



**HAL**  
open science

**Baptiste, L. (2021). Pour un enseignement de l'écrit.  
Faire écrire des textes à l'école. ESF. Date de parution :  
septembre 2021. 108 p.**

Kathy Similowski

► **To cite this version:**

Kathy Similowski. Baptiste, L. (2021). Pour un enseignement de l'écrit. Faire écrire des textes à l'école. ESF. Date de parution : septembre 2021. 108 p.. 2022. hal-03736587

**HAL Id: hal-03736587**

**<https://hal.science/hal-03736587>**

Submitted on 22 Jul 2022

**HAL** is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

# Repères

Recherches en didactique du français langue maternelle

Notes de lecture 2022

## **Baptiste, L. (2021). *Pour un enseignement de l'écrit. Faire écrire des textes à l'école***

Paris : ESF, 108 p. ISBN : 978-2-7101-4398-7

KATHY SIMILOWSKI

### Référence(s) :

Baptiste, L. (2021). *Pour un enseignement de l'écrit. Faire écrire des textes à l'école*. Paris : ESF, 108 p. ISBN : 978-2-7101-4398-7

### **Texte intégral**

- Pour un enseignement de l'écrit. Faire écrire des textes à l'école* de Luc Baptiste se veut à la fois un plaidoyer militant pour une approche différente de l'écriture scolaire et un élément d'intelligibilité et de contribution à la culture professionnelle des enseignants. À travers l'examen des prescriptions institutionnelles, l'auteur s'interroge sur les buts et les contenus de l'enseignement de l'écriture scolaire, avant d'en cerner les enjeux actuels. Les trois premiers chapitres visent à montrer les ruptures et les chevauchements dans les prescriptions et les discours institutionnels et la continuité des constats, mais aussi à dresser une typologie des modèles de l'enseignement-apprentissage de l'écriture. Les chapitres suivants (4 à 6) défendent la nécessité de l'enseignement d'une écriture narrative pour construire le sujet écrivain.
- L'ouvrage s'ouvre sur un constat partagé que vient conforter le dossier de synthèse du Cnesco publié en 2018, c'est-à-dire un déficit des activités d'écriture, alors que depuis Jules Ferry, le

Ministère s'évertue à développer, à coup d'injonctions, la production textuelle. Dès l'introduction, la didactique de l'écriture est questionnée. Fondée principalement sur le modèle de Hayes et Flower<sup>1</sup>, elle se serait peu interrogée sur les modalités de sa transposition didactique, aurait privilégié une approche techniciste faisant du professeur un exécutant d'une mécanique d'enseignement, alors qu'il est avant tout un pédagogue composant avec les singularités des scripteurs.

3 Les premier et deuxième chapitres présentent les grandes étapes des prescriptions institutionnelles et permettent de constater que ces dernières ne proposent de définition stable ni de l'enseignement ni de l'apprentissage de l'écriture. L'auteur balaie ainsi les programmes depuis ceux de Jules Ferry à ceux de 2015.

4 Les années 1880 ouvrent la période de la rédaction pendant laquelle on apprend principalement en imitant et en se conformant à des standards de langue et aux règles morales et sociales de l'époque. La conception sous-jacente des programmes est que la pensée, instance supérieure, préexiste à l'écriture et qu'« apprendre à écrire, c'est apprendre à exprimer correctement ses idées » dans une langue claire et « transparente à ce qu'elle représente » (p. 28). Cependant, les programmes de 1923, inspirés des idées développées par les courants de l'éducation nouvelle et de la pédagogie Freinet, insufflent un gout pour l'invention et s'appuient sur l'expérience de l'enfant. Les instructions de 1938 condamnent, quant à elles, l'imitation survivant dans les classes mais refusent de considérer l'élève comme capable d'expression personnelle. Il faut attendre le Plan de rénovation de l'enseignement du français en 1971, pour que l'écriture soit envisagée comme un outil pour communiquer et un moyen d'exprimer sa subjectivité. Les instructions de 1972 dérivées de ce Plan reconnaissent d'ailleurs une intentionnalité dans cet acte d'expression. Avec les programmes de 1985 qui marquent un recentrage vers « une pratique réglée de la langue », l'apprentissage de l'écriture n'est plus au premier plan. Ces programmes en consacrent d'ailleurs plutôt un usage social : les élèves apprennent des typologies de textes, tandis que la réécriture et l'évaluation s'effectuent en considérant l'adéquation du texte avec l'intention d'écriture.

5 Selon Luc Baptiste, un tournant s'opère avec le guide sur *La maîtrise de la langue à l'école* (1992, CNDP) qui fait entrer l'enseignement de l'écriture « dans un âge de scientificité et de technicisation » (p. 38). Les didacticiens, influencés par le modèle de Hayes et Flower, conçoivent en effet la production de textes comme une activité structurée, découpée en tâches comme la mise en ordre des idées et la mise en mots. Ainsi, les programmes de 1995 inventorient des compétences scripturales foisonnantes. Si les documents de 1999 défendent une dimension de créativité, d'originalité, de fiction dans l'écriture, les programmes de 2002 qui introduisent la littérature comme champ disciplinaire, invitent de façon surprenante de nouveau à l'imitation et visent, à travers l'écriture narrative, la compétence culturelle des élèves. Alors que ces programmes éludent la question du sujet et la possibilité d'un texte librement écrit, ceux de 2015 promeuvent, eux, le déploiement d'une posture d'auteur et une écriture créative, tandis que l'écriture est convoquée dans toutes ses formes textuelles y compris les écrits de travail et les écrits réflexifs.

6 Dans le troisième chapitre, l'auteur propose une reconfiguration des discours tenus sur l'écriture, sa pratique, sa signification, ses enjeux, à partir de six modèles différents :

7 - L'écriture est d'abord montrée comme l'assimilation des normes sociales. Ainsi, dans les instructions de 1938, l'écriture de l'élève a pour vocation de décrire une réalité convenue. De même, les prescriptions suivantes le forment à des types de textes à vocation sociale (rapport, lettre, compte rendu, etc.). Ce modèle s'inscrit dans un pacte social vertical dans lequel l'élève est soumis à la loi sociale et à la culture commune.

8 - Le deuxième modèle consacre l'écriture comme expression personnelle. Dans cette veine, les programmes de 1923 qui reconnaissent la subjectivité et l'expression de l'élève, et favorisent son épanouissement et le texte libre de Freinet avec son travail sur « la mise au point » repris par les instructions de 1972.

9 - Le Plan de rénovation de l'enseignement du français de 1971 porte le modèle de l'écriture comme communication. Ce Plan promet en effet la libération de l'enfant et de sa parole, qui se conjugue avec un travail de structuration de la langue.

10 - L'écriture est aussi une mise en œuvre de l'intention, terme employé pour la première fois dans les instructions de 1992. Ce modèle institue donc l'élève comme un sujet capable d'une

intention de communication. Dans cette mouvance, le document La maîtrise de la langue à l'école (1992, CNDP) pose que l'élève qui aura acquis des connaissances sur le fonctionnement des textes et assimilé un répertoire d'actions langagières saura mettre en œuvre une intention. Cependant, postuler que l'élève sait où il en est lorsqu'il écrit et ce qu'il veut atteindre ressort, selon l'auteur, d'une « utopie scripturale ».

11 - L'écriture comme imitation constitue un modèle qui se maintient au-delà de la rédaction de Jules Ferry à travers les pratiques de classe et malgré les incantations institutionnelles. L'auteur s'émeut de voir l'imitation à nouveau promue par les programmes de 2002, alors que les indications didactiques pour accrocher l'écriture à la littérature sont réduites à des désignations : « le pastiche, l'imitation, le détournement ».

12 - Le dernier modèle, qui a la faveur de l'auteur, concerne la pratique narrative relevant de la littérature. Luc Baptiste loue l'approche de Marie-Claude Penloup qui réintroduit le sujet écrivant en ce qu'il a de singulier et postule sa capacité à dépasser un ensemble de déterminations familiales, sociales et culturelles, pour entrer dans une « tentation du littéraire ».

13 En définitive, les prescriptions officielles qui constituent des discours hétérogènes font émerger des modèles qui se stratifient en couches et réapparaissent à l'envi au gré des programmes.

14 Parce que les enquêtes internationales et les évaluations nationales montrent une fracture culturelle, Luc Baptiste, qui souligne la nécessité de travailler tout type d'écrit, émet l'hypothèse, dans le quatrième chapitre, que l'écriture de soi, en favorisant une appréhension par le sujet de son existence, est l'une des solutions pour combler les écarts qui existent entre les élèves. L'auteur affirme que la pensée narrative peut être comparée à la pensée scientifique. La démarche narrative procède en effet avec exigence à la sélection et à l'ordonnement d'éléments pour produire du « dissensus ». L'auteur explique alors que l'école devrait cultiver le mode narratif, parce que nous vivons dans un océan de récits, et qu'au-delà de l'objectif de maîtrise langagière, l'écriture narrative participerait au fond à une exigence d'individualisation constitutive de l'école républicaine. Luc Baptiste défend ainsi une « fonction d'instauration » de l'écriture<sup>2</sup>, dans le sens où l'élève écrivant, en même temps qu'il appréhende par la narration la vie réelle, s'explore, élabore sa « mythologie personnelle » et prend ainsi « possession de lui-même par le langage » (p. 70).

15 Luc Baptiste revient dans le cinquième chapitre sur l'échec d'une approche exclusivement didactique de l'écriture. Selon lui, rien ne prouve que cet enseignement techniciste décomposé en micro-compétences, issu du modèle Hayes et Flower, s'appuyant sur des procédures, critères de réussite, grilles de lecture, outils et fondé sur l'évaluation, soit efficace. On notera toutefois que, dès 2002, Claudine Garcia-Deban et Michel Fayol<sup>3</sup> avaient émis des réserves sur les applications quelque peu rigides des travaux des psycholinguistes et leur transposition sommaire dans le champ de la didactique. Somme toute, la didactique a développé depuis ce modèle princeps bien d'autres études sur les processus d'écriture et fournit d'autres connaissances à la formation et au monde professionnel pour enseigner l'écriture. L'auteur regrette encore que l'institution valorise l'approche scientifique avec l'émergence des neurosciences, alors que les difficultés d'apprentissage ne relèvent pas seulement de la sphère cognitive mais ont trait à de multiples facteurs d'ordre familial, économique, culturel et personnel. Le « métier d'enseigner »<sup>4</sup> suppose en effet que l'enseignant soit d'abord un pédagogue c'est-à-dire maîtrise des savoir-faire qui permettent d'accueillir la résistance de l'élève pour la dépasser. Cette pédagogie suppose des gestes professionnels et s'exerce au sein de dispositifs donnant une place au sujet écrivant pour aider à l'écriture personnelle. Dès lors, Luc Baptiste propose une pédagogie de l'écriture et en dessine les contours : aisance graphique par la copie, écrits de différents types, nourrissage littéraire (avec des textes éloignés du vécu domestique choisis par le professeur en fonction de ses intérêts), verbalisation critique des pairs, récits collectifs mais aussi individuels pour permettre à l'élève un apprentissage de l'intériorité, y compris à partir de faits courants. Dans cette démarche, le professeur met l'élève en position d'adopter une posture d'auteur et de se construire une identité narrative. Il l'engage dans une écriture exigeante et dans une culture de l'interprétation par la confrontation des narrations de la classe.

16 Le sixième et dernier chapitre fournit les éléments d'une pédagogie de l'écriture narrative à

partir d'une situation observée en cycle 3 ayant pour objectif de raconter un événement de la classe. Des pistes sont jetées mais aussi des réflexions. Ainsi, s'agissant de l'évaluation, il faut, selon l'auteur, accepter une évaluation qui ne soit pas par compétences, appréciée sur la durée, et qui tienne compte de l'hétérogénéité. À la question de la correction, il oppose l'accompagnement dans le processus d'écriture. Enfin, il dénonce le manque de pratique personnelle des enseignants qui pourrait être organisée en formation au sein d'ateliers d'écriture. Le livre se conclut sur la nécessité d'une articulation avec l'oral. Deux exemples sont proposés, l'un concernant la description d'une photographie, l'autre une narration collective d'un texte lu. Par cette verbalisation, les élèves apprennent à décrire, à sélectionner et organiser des éléments pour construire un récit cohérent inscrit dans une temporalité, en ayant une attention au lexique et à la syntaxe.

17 L'ouvrage paraît donc tout à fait intéressant puisqu'il dresse un panorama général de l'enseignement de l'écriture depuis Jules Ferry et qu'il offre des propositions de modélisations. Nous concluons que l'intérêt de cette contribution est de rappeler le rôle essentiel du pédagogue qui doit composer avec les singularités des scripteurs apprenants, d'interpeller la formation, et enfin de proposer, à travers l'écriture narrative, une voie privilégiée pour enseigner l'écriture. Cet ouvrage constitue un élément essentiel de culture professionnelle pour tous les enseignants du premier degré.

## Notes

1 Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (dir.), *Cognitive Processes in Writing* (p. 3-30). Lawrence Erlbaum Associates Publishers.

2 Ricoeur, P. (1989-1990). Mythe. L'interprétation philosophique. Dans *Encyclopaedia Universalis* (p. 1041), vol. 15 [cité p. 70].

3 Garcia-Debanco, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. *Pratiques*, 115-116, 37-50.

4 Chartier, A.-M. (1991). En quoi instruire est un métier. *Esprit*, 177, 55-76 [cité p. 85].

## Pour citer cet article

### Référence électronique

Kathy Similowski, « Baptiste, L. (2021). Pour un enseignement de l'écrit. Faire écrire des textes à l'école », *Repères* [En ligne], | 2022, mis en ligne le 21 juillet 2022, consulté le 21 juillet 2022. URL : <http://journals.openedition.org/reperes/5264>

## Auteur

### Kathy Similowski

INSPÉ de l'académie de Versailles, CY Cergy Paris Université

### Articles du même auteur

#### La réception du discours de vulgarisation : analyse de quatre mémoires de professeurs des écoles stagiaires sur le lexique et la production d'écrit [Texte intégral]

The reception of popularisation discourses: Analysis of four dissertations on vocabulary and written production by trainee primary school teachers

Paru dans *Repères*, 63 | 2021

#### J.-L. Lebrave. (2020). *Théorie et linguistique de l'écriture. Des manuscrits aux processus scripturaux (1983-2018)*, B. Vauthier et R. Mahrer (éd.) [Texte intégral]

Paris : Classiques Garnier, 471 p. ISBN : 978-2-406-09341-1

Paru dans *Repères*, | 2020

#### Que révèlent les traces de réécriture dans les brouillons d'élèves produisant des récits à partir de sources littéraires ? [Texte intégral]

What do rough drafts taken from pupils' rewriting notes reveal when producing narratives from literary sources?

Paru dans *Repères*, 57 | 2018

---

## ***Droits d'auteur***



Creative Commons - Attribution - Pas d'Utilisation Commerciale - Pas de Modification 4.0 International - CC BY-NC-ND 4.0

<https://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>

