

## L'ENSEIGNEMENT DE L'ECRIT DANS LES PROGRAMMES MINISTERIELS DE L'ECOLE PRIMAIRE FRANCAISE

**Sandra Fleurantin**

Université Nancy 2  
3 Place Godefroy de Bouillon  
54000 Nancy  
Sandra.Fleurantin@univ-nancy2.fr

---

***Mots-clés :** enseignement de l'écrit, cycle des approfondissements, programmes ministériels*

**Résumé.** *Les derniers programmes ministériels de l'école primaire française indiquent que la « rédaction » est une priorité du cycle des approfondissements (cycle 3). Or, la « rédaction » a fait l'objet de critiques par de nombreux chercheurs en didactique et, est à différencier de la « production d'écrits ». L'enjeu de cette présentation est de montrer l'évolution des programmes ministériels de 1995 à 2008 en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit.*

---

### **1. Enseignement et Programmes ministériels de l'école primaire**

#### **1.1. Enseignement du Français et Programmes ministériels**

Selon Baptiste (2002), l'école porte la marque des instructions officielles qui, à tel ou tel moment de son histoire, l'ont structurée.

L'étude des instructions officielles permet de comprendre le « contexte » d'enseignement pour chaque programme et non de refléter les pratiques effectives. En effet, les instructions officielles ne reflètent pas les pratiques effectives des enseignants mais renseignent sur la conception de l'enseignement à un moment donné de l'histoire.

Deux éléments nous paraissent ainsi essentiels en ce qui concerne les Instructions Officielles :

- Elles ne reflètent pas les pratiques effectives des enseignants
- Elles renseignent sur la conception de l'enseignement à un moment donné de l'histoire

Petitjean (1999) discute ces deux éléments : « Interroger la discipline « français », retracer son évolution, décrire son état présent par le biais des textes officiels, est certes insuffisant mais néanmoins indispensable. Insuffisant, car « les plans d'études » ou les « Instructions officielles » représentent un curriculum formel qui ne saurait rendre compte de la réalité des classes et des

pratiques. Indispensable, car ces textes fournissent de précieux renseignements sur l'organisation des cursus, des filières et des classes et surtout sur la configuration d'ensemble de la discipline : finalités, objectifs, contenus, méthodes, activités, exercices... » (p.3).

Petitjean (1999) montre que l'étude des textes officiels est à la fois « insuffisante » et « indispensable » pour reprendre les termes de l'auteur.

Pour l'auteur, cette étude est « insuffisante » car les Instructions Officielles ne reflètent pas les pratiques effectives. Etudier les Instructions Officielles ne permet pas de rendre compte des pratiques réelles des enseignants avec leurs élèves en classe. Les Instructions Officielles ne représentent qu'un cadre formel pour l'auteur.

Cependant, l'étude des Instructions Officielles est « indispensable » pour l'auteur car ces dernières procurent des informations essentielles sur la conception de l'enseignement à un moment donné de l'histoire. Ces informations concernent selon l'auteur les méthodes, les objectifs, les contenus...

Les instructions officielles sont donc à considérer pour comprendre l'histoire de l'institution scolaire mais à prendre en compte avec un certain recul. En ce sens, les Instructions Officielles sont à considérer comme un « indicateur historique » de méthodes, de contenus, d'objectifs...

Dans cette recherche, la prise en compte des Instructions Officielles permet de comprendre la conception de l'enseignement de l'écrit à un moment donné à travers l'étude de la discipline du Français.

## ***1.2. Enseignement du Français au cycle des approfondissements***

Le cycle des approfondissements (ou cycle 3) est le cycle considéré dans notre étude car il est indiqué dans les dernières instructions officielles de 2008 que la « rédaction » est une priorité du cycle des approfondissements : « La rédaction de textes fait l'objet d'un apprentissage régulier et progressif : elle est une priorité du cycle des approfondissements. » (p. 20). Le cycle des approfondissements met ainsi l'accent sur la maîtrise écrite de la langue française. Ce dernier contribue à doter les élèves de compétences scripturales essentielles.

## **2. L'enseignement de l'écrit : la « rédaction » et la « production d'écrits »**

### ***2.1. Etude de la « rédaction » et de la « production d'écrits »***

Notre recherche s'intéresse à l'enseignement de l'écrit, plus particulièrement à la « rédaction » et la « production d'écrits » au cycle des approfondissements. Ce dernier est constitué des classes de CE2, CM1 et CM2 et représente le 3<sup>ème</sup> cycle de l'école primaire Française.

Deux raisons peuvent être données pour expliquer l'étude spécifique de la « rédaction » et de la « production d'écrits » :

- Les derniers programmes ministériels de 2008 placent la « rédaction » comme une priorité du cycle des approfondissements. Or, la « rédaction » a fait l'objet de nombreuses critiques par des chercheurs en didactique de l'écriture et ce depuis de nombreuses années. Le premier intérêt de cette recherche est ainsi de voir quelles sont les critiques émises par les chercheurs à propos de la « rédaction » et ainsi de remettre en question la « rédaction » comme une priorité du cycle des approfondissements.

- Les programmes de 2008 n'évoquent plus la « production d'écrits » ou « production de textes » pourtant mise en avant dans la formation professionnelle initiale. Le terme de « rédaction » a été privilégié ce qui nous amène à évoquer un deuxième intérêt à notre recherche. La « rédaction » et la « production » d'écrits différent et surtout ne renvoient pas à la même conception de l'enseignement de l'écrit. Elles ne relèvent pas en effet du même travail avec les élèves en classe. La référence à la « rédaction » et non plus à la « production d'écrits » dans les instructions officielles de 2008 modifie la conception de l'enseignement de l'écrit.

## 2.2. *Distinction entre la « rédaction » et la « production d'écrits »*

La « rédaction » désigne l'activité scolaire où l'enseignant donne un sujet aux élèves. Pour Charmeux<sup>1</sup>, la « rédaction » est un « écrit socio-scolaire (et non social), parfaitement défini par la tradition de l'école, certes, mais sans aucun rapport avec un écrit de la société, lequel se définit par la tradition de l'école, mais sans aucun rapport avec un écrit social ».

Le texte produit est destiné à être lu et évalué par l'enseignant. La « rédaction » se résume à la production d'un texte par les élèves : il s'agit donc d'un écrit scolaire sans aucune intervention enseignante. Barré-de Miniac (1996) présente une critique de l'enseignement de la « rédaction » dans son ouvrage « Vers une didactique de l'écriture, Pour une approche pluridisciplinaire » en convoquant notamment Yves Reuter qui écrivait « la rédaction ou le paradoxe d'une écriture qui ne s'enseigne pas »<sup>2</sup>.

La « production d'écrits » met l'accent sur le processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un texte mais aussi sur l'aspect communicationnel dans lequel s'inscrit l'écrit à produire par les élèves. De plus, en « production d'écrits », les élèves ont la possibilité de réviser leur texte grâce à une intervention enseignante en cours de production. Garcia-Debanc (1986) met en avant les intérêts des modèles du processus rédactionnel et propose un essai de description de l'activité du rédacteur. Ainsi, Garcia-Debanc présente le modèle de Hayes et Flower, modèle princeps qui date de 1980 et qui envisage le processus d'écriture chez l'élève scripteur en 3 opérations : la

---

<sup>1</sup> L'article en question est une réécriture pour les cours donnés à des étudiants, d'un ouvrage publié en 1983, sous le titre : "l'écriture à l'école", par les Editions Cedic-Nathan.

<sup>2</sup> In barré-de Miniac, p.52

planification (conception, organisation et recadrage) qui consiste à définir le contexte de la production du texte (pourquoi j'écris ? dans quel but ? à qui ? comment ? etc...) ; la mise en texte qui correspond à la production d'un premier jet et, enfin, la révision (lecture et mise au point) qui consiste à une relecture par l'élève en vue de détecter et résoudre les éventuels problèmes rencontrés à l'aide d'outils proposés par l'enseignant (grille de relecture par exemple).

La « production d'écrits » donne lieu à un enseignement à la différence de la « rédaction » puisque l'enseignant doit intervenir en cours de production et étayer chacun des élèves scripteurs.

Ainsi, la « production d'écrits » apparaît comme une vision plus moderne de l'écriture alors que la « rédaction », comme une activité scolaire plus traditionnelle fortement critiquée par les chercheurs depuis de nombreuses années.

On constate que « rédaction » et « production d'écrits » ne visent pas les mêmes enjeux de production :

-La « rédaction » ne donne pas lieu à un écrit social à la différence de la production d'écrits qui s'inscrit dans une dimension sociale liée au type textuel qui va être produit par l'élève.

-La « production d'écrits » permet à l'élève de cerner le contexte de production d'écrits ce qui peut être un facteur de motivation : pourquoi vais-je écrire ? Pour qui ? Dans quel(s) but(s) ? etc. Selon nous, la « production d'écrits » place l'élève scripteur dans une démarche communicationnelle de production. En ce sens, la « production d'écrits » renvoie à une dimension sociale. Ce qui n'est pas le cas pour « la rédaction » où l'élève écrit pour l'enseignant en vue d'être corrigé. La « rédaction » se positionne dans une dimension scolaire et non sociale.

-La « production d'écrits » s'inscrit dans une démarche de projet par rapport à la « rédaction » : l'élève ne va pas écrire que pour l'enseignant (par exemple, une production d'écrits réalisée dans le cadre d'une gazette distribuée aux parents par l'école).

-La « rédaction » semble davantage mettre en avant le côté formel du texte ainsi que le respect des normes écrites (orthographe, grammaire, vocabulaire...). La « rédaction » semble ainsi restreindre l'élève dans sa production alors que la « production d'écrits » donne davantage une liberté d'expression à l'élève où l'erreur serait finalement facteur d'apprentissage grâce notamment à l'opération de révision qui, grâce à l'étayage du maître, permet à l'élève de détecter les problèmes en vue de les résoudre grâce à la sélection d'une stratégie adaptée.

De plus, nous venons de voir que la « rédaction » ne donne pas lieu à un enseignement puisque l'enseignant n'intervient pas alors que celui de la « production d'écrits » est objet de discussion. On trouve en effet tantôt des intérêts mis en avant d'une modélisation de la production d'écrits, tantôt des critiques émises envers cette modélisation. De même, on perçoit que les modèles rédactionnels notamment celui de Hayes et Flower, sont l'objet de critiques aussi bien positives que négatives. On constate ainsi que la didactique de l'écriture au sens productif est donc un objet complexe. Ainsi, l'enseignement de l'écrit peut poser problème aux enseignants. On

peut alors se questionner sur les pratiques actuelles de l'enseignement de l'écrit au cycle des approfondissements.

### **3. Méthodologie d'analyse**

#### **3.1. Analyse des programmes ministériels de 1995 à 2008**

Nous nous sommes penchés sur les programmes ministériels afin de percevoir les propositions faites aux enseignants en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit au cycle 3.

Mais pour comprendre ce que représente l'enseignement de l'écrit dans les derniers programmes de 2008, il nous a paru pertinent de situer cette analyse dans une comparaison des programmes pour l'école primaire de 1995, 2002, 2007 et 2008.

Le choix de situer l'analyse jusqu'aux programmes de 1995 peut être expliqué par le fait que deux des ouvrages didactiques analysés (« Former des enfants producteurs des textes » et « Evaluer les écrits à l'école primaire »), que l'on retrouve dans de nombreuses bibliographies consacrées à l'enseignement de l'écrit, datent des années 1990.

#### **3.2. Grille d'analyse des critères analysés**

Une grille d'analyse constituée de 5 critères a été réalisée. Chacun des 4 programmes ministériels a été analysé selon la grille d'analyse. Détaillons les 5 critères d'analyse retenus :

- Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »

Il est question de comptabiliser le nombre de fois où apparaissent les termes de « rédaction » et « production d'écrits » dans chacun des programmes étudiés.

- Définition et distinction entre « rédaction » et « production d'écrits »

Il s'agit de percevoir si une définition et/ou une distinction entre « rédaction » et « production d'écrits » sont effectuées.

- Prescription de l'enseignement de l'écrit

Il s'agit de voir ce que prescrivent les programmes ministériels aux enseignants en termes de démarches pour l'enseignement de l'écrit.

- Volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écrit

Il est question de voir si le volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écrit a évolué entre les programmes de 1995 et ceux de 2008.

- Outil(s) pédagogique(s) à utiliser par l'enseignant / par l'élève scripteur

Il est question de percevoir si un ou plusieurs outils pédagogiques sont proposés aux enseignants pour leurs pratiques d'enseignement de l'écrit. Ces outils peuvent être destinés à être utilisés par le maître (par exemple un ouvrage didactique pour faire produire un texte aux élèves) ou à faire

utiliser aux élèves (par exemple une grille de relecture que le maître fournirait aux élèves scripteurs pour qu'ils révisent un texte).

#### 4. Résultats de l'analyse

##### 4.1. Analyse des critères

- Occurrence des termes de « rédaction » et « production d'écrits »

Les programmes de 1995, 2002 et 2007 emploient les termes de « rédaction » et « production d'écrits ». Les programmes de 1995 emploient très peu les termes de « rédaction » et « production d'écrits » (1 apparition de « rédaction » et 2 apparitions de « production d'écrits »). L'enseignement de l'écrit est peu développé dans les programmes de 1995.

Les programmes de 2002 emploient majoritairement le terme de « rédaction » (4 apparitions pour « rédaction » et 1 pour « production d'écrits »).

Les programmes de 2007 emploient de manière égale les termes de « rédaction » et « production d'écrits » (4 apparitions de « rédaction » et 5 apparitions de « production d'écrits »).

Notons que le terme de « production d'écrits » n'apparaît plus dans les dernières instructions officielles de 2008. En effet, seul le terme de « rédaction » est employé (7 apparitions).

L'emploi du terme de « rédaction » et non plus de « production d'écrits » modifie la conception didactique de l'enseignement de l'écrit puisque, comme nous l'avons vu, « rédaction » et « production d'écrits » se distinguent.

- Définition et distinction entre « rédaction » et « production d'écrits »

Aucune définition et distinction n'est faite entre les termes de « rédaction » et « production d'écrits » dans les programmes de 1995, 2002, 2007 et 2008. Les termes de « rédaction » et « production d'écrits », qui ne renvoient pas aux mêmes conceptions didactiques de l'enseignement de l'écrit, ne sont pas différenciés dans les 4 programmes étudiés. Pour les chercheurs en didactique de l'écriture, la « rédaction » renvoie à l'activité scolaire alors que la production d'écrits renvoie au processus cognitif de l'élève lorsqu'il produit un texte. Cette absence de distinction entre les deux termes étudiés dans les programmes ministériels provoque une source de confusion entre les termes de « rédaction » et « production d'écrits ».

- Prescription de l'enseignement de l'écrit

On constate une ambiguïté quant à la prescription de l'enseignement de l'écrit. En effet, les programmes de 1995, 2002, 2007 et 2008 ne sont pas clairs quand à l'enseignement de l'écrit. Les programmes de 1995 incluent « l'écriture » et « l'expression écrite » dans la production d'écrits (p.25). La prescription concernant l'enseignement de l'écrit est floue. Les programmes de 2002, 2007 et 2008 font référence de manière implicite aux modèles de résolution de problèmes (dont celui de Hayes et Flower) qui s'inscrivent dans une démarche de production d'écrits, axée sur le processus cognitif de l'élève. Le terme de « rédaction » est employé dans les derniers programmes de 2008 alors qu'il s'agit d'une démarche de production d'écrits si l'on se réfère aux conceptions didactiques des chercheurs.

- Volume horaire total accordé à l'enseignement de l'écrit

On constate une évolution du volume horaire total pour le champ disciplinaire Français: il est compris entre 7h30 et 9h dans les programmes de 1995 (p.3), entre 6h et 7h30 dans les programmes de 2002 (p.66), entre 6h et 8h dans les programmes de 2007 (p.70) et, 8 heures dans les programmes de 2008 (p.8). On s'aperçoit donc que le volume horaire total donné pour le Français a diminué entre les programmes de 1995 et ceux de 2002, et a légèrement augmenté entre ceux de 2002 et 2007. Il est important de souligner que les programmes de 2008 ne proposent plus

un « créneau » entre deux nombres mais un volume horaire hebdomadaire de 8 heures (p.8). En cela, on peut dire que le volume horaire total pour le champ disciplinaire Français a augmenté dans les programmes de 2008 par rapport à ceux de 2007 qui donnaient un volume horaire total compris entre 6 et 8 heures.

- Outil(s) pédagogique(s) à utiliser par l'enseignant / par l'élève scripteur

La notion d'« outil », non employée dans les programmes de 1995, figure dans les programmes de 2002, 2007 et 2008, sans aucune définition toutefois. Les programmes ministériels de 1995, 2002, 2007 et 2008 ne proposent aucun outil pédagogique destiné aux maîtres pour concevoir didactiquement l'enseignement de l'écrit. Ainsi, les enseignants qui en éprouveraient le besoin n'ont aucune direction ou piste de travail en ce qui concerne l'enseignement de l'écrit. De même, aucun outil destiné à être utilisé par l'élève scripteur n'est donné dans les instructions officielles de 1995, 2002, 2007 et 2008. Les 4 programmes ministériels étudiés ne proposent aucun outil « type » qui pourrait être utilisé par les élèves scripteurs comme, par exemple, une grille de relecture pour revoir le texte produit.

## 5. Conclusion

Pour conclure, le terme de « production d'écrits » a disparu des derniers programmes de 2008 : le terme de « rédaction » est utilisé. Or, les chercheurs en didactique ont montré que « rédaction » et « production d'écrits » ne renvoient pas à la même conception didactique de l'enseignement de l'écrit. De plus, les derniers programmes de 2008 sont confus quant à l'enseignement de l'écrit : les termes de « rédaction » et de « production d'écrits » ne sont pas définis ni distingués. Le terme de « rédaction » est employé alors que l'on retrouve une conception didactique de l'enseignement de l'écrit en termes de résolution de problèmes. De même les programmes de 1995, 2002 et 2007 emploient les termes de « rédaction » et « production d'écrits » mais ne les distinguent pas. L'enseignement de l'écrit est ainsi abordé de manière confuse dans les 4 programmes analysés. D'autre part, le volume horaire donné pour le champ disciplinaire Français a diminué entre les programmes de 1995 et ceux de 2002 (1h30 en moins au maximum), a légèrement augmenté entre ceux de 2002 et 2007 (une demi-heure en plus au maximum) et, a augmenté dans les derniers programmes de 2008 (2 heures de plus au maximum).

Enfin, aucun outil pédagogique n'est proposé aux professeurs des écoles pour concevoir didactiquement l'enseignement de l'écrit ou, aux élèves scripteurs pour revoir leur production. Les programmes ministériels ne proposent aucun outil « type » quant à l'enseignement de l'écrit qui pourrait ainsi permettre d'homogénéiser les pratiques des enseignants.

## 6. Références et bibliographie

Baptiste, L. (2002). *Apprendre à écrire à l'école primaire*. Thèse de doctorat. Université Lumière, Lyon 2.

Barré de-Miniac, C. (1996). *Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire*, pp. 51-73. Bruxelles : De

Boeck.

*Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, arrêté

du 22-2-1995, JO du 2-3-1995.

*Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, n°1,

14 Février 2002.

*Bulletin officiel de l'éducation nationale*, Hors série, n° 5 du 12 avril 2007.

*Bulletin officiel du ministère de l'éducation nationale et du ministère de l'enseignement supérieur et de la recherche*, n° 3, 19

janvier 2008.

Garcia-Debanc, C.(1986), Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture,  
*Revue Pratiques*,

n° 49, pp. 23-49.

Groupe de recherche d'Ecouen (1988-1994). *Former des enfants producteurs de textes*. Collection Pédagogie pratique à

l'école. Coordination Josette Jolibert. Hachette Éducation.

Groupe EVA (1991).*Evaluer les écrits à l'école primaire. Des fiches pour faire la classe, Cycles 2 et 3*.  
Hachette Education.

Petitjean, A. (1999). Textes officiels et enseignement du français. *Revue Pratiques*, 101-102, p.3.

## **7. Sitographie**

<http://www.charmeux.fr/ecrire.html> (Charmeux Eveline, mise à jour non indiquée, dernière consultation le 27 août 2010)