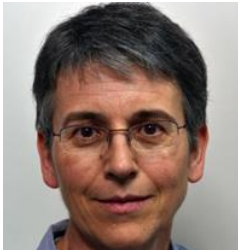


## QUELLES ÉVOLUTIONS DES PROGRAMMES SCOLAIRES ?



Anne VIBERT

*Inspectrice Générale de l'Éducation Nationale, IGEN*

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

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

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

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

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

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

Malgré ces difficultés, dues à la diversité des textes et à la complexité même de l'objet, quelles évolutions peut-on voir se dessiner sur la période considérée ? L'accélération du renouvellement des programmes qui se fait, dans notre pays, non selon un processus cumulatif qui prendrait appui sur le programme précédent pour le compléter ou l'infléchir, mais procède par ruptures avec le programme qui précède ne facilite pas non plus le tableau de ces évolutions. Néanmoins, en dépit de ces volontés de rupture affichées, je commencerai par essayer de mettre en évidence des constantes ou des éléments de continuité, avant d'étudier sur quoi ont porté les différences de conception de l'écriture à l'œuvre dans les programmes qui se sont succédé depuis 2002.

## I. **Quelle continuité des programmes de 2002 à 2015 ?**

---

Les composantes de l'apprentissage de l'écriture les plus faciles à cerner, et celles pour lesquelles la continuité des programmes est la plus évidente, concernent la graphie et la copie. Malgré l'introduction des claviers d'ordinateur et la présence croissante du numérique, les programmes de l'école primaire font toute sa place à l'apprentissage du geste graphique, et plus particulièrement à celui de l'écriture cursive. Cette place est même plutôt croissante dans les programmes de 2015 puisque cet apprentissage est prolongé jusqu'en 6<sup>e</sup>, avec en outre cette justification d'ordre cognitif apportée dans les repères de progressivité du cycle 3 : « L'enjeu est d'abord que les gestes graphiques soient complètement automatisés de manière à libérer l'attention des élèves pour d'autres opérations »<sup>1</sup>. Quant à l'écriture avec le clavier, présente dès les programmes de 2002 mais réservée plutôt à la mise au propre et à la publication des écrits grâce au traitement de textes, elle devient à son tour objet d'apprentissage en tant que tel en 2015 au cycle 3 puisqu'il s'agit d'apprendre à « Écrire avec un clavier rapidement et efficacement ». Parallèlement, la place de la copie est également accrue, mieux justifiée et prolongée jusqu'au début du collège. Conçue d'abord comme un exercice de graphie (sauf dans les programmes de 2002 où elle tient peu de place) qui peut désormais se pratiquer jusqu'à la classe de 6<sup>e</sup> pour « développer rapidité et efficacité » de l'écriture manuelle, elle est également mise au service de l'acquisition de l'orthographe : il s'agit en

---

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

effet de « copier sans erreur » (attendu des programmes de 2002 pour les cycles 2 et 3, de 2008 et de 2015 pour le cycle 2), mais aussi, et c'est une évolution significative des programmes de 2015, de « copier de manière experte » (compétence du cycle 2), ce qui suppose des « stratégies » pour « dépasser la copie lettre à lettre ». Désormais réévaluée, la copie devient un apprentissage à part entière et non plus un rite scolaire ou une activité considérée comme mécanique et répétitive.

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

---

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

<sup>3</sup> 6<sup>e</sup>- « III. L'expression écrite, 2. Modalités de mise en œuvre ».

repères de progressivité, une véritable interaction lecture-écriture qui peut aussi aller de l'écriture à la lecture et qui évite de réduire l'écriture à l'évaluation de la séquence<sup>4</sup>.

On le voit : ces grandes constantes dans les différents programmes laissent déjà percevoir certaines des évolutions dans la conception de l'écriture (au sens de production d'écrits) que je vais maintenant tenter de dessiner. Ces évolutions et celles des apprentissages qui en découlent traduisent l'influence des modèles didactiques dominants aux différentes époques concernées. Le programme du collège de 1996 est ainsi fortement influencé par la linguistique de l'énonciation et celle des types de textes, qui se décline dans le programme en types de discours (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif) aux propriétés identifiées et explicitées. Cette approche considère qu'apprendre à écrire est avant tout une question de savoirs sur le fonctionnement des textes et des discours. L'idée qu'il suffirait de faire la clarté cognitive sur la tâche d'écriture à accomplir ne concerne pas seulement le texte à produire mais également le processus rédactionnel : l'accompagnement du programme révèle ainsi l'influence à la fois du modèle d'Hayes et Flower (1980), simplifié en un travail en classe des « trois moments de l'élaboration d'un texte » : planification, mise en texte, vérification, et celle de la génétique textuelle dans la valorisation du brouillon, en référence aux brouillons d'écrivain, et aux travaux de Claudine Fabre sur les brouillons d'écoliers<sup>5</sup>.

On retrouve également dans les programmes de 2002 des cycles 2 et 3 la volonté d'élucider les processus rédactionnels et d'en objectiver les composantes et les étapes, avec l'idée que la complexité des opérations impose de « sérier les difficultés de manière à ne jamais les présenter toutes en même temps et à exercer séparément les différentes composantes de la production de textes »<sup>6</sup>. Le programme du cycle 2 distingue ainsi successivement les rubriques « 3.3 Mobilisation des connaissances et organisation des textes » et « 3.4 Mise en mots », l'étape de la « révision », identifiée comme « moment essentiel », n'apparaissant que dans le programme<sup>7</sup> du cycle 3. Au cycle 3, les formes d'écrit prennent en compte également les notions de type de texte (« rédiger [...] un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive », « écrire un fragment de texte de type poétique »), de situation de communication, d'effet à produire (« l'élève apprend à écrire en fonction des effets recherchés et des publics auxquels il s'adresse »). Et les compétences attendues dans l'observation réfléchie de la langue définissent les contraintes qui relèvent du niveau textuel (choix énonciatifs, usage des substituts, usage des mots de liaison, utilisation des temps du récit) et non plus seulement des niveaux orthographiques et phrastiques. À quoi s'ajoute la notion de « projet d'écriture » qui entend rompre avec l'exercice ritualisé de la rédaction en motivant l'écriture, en ancrant les projets « dans des situations de communication véritable » (Cycle 2), et en conduisant le

---

<sup>4</sup> « En 6<sup>e</sup>, l'écriture trouve place tout au long de la séquence, précédant, accompagnant et suivant la lecture des œuvres littéraires étudiées, en interaction avec les textes qui peuvent être aussi bien des réponses à des problèmes d'écriture que les élèves se sont posés que des modèles à imiter ou détourner. »

<sup>5</sup> « Les élèves doivent, de plus en plus, faire porter leur travail d'amélioration sur des ensembles (phrases, groupes de phrases, paragraphes) en envisageant des ajouts, des suppressions, des déplacements » (p. 108).

<sup>6</sup> Cycle 2- « 3. Écrire des textes ».

<sup>7</sup> « Les élèves doivent être régulièrement conduits à ajouter, supprimer, remplacer, déplacer des fragments de textes sur leur propres brouillons ou sur ceux de leurs camarades ».

projet jusqu'à « l'édition manuscrite et imprimée du texte »<sup>8</sup>, projets qui, loin de se limiter à des écrits fonctionnels ou sociaux, ont une ambition littéraire et culturelle<sup>9</sup>.

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

---

Les programmes de 2008 introduisent une rupture avec ces modèles didactiques, qui se marque notamment par le choix, au cycle 3 de l'école primaire, du mot « rédaction » pour désigner l'écriture de textes et au collège par celui de la locution « expression écrite », l'un et l'autre renvoyant à des modèles didactiques antérieurs et mettant ainsi à distance la « production » de textes ou d'écrits, comme d'ailleurs les « projets d'écriture ». La rupture se marque surtout par la **mise au premier plan de l'étude de la langue**, restituée comme domaine d'enseignement à part entière, en lieu et place de l'observation réfléchie de la langue à l'école primaire, et placée en tête du programme de français pour le collège, comme un préalable à la lecture et à l'écriture. L'étude de la langue vise très clairement « la correction rédactionnelle » (Cycle 3-Préambule). Il est dit aussi qu'elle est mise au service de l'expression, sans que le transfert des connaissances sur la langue vers l'expression soit explicité<sup>10</sup>. L'écriture est ainsi mise dans la dépendance des connaissances grammaticales, ce qui entraîne une révision des ambitions pour la classe de CP à la production de phrases et non plus de textes<sup>11</sup>, et une priorité à la copie et à la dictée, l'écriture d'un texte court étant repoussé à la fin du CE1. Il n'est plus ainsi question de dictée à l'adulte. Si, dans les progressions pour le cycle 3, subsistent les types de texte (texte narratif, texte explicatif, dialogue, descriptions, portraits, texte de type poétique) et quelques éléments de linguistique textuelle (cohérence temporelle, mots de liaison, nomination des personnages et pronoms, mais justifiés, pour ces derniers, par le souci de la « précision »), il s'agit surtout d'écrire « en évitant les répétitions », sorte de surnorme qui a tenu lieu pendant longtemps d'exigence stylistique dans la pratique de la rédaction, et « en respectant les contraintes syntaxiques et orthographiques ainsi que la ponctuation ». Il subsiste quelque chose de la réécriture et de la révision avec, uniquement pour le CE2, l'attendu « Améliorer (corriger et enrichir) un texte en fonction des remarques et aides du maître », cette idée d'enrichissement se limitant à l'amplification de phrases par ajout de mots, en recourant uniquement à la coordination, et à « l'enrichissement des groupes nominaux ». Le programme de français de 2008 pour le collège entend également enseigner en priorité la grammaire afin d'amener les élèves à « réutiliser ces connaissances » pour, notamment, « mieux s'exprimer à l'écrit » et place la « correction et l'enrichissement de l'expression écrite [...] au cœur des préoccupations pédagogiques pour tous ceux qui enseignent le français au collège ». Si la pratique de l'écriture doit permettre aux élèves d'« acquérir une conscience claire de leur langue », c'est d'abord « l'étude systématique des faits de langue » qui « permet une meilleure maîtrise de l'expression écrite ». Il subsiste de la linguistique de

---

<sup>8</sup> Cycle 2, item 3.5. « Édition des textes ».

<sup>9</sup> Cycle 3 : « La plupart des genres littéraires rencontrés en lecture peuvent être le point de départ d'un projet d'écriture [...] Tout projet d'écriture peut se prolonger par un projet d'édition de texte réalisé. C'est l'occasion, pour les élèves, de s'initier à la fabrication d'un livre [...] et à sa diffusion ».

<sup>10</sup> Cycle 3 : l'élève est capable de « rédiger un texte d'une quinzaine de lignes [...] en utilisant ses connaissances en vocabulaire et en grammaire ».

<sup>11</sup> Progressions – CP : « Concevoir et écrire collectivement avec l'aide du maître une phrase simple et cohérente, puis plusieurs ».

l'énonciation la nécessité de « prendre en compte son destinataire et de s'adapter à la situation de communication définie par les consignes ». La notion de projet d'écriture n'est pas absente puisqu'il est dit que certains projets d'écriture « sont le fruit d'une progression, d'un projet collectif ou individuel et supposent un travail patient, continu et réfléchi, d'améliorations et de corrections ». On voit ici également que l'idée de **l'écriture comme processus** n'est pas absente du programme qui prévoit l'utilisation régulière du brouillon, « lieu de l'invention et de l'organisation des idées » et « la nécessité de revenir sur son propre travail afin de l'améliorer ». Néanmoins, ce processus se limite à identifier la « recherche d'idées », à partir de laquelle « l'élève peut effectuer une exploration du langage, de ses ressources et de ses contraintes », dans une vision très datée de l'écriture qui fait de la langue l'expression d'une pensée préexistante. Dans la partie qu'il consacre aux modalités de mise en œuvre de l'expression écrite, le programme réaffirme d'ailleurs que « l'apprentissage de l'écriture est étroitement lié à l'étude de la langue et s'appuie de façon rigoureuse sur l'étude du lexique et des structures grammaticales », la structuration des écrits et l'amélioration de la cohérence ne venant qu'en second lieu. Rien d'étonnant donc à ce que les critères d'amélioration et de correction fassent la part belle à l'orthographe, à la syntaxe et au lexique, le critère de cohérence n'étant pas vraiment explicité.

Avec les programmes de 2015, on revient à l'écriture conçue comme une démarche qui prend en compte, dès le cycle 2, la phase de préparation de l'écrit à produire (qui mobilise des ressources qui ne se limitent pas à des connaissances sur la langue) et distingue comme une compétence à part entière le fait de réviser et d'améliorer l'écrit produit, sans se limiter à la correction orthographique. Point nouveau et important : l'idée que l'élève ne suit pas simplement une démarche proposée par l'enseignant mais qu'il commence à se l'approprier. Le programme du cycle 3 parle, lui, des « différentes dimensions de l'activité d'écriture », ce qui évite de figer la démarche de production de textes dans un processus linéaire qui irait de la recherche d'idées à la mise en mots et à la révision (comme avait pu le faire une vulgarisation mal comprise du modèle de Hayes et Flower), avec l'idée également que les élèves doivent s'approprier ces différentes dimensions dont les connaissances sur la langue ne sont qu'un élément parmi d'autres. La phase pré-rédactionnelle est plus explicitement décrite et peut être plus fortement étayée en début de cycle. La réécriture est définie en tant que telle, distinguée de la révision, et prend appui sur la conception de l'écriture comme processus inscrit dans la durée. Le programme prend ses distances par rapport au modèle de révision des programmes de 1996 et 2002, conçu comme une série de manipulations sur le même texte, en proposant l'expérimentation de nouvelles consignes. Les programmes de 2015 sortent également du modèle des types de textes en insistant avant tout sur la variété des écrits à produire, sans chercher à les figer dans une liste prédéfinie, mais font toute leur place, dans le programme d'étude de la langue du cycle 4, à la construction des notions linguistiques portant sur les textes et les discours. La construction d'une posture d'auteur, inscrite dans le programme du cycle 3, se prolonge au cycle 4 avec l'acquisition de stratégies d'écriture et, plus généralement, par la construction d'une posture métacognitive puisque le programme de ce cycle demande d'apprendre à comprendre le rôle de l'écriture.

### III. Ecriture et étude de la langue : intégration et séparation

---

Deux autres points d'observation permettent également de dessiner des ruptures et des évolutions sensibles dans les programmes. Le premier est celui des rapports entre apprentissages linguistiques, et plus particulièrement orthographiques, et apprentissage de l'écriture, rapports qui oscillent entre intégration et séparation. Intégration dans les programmes de collège de 1996 où « l'étude de la langue n'est pas une fin en soi » mais « est liée à la lecture, à l'écriture et à l'expression orale » et « s'appuie notamment sur les productions des élèves », sans que, en revanche, la question de l'orthographe ou, plus généralement, de la correction de la langue soit jamais évoquée dans les parties consacrées à l'écriture. Intégration également dans les programmes de 2002 où, au cycle 2, l'enseignement de l'orthographe n'est évoqué que dans la partie du programme consacré à l'écriture sous la forme des « problèmes d'orthographe » que doivent se poser les élèves quand ils écrivent tandis qu'au cycle 3 « l'observation réfléchie de la langue » prend notamment appui sur les productions écrites des élèves et que les « connaissances acquises dans les séquences consacrées à la grammaire sont essentiellement réinvesties dans les projets d'écriture ». J'ai déjà évoqué la rupture qu'introduisent les programmes de 2008 en restaurant dès le cycle 2 un programme d'étude de la langue séparé des autres domaines du français avec l'idée que **les savoirs sur la langue conditionnent la pratique de l'écriture**, et en insistant sur la correction syntaxique et plus encore orthographique de l'expression écrite<sup>12</sup>. Il s'agit ainsi au cycle 3 d'être capable d'« orthographier correctement un texte simple de dix lignes – lors de sa rédaction ou de sa dictée – en se référant aux règles connues d'orthographe et de grammaire ainsi qu'à la connaissance du vocabulaire » et au cycle 4, de rédiger « un texte correct et cohérent » d'une longueur croissante en fonction des niveaux, sans que la correction des textes soit référée à des apprentissages précis et étalonnée en fonction des acquisitions des élèves.

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

---

<sup>12</sup> Cycle 4 – Français : « Savoir orthographier correctement un texte constitue, socialement et professionnellement, une compétence essentielle ».

## IV. La littératie pour penser et pour apprendre

---

Dernier point significatif dans l'évolution des programmes de 2002 à 2015 : l'élargissement de la question de l'écriture à la notion plus large de littératie<sup>13</sup>, même si le mot « littératie » lui-même ne figure pas dans les textes. Ce que prennent en effet progressivement en compte les programmes, **c'est le rôle joué par l'écriture non plus seulement pour s'exprimer et communiquer, mais pour penser et pour apprendre**, avec l'idée que développer des compétences de littératie, ce n'est pas seulement apprendre à rédiger un texte mais c'est aussi apprendre à utiliser l'écrit sous toutes ses formes (notes, listes, schémas, cartes heuristiques, reformulations, annotations...) pour s'approprier des connaissances, pour réfléchir, pour expliciter une démarche, pour verbaliser une réaction et bien d'autres opérations cognitives qui s'enrichissent d'un appui sur l'écrit. Cette prise en compte du rôle de l'écrit pour penser et apprendre se manifeste de deux façons dans les programmes. La première se traduit par l'extension de la question de l'écriture à l'ensemble des champs disciplinaires et non plus seulement au français. Au cycle 2 dont le programme rappelle en préambule que « Tout enseignement ou apprentissage est susceptible de donner à lire et à écrire », le programme d'enseignement moral et civique, par exemple, évoque le fait de « Restituer les résultats des observations sous forme orale ou d'écrits variés (notes, listes, dessins, voire tableaux) », et le programme de mathématiques indique que « La composante écrite de l'activité mathématique devient essentielle », parlant des « écritures et représentations produites en situation par les élèves eux-mêmes qui évoluent progressivement avec l'aide du professeur vers des formes conventionnelles ». Au cycle 3, si en sciences et technologies il est fait mention des compétences « Formaliser une partie de sa recherche sous une forme écrite ou orale », « Garder une trace écrite ou numérique des recherches, des observations et des expériences réalisées » puis « Expliquer un phénomène à l'oral et à l'écrit », cette discipline comme plusieurs autres (histoire de l'art, histoire-géographie, EMC...) détaille également les outils d'une communication spécifique à la matière : « vocabulaire adéquat », « notations adaptées »...<sup>14</sup> Le lien entre les différentes disciplines passe d'ailleurs par une compréhension des usages spécifiques de l'écriture, qui est détaillée dans les programmes du cycle 3 et du cycle 4 où les différentes disciplines précisent de quelle manière elles développent les compétences du domaine 1 du socle en amenant les élèves à « pratiquer différents langages », en particulier à l'écrit. Si l'écriture sous ses différentes formes sert à garder trace, élaborer une pensée et à communiquer, les programmes intègrent donc l'idée qu'il est essentiel de comprendre et d'apprendre comment ces fonctions se déclinent de manière spécifique au travers des disciplines, par exemple en histoire géographie au cycle 4 où le programme demande de développer les compétences suivantes : « Écrire pour structurer sa pensée et son savoir, pour

---

<sup>13</sup> « Aptitude à comprendre et à utiliser l'information écrite dans la vie courante, à la maison, au travail et dans la collectivité en vue d'atteindre des buts personnels et d'étendre ses connaissances et ses capacités » (OCDE) issu de l'anglais *literacy*

<sup>14</sup> Pour le cycle 2, dans la partie « Croisements entre enseignements » du programme « Questionner le monde », le programme indiquait déjà : « En manipulant un lexique explicite pour décrire et concevoir des objets, pour désigner une action par un verbe spécifique, et une syntaxe appropriée pour la situer dans le temps et dans la succession de causes et d'effets, cet enseignement participe également à renforcer les compétences des élèves en production écrite et orale. Ils s'initient aussi à un usage particulier de l'écriture : notation rapide, établissement de listes, voire de tableaux, élaboration avec l'aide du professeur d'écrits documentaires. »



argumenter et écrire pour communiquer et échanger ». Les programmes rappellent ainsi que le développement des compétences de littératie est de la responsabilité de toutes les disciplines qui ont affaire avec l'écrit.

La deuxième conséquence de l'élargissement de la question de l'écriture à celle de la littératie est l'intégration aux programmes de ce qu'on nomme les écrits de travail, tout à la fois supports et étapes du travail intellectuel, et non plus seulement des écrits rédigés destinés à l'enseignant et susceptibles d'être évalués. Sous l'appellation « Maîtrise du langage et de la langue française », le programme du cycle 3 de 2002 précisait l'ensemble des capacités qui permettent à un élève « de se servir de l'écriture pour organiser les connaissances requises à ce niveau, pour les mémoriser et pour manifester par écrit ce qui en a été compris et acquis » et recensait dans un tableau les différents types d'écrits mobilisés dans les différents champs disciplinaires<sup>15</sup>. Le programme de français de 1996 pour le collège avait également innové en recensant pour chaque niveau, à côté des textes à écrire « pour autrui », les textes à écrire « pour soi » parmi lesquels la « rédaction de ce que l'on retient », « mise au point d'une liste, d'un tableau », « reformulation écrite d'un court énoncé », « mise en ordre des idées et des informations », usage du brouillon, prise de notes. Mais le rôle de ces écrits n'était pas explicité, pas plus que les apprentissages à conduire dans ce domaine, et aucune attente précise n'était formulée pour ces écrits, en termes d'évaluation notamment. Les programmes de 2008 reviennent à une approche plus traditionnelle de l'écriture, inscrite dans le champ disciplinaire du français, et limitée au texte rédigé, même si les progressions du cycle 3 gardent une trace de la prise en compte des écrits de travail et de leur rôle dans les différents champs disciplinaires puisque le premier item qui commence par « Dans les diverses activités scolaires » se poursuit pour le CM1 par « noter des idées, des hypothèses, des informations utiles au travail scolaire » et pour le CM2 par « prendre des notes utiles au travail scolaire »<sup>16</sup>. En ce qui concerne les programmes de 2008 pour le collège, le programme de français est recentré sur les compétences rédactionnelles en lien avec l'étude des textes littéraires et ne fait plus place aux écrits de travail. La discipline français ne s'y conçoit pas comme prenant en charge le développement de compétences transversales en littératie et c'est dans les programmes des autres disciplines qu'on peut retrouver la préoccupation de leur contribution à la « maîtrise de la langue » et donc de l'écriture. Mais les écrits évoqués sont majoritairement les écrits formalisés propres à chaque discipline et la visée de « maîtrise de la langue » oriente les objectifs du côté de la qualité de l'expression plus que d'une réflexion sur le rôle des écrits de travail dans les apprentissages disciplinaires. Dans les programmes de 2015 en revanche, non seulement les « écrits de travail » sont désignés en tant que tels, mais la capacité à utiliser l'écrit « pour penser et pour apprendre » devient une compétence à part entière dans les programmes de français des cycles 3 et 4<sup>17</sup>, accompagnée d'une première catégorisation de ces écrits dans le programme du cycle 3 et d'un certain nombre d'exemples de situations et d'activités qui supposent le recours à des écrits de travail ou à des écrits intermédiaires, pour reprendre la notion

---

<sup>15</sup> Même si, dans les exemples d'écrits listés, les écrits rédigés destinés à la communication sont majoritaires, leur variété est très grande et le champ s'ouvre à des écrits de travail beaucoup moins formalisés, par exemple « souligner (ou surligner) dans un texte les informations qu'on recherche, puis pouvoir les organiser en liste sur un support de papier ou grâce à l'ordinateur ».

<sup>16</sup> Le CE2 en restant à une activité plus attentive à la forme qu'au travail intellectuel lui-même : « proposer une réponse écrite, explicite et énoncée dans une forme correcte ».

<sup>17</sup> Cycle 3 : « Recourir à l'écriture pour réfléchir et pour apprendre » ; cycle 4 : « Utiliser l'écrit pour penser et pour apprendre ».

élaborée par Dominique Bucheton. L'écriture se pratique ainsi à toutes les étapes des apprentissages, avec des espaces dédiés dans les cahiers ou les classeurs pour les écrits de travail qui acquièrent de la sorte un véritable statut. Et le programme du cycle 4 propose un attendu formulé de la façon suivante : « Utiliser l'écrit pour réfléchir, se créer des outils de travail », ce qui suppose d'évaluer cette capacité.

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

## V. Quelles répercussions de ces conceptions sur les apprentissages ?

---

Quelles progressions ces programmes proposent-ils pour répondre à ces besoins d'apprentissage ? Dans les attendus des trois programmes tout d'abord, la progressivité des apprentissages se marque, comme pour les programmes précédents, par la longueur du texte à produire : un texte d'environ une demi-page pour la fin du cycle 2, d'une à deux pages pour la fin du cycle 3 en classe de 6<sup>e</sup> ; de 2000 à 3000 signes pour le cycle 4. Si le changement d'unité de mesure rend difficile la comparaison du cycle 3 au cycle 4, l'idée est moins l'exactitude de la mesure (une à deux pages pour le cycle 3, en fonction du type de texte) que celle d'une **progression quantitative au cours des cycles**, ce qui nécessite la capacité à maintenir la cohérence du texte et le respect des normes sur des écrits plus longs. Contrairement à des programmes antérieurs, les programmes de 2015 ne prévoient pas de progression, dans les attendus, fondée sur les types de texte, les programmes des cycles 2 et 3 insistant surtout, dans les exemples d'activités, de situations et de ressources, sur la variété des formes textuelles et le programme du cycle 4 évoquant dans ses attendus la capacité à « produire un écrit d'invention s'inscrivant dans un genre littéraire du programme ». Les programmes du cycle 2 et du cycle 3 innovent en revanche en introduisant, à la suite de l'attendu « Rédiger un texte... » (C2) ou « Écrire un texte... » (C3), un attendu qui concerne la capacité à réviser et améliorer son texte<sup>18</sup>, ce qui témoigne tout à la fois de la conception déjà évoquée plus haut de l'écriture comme processus complexe (dont l'élève ne peut maîtriser toutes les dimensions en même temps) et de l'inscription de ce processus dans le temps avec l'idée qu'on peut revenir sur son propre écrit pour le faire évoluer. Cette inscription de l'écriture dans le temps suppose une évaluation elle-même en plusieurs étapes et non l'évaluation unique du premier écrit<sup>19</sup>. La progression va d'une révision guidée au cycle 2 vers une révision autonome, qui a fait l'objet d'un apprentissage, au cycle 3. L'exigence de correction orthographique n'est pas minorée mais référée à ce qui a été prévu par le programme et sa complexité suppose un retour réflexif prévu dans le dispositif de l'évaluation et, plus généralement, dans la démarche d'écriture. Dernier élément dans la progression qu'on peut lire à travers les attendus des trois programmes, déjà signalé plus haut : l'introduction d'un attendu concernant la capacité à « utiliser l'écrit pour réfléchir, se créer des outils de travail ».

---

<sup>18</sup> Pour le cycle 2, « Améliorer une production, notamment l'orthographe, en tenant compte d'indications » et pour le cycle 3, « Après révision, obtenir un texte organisé et cohérent, à la graphie lisible et respectant les régularités orthographiques étudiées au cours du cycle ».

<sup>19</sup> Le programme du cycle 3 précise d'ailleurs dans le préambule consacré à l'écriture : « Tout comme le produit final, le processus engagé par l'élève pour l'écrire est valorisé ».

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

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