

JALONS POUR UNE HISTOIRE DE LA DESCRIPTION SCOLAIRE : DEUX “ MODÈLES DIDACTIQUES ” DE LA RÉDACTION / DESCRIPTION POUR LE PREMIER CYCLE DU SECONDAIRE

Marie-Hélène VOURZAY

D'un champ à l'autre : homologues, analogies

En 1924, André Breton ouvre son *Manifeste du surréalisme* par l'instruction du « procès de l'attitude réaliste » : le genre romanesque, genre alors entre tous consacré (notamment par ceux de la NRF), est implacablement condamné, et avec lui, son corollaire : la description.

Et les descriptions ! Rien n'est comparable au néant de celles-ci ; ce n'est que superpositions d'images de catalogue, l'auteur en prend de plus en plus à son aise, il saisit l'occasion de me glisser ses cartes postales, il cherche à me faire tomber d'accord avec lui sur des lieux communs [...]. Si une grappe n'a pas deux grains pareils, pourquoi voulez-vous que je vous décrive ce grain par l'autre, par tous les autres, que j'en fasse un grain bon à manger ? L'intraitable manie qui consiste à ramener l'inconnu au connu, au classable, berce les cerveaux. (1)

La révolution poétique doit passer *théoriquement* par la psychanalyse et le marxisme. C'est, en très gros, ce que proclame le mouvement surréaliste, nouvelle avant-garde en lutte contre ce mouvement que serait la synthèse entre le réalisme et le naturalisme, ex-avant-garde, alors consacrée et d'autant plus consacrée que son apogée est plus éloignée dans le temps (2).

Or cet état du champ de la production artistique des années 1920, on est tenté de le rapprocher d'un état du champ de la production didactique des années 1970.

(1) A. BRETON, « Manifeste du surréalisme (1924) », *Manifestes du surréalisme*, Paris, Gallimard « Idées », 1972, pp. 15-17.

(2) P. BOURDIEU, *Les règles de l'art, Genèse et structure du champ littéraire*, Paris, Editions du Seuil, « Libre examen », pp. 201-245.

Premier rapprochement : l'objet autour duquel s'engage la lutte (« pour le monopole de l'imposition des catégories de perception et d'appréciation légitimes ») entre les anciens et les nouveaux relève bien d'une question d'écriture, et il est même question d'écriture réaliste et de la description qui va avec. Les *nouveaux entrants dans le champ* de la didactique sont les rédacteurs de la revue *Pratiques*, à l'origine professeurs du secondaire exerçant plus particulièrement en collège. Dès le premier numéro de la revue, paru en mars 1974, cette nouvelle avant-garde de la didactique s'attaque à « l'idéologie de l'expression et de la représentation » à l'œuvre dans le manuel de Lagarde et Michard, toujours très en usage alors, et dans l'exercice de composition française, tel que l'a défini la tradition scolaire. Autre rapprochement, pour l'instant indiqué seulement : l'entreprise qui consiste à « changer l'écrire » (la formule est de J.-F. Halté) doit *théoriquement* passer, disent les rédacteurs de la revue dans les années 70, par la psychanalyse et le marxisme... Ils ajoutent : la linguistique.

Nous voudrions définir à grands traits ces deux « écoles » ou ces deux « modèles didactiques » de la rédaction / description scolaire qui, dans les années 1970, se sont rencontrés alors que le nouveau modèle cherchait à supplanter l'ancien qui perdurait.

Dès lors il s'agit de restituer un certain ordre temporel pour examiner la façon dont chacun de ces modèles a été *en son temps* annoncé comme *nouveau* par ses promoteurs : la façon dont chacun s'est construit selon sa logique propre qui articule des conceptions de l'écrit et de l'écrire ou du décrire, entre « pratiques sociales » et « savoirs savants » relatifs à l'époque d'émergence. C'est dans cette optique où ne sont pris en compte que les *discours prescriptifs qui ont fait date* (et pas du tout les pratiques « réelles » des enseignants dans leurs classes) que nous envisageons de poser quelques jalons (au moins deux) pour une histoire de la rédaction / description (3).

1. Années 1880-1910 : le « décrire vrai » ou la composition « réaliste »

L'institution de la composition française qui, en 1880, est généralisée officiellement dans toutes les classes du secondaire (à partir de la huitième), marque une étape dans la modernisation du secondaire. L'exercice est installé dès 1809, en classe de Rhétorique, en face de la composition en latin et à côté des vers latins et du Discours, latin et français. En 1874, la composition française gagne les classes de seconde et de troisième. En 1880, au baccalauréat, le discours latin (« cette royauté universitaire » selon les termes de Jules Ferry) est remplacé par la composition française qui doit désormais être préparée en amont à partir de la huitième (4).

Cette généralisation de l'exercice impose une nouvelle conception de l'apprentissage de l'écrit et, partant, une nouvelle culture. En effet la tradition secondaire, tout axée sur les humanités classiques, veut, comme l'a dit André Chervel, que l'on apprenne à « écrire en français en rédigeant en latin (des vers, des narrations,

(3) Cet article reprend en partie des analyses présentées par ailleurs dans une thèse de doctorat de Sciences du Langage ayant pour objet la construction de cinq modèles didactiques de rédaction, concernant aussi bien l'école primaire que secondaire, entre 1870 et 1989 : M.-H. VOURZAY, *Cinq discours sur la rédaction (1870-1989). Essai d'historicisation de discours prescriptifs sur la rédaction scolaire*, Thèse pour le Doctorat d'Université (Sciences du Langage), Université Lumière Lyon 2, avril 1996.

(4) André Chervel a clairement mis en évidence les étapes de la progression de la composition française sur le terrain du secondaire et cela sous la forme d'un tableau, dans « Observations sur l'histoire de l'enseignement de la rédaction », *Histoire de l'Éducation*, n° 33, janvier 1987, pp. 24-25.

des discours) ». L'imposition de la composition française à tout le secondaire dérange donc profondément cette tradition, et même cabre le *corps du secondaire* qui voit dans cet enseignement du français généralisé la mort annoncée du latin, c'est-à-dire la fin d'un apprentissage qui permet de distinguer le secondaire du primaire. La composition française, du point de vue des traditionalistes, c'est une menace de *primarisation*. En outre d'aucuns parmi les « modernes » se mettent à poser le problème des *méthodes* d'enseignement pour ce nouvel exercice... Autrement dit on commence à élaborer un discours pédagogique... Or Durkheim l'a bien souligné : au lycée, on n'a jamais pensé qu'il était utile de *faire de la pédagogie*, labour réservé aux gens du primaire (5).

En somme, la composition française exacerbe les humeurs des défenseurs des humanités classiques. Et quand, au moment de la réforme de 1902, est mise en place une section sans latin (la section D, langues-sciences, issue de l'Enseignement secondaire Spécial créé par Duruy en 1865), les discours sur la crise du secondaire (6) s'intensifient encore, qui rendent l'enseignement du français responsable de tous les maux du secondaire : baisse de qualité dans le recrutement de la clientèle, baisse des résultats au baccalauréat et notamment en composition française (instituée, rappelons-le, depuis 1809 en Rhétorique)... « Le français n'est plus assez su parce qu'on n'a pas étudié le latin » assure un professeur du Lycée Carnot (7).

Si la clientèle du secondaire (qui ne représente toujours qu'une minorité de la population (8)) est désormais un peu plus étendue, dans la mesure où une certaine mobilité sociale a été rendue possible (d'une part, les Bourses et, d'autre part, la promotion par l'argent qui fait les nouveaux riches), les partisans de la modernisation précisent qu'il est seulement nécessaire de s'adapter à cette clientèle en mettant au point de nouvelles méthodes d'enseignement. Ainsi pense, par exemple, Gustave Rudler qui, avec un bel enthousiasme, annonce pour la composition française le nouvel âge de la « méthode scientifique » (9) :

La période anté-scientifique a eu son type d'éducation publique et en particulier son type de composition française, pourquoi la période scientifique n'aurait-elle pas aussi l'un et l'autre ?

1.1. Principes du réalisme pédagogique

La composition française de type « anté-scientifique », depuis 1809, ne demandait à l'élève qu'une chose : *développer* ou *amplifier*, et cela en puisant dans un arsenal de formules, de figures bien apprises. Pour qualifier ce type de composition, des mots, toujours, reviennent : *factice, artificiel, de chic, creux, vague, lieux communs passe-partout, idées clichées, stérile*, et surtout *rhétorique* (10). La même série de termes serviraient tout aussi bien à qualifier les autres exercices que sont

(5) E. DURKHEIM, *L'évolution pédagogique en France*, Paris, PUF, 1^{re} éd. 1938, 2^e éd. consultée 1969, p. 11. Rappelons que l'ouvrage est la reproduction d'un cours fait en 1904-1905 sur l'Histoire de l'enseignement en France, destiné aux candidats à l'agrégation, regroupés dans un stage pédagogique théorique dont l'organisation avait été décidée au moment de la réforme de 1902.

(6) Crise qui en fait a commencé dès les débuts de l'institution, en 1808 – la remarquable instabilité des plans d'études suffit à le prouver (pas moins de 74 avant 1870).

(7) « Discussion », *L'enseignement du français. Conférences du Musée Pédagogique*, Paris, Imprimerie Nationale, 1909, p. 155.

(8) Le taux de scolarisation des 11-17 ans au lycée était, en 1910, de moins de 3%.

(9) G. RUDLER, « La composition française », *L'enseignement du français. Conférences du Musée Pédagogique*, op. cit., pp. 32-33.

(10) G. RUDLER, « La composition française », *L'enseignement du français. Conférences du Musée Pédagogique*, op. cit., passim.

le discours, latin ou français, le thème latin, les vers latins. Contre ceux-là, Michel Bréal part en guerre dans ses *Quelques mots sur l'instruction publique*, ouvrage publié en 1872. Dans ces exercices, dit-il, on fait la part trop grande à la mémoire et pas du tout à la réflexion, on ne fait qu'agencer des formules au lieu d'analyser des faits.

« Ces exercices ont le tort de tourner sur les mots l'attention que nous devrions avant tout tourner sur les choses » écrit Bréal (11). C'est là résumer en une formule tout l'esprit de l'enseignement nouveau, moderne, *réaliste* en un mot, c'est-à-dire inspiré de l'enseignement *réel* allemand (la *Realschule*) – de cet enseignement qui prend en compte *les choses avant tout*. Dans le secondaire, désormais, on entend promouvoir *le réel, le vrai, le sincère, l'authentique*, mots renvoyant à autant de valeurs que promet par ailleurs la culture primaire toute à la célébration de Comenius et de Pestalozzi en appliquant la *méthode intuitive* ou *l'enseignement par les yeux* (qui permettent de *voir les choses*). Seulement pour la culture secondaire qui est en train de se construire (en s'inspirant du modèle primaire qui paraît bien être dominant), on ne va pas emprunter les mêmes mots ni les mêmes voies qu'à l'école primaire (car le secondaire doit toujours se distinguer du primaire). Ainsi, pour le premier cycle du secondaire (jusqu'à la classe de troisième), on ne parle donc pas de méthode intuitive ou d'enseignement par les yeux, mais d'*observation du réel*, ni de travail des sens, mais de *culture de la sensibilité* ; on parle encore de travailler *l'imagination créatrice*, et non l'imagination reproductrice réservée aux primaires (et aussi à l'œuvre dans les exercices « anté-scientifiques ») (12).

1.2. La méthode « réaliste » pour la composition

Ce ne sont pas dans les textes officiels que va être prescrite la nouvelle méthode de composition. En effet dans les arrêtés intervenus entre 1902 et 1909 concernant l'enseignement du français, rien de précis n'est dit ; on ne fait que rappeler la tradition selon laquelle on travaille, dans l'ordre, l'élocution, la disposition, puis l'invention. Il n'y a jamais, dans les instructions regardant le secondaire, que celles de dessin, en 1909 (13), qui s'inscrivent directement dans les principes de la nouvelle pédagogie réaliste en prescrivant de « bien voir d'abord le réel, [de] le sentir et [de] le rendre ensuite avec sincérité »...

Ainsi, dans les années 1900-1910, c'est en dehors des textes officiels de l'enseignement du français que se règle la prescription de la nouvelle composition française : dans des *méthodes*, des *conseils* ou *traités*. Nous avons retenu trois auteurs de ces années-là :

Jules Payot pour son ouvrage publié en 1913 chez Armand Colin : *L'apprentissage de l'art d'écrire*, qui reprend en partie des articles écrits en 1897 et 1898 dans la *Revue Universitaire*. A partir de 1900, Payot devient Recteur de l'Académie d'Aix en Provence. Il est aussi l'auteur de *L'Education de la volonté*, 1893, réédité jusque dans les années 1930.

Mario Roustan, auteur de sept fascicules édités chez Paul Delaplane entre 1904 et 1907 sous le titre générique *La composition française : les genres*. Rous-

(11) M. BRÉAL, *Quelques mots sur l'Instruction publique en France*, Paris, Hachette, 1872, 3^e éd. 1881, p. 208.

(12) G. RUDLER, « La composition française », *L'enseignement du français. Conférences du Musée Pédagogique*, op. cit., pp. 33-36.

(13) Instructions auxquelles Paul Lapie se référera en 1923 pour renouveler quelques uns des principes de l'enseignement du français au cours supérieur.

tan cite Payot. Il a d'abord été professeur à Lyon, puis à Condorcet et devient Inspecteur de l'Académie de Paris.

Paul Crouzet, Inspecteur Général, auteur d'une *Méthode française*, édité chez Privat et Didier, entre 1910 et 1912. Les deux premiers volumes concernent le premier cycle du secondaire et les E.P.S. Crouzet cite Roustan.

De ces prescriptions réalistes vont s'inspirer sans doute les instructions de juin 1925, auxquelles se réfèrent les manuels de la collection Clarac, édités chez Belin à partir des années 30 jusqu'à la fin des années 60, signés Mmes Cognet et Janet : *Apprendre à écrire. Etude des Moyens d'expression. Exercices sur des textes. Essais. 1^{re} Partie : les SENSATIONS.*

A la base de l'apprentissage de la composition, il y a la description. Tous le disent, Crouzet par exemple :

La description est [...] le principe de la plupart des genres littéraires, le principe même de l'art d'écrire : voilà pourquoi il faut l'étudier tout d'abord. (Crouzet, *op. cit.*, vol. 1, p. 276)

Or la *méthode* consiste à observer le réel d'abord, ensuite seulement à décrire.

PRINCIPE. — L'observation est la condition, le principe même de toute description. On ne peut bien décrire quelque chose si on ne l'a pas auparavant bien observé. (Crouzet, *op. cit.*, vol. 1, p. 282.)

1.2.1. L'observation méthodique du réel

Payot, puis Roustan redisent l'injonction de Flaubert étiqueté « chef du réalisme » (en littérature) : « Crève-toi les yeux à force de regarder ». Mais pour éviter que l'enfant, plongé dans le réel, ne soit submergé par ses sensations, il convient, selon Payot, « d'apprendre aux enfants à regarder méthodiquement » le réel en suivant « un classement général des êtres et des choses » (*op. cit.*, p. 72). Payot propose donc des *atlas* ou des *cartes des données des sens* où sont listées des « données musculaires, de la vue, du tact, de l'ouïe, de l'odorat, du goût, de la vie organique ». Crouzet reprend en plus simple la même méthode d'investigation du réel à partir d'un classement des sens. Et c'est toujours ce même classement des sens qui est au principe de l'organisation des chapitres du manuel de la collection Clarac.

Il se trouve que l'on peut aussi observer le réel dans les textes ou dans les reproductions de tableaux que Crouzet propose, à la fin de sa *Méthode*, dans un *Portefeuille d'Art*. La proposition a de quoi étonner quiconque a été formé aux analyses post années 60 sur le *texte*, l'*écriture*, la *littéarité*. D'ailleurs l'étonnement n'a pas manqué de frapper Jean-François Halté et André Petitjean, dans le numéro 26 de *Pratiques* (mars 1980), ni Claude Abastado, dans le numéro 29 (mars 1981) pour qui, dans ces méthodes à la Crouzet, « on délaisse le réel pour sa représentation verbale ou iconique, on glisse des référents aux signifiés ». Il reste que pour les prescripteurs de la composition réaliste, le *texte*, la notion de *texte* n'existe pas : **sous les mots, on trouve les choses**. Le *texte* fait voir : il est reflet des choses et des êtres du monde.

C'est d'ailleurs cette même conception qui est au principe de l'exercice d'explication de textes dont Lanson est le promoteur. Roustan, auteur d'un *Précis d'explication française* (1911) précise ainsi que « sous les mots, les phrases, les paragraphes, nous touchons les choses [...] et si nous prêtons l'oreille, nous enten-

dons vibrer les âmes d'autrefois » (p. IX). Rudler, lui, préconise de *scruter* le texte par l'esprit... (14).

Dès lors, pour la description réaliste, on propose des sujets de deux ordres. D'une part, les sujets proches de l'élève, dans l'espace et le temps, sujets typiquement « modernes », nouveaux : *le coucher de votre petit frère, la cour du lycée, la description de demeures « depuis l'humble chaumière jusqu'aux églises, aux châteaux et aux palais etc. »* (Payot, *op. cit.* p. 368), « *un palais de justice, un hôtel de ville, une bourse* » (Mmes Cognet et Janet, *op. cit.*, p. 120). D'autre part, il y a les sujets qui passent par l'observation du réel dans les textes ou les reproductions de tableaux ; et ceux-là ont une allure bien classique. Roustan s'en est fait une spécialité : *une représentation au théâtre d'Athènes, les funérailles de Sophocle, une séance au sénat carthaginois*. Crouzet propose, à partir de l'observation d'une reproduction d'un tableau de Jalabert (dans le *Portefeuille d'Art*) : *Virgile, Horace et Varius chez Mécène*.

1.2.2. Apprendre les mots « propres », les « mots qui peignent »

Tantôt on recherchera le mot précis et caractéristique pour peindre les sons et les bruits entendus : le cliquetis du fer, le ronflement d'une machine, le tintement des cloches. On fera trouver le mot propre pour le cri de chaque animal, pour l'aboiement criard des différents chiens, le gloussement de la poule, le croassement des corbeaux, le coassement des grenouilles, etc. On qualifiera exactement le bruit de l'averse, celui de la pluie battante, torrentielle, diluvienne. On rendra le bruit d'une pluie fine sur les arbres feuillus. (Payot, *op. cit.*, pp. 78-79.)

On peut parler d'une véritable « vision décalcomaniaque », pour reprendre des termes de Catherine Kerbrat-Orecchioni, selon laquelle « il existerait, antérieurement au langage, un monde tout découpé en objets distincts, l'activité dénominatrice consistant à coller des étiquettes signifiantes sur ces objets préexistants » (15). L'élève est tenu de « trouver » le plus de « mots propres » possible. Et trouver le mot propre, c'est trouver en somme la totale adéquation entre la vérité de la perception du réel et la vérité que le mot restitue de cette vérité perçue. Ce sont deux vérités qui s'impliquent.

Dans le manuel de la collection Clarac, très axé sur l'étude du vocabulaire, cela donne des consignes d'exercices du genre : *Quels sont les mots qui indiquent les directions et les mouvements ? Relever les mots qui décrivent les jeux de lumière. Relever en les classant les expressions qui traduisent : la couleur au clair de lune, la forme et le mouvement des taches de lumière*. Et à force de « mots propres », on atteindra à cette qualité, devenue typique de la description scolaire traditionnelle : le pittoresque.

Les vrais mots descriptifs sont ceux qui traduisent les impressions des sens : ils créent le pittoresque. (Janet et Cognet, *op. cit.*, p. 8.)

1.2.3. Composer l'observation et que s'écrive la description avec style !

Mais, pour l'élève, il ne suffit pas d'observer les choses et de savoir les nommer, il faut aussi être capable de *choisir le trait caractéristique*, celui qui est censé

(14) G. RUDLER, *L'Explication française. Principes et applications*, Paris, Armand Colin, 3^e éd. 1912, p. 11.

(15) C. KERBRAT-ORECCHIONI, *L'Enonciation. De la subjectivité dans le langage*, Paris, Armand Colin, 1980, pp. 69-70.

faire l'originalité de la chose observée et du même coup celle de l'élève, tel qu'en lui-même dans sa copie... Car, en corollaire, la description doit relever d'une *vision personnelle, vraie, sincère* : « tout paysage est un état d'âme ». Les auteurs de méthodes rappellent à l'envi cette fameuse proposition ou la déclinent comme Mmes Cognet et Janet en exhortant l'élève à se laisser guider par « l'émotion ressentie » face à l'objet à décrire.

Ainsi, d'un côté l'élève est tenu de *se crever les yeux à force de regarder*, de nommer les choses de la réalité objective, atlas en main, avec le souci d'épuiser cette réalité ; et d'un autre côté, il doit mettre en scène ses impressions subjectives, toutes originales. C'est comme si interféraient deux sens du mot *original* : ce qui est à l'origine des sensations et qu'il faut voir, c'est-à-dire le réel, et ce qui est à l'origine du voir et qu'il faut dire, c'est-à-dire le regard.

Mais à ce stade de la méthode « réaliste », l'élève n'a toujours pas été confronté au travail de rédaction : il doit se retenir d'écrire tant qu'il n'a pas bien observé la réalité, bien sélectionné le trait caractéristique, bien ressenti de l'émotion. Or, si l'élève a bien accompli toutes les phases de la méthode, s'il a bien pensé « avec énergie », ajoute Payot (*op. cit.*, p. 341), la rédaction doit venir d'elle-même, les mots doivent couler de source. « Le travail de l'écriture sera dès lors aisé ; il ne sera plus rien. » (Crouzet, *op. cit.*, vol. 1, p. 370).

Ainsi donc, pour bien écrire, il faut apprendre à bien penser ; il faut, précise Payot, « oser être soi-même » (*op. cit.*, p. 162). Par cette voie seulement, on trouvera le « style », trait distinctif de l'homme (et de citer la maxime de Buffon : *Le style est l'homme même.*), originalité de l'élève, don imprescriptible *qui fait la différence*, « talent » qui ne s'apprend pas. Certes. Mais la « question du style » existe, Antoine Compagnon l'a bien présentée (16) : il y a le point de vue de Rémy de Gourmont (*Le Problème du style*, 1902) qui pense que « le style, c'est de sentir, de voir, de penser et rien de plus », face au point de vue d'Antoine Albalat, auteur en 1896 d'un *Art d'écrire enseigné en vingt leçons*, réédité en 1911 (et 1991), qui entend enseigner à avoir du talent.

Dans cette querelle du style, Payot, Roustan et les autres jouent le compromis : ils partagent les mêmes principes que Rémy de Gourmont, tout en recommandant le travail de la forme, façon Albalat. Ce travail du *style* porte exclusivement sur la *phrase*, unité linguistique dont l'émergence, pour Barthes, coïncide avec le retrait de la *rhétorique* (dont on se défie tant en cette période de réalisme pédagogique). A l'école secondaire, on travaille ainsi les mots de la phrase (propres, pittoresques et variés), l'agencement des mots dans les expressions, pour lesquelles il faudra éviter tout « cliché », la cadence et le volume de la phrase pour l'équilibre et l'harmonie. Le cas échéant, on parle d'enchaînement de phrases au sein du *paragraphe*. Mais jamais l'on ne parle de *texte*. Une *composition* est un ensemble de paragraphes articulés.

Se joue ainsi une variation de la double contrainte déjà repérée au « stade » de l'observation : l'élève ne doit imiter aucun style, il doit trouver l'expression de son *génie personnel*, mais en même temps il est tenu de docilement se plier au *génie de la langue* que ses *observations* de textes ou ses lectures ont dû lui inculquer (ce qu'affirme Roustan, Fascicule VII, pp. 124-125).

Si l'on ne doit plus parler de rhétorique, les auteurs de méthodes n'en conti-

(16) A. COMPAGNON, *La Troisième République des lettres. De Flaubert à Proust*, Paris, Le Seuil, 1983, pp. 311-314.

nient pas moins à définir une exigence de type normatif, c'est-à-dire justement de type rhétorique. Au chapitre « style », on récupère le travail d'élocution ; la « composition » est une retraduction du travail de disposition ; quant au travail sur l'invention, il correspond, chez Payot, au travail sur « le sens de la causalité et de la preuve » : preuve logique, pour informer et convaincre, preuve morale pour émouvoir. Crouzet, lui, énumère des *lois* que Claude Abastado, dans son article du numéro 29 de *Pratiques* (mars 1981) a analysées. Parmi ces lois, citons les *lois de vraisemblance et d'utilité* (pour travailler le sens de la preuve, logique et morale) : une description doit *faire voir, faire croire*, et somme toute *faire penser* ou méditer sur l'enseignement moral que doit comporter toute description.

Quand Payot propose la correction d'une copie pour l'exemple, il commence ainsi par poser que toute description doit avoir une « unité psychologique », c'est-à-dire qu'elle doit être centrée sur un sentiment, une émotion qui va avec la situation, et pas spécialement avec le tempérament de l'élève. C'est une émotion bien codée, qui se décline, d'après le corrigé de Payot, en un style bien conventionnel. Pour décrire par exemple ce concours d'aviateurs au cours duquel Latham s'est fait battre par Blériot (le 25 juillet 1909) – sujet très « moderne » –, *il faudra* parler des « détonations précipitées », de la « sourde anxiété [qui] étreint tous les cœurs », des « acclamations [qui] crépitent »... autant de formules qui, pour Payot, ne sont pas « clichées », mais sont propres à développer le sentiment tel qu'il a été sincèrement ressenti.

1.3. Les discours de références

La méthode réaliste de la description se réfère, dans ses principes, à deux ordres de discours.

D'abord **le discours de la psychologie** – légitimation scientifique oblige. A la base, on reconnaît la proposition empiriste de la connaissance du réel par les sens, par laquelle on embraye sur le discours de la démarche expérimentale façon Claude Bernard. Ces propositions sont communes aux versions primaire et secondaire de l'enseignement réaliste. Mais avec Payot, qui a fait sa thèse sur Stuart Mill et Spencer, qui a lu de très près les études de Théodule Ribot sur l'attention, la raison psychologique de la composition devient fondamentale. Payot donc, auteur réputé depuis 1893 pour son *Education de la volonté*, déclare que « l'enseignement de la composition [...] *n'est rien s'il n'est une éducation de la volonté* sous sa forme la plus haute et malheureusement la plus instable, celle de l'attention ». *Malheureusement* parce que le travail de l'attention demande une véritable ascèse. D'ailleurs « l'énergie spirituelle » que demande ce travail de l'attention, Payot, pourtant laïc exemplaire, l'identifie au travail des *Exercices spirituels* d'Ignace de Loyola (des présentations du Manrèse se succèdent durant tout le XIX^e siècle et au-delà) : « Les Exercices spirituels d'Ignace de Loyola [...] donnent le modèle parfait des moyens éducatifs à employer pour émouvoir dans l'âme les sentiments qu'on désire y faire naître et y voir grandir » (Payot, *op. cit.*, p. 116). Payot ajoute que sa méthode, dite par lui « active », ne s'adresse qu'à une élite (*op. cit.*, p. 161)... Mais non pas l'élite issue de la riche bourgeoisie, mais l'élite sélectionnée sur le degré d'énergie de l'esprit et la capacité à travailler. En somme, une « aristocratie démocratique » pour reprendre les termes de Maneuvrier, l'auteur de *L'Education de la bourgeoisie sous la République* (1888).

L'autre référence, c'est le **discours de la littérature**. Payot, Roustan citent l'injonction de Flaubert ; on se réfère à Maupassant et à la préface de *Pierre et Jean*

(1887)... La pédagogie réaliste se doit d'invoquer la littérature réaliste. Mais, au début du XX^e siècle, on remarquera que l'avant-garde de la pédagogie se réfère à ce qui est alors une école consacrée, bien « panthéonisée », et que les prescripteurs mettent, sans scrupule, dans le même formol qui conserve tous les auteurs dits classiques. Si Flaubert est une valeur littéraire, il l'est pour Payot, Roustan, Crouzet, tout autant que Bossuet, Boileau, La Fontaine, Voltaire etc. ou, avec la collection Clarac, Genevoix et Colette. La littérature réaliste passe sous régime classique grâce à l'école, secondaire : somme toute, soulignent les prescripteurs, dans la littérature réaliste on parle toujours de nature... humaine.

Ces références aux réalistes écrivains sont par là même loin d'impliquer, chez les prescripteurs de méthodes réalistes, une exacte compréhension des principes de l'écriture réaliste. Ainsi les prescripteurs, s'ils parlent effectivement de « détails caractéristiques », de « vision personnelle du monde » selon le « tempérament » tout comme Maupassant, ne font jamais référence à la *théorie de l'illusion* pourtant essentielle chez Maupassant. C'est que si l'on se met à définir la composition comme recherche d'une illusion de réel, on risque fort d'ébranler du même coup les valeurs, psychologiquement ou moralement nécessaires aux yeux des prescripteurs, de *vérité*, de *sincérité*. La description réaliste scolaire rime avec l'esprit de sérieux.

Là où l'artiste réaliste se met à distance de son écriture pour contrôler l'illusion des « effets de réel », favorise *le jeu* entre lui et son écriture, le prescripteur de la description réaliste scolaire, lui, cultive l'illusion que rien ne vaut l'immersion dans la réalité pour écrire sincèrement, avec sensibilité, *ce qu'il faut voir*, *ce qu'il faut sentir*, *ce qu'il faut penser*.

2. Années 1970-80 : PRATIQUES et les règles du jeu de l'écriture descriptive

Dans les années 1970, le modèle de la description réaliste est encore dominant. Les manuels de la collection Clarac sont encore en usage, à côté du Larousse et Michard.

Dans les années 1970, le premier cycle du secondaire, le Collège, est en pleine restructuration pour répondre à la poussée démographique et à la forte demande de scolarisation qui accompagne cette poussée : on s'achemine vers le Collège unique, principe de la *réforme Haby*, décidée en 1975, appliquée en 1977.

Dans les années 1970, les discours sur la crise de l'école foisonnent, « discours de délégitimation puissamment articulés sur certains apports récents des sciences sociales » (17). On stigmatise l'école de classe. Pour ne citer que quelques ouvrages : 1970, c'est l'année de *La Reproduction* de Bourdieu et Passeron et de l'article d'Althusser, paru dans la revue du PCF, *La Pensée* : « Idéologie et Appareils Idéologiques d'Etat » (A.I.E.) ; en 1971 paraît chez Maspero le brûlot maoïste *L'Ecole capitaliste en France* de Baudelot et Establet. A côté des textes analysant ou dénonçant la fonction idéologique de l'école, on trouve aussi des ouvrages proposant des solutions plus ou moins radicales pour changer l'éducation : ceux issus du courant de Pédagogie institutionnelle (1966 : *La pédagogie institutionnelle*, de Michel Lobrot ; 1972 : *La chronique de l'Ecole caserne*, de Fer-

(17) J.-C. FORQUIN, *Ecole et culture*, Bruxelles, De Boeck-Wesmael, coll. « Pédagogies en développement », 1989 (rééd. 1992), p. 8.

mand Oury et Jacques Pain), et des ouvrages traduits de l'étranger, comme en 1971, *Une société sans école* d'Ivan Illich ou la réédition en 1970 (chez Maspero) de *Libres enfants de Summerhill* de Neill. Partout on ne parle que de crise de l'école.

En mars 1974 paraît le premier numéro de la revue *Pratiques*, issue d'un « collectif de rédaction » dont « les membres travaillent dans le secondaire » et s'adressent à des professeurs du secondaire, exerçant en particulier en collège. Comme ailleurs, dans *Pratiques*, on analyse la crise de l'école. On dit ainsi que « le système éducatif subit directement les effets de la crise généralisée, organique, du Capitalisme Monopoliste d'Etat » (n° 10, juin 1976). Est affirmée en outre la nécessité de se battre à l'intérieur de l'école pour transformer l'école : les rédacteurs de la revue, obstinément, répètent qu'il faut « intervenir ». Et pour commencer il faut *intervenir* contre le projet du Collège Unique, qui ne garantit pas la qualité du savoir et de sa diffusion. Partant, il faut aussi *intervenir* dans « la formation des maîtres ». Il s'agit de défendre la spécialisation de ces maîtres (du secondaire), mais sans conservatisme aucun, au contraire puisque cette spécialisation exige de savoir se renouveler en se mettant au fait des théories de pointe.

2.1. A l'avant-garde de la théorie

Que l'enseignement du français s'érige sur des bases scientifiques. (N° 1 / 2, mars 1974, Editorial, p. 4.)

Or les « bases scientifiques » pour les rédacteurs de *Pratiques* s'articulent autour de trois domaines, construits alors en dehors ou en marge de l'Université : le **matérialisme historique**, la **linguistique** et la **psychanalyse**. Régulièrement est ainsi affirmée, dans les numéros de la revue de ces années 1970, « la nécessité de lier linguistique, marxisme et psychanalyse, la nécessité de diffuser un savoir et non l'idéologie culturelle de la classe dominante » (n° 7 / 8, décembre 1975, J.-M. Adam, p. 62). Entre ces trois domaines, on entend donc tisser des solidarités théoriques dont le cadre d'exercice est le *texte*. Par là même, la théorie fondamentale de référence est la linguistique – **la linguistique du texte**. Ce qui, en 1974, constitue, dans le champ de la réflexion didactique, une véritable nouveauté : les acteurs de la Rénovation qui, eux, s'occupent davantage du primaire (depuis 1967) et qui rendent compte de leurs « expérimentations » dans la revue *Repères*, n'ont jamais fait référence, jusqu'en 1974 au moins, qu'à la linguistique de la phrase.

Les nouveaux savoirs de référence, s'ils ne sont effectivement pas diffusés par l'Université, le sont dans le cadre de revues (et depuis une dizaine d'années déjà pour certains) : *Communications*, créée en 1961 au Seuil (son fameux numéro 8 de 1966, « L'analyse structurale du récit », avec les articles de Barthes, Greimas, Bremond, Eco, Todorov, Genette), la revue *Tel Quel* au Seuil, dès 1963, dirigée par Sollers et où seront publiés Barthes, Derrida, Genette, Kristeva, Todorov, et un théoricien du Nouveau Roman (à côté de Robbe-Grillet) : Jean Ricardou... *Tel Quel* est aussi à l'origine du Groupe d'Etudes Théoriques qui, à partir de 1968, organise des cycles de conférences au 44 de la rue de Rennes (18). Citons encore : *Etudes de Linguistique appliquée*, *Langue française*, *Cahiers du CRELEF* ; on peut ajouter *Dialectiques*, « revue trimestrielle de recherche et d'intervention

(18) Ph. FOREST, *Histoire de Tel Quel, 1960-1982*, Paris, Le Seuil, 1995.

théorique » et *Alternative*, auxquelles la revue *Pratiques* fait régulièrement référence.

Ces nouveaux savoirs de référence doivent permettre de « produire du savoir sur les fonctionnements du texte littéraire » (19), et produire du savoir sur les fonctionnements de l'écriture, du « travail scriptural ». C'est dire que ces savoirs nouveaux doivent produire des pratiques d'enseignement nouvelles – et *produire* n'est pas *appliquer*. Mais le risque de l'applicationnisme existe toujours sous la forme d'une dérive théoriciste, contre quoi d'ailleurs Jean-Pierre Goldenstein, dans le numéro 10 de juin 1976, met en garde la revue.

2.2. La liquidation de la « composition française »

On l'a dit déjà : dans les années 1970 domine encore largement le modèle de la description réaliste tel que l'ont réglé les prescripteurs des années 1900-1910. Pour les rédacteurs de *Pratiques* (« nouveaux entrants » dans le champ) qui veulent explicitement **changer l'écrire** – et le lire, il faut commencer par déconstruire, pour le liquider, le « dogme de l'expression » au principe de la composition française, qui est une « pratique idéologique » de la classe dominante au même titre que l'enseignement de la littérature vu par le manuel Lagarde et Michard.

Le dogme de l'expression peut se définir ainsi : l'œuvre est l'expression d'un vécu préalable qui place le texte en position de secondarité. (N° 1 / 2, mars 1974)

[...] le *dogme de l'expression*, la transparence du signifiant, la réduction monosémique, le style-ornement [...]. (N° 7/8, décembre 1975)

Pour le travail de déconstruction de l'idéologie au fondement de la composition française, c'est à Jean Ricardou, alors instituteur à Paris, mais surtout défenseur du Nouveau Roman (en tant que romancier et théoricien) que la revue fait appel, en 1978, dans le numéro 20.

Plutôt que de « dogme de l'expression », Ricardou démonte ce qu'il appelle « l'idéologie de la représentation et de l'expression ». En résumé, cette idéologie ne permet pas de *lire*, c'est-à-dire ne permet pas de prendre en considération, de *scruter* la configuration de l'écrit, sa matière : on ne fait que traverser l'écrit pour *retrouver* un *sens institué* comme avant l'acte d'écrire, une *expression* (du Moi) ou une *représentation* (du Monde). En corollaire, cette idéologie « limite l'écriture » en ce que l'écriture réaliste prône l'élection du détail caractéristique en fonction d'une impression d'ensemble à rendre, autrement dit en ce qu'elle fonde paradoxalement la prétendue représentation du réel sur un travail de censure. Ricardou dénonce aussi « l'obstacle auctorial » ou figure de l'auteur au principe du dogme de l'originalité et de la pratique solitaire de la rédaction.

L'analyse de Ricardou, longue, minutieuse, systématique, sera jugée « incontournable » par les autres rédacteurs de *Pratiques*. L'idéologie de la représentation à l'œuvre dans la composition française est par ailleurs attaquée, sous un autre angle, par l'autre théoricien du Nouveau Roman, Alain Robbe-Grillet analysant l'usage scolaire de la métaphore anthromorphiste, tel qu'on le voit prescrit dans le traité de *Stylistique française* de E. Legrand (édité chez J. de Gigord en 1922 et réédité jusqu'en 1982 au moins). *Le village est blotti au creux d'un vallon* : « le mot *blotti* transporte le lecteur (à la suite de l'auteur) dans l'âme supposée du

(19) J.-F. HALTÉ, *La didactique du français*, Paris, PUF, « Que sais-je ? », 1992, pp. 28-29.

village ». Ces analyses de Robbe-Grillet sont présentées dans le numéro spécial de *Pratiques*, consacré au premier Colloque de Cerisy, en 1979, par Jo van Apeldoorn. Claude Abastado et Jean-François Halté, dans le numéro 29 de la revue, de mars 1981, poursuivent le travail de liquidation de l'exercice de composition française. Et Jean-Michel Adam et André Petitjean aiguissent encore la critique de la description traditionnelle, à partir de 1982.

[...] la tradition scolaire (arts d'écrire, manuels) a particulièrement obscurci le débat en confondant *description* et *observation* et en demeurant fort discrète sur les techniques qui favorisent la maîtrise de l'écriture des descriptions. [...]

Contrairement à l'idéologie réaliste, il faut donc poser que décrire c'est moins exprimer le réel que *l'imprimer* [...]. (J.-M. Adam et A. Petitjean, n° 34, juin 1982, pp. 93-94.)

2.3. Des jeux de règles pour écrire / décrire

C'est bien l'antithèse ou le négatif parfait du modèle réaliste des années 1900-1910 qui se construit dans les articles de la revue *Pratiques* entre 1974 et 1990 : on ne *scrute* plus les choses et les êtres, atlas en main, mais le texte en faisant fonctionner des règles d'écriture variées. Et avant tout énoncé de règles, un principe de base, répété à satiété : l'articulation du lire et de l'écrire.

Lire et écrire constituent le même geste : écrire, toujours sa / ses lectures ; c'est toujours en écrivant / réécrivant qu'on apprend à lire. (N° 11/12 novembre 1976)

[...] l'écriture est un apprentissage de la lecture. (N° 29, mars 1981)

Si lire peut aider à écrire, écrire peut aussi aider à lire. (N° 61, mars 1989)

Quant aux règles d'écriture et de réécriture, elles peuvent relever de deux voies bien distinguées dans la revue, mais qui peuvent s'articuler : la voie définie par Ricardou ou voie de la scripturalité et la voie de la narratologie ou grammaire de texte.

2.3.1. La description par la voie ricardolienne ou l'écriture effervescente

Pour Ricardou, « écrire, c'est transformer tel écrit de manière à accroître les relations entre ses composants » en agissant sur deux domaines distincts mais solidaires : le domaine matériel ou signifiant et le domaine idéal ou signifié. Cette écriture dite *effervescente* (qui, mettant en contact deux domaines, ferait bouillonner *les sens* ou significations) induit la fiction et entend donc produire une « désillusion de représentation ». Corollaire de cette pratique : disparaît la notion d'auteur qui laisse place à celle de *scripteur*, « produit de son produit » ; et qui dit *scripteur*, et non plus auteur propriétaire solitaire d'un style original, dit possibilité de « démocratisation de l'écriture », de « coopération scripturale » c'est-à-dire d'une production de texte à plusieurs.

Parmi les règles ricardoliennes, on peut retenir l'exemple de la règle du *monochromatisme bilatéral*, productive de descriptions :

[...] il s'agit de concevoir un univers tel que se puissent réunir des occurrences plus ou moins semblables, au plan idéal, d'une couleur unique, et au plan matériel du mot désignant cette couleur. Bref, si l'on veut bien admettre ce sens très large, il importe

de faire fructifier, au plan idéal, le synonymique, et au plan matériel, le paragrammatique. (N° 20, juin 1978, p. 56)

Cette règle a été proposée à des élèves de sixième selon un protocole en huit étapes : 1. mise en place, pour toute la classe, de la règle ; 2. adoption du principe dit de *la couleur planétaire* ; 3. choix individuel de la couleur ; 4. rédaction de « textes distincts » ; 5. formation de groupes par couleur ; 6. choix, à l'intérieur de chaque groupe, du texte de base ; 7. amélioration de ce texte, dans chaque groupe, en tenant compte des autres textes ; 8. discussion collective des problèmes avec l'ensemble de la classe.

On obtient ainsi des descriptions de planètes de différentes couleurs (bleu, jaune, rouge, vert) où les « occurrences idéelles » ou signifiés de couleur (par exemple : *rouge, roux, pourpre*) entrent en correspondance avec des « occurrences matérielles » ou éléments paragrammatiques tirés du signifiant (par exemple : ROUGE, ROUX, POURPRE, LOURD, ROULANT, BROUSSES).

Il existe d'autres « règles effervescentes » ou « bilatérales », comme celle du *binumérique bilatéral* qui joue sur deux nombres, ou celle du *paradigmatique* qui travaille sur la reprise de constructions et partant sur des parallélismes.

Les expériences *scripturales* proposées par Ricardou allient rigueur exigeante et audace un peu provocatrice. Le fait que les rédacteurs de *Pratiques* aient retenu un temps les expériences de Ricardou est assez emblématique de la position avant-gardiste que la revue a occupée alors dans le champ de la production didactique. Cela dit, les rédacteurs de *Pratiques* reconnaissent bientôt que de telles expériences ne sont pas faciles à faire accepter, d'autant qu'elles ne promeuvent qu'une seule conception du littéraire : « Non qu'on ne souscrive pas à l'exigence de Jean Ricardou. [...] Mais il faut souligner la résistance de "l'idéologie dominante" dans l'école » (20).

2.3.2. Des règles dans l'optique de la narratologie

Dès 1974, la revue *Pratiques* explore systématiquement les travaux de narratologie (ceux de Van Dijk notamment) pour les intégrer à leur réflexion didactique. Les analyses faites dans cette optique reposent sur l'articulation (dialectique) entre lecture / repérage de règles d'organisation textuelle et écriture / réécriture selon ces règles.

Ces règles d'organisation textuelle sont au principe des travaux sur les typologies de textes. Et de 1974 à 1990, la revue *Pratiques* s'est beaucoup intéressée (avant qu'elle ne s'intéresse à l'écriture argumentative) aux règles conventionnelles qui permettent d'écrire un récit (avec usage du schéma quinaire ou sa version simplifiée : triadique) intégrant séquences narratives et séquences descriptives, et travaillant aussi les notions de personnage et de point de vue.

Dans la décennie 1980, Jean-Michel Adam et André Petitjean initient une réflexion sur la description : sur l'existence d'une « compétence textuelle descriptive » et d'une « superstructure descriptive ». Plusieurs de leurs articles de la revue sont consacrés à cette question et la synthèse de ces articles correspond à l'ouvrage, publié en 1989, chez Nathan : *Le texte descriptif*.

(20) J.-F. HALTÉ, « Analyse de l'exercice dit « la rédaction » et propositions pour une autre pédagogie de l'écriture », in J.-F. HALTÉ, M. CHAROLLES, C. MASSERON, A. PETITJEAN, *Pour une didactique de l'écriture*, Metz, éd. Centre d'Analyse Syntaxique de l'Université de Metz, coll. « Didactiques des Textes », 1989, p. 43.

Ils entendent aborder la description selon trois axes : un axe *sémiotique*, sous la forme d'une histoire de la description littéraire ; un axe *linguistique* où est définie l'organisation des séquences descriptives sous la forme d'arborescences articulantes à partir d'un thème-titre d'une part le développement des parties et d'autre part le développement des propriétés-qualités ; enfin, un axe *didactique* où sont proposées des activités de lecture et d'écriture.

Dans l'axe didactique, l'intérêt, d'André Petitjean en particulier, se porte essentiellement sur la description réaliste de paysage, description dite « représentative ». Il s'agit ainsi d'*intervenir* sur un « genre », un type de texte, emblématique de la tradition scolaire, pour en subvertir l'enseignement, et de construire une approche de la description en travaillant, chez l'élève, la conscience métalinguistique ou la posture métacognitive.

On propose donc à la fois des exercices d'analyse de textes descriptifs (en particulier réalistes) et des exercices de production. A analyser, on donne par exemple trois extraits de *Bel-Ami*, chacun correspondant à un moment important de la vie du héros (la mort de son ami, son premier mariage, un duel) ; il s'agit, pour l'élève, d'associer une description à un épisode, en explicitant les indices textuels qui permettent la mise en relation.

A produire, pour approcher le fait que toute description est une opération de sélection qui dépend du point de vue du descripteur, on propose de décrire un même objet selon des points différents (un bosquet vu par des amoureux ou un savant botaniste) ou des descripteurs spéciaux (une chambre décrite par un maniaque du détail, un aveugle...). Ces exercices sont appelés **exercices de contextualisation**. Parmi eux, on présente par deux fois dans la revue, une fois par Yves Reuter (n° 55, septembre 1987), l'autre fois par André Petitjean (n° 56, décembre 1987), un *atelier d'écriture* (créé par Isabelle Delcambre) sur des descriptions de femmes : la situation initiale, rédigée, est donnée (à une terrasse de café, un homme attend une femme... « A peine assis il l'aperçut ») ; pour la clôture narrative, on propose quatre solutions ; pour la description elle-même, l'élève a à sélectionner parmi 18 propositions (extraits de littérature réaliste, de style plus ou moins parodique d'ailleurs) de quoi construire un portrait de femme conforme à l'isotopie sélectionnée pour la conclusion.

Sont proposés aussi des **exercices de répétition ou d'imitation** : le principe est d'« écrire un texte à partir d'un modèle organisateur qu'il s'agit d'intégrer par imitation ». Une description est donnée ; il faut en repérer les règles d'organisation et d'écriture : mode d'insertion de la description dans le récit – en VOIR, en DIRE, en FAIRE selon la terminologie de Philippe Hamon –, progression des séquences, usage de tel type de vocabulaire, de tel procédé syntaxique, de métaphores. Autant de règles qu'on applique ensuite à la production d'un texte sur un sujet proche.

Enfin, au titre d'**exercices de conceptualisation**, on fait comparer, par exemple, quatre séquences descriptives en dessinant pour chacune d'elles l'« arbre descriptif ».

Mais tous ces exercices, si convergents soient-ils, ne peuvent trouver de sens qu'intégrés à un projet d'écriture longue, comme d'ailleurs Ricardou n'envisage ses expériences scripturales qu'intégrées à un projet qui permette de mettre en place « la coopération scripturale ».

2.4. La description, mais intégrée à un projet d'écriture fictionnelle longue

Le travail en projet est le dispositif pédagogique que les rédacteurs de *Pratiques* entendent promouvoir. C'est dans ce cadre, relevant d'une pédagogie du contrat, que peut se réaliser la synthèse entre les deux voies que nous venons de présenter, ainsi que le démontre une expérience d'André Petitjean, relatée dans deux articles de *Pratiques* (n° 27 de juillet 1980 et n° 29 de mars 1981) et dans un ouvrage publié chez Cedic-Nathan, en 1982 : *Pratiques d'écriture. Raconter et décrire*.

L'expérience concerne deux classes de 5^{me}, organisées façon Freinet avec un conseil de coopérative et publiant un journal de classe chaque trimestre. Autrement dit, les textes produits auront un destinataire réel.

On travaille en groupes (8 groupes de 3 élèves). Le point de départ est un texte rédigé par un groupe : un conte de science-fiction. Et il s'agit de réécrire ce texte d'une part en complexifiant la trame narrative, d'autre part en multipliant les descriptions, pratiquement inexistantes dans le texte d'origine.

Alternent alors des phases de travaux de groupes autour de tâches définies par le professeur, où les élèves *apprennent en faisant*, et des phases de « pauses » théoriques, où les élèves *apprennent en réfléchissant* aux règles d'écriture. En tout cinq pauses, chacune induisant un travail de réécriture en atelier : une pause est consacrée à l'étude de l'instance narrative, une autre aux procédés de création lexicale qui peuvent servir à fabriquer des néologismes et mots-valises propres à désigner les parties du vaisseau spatial à décrire ; une autre concerne la description, ses modes d'insertion dans la narration et sa mise en texte ; une autre porte sur l'évaluation ; la dernière permet d'étudier les rapports entre narration et fiction, avec l'étude des prolepses et analepses, des enchâssements de récits dans le récit.

Toutes ces « pauses théoriques » articulées sur des activités de réécriture tendent toujours à construire chez l'élève une réflexion métalinguistique. Le tour psycho-linguistique et / ou cognitiviste que prendront les réflexions didactiques présentées dans *Pratiques* à partir de 1986 ne fera que confirmer le postulat adopté dès le début par les concepteurs de *Pratiques* : un apprentissage efficace de l'écriture, descriptive et autre, doit se fonder sur une réflexion abstraite.

Deux modèles didactiques de la description secondaire en vis-à-vis

La description selon *Pratiques* est l'exacte antithèse de la description selon Payot et ses émules. L'authenticité supposée d'une écriture qui manifesterait un *quelque chose à dire* sur le Réel et concernant des aspects du Moi original (de l'élève) se trouve délibérément *écrasée* par le travail sur l'artifice de l'écriture qui produit une fiction. D'un côté, pour écrire et décrire, alors que domine le paradigme de la littérature référentielle, on compte sur un rituel d'observation ascétique du monde et sur la dot culturelle de l'élève, de l'autre, alors que l'avant-garde littéraire et surtout critique se mobilise sur le Projet d'écriture au travail dans le texte, sur la mécanique scripturale, on pose que l'écriture s'apprend d'autant mieux qu'elle se réfléchit *théoriquement*. Et si le travail de déconstruction du modèle de la composition réaliste, entrepris par les rédacteurs de *Pratiques*, peut s'interpréter comme une subversion, c'est qu'il correspond effectivement au renversement de l'ordre réaliste scolaire dans la mesure où il permet de rétablir l'or-

dre réaliste artistique (travailler l'illusion de réalité) : dans la mesure où il rend à la théorie réaliste la cohérence que les prescripteurs des années 1900 lui avaient ôtée.

Par ailleurs, ces modèles, opposés, se présentent chacun comme une réponse à une crise de l'enseignement du français (dans un secondaire, qui, dans les deux cas, est en phase de restructuration) et, bien au-delà, à une crise de société, une crise de valeurs telle qu'elle se révèle dans le contexte d'après la défaite de 1870 ou d'après Mai 68. Ainsi chaque modèle (élaboré en dehors des textes officiels) représente un discours militant en faveur d'un nouveau projet de société, à quoi correspond nécessairement une conception de la culture : d'un côté, le modèle républicain libéral vise la formation d'une « aristocratie démocratique » par la sélection d'individus capables d'intégrer la culture bourgeoise dominante, capables aussi de devenir (c'est le rêve de Payot) des professionnels de la littérature, des écrivains ; de l'autre, le modèle *de gauche*, vise à transformer l'école en un outil de « démocratisation de la culture », c'est-à-dire vise à transformer l'école, lieu de consommation culturelle, en un lieu de production culturelle. Et Brecht est cité qui dit : « Ce qui est démocratique, c'est d'arriver à faire du petit cercle des connaisseurs un grand cercle des connaisseurs. [...] Si l'on veut arriver à la jouissance artistique, il ne suffit jamais de vouloir simplement consommer confortablement et à peu de frais le résultat d'une production artistique ; il est nécessaire de prendre sa part de la production elle-même, d'être soi-même à un certain degré producteur [...] » (21).

(21) J.-M. ADAM, Ph. LANE, « Lire la poésie : production du texte et du sens, deux textes d'André BRETON », *Pratiques* n° 39, octobre 1983, pp. 27-28.