais cité dans les trois premiers rangs³³ : il n'apparaît donc pas comme une priorité.

4.2. Les modèles les plus normatifs ne sont pas plébiscités

Deux questions fermées de notre questionnaire 2001 revenaient à interroger les enseignants sur les modèles qui les « pilotent » plus ou moins consciemment quand ils écrivent et/ou font écrire. Nous leur demandions qui, selon eux, était le plus expert en écriture, et quelles étaient les personnes les mieux placées pour aider quelqu'un à écrire. Dans les deux cas, ils devaient classer une série d'items³⁴. Certains des modèles renvoient davantage à l'idée de norme officielle

³² Lorsque vous demandez à vos élèves d'écrire en classe, selon vous... ils échangent des informations ; ils montrent qu'ils ont acquis des connaissances ; ils approfondissent une réflexion ; ils apprennent à mieux communiquer par l'écrit ; ils développent leur créativité ; ils construisent des savoir-faire ; ils apprennent à écrire correctement ; ils s'expriment ; ils fixent des choses que vous voulez qu'ils retiennent ; ils construisent des connaissances ; ils font autre chose (précisez).

³³ En histoire-géographie comme en mathématiques, il n'apparaît même qu'au 5^e rang.

³⁴ Un journaliste grand public ; un professeur de français en collège ; un rédacteur d'articles spécialisés ; un écrivain ; un universitaire des sciences humaines ; un

(l'académicien). D'autres renvoient à des pratiques de distinction (l'écrivain), à la vulgarisation (journaliste grand public), à l'école et la recherche (le professeur de français, de mathématiques, etc.; l'universitaire littéraire ou linguiste).

Les réponses aux deux questions sont intéressantes par rapport à notre sujet. La première question — *Qui, selon vous est le plus expert en matière d'écriture ?* — était, selon nous, celle qui était le plus susceptible d'avoir un lien avec la question de la norme ; il était en particulier intéressant de voir si l'académicien était bien classé. Pour juger du classement, nous avons regardé conjointement les items le plus souvent cités au premier rang et ceux qui étaient le plus souvent cités dans les trois premiers rangs. En fait, que l'on considère les scores en première place ou dans les trois premières places, les deux modèles gagnants dans toutes les disciplines — l'écrivain et l'universitaire littéraire ou linguiste³⁵ cités par la moitié au moins des enseignants des trois disciplines dans les trois premiers rangs³⁶ — renvoient d'une part, à la littérature et à des pratiques de distinction, et, d'autre part, à des pratiques centrées sur l'étude du langage. L'académicien vient nettement après, ce qui semble indiquer que les enseignants dans leur ensemble ne se voient pas comme des gardiens de la pureté de la langue³⁷.

Le duo gagnant de la deuxième question — *A votre avis, qui est le mieux placé pour aider quelqu'un à écrire ?* — c'est le professeur de français en collège et l'animateur d'atelier d'écriture classés dans les trois premiers rangs par plus de 70% des enseignants des trois disciplines³⁸. Le modèle que représente l'académicien est rejeté quant à lui à 100%. Le professeur de français se

animateur d'atelier d'écriture ; un professeur de mathématiques en collège ; un universitaire littéraire ou linguiste ; un professeur d'histoire-géographie en collège ; un académicien ; un universitaire des sciences exactes ou expérimentales ; autre (à préciser) :

³⁵ Nous regrettons ici de ne pas avoir distingué les deux types d'universitaires.

³⁶ 64% des réponses toutes disciplines confondues pour l'écrivain, 55% pour l'universitaire littéraire ou linguiste. Ces résultats ne sont pas très différents quand on regarde chaque discipline, même si les enseignants de français marquent un peu plus nettement leur préférence pour ces deux modèles.

³⁷ Cela pourrait également indiquer que l'académicien est déconsidéré comme représentant de la « norme » ; les deux interprétations ne s'excluent d'ailleurs pas.

³⁸ 83,5% des réponses toutes disciplines confondues pour le professeur de français en collège, 74% pour l'animateur d'atelier. Là encore, les résultats diffèrent peu d'une discipline à l'autre. Notons que ce sont les enseignants de mathématiques qui classent le mieux le professeur de français en collège (91% des réponses).

DIPTYQUE

retrouve donc légitimé dans sa tâche d'enseignement de l'écrit(ure). Notons d'ailleurs que les collègues d'histoire-géographie et de mathématiques le plébiscitent davantage que les collègues de français. Le fait que se trouvent ainsi rapprochés le professeur de français et l'animateur d'atelier nous conduit à penser que l'idée d'accompagner le sujet-écrivain lorsqu'on est chargé d'enseigner l'écriture, commence à faire son chemin ; on trouve d'ailleurs des traces de cette posture dans les réponses recueillies en 2005 (cf. 5.3).

Ce rapprochement révèle-t-il aussi le souci d'aider les élèves à atteindre l'expertise littéraire valorisée dans les réponses à la première question ? Les réponses à d'autres questions de notre enquête 2001 vont à l'encontre de cette idée, puisque créativité et style sont par ailleurs très peu valorisés. (Lafont-Terranova et Colin 2002, 2005).

Mais alors sur quelles bases fait-on crédit au professeur de français ? Est-ce que sa légitimation porte sur ses capacités à faire acquérir règles et normes ou sur d'autres capacités ou encore sur un ensemble vague de compétences non cernées ? Nous appuyant sur l'ensemble des déclarations de notre corpus et notamment sur celles que nous venons d'analyser, nous penchons plutôt vers cette dernière hypothèse.

Au total, les enseignants interrogés semblent guidés plus ou moins consciemment par des modèles littéraires qui restent d'une certaine manière coupés de la pratique de la classe malgré la valorisation de l'animateur d'atelier et du professeur de français. On pourrait alors penser qu'ils se « rabattent » (nous employons ce mot à dessein en nous plaçant dans une vision pyramidale des pratiques d'écriture que l'on rencontre fréquemment) sur l'acquisition de « l'écrit correct ». Or nous venons de voir que, dans les déclarations, les situations d'écriture qu'ils proposent aux élèves ne visent pas prioritairement cette acquisition. Qu'en est-il lorsqu'il s'agit de l'évaluation ?

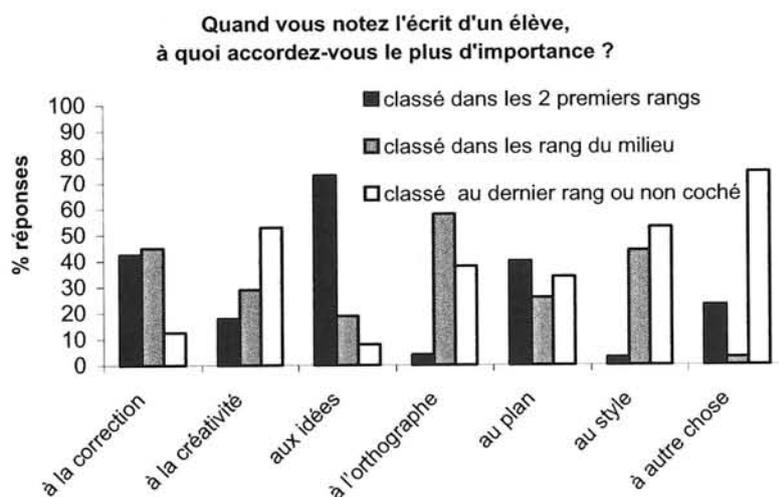
4.3. Evaluation : les critères liés à la question de « ce qui s'écrit » font débat

L'analyse des réponses à la question « *Quand VOUS notez l'écrit d'un élève à quoi accordez-vous le plus d'importance ?* » est révélatrice des représentations de l'évaluation d'un écrit³⁹ et particulièrement intéressante par rapport à notre

³⁹ Pour une étude détaillée des représentations de l'évaluation de l'écrit – comment chacun se voit et voit les collègues (de sa propre discipline et des autres disciplines concernées par l'enquête) – cf. Lafont-Terranova et Colin, 2005.

sujet. Plusieurs critères étaient proposés⁴⁰, parmi lesquels figuraient « orthographe » et « correction de l'expression ».

Compte tenu du nombre de critères proposés, pour juger de leur importance dans les réponses, nous nous sommes intéressés à ceux qui étaient le plus fréquemment cités dans les deux premiers rangs⁴¹. Le graphique ci-dessous présente les résultats toutes disciplines confondues. Nous commenterons le critère jugé prioritaire dans les trois disciplines ainsi que ceux qui renvoient à la question de « ce qui s'écrit ».



⁴⁰ la correction de l'expression, la créativité, les idées, l'orthographe, le plan, le style, autre chose (précisez) : ...

⁴¹ Comme dans l'analyse des autres réponses aux questions fermées, il s'agit de constituer trois groupes d'items afin de faire émerger un groupe de tête à opposer à un groupe relégué et à un groupe médian. Le nombre de rangs pris en compte pour constituer chaque groupe dépend donc du nombre d'items proposés dans la question posée.

DIPTYQUE

4.3.1. Priorité aux idées

Nous pensons que la question de « ce qui s'écrit », peu présente quand les enseignants parlent de leurs pratiques, reviendrait en force quand il s'agirait d'évaluation. Ce n'est pas le cas, la priorité (classement dans les deux premiers rangs) est donnée aux idées par plus de 70% des réponses, toutes disciplines confondues. La « correction de l'expression », classée dans les deux premiers rangs dans 40% des réponses est la deuxième priorité, mais elle fait débat, puisque les enseignants sont un peu plus nombreux à la classer dans les rangs du milieu. Quant à l'orthographe, rarement considérée comme un critère prioritaire (moins de 5% des réponses), elle divise également les enseignants : près de 60% en font un critère de moyenne importance, alors que 40% d'entre eux relèguent ce critère au dernier rang, voire ne le retiennent pas du tout (critère non coché).

La priorité donnée aux idées se confirme quand on regarde les résultats discipline par discipline (FR 60% des réponses, HG 90%, MA 72%). Dans chaque discipline, les enseignants sont divisés de la même manière (rangs du milieu ou dernier rang et non classé) quand il s'agit du critère « orthographe », alors que la correction de l'expression met à part l'histoire-géographie qui en fait un critère de moyenne importance, les autres disciplines hésitant à en faire un critère de premier ou de second plan (premiers rangs ou rangs du milieu). Convergences et différences sont résumées dans le tableau suivant :

	idées	correction de l'expression	orthographe
FR	+	+/~	~/ -
HG	+	~	~/ -
MA	+	+/~	~/ -

+ critère prioritaire ; ~ critère de moyenne importance ; - critère relégué au dernier rang ou non coché

4.3.2. Le rejet relatif de l'orthographe

Quand il s'agit d'évaluation, que signifie le rejet relatif de l'orthographe, même chez les enseignants de français ? Cela paraît surprenant face au discours ambiant. Mais on n'a pas attendu 2005 pour dénoncer la crise en se focalisant

notamment sur l'orthographe !⁴² Révélateur d'un certain malaise, le commentaire « hélas » fait par un enseignant d'histoire-géographie qui classe l'orthographe comme un critère de moyenne importance laisse penser que ne pas suffisamment sanctionner l'orthographe relèverait plus de la fatalité que du choix.

Deux hypothèses permettent d'avancer des explications. Tout d'abord, le fait que, dans les déclarations, l'orthographe n'est jamais choisie comme un critère de premier plan peut être relié à une évolution constatée sur le long terme par les historiens et sociologues de l'éducation. La place royale accordée à l'orthographe dans l'école primaire est mise en cause dès le XIX^e siècle par les enseignants du secondaire et les réformes de l'enseignement issues de 1968 se sont naturellement attaquées à ce qui semblait le mieux symboliser un « dressage » et un respect de la norme⁴³ fortement contestés (Baudelot, Establet, 1990). La diffusion en France des recherches via la mise en place de la formation continue dans le secondaire a donné les outils permettant de justifier cette contestation. On peut alors supposer que les recommandations des stages et les mises en garde des années 1980 auxquelles par ailleurs nous souscrivons — ne pas réduire la compétence scripturale à la maîtrise de savoirs régulés et normés pas plus que l'accompagnement du scripteur à la sanction des écarts, en particulier orthographiques — sont trop bien passées et que sanctionner l'orthographe est devenu comme interdit.

Autre hypothèse qui n'exclut pas la première, les difficultés sont tellement partagées et répandues qu'il est impossible de les traiter et donc de pénaliser l'élève qui commet des « fautes » d'orthographe. Les réponses à deux questions relatives à l'aide apportée aux élèves sont révélatrices à cet égard : le traitement de l'orthographe est cité 4 fois (sur 73) comme un objet de satisfaction, 13 fois comme donnant lieu à déception ; nous verrons plus loin que le discours de 2005 est plus négatif encore.

4.3.3. L'enseignant de français : une image floue

L'image floue que renvoient les enseignants de français quand ils parlent d'eux-mêmes est accentuée quand on regarde les réponses que les enseignants

⁴² Cf. « Où l'on reparle de la crise » dans *Naitre en français* (Genouvrier, 1986). L'auteur répond au discours ambiant de l'époque avec des arguments similaires à ceux utilisés par Baudelot, Establet (1990) et Jaffré (2005).

⁴³ A prendre ici plutôt au sens de norme sociale : respecter les règles et les normes de l'orthographe s'impose dans de nombreuses situations requérant l'écrit, en particulier les situations scolaires.

DIPTYQUE

interrogés font à la question *Quand un enseignant de français évalue un écrit, à quoi, selon vous, accorde-t-il le plus d'importance ?* 50% des enseignants de français déclarent que la correction de l'expression est une priorité pour leurs collègues, mais ils sont tout de même 40% à dire que ces derniers la relèguent au dernier rang, voire ne la prennent pas en compte. Quant aux enseignants d'histoire-géographie, ils sont à peu près la même proportion à considérer que ce critère n'est pas prioritaire pour leurs collègues de français, alors que ceux de mathématiques sont plus de la moitié à considérer que c'est une priorité pour leurs collègues de lettres.

Les réponses à cette question accentuent également l'idée selon laquelle les enseignants de français n'évalueraient guère l'orthographe. En effet, près de la moitié des enseignants de français parlant de leurs collègues, relèguent ce critère en dernière position, la plupart d'entre eux ne le cochant même pas. Quant aux enseignants des deux autres disciplines ils sont peu nombreux (28% des enseignants d'histoire-géographie), voire très peu nombreux (9% des enseignants de mathématiques) à le classer comme un critère prioritaire quand ils expriment ce qu'ils considèrent comme le point de vue de leurs collègues de français. Bref, ceux-ci ne semblent vraiment plus — s'ils l'ont été un jour — considérés comme les gardiens de ce qui symbolise le mieux la norme !

4.3.4. A quoi renvoie l'expression « correction de l'expression » ?

La prise en compte de la correction de l'expression dans l'évaluation, contrairement à celle de l'orthographe, divise les disciplines, mais reste, dans les déclarations où les enseignants parlent d'eux-mêmes, un critère significatif de premier (FR et MA) ou de second plan (HG). Comment expliquer le traitement différent de ces deux critères ?

Nous pensons que, dans l'esprit des enseignants, la correction de l'expression est au moins autant liée au respect des règles et des normes⁴⁴, qu'à l'expression claire des idées du scripteur. Pour dire cela, nous nous appuyons sur les principaux résultats de notre enquête concernant les fonctions de l'écriture. Citons d'abord la sous-estimation dans les déclarations du rôle essentiel de l'écriture dans la conceptualisation et la construction des savoirs, ce qui nous paraît paradoxal quand il s'agit de disciplines dont l'objet n'est pas la langue elle-même, mais bien l'accès au savoir (HG par exemple). De cela découle que massivement, pour les enseignants interrogés, « écrire » c'est traduire du

⁴⁴ Il ne faut pas, bien sûr, exclure cette dimension.

« déjà-là » (des idées⁴⁵, des pensées, des images qui préexistent à l'écriture) pour le communiquer le plus clairement possible. Il y a des différences selon les disciplines, mais cette fonction de communication⁴⁶ se retrouve en français, en mathématiques et en histoire-géographie, et la représentation dominante dans notre échantillon est « bien écrire = traduire ». La priorité accordée aux idées ainsi que, dans une moindre mesure, à la correction de l'expression seraient à relier à cette conception. Certains commentaires (*cohérence des idées, enchaînement des idées, correction de l'expression exprimant le raisonnement, clarté, précision des termes*⁴⁷) proposés par les enseignants, en marge du classement du critère « correction de l'expression », vont dans ce sens. Un autre commentaire, fait par un enseignant de français parlant de sa pratique, est intéressant à cet égard, même s'il fait aussi allusion à l'orthographe : *si l'orthographe et la syntaxe font obstacle à la communication, ça peut devenir un item décisif.*

5. 2005 : un discours plus pessimiste, davantage centré sur l'orthographe

5.1. Un discours à coloration négative

Même si l'on tient compte de l'influence qu'a pu avoir le libellé de l'unique question posée (« Orthographe et correction de l'expression écrite : Quelles réflexions vous suggèrent ces mots lorsque vous pensez à votre pratique d'enseignant de? »), il semble qu'une évolution se dessine entre 2001 et 2005. En effet, bien plus qu'en 2001, on trouve dans les déclarations une coloration négative qui fait écho au discours ambiant, plus de la moitié des enseignants interrogés déplorant le mauvais niveau des élèves en orthographe et/ou en correction de l'expression ; 13 enseignants sur 21 font ainsi un constat franchement « déprimant » :

⁴⁵ Il ne s'agit pas, selon nous, des idées conceptualisées au cours de l'écriture mais d'idées préexistantes à l'écrit dont l'enseignant évaluerait la qualité (Lafont-Terranova et Colin, 2002, 2005, à paraître).

⁴⁶ La notion de « communication », jamais ou très rarement exprimée en termes linguistiques, l'est en termes de transmission à l'aide d'un moyen, l'écriture, qui peut contribuer à clarifier ce qui est à transmettre. Les déclarations qui renvoient au pouvoir de conceptualisation de l'écriture sont très peu nombreuses.

⁴⁷ Les déclarations (2001 et 2005) des enseignants figurent en italique dans l'article. Nous ne sommes intervenus ni sur la syntaxe, ni sur l'orthographe de ces déclarations.

DIPTYQUE

- FR : • l'orthographe est devenue le parent pauvre*
• de plus en plus d'erreurs
• trop d'erreurs dans les copies ; désagréable; les élèves ne s'améliorent pas
• la lecture des copies est déprimante
• le constat est celui d'un échec
• une très grande majorité d'élèves me semble perdre ou avoir perdu la maîtrise de l'orthographe et même l'idée qu'une orthographe correcte existe.

MA : • les fautes sont en augmentation • catastrophique

HG : • les difficultés semblent grandissantes • constat déprimant

Ces enseignants semblent constater des difficultés grandissantes (*est devenue, de plus en plus, avoir perdu*) contre lesquelles ils ne peuvent rien (*ne s'améliorent pas, échec*). Notons que, c'est surtout le cas pour les enseignants de français (3 réponses sur 4). Ces déclarations pessimistes s'arrêtent au constat d'échec et ne font allusion à aucune pratique d'enseignement. Retrouverions-nous ici la contradiction repérée en 2001, à savoir que l'acquisition de ce qui s'écrit n'est pas considérée, dans les déclarations, comme un objectif prioritaire d'enseignement alors qu'on dit l'évaluer (2001) et/ou qu'on déplore le faible niveau des élèves dans ce domaine (2005), ce qui constitue une forme d'évaluation ?

5.2. Une relative focalisation sur l'orthographe

Le fait que l'orthographe a une place importante dans les 21 déclarations nous paraît également faire écho au discours ambiant : 9 déclarations insistent particulièrement sur ce sujet (7 n'abordent que lui, 2 y consacrent un volume textuel plus important) ; au contraire, on ne trouve que 2 déclarations accordant plus de place à la correction de l'expression qu'à l'orthographe. Le français, là encore, se distingue, puisque ce sont les enseignants de cette discipline qui s'expriment le plus à son propos. Même si le libellé de notre question qui plaçait le mot « orthographe » en tête a peut-être induit en partie ce résultat⁴⁸, nous sommes tentés de déceler une évolution. Cependant la cristallisation du discours

⁴⁸ Sans doute, mais nous pouvons également penser que nous sommes, nous-mêmes, tributaires du discours ambiant.

sur l'orthographe ne signifie pas pour autant que les enseignants en ont fait un critère prépondérant lorsqu'ils évaluent un écrit.

5.3. Des liens avec le discours didactique ?

La question posée attirait certes l'attention sur la question de « ce qui s'écrit » mais elle pouvait induire autre chose que ce que nous sommes tentés d'appeler un discours de déploration ; la preuve en est que certains nuancent le constat et avancent des pistes de remédiation : 8 déclarations sur 13 sont ainsi plutôt centrées sur des stratégies que l'on peut lier au discours didactique. Nous pouvons y distinguer deux sous-groupes :

- 4 enseignants repérant des difficultés réelles dont certains soulignent qu'elles ne concernent pas tous les élèves, évoquent le souci de ne pas stigmatiser l'écart (HG) ou des pratiques comme la prise en charge de la correction par le professeur pour faire comprendre son importance (HG, MA : *comment leur faire comprendre si nous-même enseignants nous ne prenons pas la peine de leur montrer en corrigeant l'orthographe et l'expression écrite*) ou l'établissement d'une progression des exigences entre la 6^{ème} et la 3^{ème} (HG).
- 4 déclarations adoptent un ton plus neutre. On y retrouve l'indication de stratégies : l'entraînement orthographique en situation (FR), l'utilisation du brouillon, la distinction à établir entre écrits intermédiaires et écrits diffusables (MA : *« là les règles sont souples, la différenciation entre écrits intermédiaires, écrits de travail »... trace écrite... appelée à disparaître et écrits diffusables*).

Ces déclarations, émanant surtout des enseignants d'histoire-géographie et de mathématiques, font apparaître des différences entre les disciplines : d'un côté les enseignants de mathématiques et d'histoire-géographie, dans l'ensemble plus centrés sur les stratégies que sur les difficultés ; de l'autre ceux de français qui insistent davantage sur ce qu'ils considèrent comme un échec. Les déclarations de 2005 semblent donc confirmer les différences constatées en 2001, faisant même davantage ressortir la spécificité des enseignants de français.

6. Conclusions et perspectives didactiques

Les ressemblances et les différences — peu de place à la question de « ce qui s'écrit » dans les déclarations de 2001, préoccupations plus fortes en 2005 — qui apparaissent entre les déclarations des deux enquêtes sont à relativiser pour

DIPTYQUE

de multiples raisons : nous avons travaillé dans une perspective qualitative plutôt que statistique, avec des échantillons relativement réduits ; nous n'avons pas reproduit en 2005 le questionnaire de 2001, puisque nos objectifs n'étaient pas les mêmes (en 2001, perspective large avec des questions variées sur l'écrit ; en 2005, volonté d'approfondir la question de la norme avec une question ciblée). Par ailleurs, les pratiques réelles restent à investiguer : ainsi faut-il être très prudent lorsqu'on parle d'un rejet relatif de l'orthographe comme critère d'évaluation d'un écrit dans les déclarations de 2001 ; il serait intéressant de comparer ce résultat avec l'analyse de copies notées et annotées.

6.1. Développement d'un sentiment d'impuissance ?

Mais surtout, les différences constatées ne sont peut-être qu'apparentes. Si le discours est davantage pessimiste en 2005, l'écart semble persister entre la faible part accordée aux règles et aux normes de l'écrit dans les pratiques d'enseignement et la prise en compte de leur application dans l'évaluation du niveau des élèves telle qu'on dit la réaliser dans le cadre scolaire (2001) ou telle qu'elle transparait dans les déclarations (2005). Tout se passe comme si les enseignants interrogés ne pensaient pas que l'enseignement de « ce qui s'écrit » leur incombe (2001) et/ou apparaissaient majoritairement démunis face aux difficultés des élèves (2005). Certes, nous avons vu quelques propositions visant à remédier à ces difficultés dans les déclarations de 2005, mais, ce qui nous frappe le plus dans notre complément d'enquête, c'est le sentiment d'impuissance qui ressort d'une grande partie des déclarations.

6.2. L'orthographe : rejet ou focalisation ?

Jamais, ou peu s'en faut, considérée comme un critère important d'évaluation en 2001, parfois même considérée comme négligeable, l'orthographe semble davantage focaliser l'attention des enseignants interrogés en 2005.

Il ne s'agit pas, selon nous, de rejeter le discours des années 1980, qui a permis de réelles avancées dans la production d'écrits. Mais, concernant l'orthographe nous nous demandons si la majorité des enseignants n'a pas retenu en les décontextualisant quelques formules clés. N'y aurait-il pas eu un glissement sémantique : de la notion d'« erreurs de surface » ne serait-on pas passé à celles d'« erreurs superficielles », négligeables en somme, donc à ne pas sanctionner pour l'enseignant et à ne pas gérer pour l'enseigné ? C'est ce qui semble ressortir de notre enquête de 2001. Et en 2005, c'est comme si on s'inquiétait des conséquences de certains choix pédagogiques ; l'idée figure d'ailleurs sous différentes formes dans plusieurs déclarations. Ainsi on évoque

explicitement les méthodes (*les dernières méthodes préconisées y sont peut-être pour quelque chose* FR), on dit subir un état de fait, *L'orthographe est mise de côté, très peu, voire non prise en compte dans l'évaluation* (HG : la forme passive laisse penser que ce choix échappe à l'enseignant qui parle), on invoque une évolution négative imputée aux séquences et aux horaires (*« orthographe : devenu le parent pauvre de l'enseignement du français » difficile à intégrer dans les séquences. le quotat⁴⁹ horaire bien réduit pour approfondir des points d'orthographe...FR*).

Les dernières formules soulignent bien qu'il y a une certaine continuité entre les déclarations de 2001 et de 2005 : l'orthographe fait toujours débat, elle est difficile à prendre en compte dans l'évaluation. Les deux positions (rejet et relative focalisation) ne s'excluent pas forcément : on peut à la fois déplorer chez les élèves des difficultés que l'on juge grandissantes et « baisser les bras » devant elles. Ce qui change, c'est qu'on semble être passé d'un malaise feutré mais perceptible à un malaise plus explicite. L'interdit que nous avons senti en 2001 (4.3.2) semble tombé.

6.3. Les enseignants de français : une image déconcertante

Une image floue en 2001, un discours plus pessimiste en 2005, le français se distingue des autres disciplines. Si les enseignants de français ne se considèrent pas et ne sont pas considérés comme des gardiens des règles et des normes de l'écrit (2001), c'est eux qui donnent le plus l'impression d'être débordés par des fautes de plus en plus envahissantes (2005). Sans doute faut-il lier ces discours à une incertitude sur le rôle des professeurs de français. Qu'attend-on d'eux aujourd'hui ? Quelle est leur spécificité en matière d'enseignement de l'écrit par rapport aux enseignants des autres disciplines, alors même que le discours didactique développe une conception transversale de l'écrit ? N'ont-ils pas l'impression que leur statut se dévalorise s'ils en sont réduits à traiter des problèmes dont ils peuvent penser qu'ils relèvent de l'enseignement élémentaire ?

6.4. La question du rapport à la norme

Le sentiment d'impuissance exprimé en 2005 n'est pas général. Les enseignants qui ont un discours nuancé sur les difficultés rencontrées par leurs élèves sont davantage en phase avec les conclusions de l'enquête de C. Baudelot

⁴⁹ Rappelons que nous ne sommes pas intervenus sur l'orthographe des déclarations rapportées.

DIPTYQUE

et R. Establet (1990) évoquée plus haut qu'avec le discours ambiant. On peut avec eux⁵⁰ supposer que, même lorsqu'il s'agit de la maîtrise des règles et des normes, le niveau général n'a pas baissé ou du moins pas autant que les enseignants interrogés semblent majoritairement le penser mais que les difficultés se sont sans doute surtout aggravées pour un certain nombre d'élèves pour qui ces règles et ces normes restent largement inaccessibles. Sans doute, comme le soulignent les auteurs que nous venons de citer, depuis les réformes induites par les événements de 1968, et avec la montée des exigences dans d'autres domaines, l'accent n'a pas été mis autant qu'auparavant sur leur acquisition. Mais nous pouvons également nous demander si cette impression de difficultés généralisées mise en avant par certains enseignants en 2005 ne renvoie pas aussi à quelque chose qui serait de l'ordre du rapport à la norme, quelle que soit cette norme⁵¹.

Si les règles et les normes de l'écrit ne semblent pas respectées, ne serait-ce pas parce qu'elle ne font pas sens pour les élèves ? C'est d'ailleurs, à propos de l'orthographe, une interrogation que l'on retrouve explicitement : *Comment redonner du sens à l'orthographe pour les élèves ?* (FR). Le propos déjà cité — *Une très grande majorité d'élèves me semble perdre ou avoir perdu la maîtrise de l'orthographe et même l'idée qu'une orthographe correcte existe* (FR) — nous paraît éclairant à cet égard. Si les représentations et le rapport à l'écrit sont ici en cause — il n'y a pas, nous l'avons vu, d'écrit sans règles et sans normes — c'est peut-être l'idée même de norme qui pose question dans une société où l'individu est valorisé jusqu'à constituer en lui-même sa propre référence⁵². Cette relativisation de la norme rejoignant l'interrogation sur la légitimité d'un enseignement des règles et des normes de l'écrit évoquée plus haut (4.3.2.) — alors même que les attentes sociales en la matière sont extrêmement fortes — explique peut-être le sentiment d'impuissance exprimé par certains enseignants en 2005. En tous cas, le fait que ce discours négatif se

⁵⁰ Personnellement, il ne me semble pas que les élèves écrivent si mal qu'on le prétend, pour la majorité d'entre eux. Je remarque surtout que quelques-uns dans chaque classe ne maîtrisent aucune règle d'orthographe, de ponctuation, de grammaire...(FR)

⁵¹ Nous donnons ici un sens large au mot « norme » ; il ne s'agit plus seulement de norme linguistique et graphique.

⁵² Le titre « C'est mon choix » d'une émission de télévision en France produite par FR3 de 1999 à 2004 nous paraît révélateur à cet égard. A l'inverse, la contribution de F. Thyron (ici même) éclaire le fait que pour construire un discours autonome et singulier, un sujet ne peut faire l'économie de la prise en compte du discours de l'autre et de l'existence de normes communes.

cristallise plutôt sur l'orthographe, qui a une forte charge symbolique quand on parle de norme, nous paraît significatif.

Ainsi, faut-il sans doute travailler avec les élèves le rapport qu'ils entretiennent avec la norme si l'on veut donner sens à notre demande de respecter les règles et les normes qui concernent l'écrit. Il s'agit de faire comprendre que, dans un contexte donné, elles s'imposent à tous et donc en particulier à l'enseignant qui n'a pas, en tant qu'individu isolé, plus de pouvoir sur elles que l'élève. Loin d'être sacralisées, les règles et les normes de l'écrit peuvent alors être décryptées⁵³ et éventuellement contestées en toute connaissance de cause, à titre individuel (on ne respecte pas telle ou telle norme mais on sait ce qu'on risque ou on n'a pas besoin de le faire dans telle situation - exemple : dialogue sur internet, etc.), ou dans le cadre d'un débat démocratique (le débat sur l'intérêt d'une réforme de l'orthographe, par exemple).

6.5. Hiérarchiser les exigences et donner sens aux apprentissages

On ne peut s'arrêter au constat d'échec ou à l'énumération des difficultés⁵⁴ pour relever le défi de l'enseignement/apprentissage des règles et des normes de l'écrit. Travailler sur le rapport à la norme des élèves peut être important mais ne remplace pas des propositions didactiques centrées sur la spécificité de l'écrit et l'analyse des difficultés rencontrées par les élèves.

Tout en gardant les acquis du discours des années 1980 (ne pas stigmatiser d'emblée les écarts et aider l'élève à oser écrire et à repérer des écrits de référence), il s'agit de redonner sens à des apprentissages jugés parfois

⁵³ Avec des lycéens ou des étudiants, il nous semble intéressant de favoriser cette prise de distance en utilisant le modèle de Dell Hymes (1980). Ce modèle conçu pour décrypter des situations de parole permet de pointer tous les paramètres d'une situation donnée, notamment les normes qu'elle impose. Ce modèle fonctionne également très bien quand on veut analyser des situations de communication écrite (exemple : le rapport de stage avec des étudiants d'une filière supérieure technologique). Le professeur n'est plus celui qui impose les règles et les normes d'en haut, mais il devient celui qui aide à les découvrir.

⁵⁴ Il est intéressant de noter que la difficulté pointée dans une déclaration de 2005 - *les formes homophones des v. du 1^{er} groupe, par exemple, ne sont clairement identifiées que par une minorité d'élèves, sans qu'il soit possible d'expliquer aux autres, la raison de leur utilisation dans la phrase* (FR)- est la même que celle qui est citée par J.-P. Jaffré dans sa réponse à SLL (2005). Nous reviendrons plus loin sur la démarche qu'il propose.

DIPTYQUE

difficiles. Les déclarations de 2005 proportionnellement plus riches que celles de 2001 en propositions didactiques que nous pourrions relier à la génétique textuelle, à la psycholinguistique ou à la psychologie des apprentissages⁵⁵ montrent qu'il existe, dans les classes, une réflexion qui s'amorce sur le sujet. Il nous semble qu'il faut aller encore plus loin dans ce sens. Il paraît ainsi nécessaire de revenir sur les distinctions proposées plus haut et d'insister sur la nécessité de hiérarchiser les exigences en s'appuyant notamment sur la distinction entre normes et règles de l'écrit. Prendre en compte les fonctions de l'écriture et notamment sa fonction d'aide à la conceptualisation, aider l'élève à se situer par rapport à la situation d'énonciation, nous paraissent des conditions nécessaires pour placer le respect des normes et des règles, clairement distinguées, à leur juste place. Repérer les situations qui requièrent le strict respect de la norme officielle de celles où les normes sont plus souples nous semble également opératoire.

Enfin, la recommandation de J.-P. Jaffré (2005) concernant l'apprentissage de l'orthographe (« il importe d'associer la réflexion orthographique à la production écrite de façon à développer des savoirs procéduraux efficaces »⁵⁶) nous semble pouvoir s'appliquer au-delà de la seule orthographe. Plus que l'apprentissage de règles in abstracto, ce qu'il importe de développer c'est la capacité de l'élève à repérer et à résoudre les problèmes liés au respect des normes et des règles dans le texte qu'il est en train de produire. Cela n'empêche pas, bien au contraire, de développer en français, des activités orthographiques et grammaticales spécifiques, à condition qu'elles soient articulées « aux pratiques discursives »⁵⁷.

Nous avons voulu dans cette journée d'étude participer avec les enseignants au développement d'une réflexion nécessaire, selon nous, pour ne pas revenir,

⁵⁵ La communication de Sylvie Plane (ici même) montre la vitalité et les apports constants de la recherche dans ces domaines.

⁵⁶ On trouve un écho de ces propositions dans plusieurs déclarations de 2005 : *C'est en écrivant que les élèves prennent conscience de l'importance de l'orthographe... On apprend à faire du vélo en faisant du vélo et non dans un livret méthodologique ou sur son vélo d'appartement.*(FR) *Travailler l'expression écrite est souvent difficile mais c'est moins réducteur, plus global. Cela donne une perspective à l'étude de l'orthographe.*(FR)

⁵⁷ Cf. ce que dit S.-G. Chartrand de l'enseignement de la grammaire ici même.

sous le poids de la pression sociale, à des pratiques anciennes⁵⁸ plus rassurantes qu'efficaces. Cela sans oublier que les apprentissages que l'on souhaite développer doivent faire sens pour un sujet déjà façonné par des représentations et un rapport à la norme (rapport qui conditionne celui qu'il entretient avec les normes de l'écrit), à la langue et à l'écrit dont il importe de tenir compte. C'est vrai pour les élèves mais cela l'est également pour nous, enseignants et chercheurs.

Références bibliographiques

- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1992). Les enseignants et leur rapport à l'écriture. *Etudes de communication, Bulletin du CERTEIC*, 13, 99-113 : Université Charles de Gaulle-Lille III.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (1995). La didactique de l'écriture : nouveaux éclairages pluridisciplinaires et état de la recherche. *Revue française de pédagogie*, 113, 93-133.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. (2000). *Le rapport à l'écriture*. Villeneuve-d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. & REUTER, Y. (2000). Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège (Présentation d'une recherche en cours). *La lettre de la DFLM*, 26, 18-23.
- BARRÉ-DE MINIAC, C. & REUTER, Y. (dir.) (à paraître). *Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège*. Lyon : INRP.
- BAUDELLOT, C. & ESTABLET, R. (1990). *Le niveau monte*. Paris : le Seuil.
- BERGOUNIOUX, G. (2004). *Le moyen de parler*. Verdier.
- BLANCHE-BENVENISTE, C. & CHERVEL, A. (1969). *L'orthographe*. Paris : Maspéro.
- CATACH, N. (1998). *L'orthographe*. Paris : P.U.F (Que sais-je ?) (1^{ère} édition 1978).
- CALVET, L.-J. (1996). *Histoire de l'écriture*. Plon.
- CHARTRAND, S.-G., & BOIVIN, M.-C. (2005). Articulation des activités métalinguistiques aux activités discursives dans la classe de français au

⁵⁸ Une enseignante de français analyse clairement cette pression : *je dois tout de même reconnaître que sous le poids de la pression, il m'arrive de faire de l'orthographe « à l'ancienne », notamment lorsque certains élèves ont de grosses difficultés d'écriture.*

DIPTYQUE

secondaire inférieur». In É. Falardeau (Éd.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF [CD-ROM]*. Québec : AIRDF.

- CHARTRAND, S.-G. & BLASER, C. (2005). Fonction épistémique des genres disciplinaires scolaires : prolégomènes à un champ de recherches. In B. Schneuwly et T. Thévenaz-Christen (éd.), *Le travail de l'enseignant et l'objet enseigné. Le cas du français langue première*. Bruxelles : De Boeck.
- DABÈNE, M. (1987). *L'adulte et l'écriture - Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- DABÈNE, M. (1991). Un modèle didactique de la compétence scripturale. *Repères*, 4, 9-22. Paris : INRP.
- DABÈNE, M. (1998). L'acculturation à l'écrit dans une perspective didactique. In *Se donner des outils pour une approche didactique de l'écriture, Actes du Séminaire interacadémique sur l'écriture, 30 septembre, 1^{er} et 2 octobre 1997*, (pp. 43-54). MAFPEN Orléans-Tours et Rouen.
- GENOUVRIER, E. (1986). *Naitre en français*. Paris, Larousse.
- GLASSNER J.-J. (2000). *Ecrire à Sumer*. Paris : Seuil.
- GOODY, J. (1979). *La raison graphique- La domestication de la pensée sauvage*. Paris : Les Editions de Minuit.
- HYMES, D.-H. (1980, janvier-mars). Modèles pour l'interaction du langage et de la vie sociale. *Etudes de linguistique appliquée*, 37, 127-153, (édition originale en anglais : 1972).
- JAFFRÉ, J.-P. (2005, 11 février). L'orthographe est un château fort. Commentaires sur l'enquête du Collectif « Sauver les Lettres ». *Le café pédagogique*. (<http://www.cafepedagogique.net/dossiers/contribs/index.php>)
- LAFONT, J. (1999). *Pour une ethnolinguistique des ateliers d'écriture : analyse de pratiques sur plusieurs terrains*, thèse de doctorat de l'Université de Tours. Lille 3 université : ANRT (Thèse à la carte).
- LAFONT-TERRANOVA, J. & COLIN D. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations. *Pratiques* 115-116, 167-180.

Jacqueline Lafont-Terranova et Didier Colin

- LAFONT-TERRANOVA J., & COLIN, D. (2005). L'écriture en français et dans deux autres disciplines : représentations d'enseignants. In É. Falardeau (éd.), *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ? Actes du 9^e Colloque international de l'AIRDF [CD-ROM]*. Québec : AIRDF.
- LAFONT-TERRANOVA, J., & COLIN, D. (à paraître). Les enseignants de collège et l'écriture : des représentations à la formation. In C. Barré-de Miniac et Y. Reuter (dir.) (à paraître).
- PENLOUP, M.-C. (2000). *La tentation du littéraire*, Paris : Didier.
- PROST, A. (1985). *L'éloge des pédagogues*. Paris : Le Seuil.
- REUTER, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire*. Paris : ESF éditeur.
- RIEGEL, M., PELLAT, J.-C., & RIOUL, R. (1996). *Grammaire méthodique du français*. Paris : Presses Universitaires de France (2^e édition).