

Narration et description scolaires : pourquoi sont-elles si importantes pour l'enseignement de la composition ?

Autor(en): **Schneuwly, Bernard**

Objektyp: **Article**

Zeitschrift: **Bildungsforschung und Bildungspraxis : schweizerische Zeitschrift für Erziehungswissenschaft = Éducation et recherche : revue suisse des sciences de l'éducation = Educazione e ricerca : rivista svizzera di scienze dell'educazione**

Band (Jahr): **8 (1986)**

Heft 1

PDF erstellt am: **12.07.2024**

Persistenter Link: <https://doi.org/10.5169/seals-786414>

Nutzungsbedingungen

Die ETH-Bibliothek ist Anbieterin der digitalisierten Zeitschriften. Sie besitzt keine Urheberrechte an den Inhalten der Zeitschriften. Die Rechte liegen in der Regel bei den Herausgebern.

Die auf der Plattform e-periodica veröffentlichten Dokumente stehen für nicht-kommerzielle Zwecke in Lehre und Forschung sowie für die private Nutzung frei zur Verfügung. Einzelne Dateien oder Ausdrucke aus diesem Angebot können zusammen mit diesen Nutzungsbedingungen und den korrekten Herkunftsbezeichnungen weitergegeben werden.

Das Veröffentlichen von Bildern in Print- und Online-Publikationen ist nur mit vorheriger Genehmigung der Rechteinhaber erlaubt. Die systematische Speicherung von Teilen des elektronischen Angebots auf anderen Servern bedarf ebenfalls des schriftlichen Einverständnisses der Rechteinhaber.

Haftungsausschluss

Alle Angaben erfolgen ohne Gewähr für Vollständigkeit oder Richtigkeit. Es wird keine Haftung übernommen für Schäden durch die Verwendung von Informationen aus diesem Online-Angebot oder durch das Fehlen von Informationen. Dies gilt auch für Inhalte Dritter, die über dieses Angebot zugänglich sind.

Narration et description scolaires

Pourquoi sont-elles si importantes pour l'enseignement de la composition?

Bernard Schneuwly

A l'école obligatoire, les élèves apprennent à écrire des textes essentiellement en rédigeant des narrations et des descriptions. Pourquoi cette dominance de deux genres scolaires particuliers? L'article essaye de répondre à cette question à partir de l'analyse des textes parus au 19^{ème} siècle en Suisse romande et des textes parus dans «L'Éducateur» (revue de la Société pédagogique romande) sur l'enseignement de la composition. L'histoire de cet enseignement montre que la dominance des genres «narration» et «description» apparaît quand l'école devient obligatoire et que les contenus des textes écrits à l'école subissent un changement important autour des années 1930. Ce développement historique s'explique notamment par la conception de la langue comme outil de représentation et non pas de communication, par la vision de l'apprentissage comme processus de simple imitation et de l'écriture comme acte de création pure et par l'importance d'une visée normative de l'enseignement de la langue française. Il est proposé, d'une part, de baser l'enseignement de la composition sur deux axes complémentaires, narratif et discursif, et, d'autre part, de développer la narration dans le sens d'un jeu avec la langue avec des règles relativement précises, élaborées en classe.

Il est indéniable que les élèves apprennent à écrire à l'école obligatoire. Cependant: qu'apprennent-ils en apprenant à écrire? Ou autrement dit: quelles sont les activités langagières que l'école suscite chez eux pour leur apprendre à produire des textes? Et éventuellement: quelles sont les raisons du choix de ces activités? Telles sont les questions que je me propose d'aborder dans le présent essai. Elles surgissent aussitôt que le chercheur s'intéresse de façon plus approfondie aux multiples formes que prennent les textes en fonction d'activités langagières très diverses et qu'il analyse les productions d'élèves censés apprendre à produire des textes en imitant un ou deux types de texte dont ils n'ont analysé ni la fonction ni le fonctionnement.

I. Comment apprend-on à écrire un texte à l'école?

Partons de ce qui est observable. Quelles sont les tâches proposées aux élèves pour apprendre à écrire des textes? En résumé: celle de décrire un objet inanimé

ou animé ou éventuellement une personne (pour qui? pour quoi?); ou celle de raconter une histoire (pour qui? pour quoi?). On peut aisément le vérifier en analysant les consignes données dans les classes de l'école obligatoire pour inciter à la production de textes écrits:

Racontez-moi une histoire. (Sobels et Caruana, 1982 (1)).

Racontez une histoire vraie au sujet d'un événement qui vous a impressionné, effrayé ou embarrassé. (id.).

Observez le document et notez les choses que vous voyez. (id.).

Paul est un chasseur passionné, mais maladroit. Pourtant ce matin-là... Racontez. (Marchand 1971, p. 178).

Maman vous a chargé d'aller faire des achats dans un magasin d'alimentation libre-service. Racontez. (id.).

Vous avez déjà assisté à une épreuve sportive ou à un match. Décrivez ce que vous avez observé. (id.).

Mon plus beau voyage. Racontez vos souvenirs personnels. (id.).

Présentez un bébé ou un jeune enfant que vous connaissez. (id.).

L'homme à la Rolls. (Commission «Pédagogie du texte» 1984).

Terminez l'histoire amorcée ci-dessus. (id.).

La tempête. Faites un récit de 8 à 12 pages. 3 à 6 personnages, portraits, dialogues, description; introduction et conclusion (sauvetage, île, mort). La tempête doit vraiment éclater et occuper la partie centrale. (id.).

Vous voyez l'entrée d'un château. Derrière les créneaux, un fantôme. Un homme arrive vers le château. Faites un récit à la 3ème personne. (id.).

Parmi les multiples activités langagières possibles par écrit (expliquer une règle, raisonner, argumenter, rapporter, donner une recette, indiquer un chemin, etc.), l'école semble en choisir deux de façon très privilégiée en leur donnant en plus une forme particulière: décrire et raconter. Au début de l'école obligatoire, les thèmes de ces activités sont des faits vécus, des objets et situations vus. Elles préparent l'élaboration de narrations clairement inspirées de la littérature avec une forme canonique. L'unique but que poursuit l'élève par ces activités est de faire un texte. C'est seul ce produit fini qui intéresse et non pas l'effet éventuel qu'il peut avoir sur un destinataire potentiel, ni le processus d'élaboration du texte, ni même souvent le plaisir que peut éprouver l'élève en créant le texte.

L'école a développé un vocabulaire spécial pour parler des activités langagières de production de texte: les genres. Elle distingue «narration, portrait, description, lettre, dissertation» auxquelles peuvent s'ajouter «dialogue, résumé, compte rendu». Tout en étant en rapport avec les genres littéraires, ces genres ont probablement leur origine dans la rhétorique (voir Ludwig 1984; Ansmuth 1977; l'analyse de leur histoire demanderait une analyse approfondie) et sont devenus au cours de l'histoire de véritables genres scolaires enseignés en dehors de leur fonctionnalité rhétorique (comme par exemple la narration dans le discours juridique). Le petit Robert ne s'y trompe d'ailleurs pas: il atteste

depuis 1862 la signification de «narration» comme «exercice scolaire qui consiste à développer, de manière vivante et pittoresque, un sujet donné». (1976, p. 1137).

Les genres peuvent être répartis en deux grandes catégories, évoquées dans certains textes et plans d'études (par exemple le Plan d'étude de Neuchâtel de 1967). Les *genres utilitaires* se caractérisent essentiellement par le fait qu'ils remplissent une fonction bien précise dans l'interaction entre personnes. Ces textes, dont le destinataire est souvent explicitement précisé, peuvent éventuellement trouver tels quels une application dans la vie quotidienne future des élèves (lettre, demande d'emploi). Pour les *genres littéraires* on peut distinguer d'une part les genres qui «évoquent» la narration, le portrait, la description, et d'autre part celui qui «développe, dénoue, discute» la dissertation (Loubet 1954, p. 235). Le premier sous-groupe forme clairement un seul tout:

La narration consiste à raconter des faits qui se succèdent... Chemin faisant, elle peut faire appel aux deux genres précédemment étudiés, la description et le portrait. (p. 206).

L'unité des genres narration, description et portrait qui apparaît dans cette classification est analysée par Genette (1966). La description est la «ancilla narratio-nis» (la servante de la narration). Elle ne vit et n'existe que pour la narration. Pourtant, paradoxalement, il est possible de concevoir une description sans narration, impossible par contre de penser une narration sans description. Mais «du point de vue des modes de représentation, raconter un événement et décrire un objet sont deux opérations semblables qui mettent en jeu les mêmes ressources du langage» (p. 164). Nous verrons comment cette affirmation, confirmée par une analyse de la littérature, se réalise à l'école comme une même attitude à adopter face au réel.

Pour vérifier la dominance des narrations et descriptions à l'école, nous avons fait un sondage dans deux classes de Suisse romande (5ème et 6ème classe avec des élèves de 11 et 12 ans) (1) et analysé les consignes données dans trois classes françaises d'élèves de 11 ans (Marchand 1971, p. 178s, classes x, y et z). Les tendances sont très nettes:

Tableau 1: Genres dans 2 classes Suisse en romande et 3 classes en France

	5 ^e	6 ^e	I	X	Y	Z
Descriptions	1	3	1	5	4	3
Portraits	-	-	1	1	4	1
Narrations	5	6	1	3	5	13
Narration / Description	1	3	1	6	4	2
Autres	3	3	1	2	1	5
Total	10	15	1	17	18	23

On constate une très forte dominance des narrations et descriptions.

Une étude portant sur le Cycle d'orientation à Genève (élèves de 13 à 16 ans) confirme et nuance les données obtenues. Dans le cadre d'une analyse des situations de production dans lesquelles les élèves du Cycle d'orientation sont placés pour produire des textes écrits, un groupe de travail a recueilli un certain nombre de consignes de rédaction (Commission pédagogie du texte 1984). Une analyse en terme de genres donne les résultats suivants:

Tableau 2: Genres au Cycle d'orientation à Genève.

	7ème	9ème
Descriptions	6	1
Portraits	6	1
Narrations	14	8
Compositions d'idées	0	14
Autres	10	9
Total	35	33

La catégorie «Autres» comprend notamment: résumés, dialogues, analyse de poème, invention de slogan, notations d'impressions, textes libres, etc.

Les résultats sont clairs: en 7ème il y a une dominance presque absolue des narrations et descriptions. En 9ème, un changement important s'opère: il y a de nombreuses consignes donnant lieu à des «dissertations» ou «compositions d'idées». Cela est d'ailleurs tout à fait conforme au plan d'études qui prévoit l'introduction de ce genre en 9ème. Une remarque qui apparaît plusieurs fois dans les fiches des enseignants est révélatrice de la fonction de l'introduction de ce nouveau genre en dernière année de l'école obligatoire: «Pour leur donner une idée de ce qui les attend au collège». Il s'agit d'une propédeutique de la dissertation.

Les plans d'études de Suisse Romande (Vaud 1953, Neuchâtel 1967, Berne 1968), en vigueur avant l'élaboration du Plan d'études romandes (1972 et 1979), accordaient une place dominante aux descriptions, portraits et narrations. Les pratiques actuelles que nous venons d'analyser semblent être le reflet des anciennes conceptions. Dans le nouveau plan, les activités sont beaucoup plus diversifiées: lettre, résumé, compte rendu d'enquête, rédaction de légendes d'illustrations, questionnaire, textes pour accompagnement de montages audio-visuels, etc. (voir aussi Besson et al. 1979). Au Cycle d'orientation de Genève, par contre, le programme 1981/1982 pour la 7ème et 8ème accorde

encore une place très privilégiée au récit et ne touche les autres types de textes que marginalement.

On pourrait penser que les genres scolaires sont aussi anciens que l'école et qu'ils sont apparus en même temps que les premières tentatives d'organisation d'une école primaire intégrant des enfants de milieu populaire, c'est-à-dire, en Suisse romande, dans la première moitié du 19^{ème} siècle. De fait, ils sont en même temps plus anciens et s'imposent plus tardivement comme véritables organisateurs de l'apprentissage de la composition à l'école primaire de l'époque. Sans décrire l'histoire très ancienne des genres, je vais essayer de tracer quelques étapes de l'histoire des genres à l'école suisse romande (2).

II. Les genres à l'école obligatoire en Suisse Romande: points de repère historiques

1. Les débuts: dominance de l'utilitaire

Dans le premier texte sur l'enseignement de la composition à l'école primaire en Suisse romande paru en 1832 (selon Sichler, 1910), Mignot se plaint du fait que

jusqu'à présent on a presque entièrement négligé dans les écoles primaires l'enseignement de la composition. (p. 201; voir aussi Josseaume 1847).

et il propose une méthode d'enseignement qui est tout à fait axée sur l'utilitaire. Dès le début les enfants écrivent des petits textes sur «la paresse, l'orgueil, la modestie,... une petite lettre aux parents» (p. 204) pour ensuite passer à des choses très sérieuses comme la composition d'un billet reconnaissant une dette ou une convention entre deux marchands.

En 1850, Mignot affine son esquisse et écrit la «Méthode d'enseignement de la composition» adoptée par les Départements de l'instruction publique de Genève, Neuchâtel et Fribourg. En analysant la table des matières (voir annexe 2), on s'aperçoit que les genres utilitaires sont largement majoritaires; le récit présente selon Mignot peu de difficultés et «l'instituteur n'en occupera pas ses élèves longtemps» (p. 147). Contrairement à la première esquisse, cette nouvelle version contient des descriptions. Des explications de proverbes ou de sentences et des méditations par écrit semblent, pour Mignot, tout à fait à la portée d'enfants de l'école primaire.

L'analyse de ces deux premières méthodologies de l'enseignement de la composition à l'école primaire ne permet pas encore du tout de parler ni d'une dominance du littéraire par rapport à l'utilitaire, ni encore moins d'une dominance du genre récit. Il serait intéressant de voir dans quelle mesure le besoin de l'écriture de textes sous «seing privé», c'est-à-dire non enregistrés devant notaire, textes que Mignot mentionne sans cesse, correspond à des développements sociaux

qui ont lieu, par exemple, au niveau de la jurisprudence, le texte écrit remplaçant de plus en plus le contrat oral.

Même si dans la méthode de 1850, apparemment dominante à l'époque, les genres n'apparaissent pas encore en tant que tels, ils sont déjà évoqués plus ou moins directement dans d'autres textes de la même époque. Viridet (1838) dit par exemple qu' :

il faudra exercer les élèves à écrire ce qu'ils auront vu ou entendu, à raconter, par exemple l'histoire qu'on leur a lue, à composer correctement des lettres familières sur les objets les plus ordinaires de la vie, à répondre à certaines questions sur lesquelles ils auront acquis des notions suffisantes. (p. 55).

On retrouve dans cette phrase la description, la narration, la lettre et la dissertation. Une mise en garde dans l'Éducateur populaire de 1854 est un autre indice pour la présence des genres à l'école à cette époque:

... ne pas s'astreindre à un plan arrêté, et donner selon l'occasion une lettre, une description, une narration, un dialogue ou une dissertation, etc. La division en genres de composition nous paraît factice et inutile. (p. 88).

2. La dominance de description et narration

A partir des années 1860, la référence aux genres devient constante et explicite. Un double changement s'opère par rapport à la méthode de Mignot: dominance du littéraire par rapport à l'utilitaire d'une part, exclusion des thèmes de type «réflexion, dissertation» de l'autre. Rey (1865) représente une phase intermédiaire dans ce processus. Il exclut déjà la dissertation de l'école obligatoire, mais accorde toujours une prépondérance à l'utilitaire dans la suite de genres qu'il propose: d'abord des lettres d'affaire simples, puis des lettres de toutes espèces; ensuite la rédaction d'actes sous seing privé; puis finalement des narrations et:

si les facultés de l'enfant et le temps le permettent, on peut essayer des descriptions. (p. 202).

La progression va donc de l'utilitaire, accessible à tout le monde, vers le littéraire, avec comme point culminant la description.

Favez (1866, 1867) propose dans la même revue (L'Éducateur) un ordre exactement inverse, sans d'ailleurs se référer ou même mentionner l'article de Rey: description, comparaison, narration, fable, lettre d'affaire, correspondance. Cet ordre va dorénavant s'imposer définitivement. Donnons quelques exemples dans les textes analysés:

— Uldry (1890): description, narration, genre épistolaire «qui doit avoir la prépondérance» au cours supérieur (des restes de la dominance de l'utilitaire);

— Mercier (1911): descriptions, narrations, portraits, lettres, dialogues, discours, dissertations;

— Dubois (1914): pure description, narration, portraits, dialogues, lettres, sujets de réflexion, dissertations (seulement en classe supérieure du secondaire);

— Chessex (1926): descriptions, portraits, narrations, fables, dissertation et lettres.

Forme et contenu de la narration scolaire durant cette période sont très fortement déterminés par un but de la composition maintes fois répété:

Développer les facultés morales (Baechler 1893, p. 40).

Baechler montre que:

c'est par le choix judicieux des sujets et les réflexions que l'on peut en tirer que l'on fera aimer la vertu et la foi et haïr le vice. (ibid).

Le procédé est simple: on lit une histoire, par exemple sur un menteur, et l'on tire les leçons morales qui y sont contenues: un menteur est presque toujours puni et ne sera plus cru. On élabore ensuite en classe une histoire qui démontre cette morale. Ce même souci pour la formation morale apparaît dans le rapport du XVIIIème congrès de la Société pédagogique de Suisse romande:

La maîtresse ne redoutera pas d'aborder quelques sujets d'imagination, desquels elle fera découler de bonnes leçons de morale. (Juncker 1911, p. 61).

3. Partir du vécu de l'enfant

Les grands changements du début du 20ème siècle, la découverte de l'enfant en tant que personne, la psychologie de l'enfant, la psychanalyse, ont eu des effets importants sur l'enseignement. Ils se sont surtout manifestés dans les années 30 et ont amené à une révision importante des buts de l'école (pour l'enseignement du français voir Bronckart 1983). Au niveau de l'enseignement de la composition, la description semble être fortement mise en question comme exercice scolaire:

Non, ce n'est pas l'écorce crevassée du cerisier qui l'a ému! Mais l'escalade du tronc. (p. 390)

dit Annen (1944) pour mettre en évidence la contradiction entre l'exercice de description et la nécessité de tenir compte de la motivation qui doit être au centre des préoccupations de l'enseignant. Bally (1930) résume succinctement les idées centrales de la réforme:

Nous encouragerons l'enfant à se raconter lui-même, à parler très simplement, sans prétention au beau style, de ce qui le touche directement, à narrer les événements ou il a été acteur

ou spectateur, de ce qu'il éprouve, désire ou craint réellement, ce qui exprime sa vie propre, enfin. (p. 42).

Au niveau institutionnel, on voit apparaître en 1931 le texte libre dans le plan d'étude genevois.

Ce vent de liberté n'est que de courte durée. Au niveau de l'école primaire, l'école reprend du mouvement de la réforme l'idée de partir du vécu pour apprendre à écrire des textes.

Pour bien composer, il faut avoir quelque chose à dire. Et pour avoir quelque chose à dire, il faut avoir soi-même vu ou fait quelque chose...: les petits événements de l'école, de la famille, du quartier. (Plan d'étude enseignement primaire, Genève 1951).

Elle accentue cependant la visée littéraire de la production de textes à l'école. Porinot (1929) prescrit pour la composition un enseignement littéraire, à partir de textes d'écrivains et une référence à des modèles. Jaquet (1942) pense que:

Les textes littéraires sont les modèles dont on va s'inspirer (p. 27).

La forme textuelle principale de la composition reste donc la narration, même si son contenu et les raisons de l'exercer à l'école changent. La visée littéraire de l'exercice s'accroît. Globalement, on constate en même temps un mouvement de rupture et continuité par rapport aux pratiques antérieures: rupture par le fait qu'on abandonne la vision de l'écriture comme moyen de représentation de la réalité extérieure et qu'on prend, à l'école primaire, le vécu de l'enfant comme point de départ; continuité par le fait que les genres utilitaires restent exclus de l'école, que la visée littéraire reste importante et tend même à devenir dominante et que la dichotomie entre école obligatoire et école postobligatoire est maintenue avec la narration d'une part et la dissertation de l'autre.

Quelles sont les raisons de cette dichotomie et de cette étonnante continuité? Pour essayer de comprendre il faut analyser plus profondément les raisons de la dominance de la narration et de la description à l'école obligatoire. Trois aspects semblent être centraux à cet égard: la représentation dominante de l'activité langagière d'écriture: les idées; les modèles spontanés d'apprentissage: les méthodes; la conception de la langue qu'il faut apprendre: la norme.

III. Les idées

1. Des idées et de leur expression

Dans un article sur «Les buts de la composition à l'école primaire», Tissot (1943) dit que:

l'exercice de la composition a pour but d'apprendre à l'enfant à écrire correctement ce qu'il pense. (p. 211).

Annen (1944) met en italiques le but central de l'enseignement de la rédaction:

On écrit pour exprimer quelque chose. (p. 389).

Le but (de l'enseignement de la composition)... est d'habituer l'élève à rendre clairement par écrit ses idées. (p. 35)

disait, en 1838 déjà, Viridet. Et l'on trouve comme un écho dans le Plan d'étude du Valais (1961) qui dit que les enfants doivent apprendre à:

exprimer clairement la pensée. (p. 77).

Ces phrases résument bien l'idée générale que se font tous les auteurs des méthodes d'enseignement de la composition. Elle peut être explicitée comme suit: il y a tout d'abord une pensée, une idée, éventuellement un sentiment, préexistant à toute activité langagière et indépendante de la situation de production du texte. Pour écrire il faut une «collection d'idées» (Instructions françaises de 1923 in Lebetre et Vernay 1972, p. 103) ou une «provision d'idées» (Bourquin 1870, p. 334). Ces idées, pensées, sentiments doivent ensuite être exprimés, doivent être mis en mots et en phrases. On reconnaît sans doute le modèle qui s'appelle paradoxalement «modèle de communication»: il y a un message qui doit être en-codé pour être transmis au récepteur qui le décode pour le comprendre.

Le schéma de base de l'enseignement de la rédaction se définit aisément à partir de cette conception:

... recueillir des idées, les mettre en ordre et les exprimer les unes après les autres. (Larive et Fleury, 1870 pour la première édition; je me réfère à la 153ème édition de 1934, p. 91).

Ce n'est rien d'autre que le schéma de la rhétorique antique: «heuresis», l'art de trouver des idées, du matériau pour le texte; «taxis», la mise en ordre du matériau; «lexis», l'art d'exprimer le matériau, le style. Il y a cependant une différence fondamentale entre les deux approches: en rhétorique, la recherche d'idées et leur organisation se fait toujours dans un contexte spécifié: atteindre un certain but dans une institution sociale particulière; toucher un public précis. Tel n'est pas le cas pour la narration scolaire. L'école ne dit d'ailleurs presque rien sur comment mettre en ordre les idées.

2. Comment trouver des idées

Trois approches qui ne s'excluent pas mutuellement, mais qui dominent successivement l'enseignement de la composition, ont été développées pour aborder le problème de trouver des idées: l'approche par questions-réponses et élaboration d'un plan; l'approche par l'observation; l'approche se basant sur le souvenir et le sentiment. L'idée de base est toujours la même: il faut élaborer une provision, une collection d'idée qu'il s'agit ensuite d'exprimer.

a) approche par question/réponse et plan

La première méthode part du constat que les enfants ont un certain nombre d'idées, mais qu'ils sont tout à fait incapables de les organiser en un ordre cohérent. Ils mêlent l'essentiel et les détails, ils ne savent pas suivre un développement rigoureux, ils sautent «du coq à l'âne». Il faut donc leur apprendre à penser. A cet effet, le maître instaure une interaction de type question/réponse avec sa classe. Les questions mises au tableau noir servent de trame ou de plan que les élèves doivent développer pour parvenir à un texte. Cette méthode se trouve déjà chez Mignot en 1832. Favez (1866/67) donne l'exemple suivant:

Qu'est-ce qu'un tableau noir? — C'est une grande planche peinte en noir. — Que fait-on sur le tableau noir? — On écrit avec une craie blanche. — etc. (p. 380).

Les principales questions sont écrites au tableau noir: c'est le plan. Les élèves donnent une réponse à chaque question: c'est la composition.

Les élèves plus âgés reçoivent un plan détaillé qu'ils doivent développer. C'est la forme classique de la composition à la fin du 19ème, pratique qui se maintiendra encore très longtemps dans les degrés supérieurs de l'école obligatoire. Sous le chapitre «Composition», le livre de Dussand, livre de référence pour l'enseignement du français à Genève en 1892, comprend uniquement plus de 200 titres de composition avec des canevas très détaillés que les élèves doivent *développer*. Jusque vers les années 30, la rubrique «composition» de l'Éducateur ne contient en général que des titres avec un canevas et des fois un modèle d'une composition développée.

L'approche par question/réponse et plan à développer est fortement critiquée à la fin du 19ème et au début du 20ème siècle par un courant qui se réfère aux idéaux scientifiques influencés par les idées positivistes.

Développer. La singulière chose, quand on y resonge! La matière était comminatoire; il en fallait avoir un respect pieux; on y était attaché comme la chèvre au piquet; on avait le droit de brouter autour, mais on ne devait pas trop s'en écarter et, après avoir un peu folâtré, ce qui n'était pas toujours vu d'un très bon oeil, il en fallait revenir en fin de compte aux indications de la matière. La docilité était la vertu souveraine de l'élève. (Rudler 1910, p. 28).

b) l'observation

A l'école obligatoire, la rigueur scientifique apparaît sous forme de l'observation précise et objective du monde, des choses et des hommes.

Le premier bénéfice que l'élève doit retirer du travail dit de composition française, c'est d'apprendre à observer, à regarder la réalité qui l'entoure; c'est de s'habituer à voir les choses et les hommes exactement tels qu'ils sont... (Dubois, 1911, p. 200).

L'application la plus conséquente de cette approche est la méthode «progressive et complète d'enseignement de la composition» entièrement basée sur l'observation (Redard 1895). Selon Redard, on peut classer les êtres en minéral, végétal, animal et humain. Cette suite reflète des degrés de complexité. Il faut naturellement commencer par le plus simple, c'est-à-dire par des objets inanimés seuls, puis en groupe, pour arriver à des exercices plus complexes, des objets animés seuls puis en groupe, et ainsi de suite jusqu'aux groupes d'êtres humains en action et éventuellement à la narration. On prendra par conséquent d'abord par exemple un morceau de charbon ou de sucre, un liquide, un ustensile, sur lesquels «on peut tout dire» (p. 10) à condition de les observer comme il faut. La langue permet d'élaborer une image fidèle et complète de ces objets. On passera ensuite:

à une motte de terre avec sa glaise, à un tas de cailloux, à l'humus. Plus tard on prendra l'âtre de la cuisine, le Bourg-du-Four, puis un chantier, un atelier... (p. 15).

Le XVIIIème congrès de la Société pédagogique de 1910 (Juncker 1910) confirme l'importance centrale de l'observation, tout en ouvrant déjà les portes vers une nouvelle approche «centrée sur l'enfant». Le congrès fait les propositions suivantes: il faut d'une part faire des exercices de style, c'est-à-dire préparer dans tous ses détails et en classe des textes qui seront à copier ou à imiter, car il faut commencer:

par montrer aux élèves comment il faut faire. (p. 88).

Mais, d'autre part, il ne faut pas:

leur mâcher la besogne au point de tuer en eux l'effort personnel et la spontanéité. (ibid).

Il est donc nécessaire de faire faire des compositions sans l'intervention du maître et sans plan ni canevas. La composition:

doit revêtir un certain cachet littéraire basé sur l'élément pittoresque renfermé dans l'objet. (p. 86).

Pour ce faire, l'observation reste la voie centrale:

Il faut arriver à ce que l'élève s'impose la tâche d'observer, d'ouvrir les yeux sur ce qui l'entoure... Il faut demander peu à leur imagination, beaucoup à l'observation. (p. 84).

Les domaines de l'observation sont variés et il faut aussi:

qu'il (l'élève) exprime à la fin quelques sentiments très simples: joie, tristesse, inquiétude, tels qu'il est susceptible de les éprouver. (ibid).

c) l'expérience et les sentiments de l'enfant: l'observation intérieure

«Spontanéité, sentiment»: les mots clés du mouvement des années 30 sont déjà là.

Restons vrais, choisissons nos exercices d'observation et d'extériorisation dans les choses qui environnent nos élèves, dans les événements qui s'accomplissent autour d'eux dont ils sont acteurs ou spectateurs; demandons - leur de les puiser au fond d'eux-mêmes, dans leur propre sensibilité. (Porinot 1929, p. 135).

Dottrens dit même — ici la référence à la psychanalyse est explicite:

Quantité d'idées, d'observations, d'émotions passées sont installées dans le subconscient de l'enfant. Il faut les en extraire... Il faut créer des associations, provoquer l'émergence au niveau conscient des idées latentes. (1940, p. 376).

Dans le mouvement de Freinet cette approche est sans doute pratiquée le plus radicalement:

... nous cherchons à obtenir le cri du coeur, le maximum de spontanéité et d'authenticité... accepter que l'enfant puisse tout dire, dans son langage personnel, sous la forme la plus expressive pour lui. (Guignet et Losio, 1980, p. 51).

Nussbaum s'inscrit tout à fait dans cette lignée lorsqu'il dit qu'il faut privilégier:

l'expression des émotions, des sentiments, des opinions, des désirs. (p. 60; même phrase dans le nouveau Plan d'étude romand 1972, p. 9).

Dans l'approche de l'expression des «fonds propres, des sentiments, des émotions» l'enseignant a une toute autre tâche que dans l'organisation de l'observation extérieure. Tout le débat des années 30 tourne autour de la question de savoir comment faire naître le souvenir et les sentiments le plus précisément possible. Tissot l'aborde en une série d'articles parus en 1930:

Le grand principe de la composition quotidienne est de savoir éveiller suffisamment les souvenirs pour créer le besoin d'écrire. (p. 136).

Les propositions restent pourtant très vagues: les souvenirs dorment dans la mémoire et il faut les appeler, les éveiller. Le problème se déplace vers la situation propice à cet éveil:

Comment créer cette atmosphère? En recherchant au fond de soi-même..., puis devant eux, devant la nature, communiquer votre enchantement... Les heures de composition respireront une atmosphère charmante. (Chabloz, p. 358).

Mais que signifie en fait dire qu'il faut «tirer quelque chose de ses fonds propres», que si un enfant n'a rien à dire, il faut l'engager à se souvenir, en fouillant dans sa mémoire avec les questions posées, en éveillant la mémoire, en précisant les images qui reviennent (Nussbaum 1969, p. 74) ou qu'on peut «préciser la vision intérieure» (Chabloz 1934, p. 358). L'observation extérieure devient en quelque sorte observation intérieure. Comme avant pourtant, les

idées, les sentiments, les émotions, les souvenirs sont toujours déjà là et n'attendent qu'à être exprimés. La conception de départ, «exprimer une idée», prend des formes et des contenus différents, mais continue à dominer. Nous retrouvons le mouvement de rupture et de continuité dans l'enseignement de la composition.

3. Décrire la réalité telle qu'elle est

Observation extérieure ou observation intérieure, un critère apparaît toujours comme décisif: celui de la vérité ou de la sincérité:

Le maître aura sans cesse fait appel à la sincérité. (1911, p. 48)

dit Brunot pour l'observation directe.

A l'origine de toute expression vraie, il y a une sensation, une perception, un sentiment. (Nussbaum 1969, p. 74; mon soulignement).

Il s'agit de dire ce que l'on sent ou pense vraiment, la scène que l'on trace, on l'a vraiment devant les yeux... (Schöne et Mortreux 1940, p. 122; mon soulignement).

Une telle conception met en quelque sorte à rebours en évidence la théorie sous-jacente aux deux approches: le langage comme expression d'idées, de pensées ou de sentiments.

L'observation intérieure ou extérieure, tout d'abord, se fait toujours en dehors de tout contexte social, sans but, sans intérêt, indépendamment de tout point de vue. L'individu libre se trouve seul face au monde et l'enregistre, le voit, le goûte, l'éprouve. Selon une telle conception, la connaissance serait possible par la seule interaction entre sujet et objet, sans médiation sociale, sans médiation par le langage. La connaissance ne se situerait pas dans un champ d'intérêts et de conceptualisations divergents, mais se révélerait par simple contemplation du réel. Apprendre cette conception est en même temps mimer une attitude passive face au réel,

s'habituer à voir les choses et les hommes exactement tels qu'ils sont. (Dubois 1910, p. 200).

Le langage, ensuite, est essentiellement outil de représentation et peut rendre la réalité extérieure ou intérieure telle qu'elle est. Car «vrai», critère valable pour les textes résultant de l'observation directe extérieure aussi bien qu'intérieure, ne signifie rien d'autre que relation d'adéquation de ce qui est dit avec la réalité. Etant donné en plus que l'idée ou le sentiment sont toujours ceux d'un individu, le problème de la vérité aussi est simple problème de celui qui, à un certain

moment, choisit, pour une quelconque raison, d'écrire ou de dire. Le texte n'est pas le produit d'une situation, d'une interaction sociale dans laquelle l'énonciateur s'inscrit, n'est pas une intervention dans une configuration sociale existante qu'il peut vouloir transformer en fonction d'un certain but, et dans laquelle ce qu'il dit peut être contredit, infirmé, corrigé. Par le biais du critère individuel moral de vérité on évite le problème de poser la question fondamentale du texte écrit à l'école: pour qui et pour quoi le texte est-il produit?

La description et surtout la narration scolaire sont les formes textuelles par excellence se définissant comme reproductions fidèles de la réalité telle qu'elle est avec comme critère suprême celui de la vérité et de la sincérité. Elles n'apparaissent jamais dans un contexte fonctionnel, pour démontrer une thèse, expliquer ou comprendre un comportement, transformer le savoir et la croyance d'autres personnes. Cette conceptualisation implicite de la narration, découlant de la vision du langage comme outil de représentation seulement, a deux effets: il n'y a pas besoin de réfléchir sur les conditions de production de texte dans l'institution scolaire étant donné que la *narration* est vue comme un *texte sans contexte*; pour les élèves, le *texte* apparaît toujours comme *une image ou une reproduction du monde* et jamais comme une construction en fonction de buts à atteindre.

Une fois les idées prêtes, il faut les exprimer. L'école a développé des méthodes pour apprendre aux élèves à exprimer des idées et a construit un catalogue de critères permettant de juger le produit de l'élève.

IV. Les méthodes

Le canon de l'enseignement de la composition s'est mis en place de façon très explicite au cours des années 60 du siècle passé. L'article qui synthétise le plus clairement l'approche est celui de Bourquin (1870). C'est un rapport adressé au Synode scolaire du canton de Berne par le Synode du Cercle de Delémont. Pour le comité de rédaction de l'Éducateur «il forme en quelque sorte la synthèse des observations de détail publiées dans l'Éducateur» (p. 328). Le principe fondamental est résumé de la façon suivante:

Le livre de lecture serait la base, le point de départ des leçons pratiques de langue maternelle. La grammaire et les exercices de style et de composition s'y rapporteraient par une étroite et intime subordination. (p. 340).

Deux préoccupations sont au centre de la démarche proposée. D'une part, Bourquin constate que la grammaire est tout à fait séparée de l'enseignement de la composition, qu'elle ne sert pas du tout à apprendre à écrire et il propose de les mettre dans un rapport plus étroit; d'autre part, il pense que pour apprendre à écrire il faut s'inspirer des bons auteurs, étudier leur façon de faire, le «tissu du discours, les cours, les mouvements, les ornements». (p. 351).

1. Grammaire et enseignement de la composition: le travail sur la phrase

Lier grammaire et composition signifie essentiellement travailler au niveau de la phrase. Une progression dite naturelle, génétique permet le passage de la phrase élémentaire qui est complexifiée en suivant une suite indiquée par les divers compléments appris en grammaire pour finalement atteindre les phrases coordonnées et subordonnées. Une méthode sans doute aussi vieille que les méthodologies: Mignot la pratique dans son esquisse de 1832 et Josseaume la préconise en 1847:

En effet, en leur faisant énoncer des idées simples sur des mots donnés, en leur faisant compléter des propositions commencées, puis passant du simple au composé, en leur faisant former de petites phrases, on les conduit insensiblement à la composition de petites anecdotes. (p. 35).

Dans un article programmatique sur «Grammaire et composition» (Ecoffey 1901), ces idées sont reprises et confirmées. Il ne faut pas seulement analyser la phrase, il faut aussi la synthétiser.

Partis de «Je me lave les mains...» nous avons obtenu: la figure et les mains, avec de l'eau et du savon, à mon lever, chaque jour, soigneusement. (p. 244).

Un travail tout à fait analogue se fait sur les coordinations et les subordinations.

A mettre au point, pendant des années, cet élément qu'est la phrase, nous ne perdrons pas notre temps. (Jeanrenaud 1934, p. 260).

Le travail sur la phrase trouve sa prolongation dans les exercices proposés dans les méthodes actuelles. Dans son livre sur l'enseignement de la composition, Nussbaum (1969) a construit des «gammes», c'est-à-dire des phrases complexes qui permettent l'alignement d'une série d'expressions particulièrement recherchées dans une structure syntaxique complexe. Voici une gamme (que les élèves apprendront de préférence par coeur pour bien être pénétrés de la structure particulièrement belle — parce que recherchée et complexe — et utile pour leur pratique rédactionnelle future; le sens ne saurait en aucun cas jouer un rôle dans ce contexte):

Le maître est satisfait: la plupart de ses élèves sont attentifs, appliqués, studieux.

Le patron est satisfait: la plupart de ses ouvriers sont habiles, ingénieux, consciencieux. Le capitaine est satisfait: la plupart de ses soldats sont endurants, décidés, courageux... (p. 100).

et ainsi de suite: une gamme est un exercice journalier permettant au petit écrivain d'exercer son habileté de l'écriture tout comme le fait le musicien sur son instrument.

Le travail sur la phrase isolée, en dehors du contexte de production et textuel a deux présupposés théoriques: 1. La phrase représente une partie de la réalité telle qu'elle est. Ce n'est sans doute pas par hasard qu'en linguistique aussi, la phrase est restée pendant très longtemps l'unité de référence principale. Comme dans l'enseignement de la composition, la langue y apparaît essentiellement comme outil de représentation, comme forme d'expression de la pensée. 2. La phrase isolée peut être évaluée selon des critères esthétiques indépendamment de sa fonction dans le texte ou le contexte. La «Stylistique du français» (Legrand 1933), par exemple, souvent cité dans l'Éducateur et encore dans la méthodologie genevoise de composition (1966), se présente comme une liste de phrases et d'expressions écrites dans un style dit mauvais et une liste de belles phrases pour les remplacer.

Phrase et narration/description apparaissent ainsi comme deux unités de tailles différentes, mais produits d'une même conception représentationnelle et normative de la langue et de l'activité langagière.

2. L'imitation des auteurs

L'autre ligne presque ininterrompue de tradition méthodologique est l'importance des textes d'auteurs comme modèles. Dans le premier texte de l'Éducateur sur la composition, paru en 1865, Rey écrit qu'il faut apprendre par coeur les auteurs et savoir les reproduire mot pour mot.

La langue française est répandue dans les classiques comme les plantes sont dispersées dans les vallées... C'est dans les classiques qu'il faut aller la cueillir... (Vinet, in Bourquin 1870, p. 336).

L'imitation des bons auteurs reste un leitmotiv constant de toutes les méthodologies d'enseignement de la composition malgré certaines attaques très dures qui ont été menées contre elle dans les années 30:

Les bons auteurs parlent hébreu aux enfants. (p. 39)

écrit Bally, et Freinet défend une position tout à fait analogue. Cette radicalité est déjà très adoucie dans la prise de position d'un Chabloz qui défend pourtant ardemment des idées de réforme:

Il va sans dire que nous ne saurons négliger l'analyse littéraire... Cette analyse doit rendre nos élèves capables de goûter la beauté littéraire; elle leur apprend à respecter l'oeuvre des écrivains. Mais si elle devait avoir pour but de préparer des sujets de composition, mieux vaudrait la supprimer. (1933, p. 69).

On revient très vite à l'ancien modèle d'imitation dans lequel les phrases des «écrivains sacrés» (Bornand 1940, p. 760) permettent de corriger les phrases des élèves. La méthode se maintient jusqu'à nos jours où l'on peut lire dans le plan d'étude de Neuchâtel:

L'enseignement de la rédaction s'appuiera solidement sur les textes présentés aux élèves dans les livres de lecture. Ce sont des modèles à suivre. (4H-3)

et où Nussbaum est résolument avec Poriniot

lorsqu'il prescrit (pour la composition) un enseignement littéraire, à partir de textes d'écrivains... et une référence à des modèles. (1969, p. 58s).

La continuité se trouve aussi dans les méthodes concrètes utilisées pour l'imitation. Nussbaum prend comme point de départ un très bref extrait d'un texte d'auteur: une petite notation de sentiments, une petite description rapide d'un extrait de réalité, une brève action servent de schéma général à imiter. Dans l'imitation, il faut reprendre très précisément la structure syntaxique de l'extrait tout en changeant le contenu. On trouve un exercice tout à fait semblable chez Jaquet (1942) qui donne un bref extrait d'une description d'un village en automne avec comme tâche pour les élèves de transposer l'image en hiver ou en été, tout en conservant la structure d'ensemble du paragraphe. Les «textes de situation» (Nussbaum 1969) sont des extraits d'auteur d'une longueur de 2 ou 3 paragraphes qu'il faut imiter du point de vue de leur construction et de leur développement avec un contenu différent: on trouve des exercices comparables déjà chez Tissot en 1940.

Les bons auteurs sont des exemples non seulement en ce qui concerne la forme de leurs oeuvres, mais tout autant en ce qui concerne la représentation qu'on se fait de leur manière de produire un texte: Dubois (1911) et Juncker (1911) par exemple proposent comme situation de production de texte à l'école un sujet pittoresque sans préparation. C'est la situation-type de l'artiste créateur telle qu'elle apparaît dans l'idéologie.

Il est utile, il est nécessaire même de faire comprendre à l'élève qu'une composition, que toute composition, peut être une oeuvre d'art, qu'elle peut en avoir les caractères: caractère de création, d'inspiration, en un mot et en résumé de personnalité. (Dubois, p. 192).

Nous retrouvons exactement le même idéal chez Nussbaum (1969) qui pense que la méthode de composition:

visse haut, se veuille littéraire. (p. 263)

et qui s'élève contre:

le caractère trop souvent utilitaire de la pédagogie moderne. (p. 71)

souhaitant:

qu'en composition les exercices puissent être placés aussi sous le signe de gratuité. (ibid.).

«Imitation des auteurs» a donc au moins deux sens différents: essayer d'écrire comme eux, aussi bien qu'eux et écrire comme si l'on était dans leur situation d'écrivain ou de scientifique libre, créateur de texte. Inutile de souligner qu'il s'agit dans les deux cas de conceptions idéologiques: consécration de la norme dans le texte de l'auteur qui représente en soi la façon correcte d'écrire; idéalisation d'une situation de production de texte fort éloignée de celle réelle, mais fort proche de l'idéologie du sujet autonome, créateur, origine absolue de ses actes et de ses oeuvres. L'idée de modèle et d'imitation des auteurs sacrés s'articule ici avec la conception de l'activité langagière comme activité de pure représentation et avec le problème de la norme.

C'est la narration scolaire qui permet le mieux de réaliser les exigences implicites de l'enseignement de la composition et de servir de point d'articulation entre la norme et l'activité langagière conçue de représentation. Se situant en dehors de toute contingence contextuelle, texte pour le texte, la narration ne peut être évaluée, par exemple, en fonction de critères d'efficacité communicative. Le seul point de référence est le texte d'auteur qu'il s'agit d'imiter. Ce texte est narratif ou descriptif selon les modèles dominants de la littérature du 19ème et début du 20ème siècle et leurs imitations et simplifications par les auteurs des manuels scolaires. Le texte scolaire comme *pastiche littéraire* ne peut que suivre ces modèles et être narratif à son niveau.

Le modèle littéraire ne s'impose pas seulement dans sa forme, mais aussi en tant qu'*acte d'écriture théorisé comme acte gratuit libre d'un sujet créateur*. La gratuité de l'exercice «narration», son caractère apparemment libre de toute contrainte de la situation de production, est la forme idéale qui matérialise dans une pratique concrète l'idéologie du sujet libre créant en dehors de toute contrainte, indépendamment de sa situation sociale, une oeuvre qui est l'expression pure de sa subjectivité. «L'objectif actuel de l'enseignement est essentiellement la tenue d'un discours *littéraire*» (Dubois 1971, p. 5).

Dubois (1971) et Mugenot (1974), les deux seuls auteurs français qui ont explicitement abordé le problème de la dominance de la narration à l'école, mettent en évidence un autre aspect lié à la même problématique. «L'enseignement de la narration repose sur l'effacement progressif de toutes les marques ou indices de l'énonciation, afin que se constitue un sujet d'énoncé identifié avec la norme culturelle. La personnalité et la créativité du sujet parlant ne sont admises que dans la mesure où les paraphrases qu'il fait de la consigne du devoir sont celles du sujet collectif, anonyme, qui est la communauté... La richesse ou la pauvreté de la narration se mesure au nombre de paraphrases sur le thème indiqué...» L'objet de la narration est l'«honnête homme» de la littérature du XVIIème siècle, mais qui apparaît comme norme universelle, immuable. «Les sentiments exprimés... par l'élève dans une narration ne subissent pas l'altération du temps... Ils appartiennent à un universel où l'homme est mélancolique, avare, orgueilleux, etc.» (p. 5s).

Par le fait que narration et description sont toujours évocation d'événements vécus «on impose l'idée que le texte est toujours l'expression privilégiée d'une subjectivité créatrice. Les liens de ce modèle avec une certaine culture et de cette culture avec la domination d'une classe sociale, ces liens sont effacés et le modèle est présenté comme ayant toujours existé et devant toujours exister». (Mugenot 1974, p. 34).

La narration telle qu'elle est pratiquée à l'école est donc vue comme forme textuelle qui permet particulièrement bien de transmettre un modèle de l'homme général, abstrait, en dehors des rapports sociaux existants: c'est sur cette thèse fondamentale que convergent les deux interprétations du sens de la dominance de la narration à l'école obligatoire.

V. La norme

1. Quelle langue apprendre?

Comment évaluer une narration ou une description, produits purs d'un sujet créant en dehors de toute contrainte situationnelle un texte tendanciellement littéraire représentant la réalité telle qu'elle est?

Il n'y a qu'une seule claire et belle langue française qui partout servira pour éveiller la raison, remuer le coeur et l'imagination de la jeunesse. (Mercier 1914, p. 365).

Malgré les mises en garde d'un Bally ou d'un Freinet et de leurs adeptes —

Notre but ne saurait être d'obtenir de «belles compositions». Avant tout, nous désirons rendre nos écoliers heureux. (Chabloz 1933, p. 54).

— l'exigence littéraire, le texte artistique s'imposent comme norme essentielle.

Le vocabulaire utilisé pour décrire le français idéal à atteindre par l'enseignement de la composition à l'école est très constant au cours des 150 années passées. De nouveau, certains des concepts utilisés ont leur origine dans les concepts rhétoriques. La tendance que nous avons déjà plusieurs fois rencontrée de «défonctionnaliser» les concepts empruntés et d'en faire un choix sélectif (Ludwig 1984) est ici particulièrement marquée. Les «virtutes narrationis» comme la «brevitas» (concision), «perspicuitas» (clarté), «Probabilitas» (vraisemblance) étaient des principes guidant l'élaboration de la narration dans le discours juridique. Le but visé par l'application de ces principes était que le juge comprenne mieux, retienne bien et croie ce qui est dit. Dans le contexte de la narration scolaire, ces principes sont tout à fait gratuits. Ils continuent pourtant à exister comme exigences abstraites.

Le vocabulaire normatif de la narration scolaire s'articule autour de 4 domaines principaux.

Le premier domaine, le plus élémentaire, est celui de la *correction* de la langue. Il fait le lien avec l'enseignement de la grammaire, permet de dire que la grammaire mène à la rédaction, ou, inversement, que la rédaction est l'aboutissement, le couronnement de l'enseignement du français.

La composition sera donc un aboutissement logique de tous les autres exercices. (Valais 1961, p. 115). La composition est l'exercice majeur dans l'étude de la langue maternelle; elle représente l'aboutissement, la fin véritable de l'enseignement du français. (Vaud 1953, p. 46).

Il s'agit tout d'abord simplement de la correction du point de vue orthographique. Mais plus importante est la correction selon les critères de la grammaire:

... disposer les mots et construire la phrase selon les règles de la grammaire. (Larive et Fleury, p. 134).

L'insistance sur la correction s'explique par la différence très grande supposée entre la langue parlée des enfants et celle écrite qu'il faut atteindre. Il faut donc:

rectifier les incorrections héritées de la langue parlée,

en partant:

de la langue parlée pour amener à construire des phrases correctes. (Beaudoin et Croisard 1968).

Les fautes contre la correction mentionnées par Larive et Fleury sont notamment: les barbarismes (formes de mot impossibles ou utilisations d'un mot dans un sens différent de l'usage), les solécismes (problèmes d'accord) et les vices de construction.

Comment dépeindre la terreur du pauvre instituteur en présence de tout ce fatras, au milieu de ces ronces et de ces épines qui s'appellent des solécismes, des barbarismes, des amphibologies, etc., etc.? (Bourquin 1870, p. 330).

Le deuxième domaine concerne essentiellement le *rapport idée-expression*.

On remarquera que le choix du mot propre évite bien des mots inutiles, pur bavardage. Le mot propre est donc une des conditions de la concision, c'est-à-dire l'art d'exprimer exactement, complètement sa pensée avec le moins de mots possibles. (Schöne et Mortreux 1940, p. 124).

La série de mots permettant de décrire le rapport pensée-langage est relativement restreinte et se répète dans toutes les méthodologies (on trouve dans toutes les méthodologies au moins un de ces mots, en général plusieurs): précision, clarté, concision, propriété des mots pour le pôle positif; ambiguïté, équivoque, vague, obscurité, prolixité pour le pôle négatif. Le point de départ est sans doute la propriété du mot:

Rendre chaque idée par le mot propre. (Larive et Fleury, p. 135).

Les autres caractéristiques en découlent presque nécessairement, comme le notent d'ailleurs certains auteurs: si l'on utilise le mot propre, point n'est besoin d'exposer longuement les idées; on les comprendra tout de suite et la concision est garantie. Clarté et précision ne sont guère plus que des synonymes pour propriété des mots. Le mot se trouve donc au centre des préoccupations en ce qui concerne le rapport pensée-langage. La concision, par exemple, se définit le plus précisément par le nombre minimal de mots nécessaires et suffisants pour exprimer sa pensée, celle-ci étant évidemment une donnée indépendante de son expression (nous l'avons vu plus haut). Aucun de ces critères ne tient compte de ou n'est défini en fonction d'un destinataire ou d'un but qu'on voudrait atteindre par le texte à produire. Les critères de référence sont pensée et idée d'une part et nombre et qualité des mots de l'autre.

Le troisième domaine se situe sensiblement au même niveau que le précédent, utilisant toutefois une échelle différente. Là, il s'agissait essentiellement de l'adéquation pensée-langage, ou plus précisément pensée-mot. Ici, c'est le *caractère intrinsèque du mot ou de l'expression* qui intéresse. Les qualificatifs utilisés dans ce contexte sont (entre autres): «expressif, vivant, riche, noble» s'opposant à «plat, banal, monotone» etc. Marchand (1971) montre que ce qui est visé par ces termes est le mot isolé de son contexte d'utilisation, le mot comme valeur absolue: «L'expressivité ne se trouve pas dans l'énoncé, mais dans le mot. Le mot porte en lui, par nature, une certaine charge expressive». (p. 154). Il est probable qu'il s'agit tout d'abord des mots qui ne se trouvent pas dans la langue parlée quotidienne. Ce sont ensuite les mots qu'on ne trouve pas dans des contextes techniques, scientifiques, mais plutôt dans des contextes littéraires de description et de narration, avec si possible un aspect métaphorique.

L'emploi du sens figuré augmente à l'infini la richesse du langage. (Larive et Fleury 1934, p. 93).

C'est dans ce même contexte que de nombreux auteurs fustigent l'emploi massif des constructions du type: «il y a...», «on voit...», etc. sans remarquer que ce sont souvent précisément les conditions dans lesquelles sont placés les élèves (p. ex. descriptions) qui provoquent cette

décevante monotonie du style. (Loubet 1954, p. 6).

Les critères que nous venons d'esquisser restent ponctuels, limités au mot ou éventuellement à la construction syntaxique, voire la phrase. Ils peuvent être synthétisés dans une *évaluation globale de la forme du texte*. Les qualificatifs utilisés à ce propos sont du type «harmonie, grâce, véracité, naturel, élégance» marquant ainsi le comble de ce qu'on peut atteindre en écrivant un texte. Il s'agit sans doute des «exigences esthétiques» (p. 59) qu'invoque Nussbaum (1969) et qui font plus clairement apparaître quel est le véritable objectif qui

sous-tend les critères ponctuels d'évaluation de rédaction décrits ci-dessus. Ces critères apparaissent dans tous les écrits sur la rédaction/composition analysés. Les enfants:

apprennent, suivant les grands exemples, ...(à mettre) dans leurs textes «de la grâce et de l'harmonie». (Nussbaum, p. 59)

ou de «l'élégance de l'expression» (Plan d'étude de Neuchâtel, p. 4-H), élégance qui apparaît au niveau de la phrase comme «équilibre entre les parties», comme «la bonne tenue, voire l'harmonie de la phrase» (Schöne et Mortreux, 1940, p. 123). Si ce n'est pas l'harmonie, c'est la simplicité: «Recherchez toujours la simplicité» (Renaud et Loudes 1949, p. 31); «un langage vrai, naïf, simple, naturel est celui qui convient généralement le mieux» (Mignot 1850, p. 73). «Le naturel consiste à s'exprimer simplement, sans affectation,...» (Larive et Fleury 1934, p. 136).

2. La fonction de la norme

L'analyse des critères d'évaluation de la langue écrite à l'école a fait apparaître au moins deux constantes dans l'histoire: d'une part la continuité étonnante du vocabulaire utilisé; d'autre part le fait que les critères d'évaluation sont définis tout à fait indépendamment de toute considération sur le type de texte, sur le but et le destinataire à atteindre par un texte particulier. La base de cette continuité est le postulat mentionné au début de ce chapitre: la langue française est unique et indivisible.

La fonction de l'école par rapport au canon des critères de la belle langue française unique et indivisible est double:

1. Elle doit obtenir l'acceptation par les élèves de l'existence d'un français unique, beau, distingué. Ce français serait comparable à une cathédrale, immense oeuvre historique, sans arrêt soumise aux assauts de forces destructrices: intempéries, pollution, vandalisme. Ou encore à un organisme avec ses périodes de vie, son état de santé et ses maladies. Et bien sûr il faut tout faire pour le conserver. Reconnaître et accepter la langue telle qu'elle est: l'école a comme fonction d'enseigner par la composition une *norme de connaissance* (Bronckart 1983).

2. L'école a d'autre part le devoir d'enseigner la production de textes en conformité avec les normes du beau français des auteurs. Mais ces règles, *les normes de fonctionnement*, sont faites de telle sorte, qu'on ne parvient jamais vraiment à les suivre, qu'on ne sait jamais si l'on y correspond ou non. Bally (1930) exprime cette idée de façon particulièrement précise:

Une bonne partie des difficultés qu'on rencontre à chaque ligne quand on veut écrire une page de français s'explique, historiquement, par un obscur instinct de différenciation

sociale, par le désir inconscient de tenir à distance le vulgaire et d'empêcher le roturier d'écrire comme l'homme bien né. Et de fait, M. Jourdain est aussi embarrassé dans le beau langage, qu'il est engoncé dans ses habits de cour. (p. 16).

La norme langagière, puissant instrument de culpabilisation, évaluation du langage selon des principes abstraits généraux, s'impose de façon privilégiée dans un type de texte pour lequel il n'y a aucun critère extérieur d'évaluation, sinon le texte d'auteur, dans un type de texte qui est gratuit par définition, qui existe pour sa beauté et sa forme. La narration scolaire représente par certains de ses aspects exactement ce type de texte.

VI. Conclusions

Les facteurs contribuant à la domination du genre narratif et descriptif que j'ai essayé de décrire ont des répercussions profondes sur la situation de production dans laquelle l'élève est mis pour produire un texte de ce type et par là même sur ce texte. Les consignes citées en introduction qui nous apparaissent à nous, ayant un long passé scolaire, comme naturelles, comme allant de soi, sont en fait le résultat d'une longue histoire de l'école, le produit de multiples débats et réflexions et de pratiques d'enseignement dans l'institution scolaire avec ses attentes et objectifs implicites et explicites. J'ai essayé de mettre en évidence quelques aspects moins visibles déterminant de nombreuses méthodes actuellement encore en vigueur. D'autres facteurs pourraient sans doute être mis en évidence.

L'analyse de la domination du narratif à l'école ouvre une série de nouvelles questions auxquelles il faudra répondre. Tout d'abord il s'agit maintenant d'analyser en profondeur les pratiques langagières des élèves telles qu'elles se manifestent notamment dans les narrations scolaires et ce en fonction des déterminations qui pèsent sur elles du point de vue du cadre institutionnel. Il s'agit ensuite de voir quelles sont les pratiques différentes que l'on pourrait proposer à l'intérieur et à l'extérieur du genre narratif, pratiques qui correspondent à d'autres objectifs que l'école poursuit aussi: utilisation de la langue comme outil de communication et de réflexion et démocratisation de l'usage de l'écriture. Il ne s'agit donc pas du tout de bannir la narration de l'école. Elle reste un type de texte extrêmement intéressant, permettant à l'élève de développer certaines capacités importantes d'écriture et surtout de construire des mondes réels et fictifs à travers le langage. Mais il me semble important de tenir compte d'un certain nombre de considérations:

1. Le principe fondamental sur lequel doit se baser l'enseignement de la production de textes écrits est la diversification des situations de production. Elle peut se réaliser sur deux axes fondamentaux: l'axe narratif vise plutôt le jeu sur la langue, la langue pour la langue; la création de mondes divers à l'aide de la langue; l'axe discursif réunit des textes avec un but clairement défini d'action sur un

destinataire déterminé et l'évaluation de textes selon des critères d'efficacité communicative et représentative.

2. En ce qui concerne plus particulièrement la narration, il paraît important de tenir compte notamment des aspects suivants:

a) La narration est toujours une construction. Il y a des procédés qui sont utilisés à cet effet. Donner ces procédés, les réfléchir: voilà un premier objectif (voir Halté 1981, Petitpierre 1981).

b) Toute narration se fait dans une situation particulière: il s'agit de divertir, amuser, élaborer et enrichir ses propres représentations (Britton 1983), informer, prouver. Cela a des conséquences au niveau de la production du texte. Il faut en tenir compte. Toute narration a un destinataire: quels sont les effets qu'on veut produire? Quels sont les effets produits? Comment les obtenir?

c) Le caractère généralement ludique, imaginaire, expressif de la narration a comme conséquence que l'évaluation et la correction est un exercice périlleux. La centration sur des aspects techniques (utilisation des temps du verbe, structure du récit, etc.) semble particulièrement indiquée pour ne pas tomber dans le travers d'une censure selon des critères normatifs littéraires implicites.

L'écriture de narrations devrait devenir une forme d'expérimentation collective dans laquelle on explore les multiples possibilités de raconter par écrit.

NOTES

1. Travail de séminaire effectué par Thérèse Sobels et Louise Caruana.
2. Pour les analyses, j'ai utilisé les sources suivantes (voir annexe 1 pour les indications bibliographiques précises):
 - L'ensemble des textes écrits en Suisse romande sur l'enseignement de la rédaction jusqu'en 1906 répertorié par Sichler 1906;
 - les textes sur l'enseignement de la rédaction parus dans l'Éducateur, revue de la société pédagogique de la Suisse romande, jusqu'en 1945;
 - la méthodologie de la composition de Nussbaum (1967), actuellement encore moyen d'enseignement pour les futurs enseignants à Genève et dans certains autres cantons;
 - certaines méthodologies françaises citées dans les textes mentionnés;
 - des plans d'études élaborés par les Départements d'instruction publique en Suisse romande.

SOURCES

a) Textes officiels

- Genève Plan d'études de l'enseignement primaire, Genève, 1931.
- Plan d'étude de l'enseignement primaire, Genève, 1951.
- Commission de Français, Méthodologie de la composition française, Genève, 1966.
- Plan d'études et programme 1981-82, Cycle d'orientation: enseignement secondaire, Genève, 1981.
- Neuchâtel Plan d'études et programme d'enseignement pour les Ecoles Primaires, Neuchâtel, 1967.
- Valais Programme des écoles enfantines et primaires du Canton du Valais, 1961.
- Berne Plan d'études pour les écoles de langue française du canton de Berne, 1954.
- Plan d'études pour les écoles primaires de langue française du canton de Berne, 1968.
- Vaud Plan d'études et instructions générales pour les Ecoles enfantines et les Ecoles primaires du Canton de Vaud, 1953.
- Suisse romande Plan d'études pour l'enseignement primaire de Suisse romande, 1972.
- Plan d'études pour les classes de 5ème et de 6ème de Suisse romande, 1979.
- France Lebette, M. et Vernay, L., *Programmes et instructions commentés. Enseignement élémentaire*, Paris, Colin, 1972.

b) Autres textes

- Annen, G., La composition. Observation ou exercice? Nécessité d'une technique, *L'Éducateur*, 1944, 80, pp. 389-391.
- Bechler, J., Enseignement de la composition aux trois cours d'une école primaire, *Bulletin pédagogique*, 1893, XXII, pp. 40-43, pp. 128-130.
- Bally, C., *La crise du français*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé, 1930.
- Beaudouin, G., Croisard, L., *Comment rédiger?*, I, II et III, Bruxelles, Wesmael-Charlier, 1966, 1967, 1968.
- Bourquin, A., Encore l'enseignement de la composition à l'école primaire, *L'Éducateur*, 1870, 21, pp. 328-340.
- Bornand, C., La composition française, *L'Éducateur*, 1940, 76, pp. 647-649, pp. 709-710, pp. 760-761; 1941, 77, pp. 61-63, pp. 138-141.
- Bovet, P., Etudes expérimentales en vue de l'enseignement de la composition, *L'Éducateur*, 1930, 66, pp. 33-40.
- Brunot, F., *Huit conférences sur l'enseignement du Français*, Société pédagogique de la Chaux-de-Fonds, 1911.
- Cart, J., De l'enseignement de la composition française, in *Annuaire de l'instruction publique*, Lausanne, Payot, 1911.
- Chabloz, A., En composition, distinguons!, *L'Éducateur*, 1933, 69, pp. 21-23.
- Chabloz, A., La composition en face de la nature, *L'Éducateur*, 1933, 69, pp. 54-55.
- Chabloz, A., La sincérité du style, *L'Éducateur*, 1933, 69, pp. 67-69.
- Chabloz, A., En composition: travailler à se rendre utile, *L'Éducateur*, 1933, 69, pp. 357-359.
- Chessex, A., Pour l'enseignement du français, *L'Éducateur*, 1926, 62, pp. 317-322.

- Dottrens, E., Sur la composition, *L'Éducateur*, 1940, 76, pp. 375-377.
- Dubois, J., L'enseignement de la composition française, in *Les leçons de français dans l'enseignement secondaire*, Saint Blaise, Foyer solidariste, 1911.
- Dussaud, B., *Cours élémentaire de langue maternelle*, Lausanne, Payot, 1891.
- Eccofey, S., Grammaire et composition, *Bulletin pédagogique*, 1901, 30, pp. 164-166, pp. 212-218.
- Eccofey, S., Des compositions, *L'Éducateur populaire*, 1854, III, pp. 214-215.
- Favez, E., De l'enseignement de la composition dans les Ecoles primaires, *L'Éducateur*, 1866, 2, pp. 379-380; 1867, 3, pp. 4-6, pp. 37-39, pp. 72-73.
- Guignet, A. et Losio, P., *Le texte libre*, Vevey, Delta, 1980.
- Jaquet, R. et Groupe UIPG, Notes sur l'enseignement de la composition française, *L'Éducateur*, 1940, 76, pp. 437-440.
- Jaquet, R., Les textes et l'enseignement de la composition française, *L'Éducateur*, 1942, 78, pp. 27-29.
- Jeanrenaud, H., Grammaire et rédaction, *L'Éducateur*, 1934, 70, pp. 241-246, pp. 256-260.
- Josseume, F., *Réflexions sur les écoles primaires de Genève*, Genève, Vanez, 1847.
- Juncker, J.-A., *XVIIIème Congrès de la Société pédagogique de la Suisse romande: Rapports sur les deux questions mises à l'étude par le comité central*, St-Imier, 1910.
- Laravoire, E., A propos de la composition française, *L'Éducateur*, 1926, 62, pp. 21-22.
- Larive & Fleury, *La deuxième année de grammaire*, Paris, Colin, 1934 (153ème Edition); 1872, 1ère Edition.

- Legrand, E., *Stylistique française (livre du maître)*, Paris, Gigord, 1933.
- Loubet, E., *La technique de la composition française*, Paris, Maguard, 1954.
- Maillard, F., De l'enseignement de la composition, *L'Éducateur*, 1870, 20, pp. 308-312, 21, pp. 321-328.
- Mercier, H., La composition française dans l'enseignement secondaire, in *L'enseignement primaire et secondaire à Genève, Recueil de monographies publié par le D.I.P. Genève*, Genève, Atar, 1914.
- Mignot, B.-C.-C., Enseignement élémentaire. Mémoire servant de réponse à la question: Quels sont les meilleurs moyens à employer pour apprendre aux enfants à mettre leurs idées par écrit?, *Journal de la Société Vaudoise d'Utilité Publique*, 1832-33, tome I, pp. 201-211.
- Mignot, B.-C.-C., *Exercices de style et de composition*, Nyon, Desoche, 1850.
- Nussbaum, R., *L'expression écrite à l'école primaire ou l'enseignement de la composition française (essai d'une méthode)*, Lausanne, Payot, 1969.
- Peitrequin, H., Style et composition, *L'Éducateur*, 1915, 51, pp. 212-214, pp. 228-238.
- Perriard, A., L'enseignement de la composition d'après le cours de langue de Larive et Fleury, *L'Éducateur*, 1875, 11, pp. 67-72.
- Porinot, L., *La composition française à l'école active*, Bruxelles, Lamer-tin, 1929.
- Redard, E., *La composition française. Méthode et programme d'enseignement*, Genève, Georg & Cie, 1895.
- Renaud, L., Loudes, J., *La rédaction et l'élocution à l'école primaire*, Paris, Nathan, 1949.
- Rey, J., De l'enseignement de la composition à l'école primaire, *L'Éducateur*, 1865, 13, pp. 197-204.

- Rudler, M.-G., La composition française, in G. Lanson, G. Rudler, H. Cohen, J. Bezard, *L'enseignement du français*, Paris, Imprimerie Nationale, 1909.
- Schoene, M. et Mortreux, O., *Leçons de français*, Paris, Belin, 1940.
- Tissot, F., Les souvenirs et l'enseignement de la composition, *L'Éducateur*, 1930, 66, pp. 101-104.
- Tissot, F., L'enseignement de la composition française, *L'Éducateur*, 1930, 66, pp. 133-136.
- Tissot, F., De l'imagination en composition française, *L'Éducateur*, 1930, 66, pp. 64-72.
- Tissot, F., Composition: élèves de 11 ans, *L'Éducateur*, 1940, 76, pp. 268-269.
- Tissot, F., Composition et psychologie, *L'Éducateur*, 1943, 79, pp. 286-287.
- Tissot, F., Buts de la composition à l'école, *L'Éducateur*, 1943, 79, pp. 211-213.
- Uldry, P., De l'enseignement de la composition aux divers degrés de l'école primaire, *Bulletin pédagogique*, 1890, XIX, pp. 25-29, pp. 49-52.
- Viridet, M., *Considérations sur le but* de l'instruction populaire*, Genève, 1838.
- Vittoz, E., *La prose de nos écoliers*, Lausanne, Payot, 1904.

Annexe 2

BIBLIOGRAPHIE

- Asmuth, B., Die Entwicklung des deutschen Schulaufsatzes aus der Rhetorik, in H.F. Plett (Hrsg.), *Rhetorik*, München, Fink, 1977, pp. 276-292.

- Besson, M.-J., Genoud, M.-R., Lipp, B., et Nussbaum, R.,
Maîtrise du français, Paris, Office Romand des éditions et du matériel scolaire & Nathan, 1979.
- Britton, J.,
 Writing and the story world, in B.M. Kroll et G. Wells (eds),
Explorations in the development of writing. Theory, Research and Practice, Chichester, Wiley, 1983.
- Bronckart, J.-P.,
 Réformer l'enseignement du français, pourquoi, comment?,
Education et Recherche, 1983.
- Commission «Pédagogie du Texte»,
 Les consignes au Cycle d'orientation,
 Genève, Centre de recherche psychopédagogique, 1984.
- Dubois, J.,
 Introduction, in F. Marchand, *Le Français tel qu'on l'enseigne*, Paris, Seuil, 1971.
- Genette, G.,
 Frontières du récit, *Communications*, 1966, 8, pp. 158-170.
- Halte, J.-F.,
 Pour changer l'écrire, *Pratiques*, 1981, 29, pp. 23-47.
- Ludwig, O.,
 Wie aus der Erzählung ein Schulaufsatz wurde — Zur Geschichte einer Aufsatzform, in Ehlich, K. (Hrsg.), *Erzählen in der Schule*, Narr, Tübingen, 1984.
- Marchand, F.,
Le français tel qu'on l'enseigne, Paris, Larousse, 1971.
- Mougenot, M.,
 Lecture/Ecriture, *Le Français aujourd'hui*, 1975, 30, pp. 31-44.
- Petitpierre, A.,
 Ecrire, décrire, *Pratiques*, 1981, 29, pp. 85-107.
- Robert, P.,
Dictionnaire alphabétique & analogique de la langue française, Paris, Société du Nouveau Littré, 1976.
- Schneuwly, B., Bronckart, J.-P. & le Groupe de didactique des langues,
 Pour une psychologie du langage, *Archives de Psychologie*, 1983, 51, pp. 155-160.
- Sichler, A.,
Education et instruction, 1^{er} volume, Répertoire méthodique de ce qui a été publié sur la Suisse et ses habitants, Fascicule V10c, Berne, Bibliothèque nationale, 1906.

ZUSAMMENFASSUNG

Schulische Erzählungen und Beschreibungen: warum sind sie so wichtig für den Aufsatzunterricht?

In der obligatorischen Schule lernen die Schüler Texte zu schreiben, hauptsächlich indem sie Erzählungen und Beschreibungen verfassen. Wie erklärt sich diese Vorherrschaft zweier besonderer schulischer Textsorten? Der Artikel versucht diese Frage zu beantworten, ausgehend von der Analyse der Texte zum Thema «Aufsatzunterricht», die im 19. Jh. in der Westschweiz u.a. im «L'Éducateur» (Zeitschrift des westschweizerischen Lehrervereins) erschienen sind. Es ergibt sich, dass die Vorherrschaft der Textsorten «Erzählung» und «Beschreibung» sich erst durchsetzte, als die Schule obligatorisch wurde, und dass sich die Inhalte der geschriebenen Texte in den 30er Jahren stark ändern. Diese historische Entwicklung lässt sich erklären durch die Konzeption der Sprache als Mittel der Darstellung und nicht des Verkehrs, durch die Auffassung des Lernens als Prozess der Nachahmung und des Schreibens als Akt freier Schöpfung und durch die Bedeutung, die dem Sprachunterricht für die Erhaltung einer rigiden sprachlichen Norm beigemessen wird. Es wird vorgeschlagen, Aufsatzunterricht mindestens zweigleisig zu betreiben, Erzählungen und Gebrauchstexte zu schreiben und das Erzählen mehr als Spiel mit der Sprache gemäss klaren, in der Klasse erarbeiteten Regeln zu betreiben.

SUMMARY

School narratives and descriptions: why are they so important in teaching composition

In the compulsory school the pupils learn to write texts essentially by composing narratives and by descriptions. How can this predominance of two particular text genres be explained? The article tries to answer this question by analyzing the texts on school composition, written in the 19th century in French-speaking Switzerland, or published in «L'Éducateur», a periodical of the teacher's association. It appears that the predominance of the two text genres coincides with the introduction of compulsory schooling and that the themes of the texts written in school change in the thirties. This historical development can be explai-

ned by the conception of language as a mere tool of representation and not of communication, by the interpretation of the learning process as imitation and of writing as a pure act of creating, and by the importance given to language teaching for maintaining a rigid norm of French. Two propositions for teaching composition are made: composition has to be developed on two main lines: narratives and utilitarian texts; narration should be practiced as a game with language following certain clear rules elaborated in class.