Pratiques

Linguistique, littérature, didactique

155-156 | 2012

Lexique et écriture

La scripturation à l'école

Marc Arabyan

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3511>

DOI : 10.4000/pratiques.3511

ISSN : 2425-2042

Éditeur

Centre de recherche sur les médiations (CREM)

Édition imprimée

Date de publication : 15 décembre 2012

Pagination : 195-204

Référence électronique

Marc Arabyan, « La scripturation à l'école », *Pratiques* [En ligne], 155-156 | 2012, mis en ligne le 18 décembre 2017, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/pratiques/3511> ; DOI : 10.4000/pratiques.3511

La scripturation à l'école

Marc Arabyan

Université de Limoges

Je situerai ici mon propos entre trois expériences : une dizaine d'années d'enseignement du FLE (français langue étrangère) en Amérique du Sud puis en France par les méthodes structuro-globales et audio-visuelles (SGAV) mises au point par le Belc et le Credif, avec quoi j'ai commencé ma carrière d'enseignant, une quinzaine d'années d'enseignement du FLM (français langue maternelle) à des classes de 6^e et de 5^e, et entre les deux une année à l'École normale d'Étiolles, Académie de Créteil, au cours de laquelle j'ai eu l'occasion de découvrir l'enseignement du français à l'école primaire, avec ses problèmes et ses difficultés spécifiques, en raison notamment du faible niveau linguistique et culturel initial des futurs « professeurs des écoles ».

Mon propos lui-même portera sur la « dimension scripturationnelle » de l'écrit dans l'enseignement de la langue française entre le CP et la 6^e, en gros entre les âges de 6 et 12 ans. Je ne parlerai pas de la lecture, je ne me référerai pas non plus aux sciences de l'éducation, même si je vais partir des programmes et instructions de l'Éducation nationale pour exposer la problématique de cette contribution.

Qu'est-ce que la « dimension scripturationnelle » de l'écrit ?

Le concept de « scripturation » a été élaboré et développé par Roger Laufer⁽¹⁾,

(1) Roger Laufer, « Du ponctuel au scriptural », in Nina Catach (éd.), *La Ponctuation, Langue française* n° 45, février 1980, pp. 77-87. V. aussi Roger Laufer (éd.), *La Notion de paragraphe*, Paris, Éd. du CNRS, 1985 ; Roger Laufer (éd.), *Le Texte et son inscription*, Paris, Éd. du CNRS, 1989. Sur l'autonomie de l'écriture, v. Josef Vachek, 1985, « Contribution au problème de la langue écrite », *LINX* 12, pp. 7-23 [„Zum Problem der geschriebenen Sprache“, *Travaux du cercle linguistique de Prague* 8, 1939] ; Jacques Anis, Jean-Louis Chiss et Christian Puech, *L'Écriture : théories et descriptions*, Paris, Éditions universitaires et Bruxelles, De Boeck, 1988 ; Jacques Anis, 1988, « Une graphématique autonome ? », in Nina Catach (éd.), *Pour une théorie de la langue écrite*, Paris, Éd. du CNRS, p. 213 sv. (entre autres).

un dix-huitiémiste passé aux sciences de l'information et de la communication, à la fois linguiste et historien du livre, pour identifier et décrire le niveau intermédiaire entre l'alphabet et le texte, c'est-à-dire entre la plus petite et la plus grande unité à prendre en compte dans le « passage à l'écrit ». Relève de la scripturation tout ce qui ne tient pas au niveau alphanumérique mais à « l'image du texte » à savoir :

— les ponctuations :

- noire (phrastique)
 - et blanche (textuelle),
- en principe stables d'une copie manuscrite à l'autre, d'une édition imprimée à l'autre d'un même texte ;

— les éléments de textologie matérielle, c'est-à-dire de la maquette et de la mise en pages, propres quant à eux à l'acte éditorial :

- format du papier,
- format des marges,
- police et format (« corps » ou « taille ») des caractères,
- justifications horizontale et verticale,
- format des paragraphes ou « alinéation »,
- « sortes » ou « casses » : minuscules ou bas de casse, petites capitales, grandes capitales,
- autres « attributs » ou « enrichissements » (romain, italiques, gras, italiques grasses),
- colonnage, linéarité ou tabellarité – à des degrés divers – de la composition, et le cas échéant, mise en page des illustrations.

L'ensemble de ces éléments a servi de grille d'observation et de travail à la codicologie, à la diplomatique et à la paléographie médiévales, à la textologie et aux approches modernes des textes des XIV^e et XV^e siècles, de l'édition de livres et de périodiques imprimés, avec les travaux d'Henri-Jean Martin et de Jean Vezin⁽²⁾, d'Ezio Ornato⁽³⁾, avec la monumentale *Histoire de l'édition française* en quatre volumes dirigée par Roger Chartier et Henri-Jean Martin, parue au Cercle de la librairie de 1983 à 1986 puis chez Fayard de 1989 à 1991.

Roger Laufer a aussi contribué aux travaux de Nina Catach et du laboratoire HESO du CNRS sur la ponctuation ; il a fondé et dirigé le « Groupe paragraphe » à Paris VIII–Vincennes dans les années soixante-dix–quatre-vingt⁽⁴⁾. Parmi les travaux inspirés par ce courant de recherche, je citerai deux thèses complémentaires mais dont les auteurs ont travaillé en parallèle sans se

(2) Henri-Jean Martin et Jean Vezin (éds), *Mise en page et mise en texte du livre manuscrit*, Paris, Le Cercle de la librairie, 1990 ; Henri-Jean Martin (éd.), *Mise en page et mise en texte du livre imprimé*, Paris, Le Cercle de la librairie, 2000.

(3) Carla Bozzolo et Ezio Ornato, *Pour une histoire du livre manuscrit au Moyen âge : Trois essais de codicologie quantitative*, Paris, Éd. du CNRS, 1980 ; Ezio Ornato (éd.), *La Face cachée du livre médiéval*, Rome, Viella, 1997.

(4) Devenue « Laboratoire Paragraphe », EA 349 du département « Hypermédias », rattachée à l'école doctorale 224 « Cognition, langage et interaction » de l'Université Paris VIII – Saint-Denis, l'équipe a été entièrement renouvelée dans les années quatre-vingt-dix pour s'orienter vers l'informatique, une évolution qui sanctionne l'épuisement de sa ligne sémio-linguistique fondatrice.

connaître, celle de Philippe Lane, *La Périphérie du texte*, parue en 1992 chez Nathan, et la mienne, *Le Paragraphe narratif*, parue en 1994 chez L'Harmattan ⁽⁵⁾.

Mais alors que les grandes avancées linguistiques ont été régulièrement intégrées au travail des enseignants par les Instructions officielles, il n'est rien passé de ces recherches dans les écoles et les collèges.

D'où vient cette indifférence ?

Ici, une anecdote qui date de mon année d'enseignement à l'École normale d'Étiolles : au cours de la présentation du programme de l'année, en octobre ou novembre 1979, j'ai proposé à mes instituteurs stagiaires, entre autres thèmes, « Différence entre majuscules et capitales ». Et là, un peu comme je m'y attendais, j'ai eu des réactions : « Il n'y en a pas » ou « C'est la même chose », suivies de résistances très fortes à envisager qu'on puisse aborder ce genre de questions avant la classe de 6^e, ce qui m'a permis de mesurer l'impact de l'arrêté du 23 novembre 1956.

Cet arrêté préparait l'interdiction des devoirs à la maison (pas des leçons) en leur faisant de la place dans l'emploi du temps scolaire : cinq heures hebdomadaires d'enseignement furent alors supprimées des programmes, à commencer par les heures d'écriture. Depuis 1887 jusqu'alors, les programmes de l'école primaire prévoyaient cinq heures hebdomadaires d'écriture au CP, diminuant progressivement jusqu'en CM2. Cet enseignement probablement jugé dépassé, notamment avec l'arrivée du stylo à bille en remplacement de la plume sergent-major, disparaît définitivement (à l'exception d'une ou deux heures hebdomadaires en CP) au cours des années soixante sans que cette disparition soit relevée par les observateurs. Prenons par exemple ce bilan de l'arrêté que Jacqueline Chobaux fait dix ans plus tard dans la *Revue française de sociologie* (n° 8-1, 1966, p. 37) :

« réduction des horaires du dessin et du travail manuel, du chant, de la morale, de l'histoire, de la géographie et des sciences de l'observation, sans changement notable des programmes. »

On voit que la disparition a elle-même disparu, ce qui explique en partie pourquoi les leçons d'écriture ne seront pas rétablies lorsque dans les années quatre-vingt les devoirs à la maison reviendront en force sous la pression des catégories de parents d'élèves engagées dans la compétition scolaire.

Un autre indice de cette disparition est le changement de sens du mot « écriture » qui devient synonyme de « rédaction » et qui est remplacé dans son acception matérielle par « calligraphie ». Mais la calligraphie en question n'a rien à voir avec la scripturation : il s'agit d'un effort centré sur le tracé des lettres de l'alphabet et non de l'inscription d'activités scolaires dans les cahiers d'écolier.

Autrement dit, on a cessé d'enseigner la scripturation dans les années

(5) On notera que ces travaux de première main, inspirés par Jack Goody, exploraient le champ de ce qu'on nomme aujourd'hui « littéracie » ou « littératie », sous l'influence des cultural studies, avec des auteurs comme Walter Ong ou David Olson, dans la tradition de Marshall McLuhan et du romantisme allemand. Mais ceci est une autre histoire...

soixante, et cet enseignement n'a repris depuis que par le biais de l'informatique⁽⁶⁾, ce qui me semble constituer un « manque à apprendre » lourd de conséquences dans la mesure où la compréhension des dimensions textuelles et livresques de l'écrit (ponctuation comprise) en ont été très affaiblies, faute de support à la portée des plus jeunes élèves, entre le CP et le CE2.

Va dans le même sens cette observation critique de Véronique Boiron, maître de conférences à l'École normale d'Aquitaine et spécialiste de l'apprentissage/enseignement de la lecture et de l'écriture :

« Quand le maître écrit devant les élèves, c'est toujours en cursive. En France, pas d'enseignement de l'écriture scripte : elle n'est mobilisée que pour la lecture et jamais pour l'écriture (affichage de l'alphabet dans les différentes graphies pour les correspondances). Il n'y a pas de priorité, pas d'enseignement programmé à proposer pour écrire en lettres majuscules car pas de transfert pour apprendre l'écriture scripte. »⁽⁷⁾

Ces termes reprennent les instructions du 19 juin 2008, dont voici un extrait significatif :

« Au cours préparatoire, [...] les élèves apprennent progressivement à maîtriser les gestes de l'écriture cursive : écrire en respectant les graphies, les liaisons entre les lettres, les accents, les espaces entre les mots, les signes de ponctuation, les majuscules. »

Les signes de ponctuation au cours préparatoire ? Certes oui, mais comment ? Toutes les évaluations montrent que l'usage de ne serait-ce que les sept ponctuels de phrase (<,>, <:>, <,>, <.>, <...>, <?>, <!>) n'est pas acquis par la majorité en CM2.

Les mêmes Instructions mettent l'accent sur la lecture sans jamais expliciter la nature du lien sollicité entre lecture et écriture :

« À la fin de la grande section de l'école maternelle, l'élève [...] distingue clairement les sonorités de la langue et les signes graphiques qui les représentent à l'écrit. [...] [Au CP] l'apprentissage de la lecture passe par le décodage et l'identification des mots et par l'acquisition progressive des connaissances et compétences nécessaires à la compréhension des textes. Le code alphabétique doit faire l'objet d'un travail systématique dès le début de l'année. Les apprentissages de la lecture et de l'écriture, qu'il s'agisse des mots, des phrases, des textes, menés de pair, se renforcent mutuellement tout au long du cycle [...]. »

Ici encore la question décisive est laissée sans réponse : Comment faire pour que « menés de pair », les apprentissages de la lecture et de l'écriture « se renforcent mutuellement » ? En d'autres termes, qu'est-ce qui est commun à la lecture et à l'écriture ? La réponse ne peut pas être « le code écrit », dans la mesure où celui-ci est d'abord totalement étranger aux « sonorités de la langue » et que c'est cette étrangeté même qu'il s'agit d'amener les enfants à comprendre

(6) Le Plan Fabius date de 1985-1986. J'excepte celles des « classes Freinet » qui n'ont pas cessé de pratiquer l'imprimerie à l'école.

(7) « Écrire au cycle 2 : écriture tâtonnée, dictée à l'adulte, phrases du jour et textes courts », Caychac, 2007 (en ligne).

et à dominer. La réponse est nécessairement extérieure à ce qui se présente d’abord comme l’énigme du transcodage phonème / graphème ou de la restitution en sens inverse des sonorités de la langue en lecture à voix haute : elle est dans la graphématique autonome explorée par tous les spécialistes de la chose écrite que j’ai cités plus haut, depuis Nina Catach jusqu’à Jacques Anis.

Véronique Boiron identifie bien un problème de scripturation qui se pose dès le CP : il n’existe pas de capitales cursives, uniquement des capitales scriptes.

En revanche, voici ce qu’on trouve dans les Instructions de 1926 reprises en 1938 :

Pente $\frac{2}{3}$

1. *Écriture penchée.*

i i u t - i n m v w r p -
c o a d q e x s - l b h k f - j y g z

2. *Écriture droite.*

i i u t - i n m v w r p - c o a d q e x s -
l b h k f - j y g z

1. *Écriture penchée.*

I H K J Z - P B R F -
S L D C G - X E T -
U V W Y - A N M - O Q

2. *Écriture droite.*

J H K j z - P B R F -
S L D C G - X E T -
U V W Y - A M N - O Q

3. *Écriture script* (minuscules)¹.

a b c d e f g h i j k l m n
o p q r s t u v w x y z
a b c d e f g h i j k l m n
o p q r s t u v w x y z

3. *Écriture script* (majuscules).

A B C D E F G H I J K L M N
O P Q R S T U V W X Y Z
A B C D E F G H I J K L M N
O P Q R S T U V W X Y Z

4. *Écriture technique*

A B C D E F G H I J K L M N
O P Q R S T U V W X Y Z
a b c d e f g h i j k l m n
o p q r s t u v w x y z

On note d'emblée dans ces modèles d'écriture⁽⁸⁾ une variation – « écriture penchée » vs « écriture droite » – qui en font une question de scripturation et non pas d'alphabet au sens de représentation visuelle des phonèmes de la langue.

On note en second lieu que la progression n'est pas alphabétique. Elle est graphique et va du simple au complexe, avec l'ordre « bâton », « pont », « cercle » et « boucle », chaque item avec son prototype : *i, n, c, l* respectivement. Cet ordre est identique quelle que soit l'écriture à produire, « penchée » ou « droite ». Enfin, on notera que les séries majuscules ont leur ordre propre, lui aussi non alphabétique, avec non plus quatre mais six séquences commençant par *I, P, S, X, U* et *A*, respectivement.

Un deuxième ordre est prescrit ensuite – écriture « penchée » et « droite » puis « script » (angl. invar.) et « technique » –, ordre didactique où, curieusement, on commence par ce qui semble le plus difficile : tout se passe comme s'il s'agissait de forcer l'apprentissage initial de la forme la plus recherchée (la cursive anglaise), de façon qu'elle constitue l'expérience fondatrice et la forme d'écriture la plus longtemps pratiquée au cours de la scolarité obligatoire. On sait l'importance que revêtait le fait d'avoir « une belle main » avant l'invention de la machine à écrire, et même après. La scripte – en option au CP et en CE – entre au programme en CM1. La technique arrive en CM2 et au Cours supérieur (qui deviendra « classes de fin d'études » puis « Cours complémentaire » à mesure que l'âge d'entrée sur le marché du travail sera retardé, passant de 13 à 14 puis à 16 ans).

On notera qu'avec l'écriture scripte, l'ordre didactique retrouve l'ordre alphabétique, et qu'avec l'écriture technique, les majuscules, qui sont aussi, comme en scripte, des capitales, viennent avant les minuscules. Ces ordres sont évidemment significatifs. D'abord avec la scripte, parce que les traits constituant la forme des lettres sont beaucoup moins nombreux et complexes qu'avec l'anglaise, puis avec l'écriture technique, parce que ce qu'on cherche avant tout à produire avec cet alphabet (au sens matériel du terme), ce sont des capitales.

Confrontés à ces modèles, mes étudiants d'École normale ont immédiatement convenu que les majuscules cursives, « penchées » ou « droites », ne pouvaient pas servir à écrire autre chose que des *initiales* de noms propres, de phrases ou de titres et des sigles, à condition en ce qui concerne ces derniers de séparer chaque lettre par un point et une espace (S. N. C. F.) : les majuscules ont un statut linguistique.

L'écriture scripte apparaît de son côté comme la seule solution pour transférer l'alphabet depuis les majuscules vers les capitales, celles-ci ayant deux caractéristiques essentielles : (1) l'absence de « ductus », c'est-à-dire de trait de liaison entre les lettres composant un mot ; (2) la capacité de composer la totalité d'un titre, sous-titre, titre courant, patronyme, mot, y compris d'un sigle, sans point abrégatif ni espacement (SNCF), indépendamment de la nature grammaticale du syntagme ainsi « enrichi » typographiquement.

(8) Ils ont été définis en 1887. En raison des sorties précoces du système scolaire, ils étaient répétés depuis le CP jusqu'au Cours Supérieur. Les Instructions de 1926 introduisent la notion de progression et celles de 1945 y renvoient sans modifier ce programme.

Dès lors les capitales se distinguent des majuscules en ce qu'elles ne sont pas de nature linguistique et phrastique mais sémiotique et textuelle, c'est-à-dire (et c'est là que je voulais en venir) proprement scripturationnelle.

Les Instructions donnent ensuite l'indication de trois tailles de réglure : « fine » (2 mm de réglure), « moyenne » (4 mm) et « grosse » (8 mm), en recommandant de commencer par la « grosse » pour prendre la suite de la grande section de maternelle et pour des raisons « à la fois optiques, orthopédiques et d'hygiène ». Dans la terminologie officielle, on demande aux enfants d'écrire « en gros, en moyen et en fin ». On passe à l'écriture « moyenne » au deuxième trimestre du CP et à la « fine » en CE1.

Les Instructions donnent pour conclure la « récapitulation » suivante, qui figure les objectifs à atteindre. On y trouve les trois tailles de lettres dans les deux écritures « penchée » et « droite » :

Mais, me demanderez-vous, à quoi mènent ces considérations à la fois très générales et très particulières en regard de ce que la théorie de la scripturation peut apporter dans l'enseignement du français à l'école ?

La réponse à cette question tient en ce que l'informatique et le traitement de texte aident moins l'apprentissage de la scripturation que l'inverse : c'est la connaissance de la scripturation *manuscrite* qui permet de comprendre et de maîtriser l'outillage typographique incorporé à un logiciel comme Word (pour ne citer que le plus employé), ceci en passant par la compréhension de ce que c'est qu'un livre, un livre objet, c'est-à-dire maqueté, mis en pages et imprimé, qu'il s'agisse d'un manuel scolaire, d'un album de contes illustrés ou d'un roman. Et pour commencer, par la compréhension de ce qu'est un cahier d'écolier.

Si l'on revient en arrière pour envisager l'enseignement / apprentissage de la ponctuation – lequel suit en principe immédiatement celui de l'alphabet –, on peut se poser deux questions. La première, ce serait de se demander si ce décalage chronologique entre alphabet et ponctuation n'a pas pour origine l'extension de l'apprentissage de l'alphabet à l'orthographe et à la grammaire, lesquels viendraient constamment retarder le moment d'expliquer ce que c'est que la virgule, le point-virgule, le deux-points, etc., comme par manque de confiance dans les capacités des élèves, par crainte de trop leur charger la

barque. La seconde, ce serait de se demander s'il est productif d'ajourner constamment le moment de faire accéder les élèves à la dimension autonome de la graphématique, non seulement par l'exposé du plurisystème sémiolinguistique de l'orthographe française tel que Nina Catach l'a décrit, mais par la pratique active, tant scolaire que ludique, de la mise en page livresque, à commencer, comme j'y ai fait allusion plus haut, par celle des cahiers d'écolier.

Il se trouve que de 1992 à 2010, j'ai enseigné la communication graphique dans des départements des IUT de Créteil puis de Limoges où j'ai pu observer chez mes étudiants à bac + 1, bac + 2, l'existence d'un lien direct entre *culture de l'écrit* et maîtrise de l'édition informatique.

J'en ai déduit que faire travailler les élèves des écoles sur des ordinateurs leur permet de faire des découvertes, certes, en matière de scripturation, mais que cette approche est d'autant plus efficace au plan de l'apprentissage conceptualisé ou ne serait-ce que de l'acquisition intuitive des normes typographiques incorporées à Word que les enfants arrivent préparés à cette expérience par la pratique active de la variation scripturationnelle. Or cette pratique active de la scripturation, ils ne peuvent l'avoir connue en grande section de maternelle tant la maîtrise de l'outil d'écriture et le fameux « dessin des lettres de l'alphabet » requiert leur attention : c'est donc bien à partir du CP seulement, avec l'arrivée des cahiers, que la mise en page de l'écriture – la scripturation, donc – va pouvoir être vécue. Dans les premiers programmes scolaires de l'école de Jules Ferry, l'« écriture droite » et l'« écriture penchée » préfigurent l'opposition entre « romain » et « italiques » ; l'« écriture droite » et l'« écriture scripte » ou « technique » préfigurent l'opposition entre « times » et « helvetica », plus généralement entre « sérif » et « sans-sérif » ; les réglures de 2, 4 et 8 mm (« écritures fine, moyenne et grosse ») préfigurent les trois corps de caractères typographiques nécessaires pour hiérarchiser titre, sous-titre et texte courant, bref pour accéder à la notion de mise en page, de pair avec les justifications gauche, droite, centrée et le soulignement.

Sans *expérience vécue* préalable de ces variations, les concepts d'italique en opposition au romain, du sérif en opposition au sans-sérif, de la majuscule en opposition à la minuscule mais aussi à la capitale, ou de titre, d'intertitre et de texte n'ont guère de sens.

Les modèles livresques correspondants, nous les connaissons, même si sans le savoir nous ne les voyons plus du même œil depuis qu'ils ont été créés : ce sont les albums du Père Castor dont 320 titres sont parus de 1931 à 1966. Je n'entrerai pas ici dans ce sujet et je rappellerai simplement que ces albums ont été conçus pour les 5 ou 6 niveaux de lecture de l'école primaire à partir de la fin du CP, dans les 4 familles typographiques définies par François Thibaut en 1921 puis redéfinies par Maximilien Vox en 1954 : à empattement (sérif) triangulaire (famille des elzevirs), filiforme (didones), carré (égyptiennes) et sans empattement (ou sans-sérif : mécano ou bâton), tous présents pour les lecteurs de chaque âge dans le but de les aider à neutraliser la variation typographique dans la reconnaissance des graphèmes, alors que le reste du codage scripturationnel continue à fonctionner comme un flux régulier d'instructions de lecture.

Quelques mots de conclusion. Cet abandon progressif de la scripturation scolaire a eu pour effet de transférer aux familles, c'est-à-dire aux substrats culturels de classe implicites décrits par Pierre Bourdieu et Jean-Claude Passeron dans *La Reproduction. Éléments pour une théorie du système d'enseignement* (Paris, Éd. de Minuit, 1970), la mise en contact, et partant de là, la mise en pratique de codes qui, n'étant plus enseignés, ont continué d'être implicitement exigés des élèves. Des élèves qui, du coup, ne comprennent plus ce qu'on leur demande, puisqu'on ne le leur demande pas. Un des éléments décisifs de la « reproduction », à savoir la reconnaissance tacite des codes et conventions de scripturation qui, je le rappelle, constituent autant d'instructions de lecture et articulent écriture et lecture, a commencé à manquer au moment même où j'ai eu l'occasion d'aborder le sujet à l'École normale d'Étiolles, devant des étudiants nés à la fin des années cinquante et au début des années soixante, qui allaient constituer la première génération d'enseignants à ne pas avoir reçu de mise en contact à la fois précoce et active avec l'univers matériel du livre, à ne pas avoir pu apprécier l'existence d'un système de normes visibles mais non lisibles, sémiotiques et non pas linguistiques, en fonctionnement dans tous les textes. On comprend mieux pourquoi ils ont eu, et ont encore, du mal à jouer le rôle de médiateur culturel que l'institution scolaire leur demande d'assumer.