

LES EFFETS DES PRATIQUES ENSEIGNANTES SUR LES DOCUMENTS OFFICIELS : UNE LECTURE INTERTEXTUELLE INTERNE DES PRESCRIPTIONS RELATIVES À L'ORTHOGRAPHE AU NIVEAU DU PRIMAIRE

Résumé : Il semble parfois admis que les instances gouvernementales françaises qui ont généralisé l'enseignement de l'orthographe au primaire en 1834 ont manifesté sans cesse un attachement majeur et sans concession à cette partie de l'enseignement qu'elles auraient conçu. Or il n'en est rien. La puissance publique a sans cesse alterné un souci orthographique manifesté par une construction tâtonnante de programmes et dispositifs pédagogiques et un regard analytique quelquefois violemment critique sur la structure de l'orthographe et ses modes d'enseignement et de contrôle, critiques inspirées d'une connaissance des pratiques de classes.

Mots-clés : Orthographe — École primaire — Enseignement — Instructions officielles.

La livraison du n° 43 de *Spirale* intitulée « Documents officiels et travail enseignant » permet d'envisager un aspect quelquefois perçu mais finalement peu étudié de la relation qu'évoque l'énoncé de ce thème¹. Dans un premier temps, il est certes naturel de penser aux diverses influences concrètes et aux conséquences que peuvent avoir les documents officiels et leurs prescriptions sur les enseignants et l'enseignement et d'examiner aussi la manière dont ces documents sont rédigés dans cette intention. Mais en retour, il paraît légitime de s'interroger sur l'influence que peuvent avoir les pratiques enseignantes sur les documents officiels. Certes, le rapport des textes officiels aux pratiques d'enseignement est changeant. Certains textes n'affichent que des horaires, des programmes et des objectifs, sans autre instruction ou presque, d'autres proposent des procédures pédagogiques sans référence à des pratiques rapportées, d'autres enfin font état de pratiques observées. Quoi qu'il en soit, il semble difficile que les prescriptions puissent en permanence faire abstraction du travail enseignant effectif.

Pour appréhender les pratiques, la puissance publique dispose de cinq moyens inégalement utilisés au cours du temps. L'un tombe sous le sens : il s'agit des rapports des inspecteurs. Le deuxième, moins connu mais peut-être le plus objectif et le plus efficace, est constitué par les épreuves d'évaluation et d'examen, dans leurs libellés et niveaux d'exigence : en effet, les sujets sont bien produits par la corporation ; les filtres par lesquels ils passent font place aux inspecteurs, mais ceux-ci sont aussi d'anciens enseignants dans la presque totalité des cas. Troisièmement, l'analyse des performances et résultats des élèves constitue une source documentaire si l'on admet que ces informations de sortie puissent avoir un rapport avec l'enseignement reçu. Un

¹ Cet article adopte l'orthographe rectifiée.

quatrième moyen consiste en la consultation des enseignants sous diverses formes : la III^e République a utilisé plusieurs fois les comptes-rendus de conférences pédagogiques à thème national pour recueillir une synthèse des pratiques et des orientations pédagogiques des maîtres (par exemple, Chervel 1995a : 333, 338, 345) ; aujourd'hui sont plutôt préférées, à l'occasion d'événements particuliers, des enquêtes à destination de la profession. La cinquième source de documentation est constituée par l'analyse de séances ou procédures proposées par les manuels, certaines revues professionnelles ou l'analyse de séances réalisées dans des classes expérimentales².

Ces informations ont souvent un effet sur tel passage ou telle orientation des textes officiels. Évidemment, se pose la question de la trace et du caractère objectif de ces influences. Je ne retiendrai ici que les cas où les textes officiels eux-mêmes évoquent des pratiques dont ils tirent alors motif pour aménager les directives. De nombreux objets d'enseignement — tous sans doute — peuvent donner lieu à une telle enquête. J'illustrerai l'influence qu'a eue parfois la connaissance de pratiques enseignantes sur les documents officiels en utilisant le thème de l'orthographe, pour trois raisons : la question de l'orthographe est d'une grande visibilité pédagogique, didactique, sociale et même politique, elle est toujours d'actualité et permet ainsi une étude largement diachronique ; enfin, les références aux pratiques des maîtres, dans les documents officiels, sont, à ce propos, assez nombreuses et limpides, contrairement à d'autres sujets pour lesquels les mentions sont plus épisodiques, plus allusives ou plus feutrées.

Le projet présenté est mis en oeuvre par une étude des textes réglementaires selon un point de vue intertextuel interne. J'entends ainsi « l'ensemble des relations implicites ou explicites » (Charaudeau et Maingueneau 2002 : 327-329) qu'une prescription officielle entretient avec toutes celles qui ont concerné le même thème dans l'histoire des consignes ministérielles. La justification de l'assemblage de ces textes en corpus a été donnée ailleurs (Legrand 2001 : 99)³. Pour le début de la période considérée (avant 1850), deux sources para-officielles seront utilisées⁴. Par souci de simplicité, les textes officiels reproduits par André Chervel sont référés aux trois ouvrages dans lesquels il les rassemble. Pour les autres textes, il est évidemment renvoyé aux publications réglementaires.

Une certaine prise de connaissance des pratiques enseignantes ou d'essais pédagogiques amène les rédacteurs des textes officiels à des mises en garde, à la proscription de certaines orientations et manières de faire, à la promotion de certaines autres. Elle les amène aussi, au moins dans certains textes, à rappeler, préciser, expliciter, infléchir des recommandations antérieures et à proposer de manière progressive et tâtonnante des orientations plus précises et jugées plus fécondes.

² Ces essais dans des classes ne datent pas des années 1970 comme on pourrait le croire. Déjà, la *Circulaire relative à la nouvelle nomenclature grammaticale* de septembre 1910 signale que « Depuis plusieurs années, quelques maîtres, encouragés par leurs supérieurs hiérarchiques, ont essayé d'adopter une nomenclature mieux appropriée aux besoins de l'enseignement. » (Chervel 1995b : 250).

³ Brièvement, ils présentent quelques traits majeurs d'unité : ils sont les seuls discours officiels socio-professionnellement valides, ils portent sur les horaires, programmes et instructions, ils font fréquemment référence les uns aux autres au fur et à mesure de leur parution même lorsque les nouveaux textes annulent les précédents et même à des intervalles chronologiques importants, ils ont toujours un statut juridico-administratif précis.

⁴ À cette période, en l'absence d'instructions proprement dites, quelques articles de revue para-officielle, en l'occurrence le *Manuel général*, étaient censés aider les maîtres.

DÉNONCIATION DE CARACTÉRISTIQUES GÉNÉRALES DE L'ENSEIGNEMENT GRAMMATICAL/ORTHOGRAPHIQUE

Contre l'influence de l'orthographe au sein de l'enseignement grammatical et l'influence de la grammaire dans l'enseignement du français

Les ministres et leurs cabinets ont souvent remarqué, après les inspecteurs, une prégnance grammaticale et orthographique dans l'enseignement du français. En 1891, une *Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée*, — et dont le seul titre est évocateur —, dénonce, en termes on ne peut plus clairs et concis, à la fois l'impérialisme de la grammaire dans l'enseignement de la langue et celui de l'orthographe dans l'enseignement de la grammaire :

« toute la langue n'est pas dans la grammaire, ni toute la grammaire dans l'orthographe. [...] À plusieurs reprises déjà le Conseil supérieur a manifesté le désir de rompre avec ce qu'on a nommé le « fétichisme de l'orthographe »... (Chervel 1995a : 152).

Contre le caractère rebutant et étriqué de l'enseignement grammatical/orthographique

En 1857, dans une *Instruction relative à la direction pédagogique des écoles primaires*, le ministre Rouland s'insurge contre le caractère alambiqué de l'enseignement grammatical et, à demi-mot, orthographique :

« Les élèves des écoles primaires, disait mon prédécesseur dans une instruction que je me plais à rappeler⁵, ont besoin d'apprendre leur langue, mais non les subtilités qui ont rendu, en la compliquant, l'étude de la grammaire française si peu attrayante, et, par conséquent, si difficile. [...] »

et il emploie les expressions de « hiéroglyphes indéchiffrables » et de « rebutants exercices » (Chervel 1992 : 208).

Quelque dix ans plus tard, en 1868, Octave Gréard, directeur de l'instruction primaire du département de la Seine, va dans le même sens à l'occasion d'une circulaire adressée aux inspecteurs primaires :

« Amener l'enfant aux principes essentiels de l'orthographe et du calcul par des exemples multipliés, réduire ces principes au plus petit nombre possible, les résumer sous une forme claire, en faire sortir les règles générales d'application, telle doit être la constante préoccupation du maître. Les exceptions viendront après les règles générales s'il y a lieu ; ou plutôt, ce qu'il est indispensable d'en connaître sera réservé surtout pour le cours supérieur. [c'est-à-dire les élèves de 11 à 13 ans] [...] Mais la grammaire a des anomalies et des subtilités dans le secret desquelles il est tout à fait inutile de faire entrer les enfants. » (Chervel 1992 : 265).

Contre le temps trop long consacré à l'enseignement grammatical/orthographique

Victor Duruy, devenu ministre, s'élève en 1866, dans une *Circulaire relative à la direction qu'il convient de donner à l'enseignement dans les écoles primaires*, contre la durée de cet enseignement grammatical/orthographique :

« Une grande partie du temps de la classe est, chaque jour, employée dans certaines écoles à la récitation de longues leçons de grammaire, à la rédaction d'interminables analyses logiques et grammaticales, qui remplissent leurs cahiers ou leur mémoire [ceux des élèves]... » (Chervel 1992 : 249).

⁵ Le ministre fait référence à une instruction du 8 mai 1855 sur le brevet de capacité (Chervel 1992 : 203).

En 1891, dans la circulaire citée *supra* contre l'abus des exigences dans les dictées, le ministre Bourgeois dénonce le « nombre invraisemblable d'heures exclusivement consacrées aux exercices grammaticaux les plus minutieux » en relation avec les exigences en dictée et s'exclame :

« Que d'heures [...] ont été consacrées dans les écoles primaires elles-mêmes à approfondir les règles de *tout* et de *même*, de *vingt* et de *cent*, de *nu* et de *demi*, à disserter sur les exceptions et les sous-exceptions sans nombre de la prétendue orthographe des noms composés, qui n'est que l'histoire d'une variation perpétuelle [...] À supposer que l'on trouve de bonnes raisons pour justifier telle ou telle de ces finesses orthographiques, n'est-il pas flagrant que l'immense majorité des enfants ont mieux à faire que d'y consumer leur temps ? » (Chervel 1995a : 155).

Contre le caractère intellectuellement stérile de cet enseignement

La circulaire de 1886 citée au paragraphe précédent affirme que les « longues leçons de grammaire et les interminables analyses » imposées aux élèves « ne disent rien à leur esprit » (Chervel 1992 : 249), et celle de 1891 que les heures consacrées à l'approfondissement des règles sont « absolument inutiles pour l'éducation de l'esprit » (Chervel 1995a : 155).

Contre l'abus et le trop grand nombre de règles, contre les définitions nombreuses et abstraites, contre les analyses systématiques

En 1857, dans son *Instruction relative à la direction pédagogique des écoles primaires* déjà citée, le ministre Rouland critique tout ensemble règles, définitions et analyses et demande

« qu'on se garde d'accabler l'esprit des enfants de ces définitions métaphysiques, de ces règles abstraites, de ces analyses prétendues grammaticales, qui sont pour eux des hiéroglyphes indéchiffrables ou de rebutants exercices. » (Chervel 1992 : 208)

Ces thèmes font l'objet d'incessantes reprises visant à corriger les pratiques.

Les règles

En 1891, on l'a vu *supra*, les pouvoirs publics critiquent les règles et en particulier le nombre d'« exceptions et de sous-exceptions » imposé aux élèves. En 1938, le texte des instructions constate d'abord que les règles peuvent rendre service : « [...] les comptes-rendus des conférences pédagogiques montrent que les maîtres expérimentés apprécient fort les ressources qu'elles leur offrent. » Il relativise néanmoins leur valeur intellectuelle pour en situer l'efficacité au niveau des techniques de mémorisation :

« Certes, ce ne sont que des règles empiriques : leur seule ambition est de résumer, dans l'unité d'une formule que la mémoire embrasse d'un seul effort, une multiplicité de faits sans rapport logique entre eux. [...] on n'a pas d'autre intention que d'aider la mémoire, d'accélérer les acquisitions de l'usage et la formation des habitudes. »

Mais à la suite, les instructions préviennent :

« Il ne faut pas trop multiplier ces règles : si elles devenaient aussi complexes que les faits eux-mêmes, elles seraient inutiles. » (Chervel 1995a : 388).

Les définitions

Quant aux définitions, la circulaire de 1910 relative à la nouvelle nomenclature grammaticale en affiche la vanité :

« De parti pris, la commission n'a pas donné de définitions. Presque toutes celles que les grammairiens ont proposées sont ou inexactes ou trop difficiles pour les petites classes,

c'est-à-dire plus nuisibles qu'utiles à un enseignement rationnel. L'enfant peut arriver, par intuition, à comprendre les premiers termes de la grammaire. L'observation bien conduite lui fera distinguer, dans un texte, les noms, les pronoms et les verbes, sans qu'il soit absolument nécessaire de les définir. » (Chervel 1995a : 250-254).

Les instructions de 1972 s'inscrivent dans cette continuité et affirment que

« L'abus qui a été fait des définitions et des règles n'est pas imputable aux instructions anciennes. "Il ne s'agit pas, lit-on dans celles de 1923, de formuler des définitions abstraites dont une connaissance approfondie ferait vite apparaître le caractère artificiel." L'avertissement avait déjà été donné, avec insistance, par une circulaire du 28 septembre 1910... » (Chervel 1995b : 238).

Les analyses

On l'a vu, en 1866 Duruy s'élève contre les « interminables analyses logiques et grammaticales » (Chervel 1992 : 249). La circulaire de 1910, citée au paragraphe précédent ne récuse pas toute analyse mais signale qu'

« Il faut se défaire du préjugé de l'analyse intégrale. L'important est que les jeunes enfants puissent avoir un aperçu général de la structure des phrases et qu'ils tirent profit de l'étude des textes pour s'habituer à parler et à écrire correctement eux-mêmes. Que l'on renonce à ces tableaux d'analyse logique où sont mis sur le même plan tous les mots, toutes les propositions. » (Chervel 1995a : 250-254).

En 1920, les *Instructions relatives à l'organisation des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures* stipulent que « l'analyse demeure autorisée mais que l'on se contente de la terminologie la plus simple et qu'on bannisse tout verbalisme scolastique » (Chervel 1995a : 292).

CRITIQUE D'UN ENSEIGNEMENT POINTILLEUX DES DIFFICULTÉS ET PARTICULARITÉS DE L'ORTHOGRAPHE FRANÇAISE

*L'enseignement reproduit à tort les multiples incohérences
et complications de l'orthographe lexicale*

En 1891, dans sa *Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée* déjà citée (Chervel 1995a : 152 et sq), le ministre Léon Bourgeois prononce, en un court texte, une des charges les plus violentes et les plus informées contre l'état de l'orthographe française et surtout son enseignement trop vétilleux et fixiste. Il pointe les incohérences et les complications qu'on y détecte, égratigne au passage l'Académie et en appelle au relativisme orthographique. Le ministre constate d'abord que certains auteurs et l'Académie elle-même changent d'avis sur l'orthographe de nombreux mots :

« Jusqu'en 1878, on devait écrire *consonnance*, l'Académie admet maintenant *consonance*, par analogie avec *dissonance*. [...] Jusqu'en 1878, *collège* était sévèrement compté comme une faute, on devait écrire *collége* ; c'est l'inverse aujourd'hui. De même les *excédents* ont remplacé les *excédants* ; [...] Deux des recueils qui font autorité pour notre langue écrivent sans que personne s'en offusque les *enfants*, les *momens*. »

Le ministre note encore que nombre de particularités restent sans explication : « Y a-t-il un maître qui ait pu donner une bonne raison pour justifier la différence entre *apercevoir* et *apparaître*, entre *alourdir* et *allonger* [...] ? ». Dès lors une autre orientation pédagogique, et même politico-pédagogique, s'impose :

« Au lieu d'inculquer, en pareil cas, dans l'esprit de l'élève l'idée d'une règle absolue et inviolable, ne vaut-il pas mieux lui laisser voir que c'est là au contraire une matière en transformation ? N'y a-t-il pas toute vraisemblance que d'ici à une génération ou deux la plupart de ces bizarreries auront disparu pour faire place à des simplifications analogues à celles qu'ont opérées sous nos yeux, depuis moins d'un siècle, les éditions successives du *Dictionnaire de l'Académie* ? »

Le relativisme orthographique du ministre Léon Bourgeois apparaît encore plus clairement quand il stigmatise dans la même circulaire « la prétendue orthographe des noms composés, qui n'est que l'histoire d'une variation perpétuelle. »

Cet enseignement tatillon de l'orthographe lexicale met en échec la logique de l'élève

Une autre source de difficultés vient de ce que l'usage reçu ne respecte pas les justes analogies que l'écolier détecte et qu'il applique :

« ne sachons pas trop mauvais gré à l'élève qui écrira *contreindre* comme *êtreindre* et *restreindre*, — *cantonier* comme *timonier* ou *cantonal* [...]. Ce n'est par exemple ni l'étourderie ni l'ignorance, c'est au contraire la réflexion qui l'amène à vouloir écrire ou bien *dizième* comme *dizaine* ou bien *dixaine* comme *dixième*, — à penser qu'il faut admettre *charrette*, *charrier*, *charroi* et par suite *charriot*, à moins de supprimer le second *r* qui ne se prononce pas [...]. La logique l'empêchera encore d'admettre *imbécile* et *imbécillité*, *siffle* avec deux *f* et *persifler* avec un seul. L'analyse lui fera écrire *assoir* sans *e* malgré l'*e* de *séance* puisque tout le monde a fini par écrire *déchoir* sans *e*, malgré celui de *déchéance*. Est-ce l'enfant qui a tort d'hésiter quand la langue elle-même semble se contredire et qu'après *prétention*, *contention*, *attention*, *intention*, *obtention*, on lui enjoint d'écrire *extension* ? » (*ibid.*)

Les mêmes constatations atteignent aussi l'orthographe grammaticale

L'orthographe grammaticale elle-même et son enseignement ne sont pas exempts de reproches :

« Une des premières choses qu'on enseigne aux enfants, dit un maître en matière de philologie, ce sont les sept noms en *ou* qui au lieu de prendre un *s* au pluriel veulent un *x* : *genoux*, *bijoux*, etc. Mais, par quelle secrète raison ne se plient-ils pas à la règle commune ? Personne n'a jamais pu le découvrir. » (*ibid.*)

Sans être un document prescriptif, le « Rapport présenté au nom de la commission chargée de préparer la simplification de l'enseignement de la syntaxe française dans les écoles primaires et secondaires », rédigé neuf ans plus tard, en 1900, va exactement dans le même sens (Chervel 1995a : 185).

CRITIQUES DE LA DICTÉE TRADITIONNELLE DANS LES PRATIQUES D'ENSEIGNEMENT

Elle accumule abusivement les difficultés

Dans la *Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée* de 1891, citée *supra*, le ministre rapporte que

« tous [les pédagogues] supplient aussi les comités qui choisissent les textes et ceux qui corrigent les épreuves de s'attacher moins aux mots bizarres, aux curiosités linguistiques, aux règles compliquées ou controversées, aux contradictions de l'usage, qu'à l'intelligence du sens et à la correction générale de la langue. » (Chervel 1995a : 152).

Quatre-vingts ans plus tard, les auteurs des instructions de 1972, qui cependant ne déniaient pas toute vertu à certaines pratiques de la dictée, se sentent tenus encore de prescrire en écho :

« On s'accordera pour rejeter la dictée d'un texte inconsidérément choisi, abondant en mots et expressions rares, en tournures inhabituelles ; ou la dictée piège, accumulant à dessein les difficultés, modifiant même parfois à cette fin les textes d'auteurs, non sans dommage pour le sens et le style. » (Chervel 1995b : 233).

Elle n'est pas un instrument d'acquisition

Pour les instructions de 1972, la dictée constitue une technique dans la pratique orthographique en classe, mais pas la pratique essentielle :

« On remarquera toutefois que le moyen d'acquisition de l'orthographe est ici l'exploration du texte, la préparation de la dictée, plutôt que la dictée elle-même, celle-ci n'intervenant qu'à titre de vérification ; elle couronne un travail fait pour éviter les fautes. Ainsi entendue, elle est bien différente de l'exercice dont a pu abuser l'école d'hier, par imitation de la dictée d'examen, qui est un instrument de contrôle et non pas d'acquisition. » (Chervel 1995b : 235).

Elle provoque la mémorisation de fautes

En 1923, les *Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires* évoquent « le reproche qui a été ainsi fait, non sans raison, à l'antique dictée, celui d'enraciner dans la mémoire motrice de l'écolier de mauvaises habitudes graphiques et de le condamner, la faute une fois commise par le fait d'une ignorance excusable, à la répéter à perpétuité » (Chervel 1995a : 327).

Elle présente divers autres défauts

Les instructions de 1972 dénoncent encore « la dictée-épouvantail qui doit ses fâcheux effets aux rites qui l'entourent. Le barème fameux qui faisait correspondre à cinq fautes la note zéro... ».

La circulaire cite également « la dictée mal dictée », « la dictée inopportune ou trop longue, qui ne tient pas compte des signes de fatigue manifestés par les élèves » et la « dictée punitive ». Elles rappellent aussi d'ailleurs que les instructions de 1923 entendaient supprimer les dictées au CP, d'un usage immodéré (Chervel 1995b : 233).

**POUR UNE CORRECTION INDULGENTE
DE L'ORTHOGRAPHE ET POUR DES TOLÉRANCES
ORTHOGRAPHIQUES ET GRAMMATICALES**

Une correction indulgente

En 1881, l'*Instruction pour les brevets de capacité* préconise une correction tolérante des fautes. (Chervel 1995a : 85). En 1891, la fameuse *Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée* chapitre les recteurs au sujet de la correction des épreuves d'orthographe. Le ministre, constatant que l'orthographe française présente de graves lacunes de cohérence et de raison, opine pour une large indulgence. Ce texte mérite d'être cité longuement pour l'état d'esprit qu'il dénote :

« À plusieurs reprises déjà le Conseil supérieur a manifesté le désir de rompre avec ce qu'on a nommé le « fétichisme de l'orthographe » et surtout avec la tarification mécanique des fautes : dans tous les règlements qui lui ont été soumis depuis dix ans, le Conseil a supprimé le caractère éliminatoire de la dictée, ainsi que l'échelle officielle des fautes d'orthographe entraî-

nant au-delà d'un certain chiffre la note *zéro*. S'inspirant du même esprit, tous les pédagogues sont unanimes à exprimer le vœu que les fautes soient, comme on l'a dit « plutôt pesées que comptées » ; [...]

Je voudrais y ajouter une prescription plus formelle encore et s'adressant par votre intermédiaire, Monsieur le Recteur, aux présidents et aux membres de nos diverses commissions d'examen.

Je désire que vous leur fassiez entendre qu'il dépend d'eux d'assurer à l'enseignement de l'orthographe une direction moins étroite. Ce qui fait maintenir encore dans beaucoup d'écoles un nombre invraisemblable d'heures exclusivement consacrées aux exercices grammaticaux les plus minutieux, c'est la crainte, fondée ou non, des rigueurs qu'aura l'examineur dans son appréciation de la dictée. C'est donc cette appréciation même qu'il importe de soumettre à des règles qui puissent guider plus encore l'opinion des candidats que le jugement des examinateurs.

Les points sur lesquels j'invite les commissions à se montrer tolérantes peuvent se ramener à trois groupes :

- Il faut d'abord renoncer à une rigueur absolue toutes les fois qu'il y a doute ou partage d'opinion, toutes les fois que l'usage n'est pas encore fixé ou l'a été tout récemment, que la pratique courante varie, que les auteurs diffèrent d'avis et que l'Académie elle-même enregistre les hésitations de l'opinion. [...]

- Je réclame la même indulgence pour l'enfant quand la logique lui donne raison contre l'usage et quand la faute qu'il commet prouve qu'il respecte mieux que ne l'a fait la langue elle-même les lois naturelles de l'analogie. [...] Est-il juste de compter comme autant de fautes les infractions à l'orthographe qui sont précisément des preuves d'attention de sa part ? [...] Est-ce l'enfant qui a tort d'hésiter quand la langue elle-même semble se contredire...

- Enfin, il est entré depuis le commencement de ce siècle dans notre orthographe française un certain nombre de règles fondées sur des distinctions que les grammairiens jugeaient décisives, que la philologie moderne, plus respectueuse de l'histoire même de la langue, ne confirme qu'avec beaucoup de restrictions et, dans tous les cas, sans y attacher à aucun degré le respect superstitieux dont on voulait les entourer. C'est là surtout qu'il faut alléger le fardeau. » (Chervel 1995a : 152).

L'évocation du barème de dictée dans les instructions de 1972 (Chervel 1995b : 233-236) montre qu'à cette date, le problème de la correction de la dictée n'est pas encore réglé.

L'aménagement des notes éliminatoires

La bataille de la correction ne porte pas seulement sur l'appréciation des fautes mais aussi sur le caractère éliminatoire de l'épreuve aux examens.

Malgré le ton comminatoire du propos de 1891, le texte de 1896, destiné aux commissions d'examen des brevets de capacité, atteste que le ministre avait eu peine à se faire entendre :

« Les règlements officiels ne déterminent plus le nombre de fautes au-delà duquel le zéro est donné, et par suite l'élimination prononcée par application de l'article 149 de l'arrêté du 18 janvier 1887. Ils recommandent aux commissions de peser plutôt que de compter les fautes. Il est à craindre que, dans la pratique, il ne soit pas assez tenu compte de ces prescriptions. [...] Certaines fautes grossières et qui mériteraient de lourds coefficients continuent à n'être pas comptées plus que d'autres fautes vraiment vénielles. Celles-ci étant toujours abondantes, l'épreuve d'orthographe continue à décimer les candidats et partout on persiste à penser, non sans raison, que l'admissibilité résulte toujours et avant tout de l'épreuve d'orthographe. Il convient que les commissions s'inspirent de l'esprit des règlements. Dans bien des cas, des fautes peu importantes ou discutables devront être notées avec indulgence. » (Chervel 1995a : 172)

En 1903, l'Arrêté modifiant l'épreuve de dictée au certificat d'études primaires tente de réduire le poids de la dictée en mêlant à l'appréciation finale la note aux fameuses questions qui ont fini par lui être associées et dispose que l'épreuve de dictée n'est éliminatoire que si le total des deux notes (orthographe et réponses aux questions de dictée) est égal à zéro, avec toutefois des exceptions possibles en cas de trop grand nombre de fautes (Chervel 1995a : 215). En 1915, il est rappelé, pour le concours d'entrée aux écoles normales et à l'examen du brevet élémentaire, que le zéro en dictée n'est pas éliminatoire à lui seul, « il ne le sera que si les réponses aux « questions sur le texte dicté » reçoivent elles-mêmes un zéro » (Chervel 1995a : 262). En 1938, un autre arrêté autorise le jury à une certaine libéralité, même si le candidat a fait jusqu'à sept fautes dans la dictée (Chervel 1995a : 363).

Les « tolérances »

Au tournant de siècle, le 10 janvier 1900, des membres du Conseil supérieur de l'instruction publique, dans un voeu présenté devant cette institution, constatent que selon les rapports des inspecteurs d'académie,

« dans nombre d'écoles, l'étude et la récitation des règles de grammaire, la rédaction des exercices de grammaire tout préparés qui abondent dans les manuels, enfin les dictées et la correction de ces dictées paraissent constituer essentiellement l'enseignement de la langue ; qu'il y a là une pratique contraire à la lettre et à l'esprit de nos programmes ; qu'il convient de réduire dans l'école la part des exercices grammaticaux et orthographiques et accroître celle des exercices de lecture, de lexicologie et d'élocution. » (Chervel 1995a : 184)

Pour mener à bien cette réforme, et « puisque, en fait, les examens sont encore, pour une grande part, les régulateurs des études » (*ibid.*), ils comptent, selon un rapport présenté ensuite par P. Clairin, que « Les complications, les subtilités inutiles chassées des examens, et par suite des exercices préparatoires aux examens, disparaîtront de l'enseignement élémentaire. » (Chervel 1995a : 190).

Déjà en 1891 la connaissance des pratiques enseignantes avaient amené le ministre Léon Bourgeois à des propos qui dépassaient la question de la simple technique orthographique pour s'élargir à une perspective historique et aux objectifs de l'instruction ; de même, ceux du Conseil supérieur, qui évidemment rejoignent les tenants d'une réforme factuelle de l'orthographe, relèvent en outre d'une grande intention politique nationale : trouver un moyen pour que l'enseignement du français ne reste pas en proie à l'orthographe et à la grammaire, mais s'ouvre largement à d'autres domaines. En fonction de cette visée, et dans la continuité de l'esprit de simplification et d'indulgence, après des années de combat, tous les tenants d'une réforme de l'orthographe française parviennent à faire promulguer en 1900 un arrêté de tolérance extrêmement large pour l'époque. Il n'est pas le lieu de l'examiner. Signalons toutefois, qu'entre autres audaces, le texte admet dans tous les cas l'invariabilité du participe passé employé avec « avoir » et avec les verbes réfléchis. (Chervel 1995a : 191). Ce texte a été rapporté l'année suivante et l'arrêté de 1901 rétablit les accords supprimés (Chervel 1995a : 198), en partie sous l'influence de groupes de pression très divers, dont les instituteurs forment une composante, avec les éditeurs et — signalement souvent omis de manière curieuse — la plus grande partie des auteurs de manuels de grammaire et d'orthographe. La question n'est pas close. En 1976 est paru un nouveau texte plus libéral que celui de 1901 et l'abrogeant (Chervel 1995b : 266). Il réaborde la question du participe passé avec « avoir », lorsque celui-ci est suivi d'un infinitif, précédé de *en* ou avec des verbes comme *coûter*, *valoir*, *courir*, *vivre*, etc. Ce

document essaie d'opérer un classement par types de tolérances selon l'impact sur le sens et l'absence de justification rationnelle d'un usage rigide. En 1990, l'Académie française a accepté une nouvelle vague de simplifications (*Journal officiel...*, n° 100 du 6 décembre 1990). En 2007, pour la première fois depuis 1990, un texte de programmes et instructions pour le primaire signale qu'il s'inscrit « dans le cadre de l'orthographe rectifiée », citant les références du *Journal officiel* dans lequel se trouvent ces simplifications et les situant dans un travail entrepris depuis le XVII^e siècle (vol. 1b, 119). Les horaires et programmes de 2008 se réfèrent aussi à « l'orthographe révisée », mais de manière beaucoup plus discrète, en six mots placés en fin de première colonne marginale d'un tableau de progression, lui-même situé en page antépénultième du document (p. 37).

POUR UN AUTRE ENSEIGNEMENT DE L'ORTHOGRAPHE

Alternant critique de pratiques observées en vue de leur neutralisation et promulgation de pratiques repérées et censées être meilleures, les rédacteurs des documents officiels tentent de promouvoir un enseignement plus pertinent de l'orthographe.

Un répertoire de pratiques enseignantes

Dans le *Manuel général*⁶, en 1843 (Chervel 1995, 1, 388), Bernard Jullien présente un inventaire de procédés en usage dans les classes, dont certains sont mis en oeuvre par des pédagogues suisses. Dans ce cas, comme dans bien d'autres qui suivront, la puissance publique ne produit pas d'outils mais officialise ceux qui ont paru les plus intéressants à une époque donnée.

Pour des dictées courtes et simples, pour des dictées préparées et à visées précisées

Des dictées courtes

Tirant les conclusions des observations réalisées, l'instruction de 1871 demande que les dictées soient courtes (Chervel 1992, 288). En 1888, les *Dispositions additionnelles à l'arrêté organique du 18 janvier 1887* notifie que la dictée du certificat d'études primaires élémentaires comportera « quinze lignes au plus » (Chervel 1995, 1 : 141). Cela est confirmé en 1903 dans un texte concernant le même examen (Chervel 1995, 1 : 215).

Des dictées simples

Les textes demandent aussi que les dictées soient simples, « sans recherche de difficultés grammaticales » (Chervel 1995, 1 : 215, 1882). Il est stipulé en 1941 que « La dictée ne doit pas contenir des termes rares ou compliqués » (Chervel 1995, 2 : 27) ; de même, la *Circulaire sur l'organisation du certificat d'études primaires* de 1949 précise qu'« on s'attachera à choisir un texte ne contenant pas de termes tout à fait étrangers au vocabulaire de l'enfant, ni de tournures syntaxiques compliquées. Un texte clair permettra au candidat de montrer qu'il sait écrire les mots d'usage courant et qu'il applique correctement les règles essentielles de la grammaire et de la conjugaison » (Chervel 1995, 2, 103).

⁶ Revue professionnelle destinée aux instituteurs, longtemps para-publique.

Des dictées préparées

Les instructions de 1923 demandent en outre que les dictées soient

« des dictées préparées : on n'obligera pas les enfants à inventer ou à deviner l'orthographe de mots inconnus, on la leur fera connaître d'avance ; on ne laissera d'autre soin à leur intelligence que celui d'appliquer les règles qu'ils ne doivent pas ignorer. » (Chervel 1995, 1 : 327)

Des dictées à visées précisées

Le texte de 1972 et celui de 2007 stipulent que les visées de chaque dictée soient explicites :

« Si le maître s'attache à faire saisir des rapports syntaxiques, il pourra dégager la dictée des difficultés de vocabulaire en écrivant au tableau les mots qui prêtent à hésitation ou en permettant l'usage du dictionnaire [...]. De même on peut lever les difficultés de syntaxe si la dictée porte sur les acquisitions de mots. » (Chervel 1995, 2 : 235)

En 2007, il est indiqué que « Les objectifs de la dictée peuvent être divers et doivent être précisément explicités pour les élèves... » (vol. 1-b : 120).

Pour une pluralité de moyens souples dans l'enseignement de l'orthographe : approches pédagogiques intégratives associant divers aspects et niveaux de l'enseignement du français

L'étape de 1857

Dès 1857, la puissance publique propose une vision intégrative de l'enseignement de l'orthographe, qui paraît certes modeste aujourd'hui, mais dont on apprécie d'autant plus l'énoncé qu'elle détone avec la littérature pédagogique commerciale de l'époque, et qu'elle adopte les conceptions du Père Girard, mises en œuvre dans des écoles de Suisse et observées par des responsables français. Il s'agit de partir de l'usage de l'enfant pour lui faire prendre conscience de certains fonctionnements qui pourront être généralisés.

« Tout enfant qui vient s'asseoir sur les bancs d'une école apporte avec lui, sans en avoir conscience, l'usage des genres, des nombres, des conjugaisons. Qu'y a-t-il à faire ? Tout simplement l'amener à se rendre un compte rationnel de ce qu'il sait par routine et répète de lui-même machinalement. Que le maître fasse lire une phrase claire et simple ; cette phrase lue, qu'il s'assure si les élèves en ont bien saisi le sens ; qu'il explique ensuite ou fasse expliquer le rôle que chacun des mots joue dans la construction de la phrase. Après quoi, qu'il donne cette phrase à copier. On a ainsi tout ensemble une leçon de logique pratique et une leçon d'orthographe. » (Chervel 1992 : 208)

L'étape de 1923

Les instructions de 1923 poursuivent dans cette voie de la prise de conscience en infléchissant quand même notablement la perspective par la grande importance accordée à la pratique du langage et à l'activité des élèves notamment sous une forme classificatrice :

« Il s'agira d'amener les enfants, par la pratique du langage parlé ou écrit, à classer avec une suffisante précision les formes verbales sous les rubriques que les grammairiens ont imaginées pour mettre un peu d'ordre dans le chaos des réalités linguistiques. Puis une fois que les élèves auront acquis ces connaissances, on les priera d'en faire l'application et d'accorder entre eux les articles, les adjectifs et les noms, les verbes et les sujets. » (Chervel 1995, 1, p326-327)

L'étape de 1938

Les instructions de 1938, prenant partiellement en considération, parmi d'autres données, les résultats de conférences pédagogiques, affinent encore le dispositif en le décrivant plus précisément et en confrontant explicitement l'oral à l'écrit. De l'usage d'un fait oral correct et de son observation au même fait transposé à l'écrit, on aboutit aux définitions et règles pratiques avec exemples types, puis aux exercices pour créer des habitudes ; le ministère propose cette fois des séquences pratiques détaillées.

« [...] c'est des faits de la langue parlée qu'il faut partir, parce que c'est la langue parlée qui est seule bien connue des enfants. Tout enfant connaît et emploie les deux formes : « un cheval, deux chevaux » ; il sait donc inconsciemment que certains noms n'ont pas la même forme au singulier et au pluriel ; la première étape est de lui en faire prendre conscience. Ensuite, se reportant à des textes, on lui fera constater que la plupart des noms, même si on les prononce de la même manière, n'ont pas au pluriel la même forme écrite qu'au singulier ; on y ajoute donc un *s* ou un *x* que l'on n'entend pas. »

Le procédé est illustré de la même façon pour la règle d'accord d'un verbe avec son sujet, lorsque l'enfant confond un futur avec un conditionnel ou *ces* avec *ses*. Comme est épistémologique, en histoire de la grammaire scolaire et de l'orthographe française, la question de l'accord du participe passé dans un temps composé avec « avoir » lorsque le complément d'objet direct est placé avant l'auxiliaire, citons l'exemple donné à ce propos :

« La plupart des enfants du cours supérieur première année diront d'eux-mêmes : "L'incendie a détruit la maison, il l'a complètement détruite". Il ne sera pas difficile de leur faire remarquer qu'ils prononcent dans *détruite* le *t* final, muet dans *détruit* : le participe passé se prononce donc différemment, selon que le complément d'objet direct est avant ou après l'auxiliaire *avoir* du temps composé ; ensuite, mais ensuite seulement, on passera à l'observation des textes et l'on trouvera des participes qui s'accordent en ajoutant pour marquer le féminin un *e* muet ou caduc qui ne change pas la prononciation : "L'incendie a ravagé la maison, il l'a complètement ravagée" » (Chervel 1995, 1 : 381).

Remarquons que le processus peut se dérouler quasiment sans l'utilisation préalable d'une terminologie et sans analyse puisque c'est principalement l'analogie de construction qui joue et que, par exemple, pour la question de cet accord, des ouvrages ou des articles pédagogiques de l'époque désignent le complément d'objet direct placé avant l'auxiliaire d'un temps composé comme le terme auquel « se rapporte » le participe. Les instructions de 1938 poursuivent :

« Presque toutes les confusions grammaticales qui donnent lieu à des fautes d'orthographe disparaissent aussitôt que l'on recourt à la langue parlée, pour reconnaître le genre ou le nombre des noms, la personne, le temps ou le mode des verbes. Certains font à ce procédé le reproche de mécanisme ; il n'en est rien : il a, au contraire, pour effet d'amener les élèves à prendre une conscience claire d'opérations mentales si familières qu'elles s'accomplissent dans un automatisme inconscient. » (Chervel 1995, 1 : 381)

L'étape de 1972

Aucun auteur ne semble avoir remarqué, jusqu'ici, que les prescriptions de 1972 ont un rapport étroit de filiation avec celles de 1938. La perspective générale est la même, sauf que les instructions de 1972 utilisent elles aussi de nouveaux travaux d'enseignants, plus systématiquement organisés : ceux des équipes de l'IPN puis de l'INRP menés depuis une dizaine d'années et publiés dans les revues de l'Institut comme *Repères* ou *Recherches pédagogiques*. On insiste, dans ces instructions, sur la

phase de manipulation préalable sous forme d'exercices de type structural, peu connus, en effet, en 1938. En 1938 comme en 1972 est pointée l'inutilité d'introduire une procédure explicite avant que l'usage du fait visé ne soit familier. Les conseils se ressemblent de manière frappante : en 1938, « Tant que l'automatisme n'a pas fait les progrès nécessaires, il est dangereux de leur [les élèves] demander de reconnaître le fait étudié » (Chervel 1995, 1 : 383) ; en 1972, « Pour que les règles en forme rendent quelque service, il faut [...] que chacune apparaisse comme le « poteau indicateur » d'une pratique déjà repérée et suivie » (Chervel 1995, 2 : 238). En 1972, la procédure est simplement fixée et précisée : manipulation du langage (déplacements, substitutions, transformations...) éventuellement par des exercices systématiques, observation des faits et prise de conscience, établissement d'une règle, réinvestissement dans de nouveaux exercices et réemplois ordinaires (Chervel 1995, 2 : 236-241).

Les instructions de 1972 proposent aussi d'autres activités en relation avec l'orthographe, issues des classes expérimentales : reconstitution de textes, préparation de dictée, auto-dictée, copie, copie différée, révision orthographique de texte.

Les instructions suivantes jusqu'à celles de 2007, et en particulier la circulaire de 1977 sur l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges (Chervel 1995b : 289), puiseront largement et inégalement dans ce stock des pratiques condamnées ou promues, issues des classes, depuis un siècle et demi. Les instructions de 2008 sont beaucoup moins explicites quant aux procédures pédagogiques, de ce point de vue.

CONCLUSION

Depuis l'étude menée par Chervel (1977) sur la construction de la grammaire dite « scolaire » à la lumière des nécessités éprouvées dans l'enseignement de l'orthographe, il semblait parfois admis, d'une part, que le corps de notions appelé par ce dernier « grammaire scolaire » ait plus ou moins été une grammaire officielle et, d'autre part, que les instances gouvernementales qui ont généralisé l'enseignement de l'orthographe au primaire en 1834⁷ (« Statut sur les écoles primaires élémentaires communales » — in : Chervel 1992 : 109) aient manifesté incessamment un attachement sans concession à cet aspect de la langue et à toute forme de son enseignement. Or, il n'en est rien, pour aucune de ces deux affirmations d'ailleurs. En ce qui concerne l'orthographe, la puissance publique, par le moyen des prescriptions officielles, a sans cesse alterné d'une part une certaine exigence orthographique, qui s'est précisée avec nuances, décantée et progressivement instrumentée au cours du temps, et d'autre part un regard analytique, quelquefois violemment critique sur les modes d'enseignement et de contrôle de cette matière par les enseignants ainsi que sur la reprise au niveau scolaire de toutes les particularités, même les plus bizarres, de l'orthographe française. Cependant, les documents officiels ne font pas que critiquer ultérieurement des pratiques observées qu'ils récusent mais ils recommandent d'autres pratiques, observées elles aussi, et approuvées⁸ et infléchissent ou complètent et enrichissent ainsi des instructions antérieures ou, selon les cas, en rappellent la pertinence avec force.

⁷ On oublie souvent que, bien avant, depuis 1810, les Frères des écoles chrétiennes, et eux seuls, avaient, au primaire, mission gouvernementale d'enseigner l'orthographe (Chervel, 1992 : 59-60).

⁸ Il est à noter que les pratiques des maîtres ne sont évidemment pas la seule source d'inspiration des rédacteurs des documents officiels, mais cela n'est bien sûr pas pris en considération ici.

Quatre caractéristiques générales se repèrent lorsque les textes officiels invoquent des pratiques observées, que ce soit pour les critiquer ou pour les conseiller. Il est d'abord remarquable de constater qu'ils vont dans le sens d'une centration sur l'essentiel et d'un délaissement de cas jugés trop minoritaires ou difficiles et sans profit. Deuxièmement, la référence à des pratiques observées amène toujours les rédacteurs à conseiller l'utilisation initiale des connaissances installées ou des usages corrects, fussent-ils inconscients, des élèves. Troisièmement, le recours à l'oral comme truchement et auxiliaire du passage à l'écrit et leur comparaison sont prônés depuis le milieu du XIX^e siècle. Enfin, l'efficacité de l'édiction de règles, de définitions ou d'analyses détaillées comme outil majeur d'acquisition est toujours infirmée.

La connaissance des pratiques enseignantes, en matière d'orthographe et de grammaire, a, en outre, conduit la puissance publique à des positions politiques qui outrepassaient l'analyse et la simplification du système orthographique et l'aménagement de son enseignement : devant les excès constatés, les ministres ont toujours vigoureusement insisté, depuis 1857, pour que l'enseignement du français au primaire s'affranchisse largement du carcan de la grammaire et de l'orthographe. Le ministre Léon Bourgeois a perçu la nécessité d'introduire à une vision historique et non fixiste de l'orthographe, et des membres du Conseil supérieur de l'instruction publique à l'aube du XX^e siècle ont vu la possibilité de simplifier les exigences orthographiques comme un moyen de permettre une rénovation et une diversification de tout l'enseignement du français, après avoir constaté que ces exigences oblitéraient les possibilités d'évolution souhaitable et l'esprit même, disaient-ils, des textes officiels.

Guy LEGRAND

Université d'Artois

IUFM Nord – Pas-de-Calais

Cirel-Théodile

Abstract : One might think that the French governmental instances that implemented spelling classes all over the primary sector in 1834 have continuously and without concessions adhered to that part of education. Yet this is not the case. Public power has continuously altered between spelling awareness and analytical view (extremely critical at times) concerning the structure of spelling and the ways of teaching and evaluating it. This will be shown through a study of texts regulating primary school education.

Keywords : Spelling — Primary school — Teaching — Official instructions.

Bibliographie

- Charaudeau P. & Maingueneau D. (dir.) (2002) *Dictionnaire d'analyse du discours*. Paris : Le Seuil.
- Chervel A. (1977)... *et il fallut apprendre à écrire à tous les petits français. Histoire de la grammaire scolaire*. Paris : Payot.
- Chervel A. (1992) *Enseignement du français à l'école primaire, textes officiels, tome I : 1791-1879*. Paris : INRP-Éditions Économica.

- Chervel A. (1995a) *Enseignement du français à l'école primaire, textes officiels, tome II : 1880-1939*. Paris : INRP-Éditions Économica.
- Chervel A. (1995b) *Enseignement du français à l'école primaire, textes officiels, tome III : 1940-1995*. Paris ; INRP-Éditions Économica.
- Chervel A. (2006) *Histoire de l'enseignement du français du XVII^e au XX^e siècle*. Paris : Éditions Retz.
- Clairin P. (1900) « Rapport présenté au nom de la commission chargée de préparer la simplification de l'enseignement de la syntaxe française dans les écoles primaires et secondaires » — in : Chervel 1995a : 185.
- Journal officiel de la République française* (1990) Édition des actes administratifs, « Les rectifications de l'orthographe », n° 100, 6 décembre 1990.
- Jullien B. (1843) « Des procédés ou moyens pratiques pour l'étude de l'orthographe » — in : *Manuel général*, cité par Chervel (1992 : 141).
- Legrand G. (2001) « L'articulation grammaire/activité rédactionnelle dans les textes officiels français depuis deux siècles » — in : L. Collès, J.-L. Dufays, G. Fabry et C. Maeder (éds.) *Didactique des langues romanes. Le développement des compétences chez l'apprenant*. Bruxelles : De Boeck Duculot.
- Legrand G. (2004) « Avoir 11 ans en grammaire : approche des contenus de l'enseignement grammatical depuis 1871, selon les textes officiels » — in : C. Vargas (éd.) *Langue et études de la langue : approches linguistiques et didactiques*. Aix-en-Provence : Presses de l'Université de Provence.
- Manuel général* (1839) « Exercices d'orthographe » — in : Chervel 1992 : 139.
- Membres du Conseil supérieur de l'instruction publique (1900) « Vœu au Conseil supérieur de l'instruction publique » — in : Chervel 1995a : 184.

Textes officiels pour l'enseignement

- 1834 Statut sur les écoles primaires élémentaires communales (Chervel 1992 : 109).
- 1851 Règlement scolaire pour les écoles publiques (Chervel 1992 : 178).
- 1855 Instruction sur le brevet de capacité (Chervel 1992 : 203)
- 1857 Instruction relative à la direction pédagogique des écoles primaires (Chervel 1992 : 208).
- 1865 Appréciation de l'orthographe à l'épreuve de dictée du brevet de capacité (Chervel 1992 : 236).
- 1866 Circulaire relative à l'arrêté sur l'examen du brevet de capacité (Chervel 1992 : 247).
- 1866 Circulaire sur la direction qu'il convient de donner à l'enseignement dans les écoles primaires (Chervel 1992 : 248).
- 1868 Instruction générale adressée aux inspecteurs primaires sur la mise à exécution du règlement d'organisation pédagogique du département de la Seine (Chervel 1992 : 264).
- 1871 Instruction relative à l'organisation pédagogique des écoles (Chervel 1992 : 280).
- 1881 Instruction pour les brevets de capacité (Chervel 1995a : 85).
- 1882 Arrêté sur l'organisation pédagogique et le plan d'études des écoles primaires publiques (Chervel 1995a : 105).
- 1888 Dispositions additionnelles à l'arrêté organique du 18 janvier 1887 (Chervel 1995a : 140).
- 1891 Circulaire ayant pour objet d'interdire l'abus des exigences grammaticales dans la dictée (Chervel 1995a : 152).

- 1896 Instruction destinée aux commissions d'examen des brevets de capacité — Brevet élémentaire (Chervel 1995a : 171).
- 1900 Arrêté relatif à la simplification de la syntaxe française (Chervel 1995a : 191).
- 1901 Arrêté relatif à la simplification de la syntaxe française (Chervel 1995a : 198).
- 1903 Arrêté modifiant l'épreuve de dictée au certificat d'études primaires (Chervel 1995a : 215).
- 1910 Circulaire relative à la nouvelle nomenclature grammaticale (Chervel 1995a : 250).
- 1915 Circulaire relative aux concours d'admission aux écoles normales et à l'examen du brevet élémentaire (Chervel 1995a : 262).
- 1917 Arrêté sur le certificat d'études primaires (Chervel 1995a : 265).
- 1918 Circulaire sur le certificat d'études primaires (Chervel 1995a : 267).
- 1920 Instructions relatives à l'organisation des cours complémentaires et des écoles primaires supérieures (Chervel 1995a, 292).
- 1923 Arrêté modifiant le programme des écoles élémentaires primaires (Chervel 1995a : 309).
- 1923 Instructions sur les nouveaux programmes des écoles primaires (Chervel 1995a : 313).
- 1938 Arrêté modifiant le règlement du certificat d'études primaires (Chervel 1995a : 362).
- 1938 Arrêté modifiant les programmes des cours supérieurs et du cours de fin d'études primaires (Chervel 1995a : 363).
- 1938 Instructions relatives à l'arrêté modifiant les programmes du cours supérieur et du cours de fin d'études primaires (Chervel 1995a : 369).
- 1941 Arrêté relatif à l'organisation de l'enseignement primaire élémentaire (Chervel 1995b : 15).
- 1941 Circulaire relative au diplôme d'études primaires préparatoire (Chervel 1995b : 27).
- 1945 Arrêté concernant les horaires et programmes des écoles primaires (Chervel 1995b : 73).
- 1949 Circulaire sur l'organisation du certificat d'études primaires (Chervel 1995b : 103).
- 1950 Circulaire concernant la progression grammaticale dans l'enseignement du premier degré (Chervel 1995b : 113).
- 1961 « La grammaire du cours élémentaire au cycle d'observation » — *Documents pour la classe* 98. Paris : IPN.
- 1972 Instructions relatives à l'enseignement du français à l'école élémentaire (Chervel 1995b : 233).
- 1976 Arrêté concernant les tolérances grammaticales ou orthographiques (Chervel 1995b : 266).
- 1977 Circulaire sur l'enseignement de l'orthographe dans les écoles et les collèges (Chervel 1995b : 289).
- 2002 « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire » — *BOEN* Hors série 1, 14 février 2002.
- 2007 « Mise en œuvre du socle commun de connaissances et de compétences — Programmes d'enseignement de l'école primaire » — *BOEN* Hors série 5, 12 avril 2007, vol.1-a, vol.1-b.
- 2008 « Horaires et programmes d'enseignement de l'école primaire » — *BOEN* Hors série 3, 19 juin 2008.