

L'OBJET « DESCRIPTION » À L'ÉPREUVE DE SES VARIATIONS HISTORIQUES ESQUISSE POUR QUELQUES NÉCESSITÉS DIDACTIQUES

Rosine Galluzzo-Dafflon

Université de Nantes, IUFM d'Angers
7 Rue Dacier
BP 3522
49035 Angers
rosine.dafflon@orange.fr

Mots-clés : *description, étude de cas, didactisation*

Résumé. *La description constitue un objet didactique depuis longtemps proposé dans l'enseignement du français, ce qui n'a pas manqué de générer d'importants changements de paradigmes. Elle donne par ailleurs lieu à plusieurs modèles théoriques, très hétérogènes et parfois difficilement compatibles avec les avancées concernant le concept de représentation. Pour construire l'idée de « description », il importait d'en établir une étude de cas. Effectuée à partir de six romans consacrés de la littérature française, celle-ci a permis de dégager une phénoménologie historique de la pratique descriptive. Il apparaît possible de s'en servir pour structurer les contenus didactiques et impulser une dynamique autre que transmissive.*

Décrire donne lieu à une pratique installée de longue date et régulièrement légitimée de l'école au collège. Mais cette pratique y a été confrontée à de brusques changements de paradigmes. En effet, de 1900 à 1960¹, le modèle Crouzet-Clarac incite l'élève à exprimer, à partir du réel, une subjectivité originale tout en lui enseignant que la réalité, la vérité des êtres et des choses se révèlent à qui les observe méthodiquement et objectivement. À partir de 1960, une nouvelle perspective, textuelle, donne lieu à des démarches formelles privilégiant la description fictionnelle. Malgré une volonté d'adapter la discipline au public scolarisé, le technicisme l'emporte sur le souci de compétence scripturale des élèves et accroît les exigences en matière scripturale. En 1996, apparaît un nouvel objet d'enseignement « *plus précis et plus concret* » : le *discours*, défini comme « *toute mise en pratique du langage dans un acte de communication, à l'écrit ou à l'oral* ». Les *formes de discours* remplacent alors les *types de textes* déjà déclinés, dans les *Programmes et Instructions* de 1985, en « *narratif, descriptif, documentaire, argumentatif* ». Elles cherchent à réduire la perspective morphosyntaxique qui régissait l'étude du texte, avec sa timide prise en compte de la situation de discours, de l'auteur et du destinataire. Mais le discours vient à son tour d'être abandonné dans les derniers programmes pour le collège (MEN, 2008) et pareille décision pourrait bien favoriser la résurgence de préoccupations anciennes dans le domaine de l'enseignement du français.

1. Description et représentation

En pensant l'objet « description », il est pourtant nécessaire de se confronter à l'idée de *représentation*, dont la conception classique a été mise à mal, au XXe siècle, dans de nombreux champs théoriques, ce qui ne devrait guère autoriser de dynamiques passivistes à l'École. En effet, dans des analyses où la philosophie se préoccupe de fonder la théorie psychanalytique (Juranville, 1996), la *représentation* se trouve associée à l'idée d'un « monde » où rien n'existe qu'en représentation : le passé, le futur et le possible, qui rejoint le présent même. Un monde est ainsi une

¹ Pour une réflexion plus précise sur ces changements de paradigmes, on pourra se reporter à Galluzzo-Dafflon, R. (2008).

totalité constituée d'éléments qui existent, articulés les uns aux autres par le sujet dans la mesure où ils ont sens pour lui. C'est pourquoi, dans le monde, le temps n'est jamais ce qui constitue et fait apparaître un sens nouveau, mais déploie un sens déjà anticipé. Le temps de la représentation est donc un temps imaginaire dont les divers éléments sont organisés par des relations de finalité. Ainsi le sujet est-il dans la position du maître qui donne sens, qui ordonne, en déterminant à l'avance le sens qu'aura le réel, ou du moins que le réel aura un sens. Mais ce savoir peut parfaitement être incomplet. Cette limite interne au savoir, c'est celle qui sépare à jamais une partie consciente et une autre, « *savoir insu* », qui est l'inconscient. Dans une telle perspective, le signe n'apporte pas de connaissance, mais la suppose ; il apparaît comme relevant du sujet lui-même, posé et constitué par lui : son surgissement ne marque que la présence de l'activité représentative du sujet.

Dans des approches littéraires apparentant l'écrit et le visuel (Bessière, 1988), toute représentation est à la fois son actualité et son passé antérieur et histoire de cette double temporalité. Elle est ce qui se transmet du passé et ce qui reste toujours présent et, en conséquence, toujours futur. « *Réitération du caduc et certitude de l'avenir, hors de quelque vérité qu'elle retienne* », la description est transitionnelle. Son actualité de témoin la rend immédiate et dessine un ordre temporel : le passé qui est présent, le présent et le futur. C'est donc à une crise de l'expérience du temps que l'on a ici affaire et la séquence (paradoxale) : « *présent, passé, présent, futur* » apparaît comme la seule organisation temporelle, où le descriptif relève de l'instantané et du tout. La description ne participe pas à la désignation des objets, n'est pas le résultat d'une aptitude à la représentation. Anamnèse, porteuse d'une mémoire qui n'est qu'en elle, sans antécédent et toujours actuelle, elle revient à relever des régularités et des différences, car décrire, c'est à la fois marquer le présent de la trace et l'autre de tout passé. Dans la description, le temps est donné pour lui-même, objet de la description et même de l'œuvre

Pour les historiens de l'art placés face à l'expérience cubiste, comme Didi-Huberman (2000)², « *le malaise de la représentation* » vient de ce que l'expérience visuelle met d'abord en œuvre une dialectique de la décomposition : toute forme précise est un assassinat des autres versions, un bouleversement de la vision en général, qui modifie la place du sujet. C'est aussi une dialectique de la mobilité car l'espace n'est pas cette étendue continue qu'offre le dispositif visible ou optique de la représentation classique. Le tableau n'a pas à représenter, mais à être, à travailler, au sens de l'agonie et de l'accouchement. La dissociation du regard coupe les images de toute prétention à être des copies ou des reflets ; toute forme cesse de représenter autre chose qu'un symptôme, une phase de l'activité humaine. Il ne s'agit plus de reproduire les objets, il faut les créer. La vision du réalisme classique, faite d'imitation, limitée à l'observation passive d'un monde objectif stable et immuable, devient expérience visuelle d'un véritable combat : l'action de l'œuvre d'art consiste dans la destruction du contemplateur et de ses points de vue préalables. La vision n'est pas faculté, mais exigence et travail.

Ainsi, aux dires de ces nouvelles conceptions de la *représentation*, décrire ne serait-il ni pur renvoi aux choses ni suppléance du monde... Décrire — étymologiquement *describere* : « écrire d'après, écrire au sujet de... » — ramène plutôt à l'écriture, dont les processus eux-mêmes ont été renouvelés par les notions de *dialogisme* et de *polyphonie* (Bakhtine, 1978 ; Todorov, 1981) ou encore d'*hypertextualité* (Genette, 1982). Définie comme toute relation unissant un texte à un texte antérieur sur lequel il se greffe d'une manière qui n'est pas celle du commentaire, celle-ci se décline en deux modalités, dont l'une, l'*imitation*, s'avère un procédé plus complexe que la *transformation*, car « *il exige l'existence préalable d'un modèle de compétence générique extrait d'[une] performance singulière [...] et capable d'engendrer un nombre indéfini de performances mimétiques* ». Pensée au travers du concept d'imitation, la description peut apparaître comme un patron : une manière sur le plan thématique (*personnages, lieux, objets*) et sur le plan formel (*déploiement du tout en parties et spécifications ; mécanismes de mise en relief ; temps verbaux ;*

² L'analyse de Didi-Huberman s'appuie sur celles de Carl Einstein (1934) dans *Georges Braque*. Paris : Chroniques du jour.

signaux démarcatifs...). Chaque pratique descriptive vient le réactualiser pour produire du nouveau qui reste redevable à du plus ancien. Quand l'on renonce à l'idée d'un acte créateur autonome et singulier, (d)écrire, c'est donc au mieux laisser entendre une voix singulière dans un discours déjà tenu sur le monde. On est ainsi assez loin de la tradition classique assignant à la description une vertu reproductrice vis-à-vis d'une réalité stable observée par un sujet rationnel.

2. Construire le concept de description

Ainsi, même en réduisant l'objet à sa dimension de pratique littéraire, comment peut-on aujourd'hui construire le concept de « description » ? Certes, il est possible de se référer à plusieurs modèles théoriques, mais en quoi croisent-ils les préoccupations nouvellement apparues dans l'exploration du concept de *représentation* et comment les fédérer ?

2.1. Du côté des modèles de la description

Dans une perspective philosophique, Philippe Hamon (1993) fait de ce procédé textuel un témoignage des rapports possibles entre l'Homme et la réalité. Il rappelle que, de l'Antiquité au Moyen Âge, la description a partie liée avec l'épidictique, tient du remerciement et de l'action de grâce, marquant ainsi un rapport de *transcendance* entre l'individu ou le groupe et la « réalité ». Dès le XVI^e siècle, la description reste tributaire de finalités économiques ou militaires, de l'histoire, de propos encyclopédiques, ce qui témoigne avant tout de l'effort d'*inscription* de l'individu dans un monde dont il cherche à s'emparer. Dans la période classique, considérée comme mieux adaptée aux récits de voyage ou à la science, la description est en même temps perçue comme l'hyperbole de la figure. Elle est sévèrement contrôlée en littérature, devient un moyen subalterne au service du récit et de son sujet : l'homme. Caractérisation linguistique et caractère, liés dans un rapport de dépendance, manifestent ici l'*immanence* de l'homme et de la « réalité ». Au XIX^e siècle, le travail de l'écrivain sur le langage la désigne comme un lieu où se produit savoir et classification, *mathésis*. Elle participe à la construction *idéologique* d'un monde habité de déterminismes. Tout au contraire, entre 1950 et 1960, le Nouveau Roman s'attache à mettre en doute la possibilité même de décrire la « réalité » avec laquelle l'homme entretient un rapport *problématique*. Pour Hamon, l'histoire de l'idée de description réclame donc une réhabilitation puisqu'elle ne saurait être cette instance transitive ou adjuvante donnant lieu à une pratique discursive dominée.

Dans une perspective sociologique, Dupont, Reuter et Rosier (1990) étudient la manière dont l'évolution des conditions institutionnelles dans la production littéraire a pu en partie déterminer celle de la description. Ainsi, au Moyen Âge, la description assure une fonction de *légitimation* sociale en participant d'une certaine connivence culturelle entre l'auteur et son public. À la Renaissance, dans le projet d'un modèle linguistique unificateur et par la redécouverte des modèles antiques, elle reçoit une fonction *ornementale*, où le souci de *faire beau* l'emporte. La pratique d'écriture comme métier, libérée du mécénat, allant de pair avec la notion d'originalité dans la production littéraire, au XVIII^e siècle, la description est ensuite *expressive* et *symbolique*. Toutefois, l'émergence au XIX^e siècle du modèle *représentatif* lui impose peu à peu une volonté de *faire vrai* : pédagogique, elle dispose des savoirs issus de lectures, d'enquêtes ; en posant le monde référentiel du texte, elle en assoit la vraisemblance. Au XX^e siècle, la « réalité » n'apparaît accessible que médiatisée par le psychisme et l'on conteste la connivence supposée entre l'auteur et le lecteur. Un attachement à la forme et au sens des mots subordonne le souci de vraisemblance à l'observation de règles textuelles. La description se fait *productive*, au point de devenir objet de la fiction, engendrée par l'écriture. Pour Dupont, Reuter et Rosier, d'un bout à l'autre de son histoire, la description passe d'une absence de rôle fonctionnel à une hyperfonctionnalité, déployant, entre-temps, un éventail de fonctions complémentaires.

Reprenant seul l'étude de la pratique descriptive dans une perspective cette fois pragmatique, Reuter (1998) y distingue un *effet de base* qui consiste à *faire voir*. Mais la description peut prendre plusieurs fonctions, qui en démentent le caractère gratuit et secondaire. *La construction du*

savoir agit selon une modalité *informative* ou *explicative*. La fonction *évaluative* inscrit des valeurs en décrivant le mode de vision du descripteur. La fonction *régulatrice-transformationnelle* opère selon les modalités rétroactive, proactive, distinctive, dramatisante. La fonction de *textualisation* fait participer la description aux mécanismes de cohérence du texte. La fonction *positionnelle* situe le texte, son scripteur, son lecteur dans un champ de pratiques et à un certain niveau de compétence. La fonction de *gestion de l'écriture et de la lecture* essaie de contrôler la compréhension et de guider l'intérêt, ou même de faciliter plusieurs types de lecture. Ces fonctions inscrivent donc la description dans un échange communicationnel où interviennent non seulement l'émetteur et le récepteur, mais également le référent. En mettant l'accent sur la construction textuelle, ces fonctions, complémentaires et qui se chevauchent, constituent la justification du descriptif. Parce qu'il n'y a de description que s'il existe quelque chose digne d'être connu, la description n'apparaît plus comme une excroissance gratuite mais correspond à une intention plus ou moins consciente du descripteur de donner au lecteur l'impression qu'il voit l'objet décrit.

Enfin, *a contrario* de l'idéologie expressive-représentative, de la combinaison harmonieuse au sein de la narration des fonctions de la description et de la transparence supposée à la pratique descriptive, Ricardou (1978) incite, à redonner aux mots leurs prérogatives. Il privilégie leur initiative inconsciente, liée au plaisir sauvage que l'enfant, consonantiquement, s'octroie à jouer avec eux. Pour lui, la pratique littéraire trahit la force initiale et la persistance, en dépit de la censure du surmoi, du plaisir pris à ce jeu. Loin d'adhérer à une conception *idéaliste* de la pensée, Ricardou la voit commandée par l'actif des mots, ce qui suppose, à la limite, la disparition élocutoire du scripteur, supplanté par le travail autonome du matériau langagier. La description devient le lieu où, le texte se dilatant, la signification se diffracte, parce que le jeu libre des mots lui autorise un fonctionnement inconscient et subversif vis-à-vis du sens dévolu à la diégèse. Quant à l'impossibilité de traduire linéairement le simultané de la vie et de la perception, elle le conduit à considérer la description comme une activité de re-construction qui n'entretient avec la « réalité » qu'un lointain rapport de mimétisme. Certes, l'ancrage théorique respectif de ces modèles les rend nécessairement hétérogènes. Mais une question l'emporte : comment concilier l'approche rationnelle des trois premiers avec celle de Ricardou, qui voit dans la description « *une manière de récit inénarrable* » ?

2. 2. *Un corpus littéraire et des propositions didactiques*

Pour construire le concept de « description » à la lumière des avancées théoriques concernant celui de *représentation* et des modèles déjà existants, une étude de cas de la description littéraire, constituée par l'analyse de six romans pris à la littérature française, s'avérait nécessaire. Celle-ci a permis de repérer des évolutions et des permanences dans la pratique descriptive, du Moyen Âge au XXe siècle. Elle s'est effectuée à partir d'œuvres consacrées du patrimoine littéraire français : *Perceval ou le conte du Graal* (Chrétien de Troyes), *La Mariane du Filomène* (anonyme), *La Princesse de Clèves* (Mme de La Fayette), *Paul et Virginie* (Bernardin de Saint-Pierre), *Nana* (Zola) et de *Portrait d'un inconnu* (Sarraute). Dans chaque roman retenu, douze extractions ont été prélevées : celles-ci portaient sur des portraits d'hommes et de femmes, des descriptions de lieux et d'objets. Par une réorganisation des catégorisations de Reuter (1998), des grilles de lecture ont analysé de façon fine les composantes de chaque extraction en adoptant les perspectives successives des différents gestes définis par Ricardou (1978)³. En effet, le principe d'*extraction multiple* dans une même œuvre permet d'entrer dans le domaine virtuel du texte et propose une lecture sensiblement différente de celle offerte par la succession linéaire de l'œuvre (ou *rapport*

³ Par le *geste infra-anthologique*, la découpe pratiquée dans la description lui est intérieure. L'unité de la cellule se suppose donc un complément absent. Le *geste anthologique* obéit, au contraire, aux césures du texte : il monte en épingle une fleur textuelle, marginalisant sa périphérie, par pur effacement, ou simple réduction à quelques phrases en amont et en aval ; il élude les césures auxquelles il prétend obéir scrupuleusement. Avec le *geste anti-anthologique*, les découpes, chevauchantes, désobéissent aux césures du texte et attirent le regard, non sur l'unité d'une cellule, mais sur la frontière qui la sépare d'une autre, et qu'elle étudie. Quant à la découpe débordante du *geste méta-anthologique*, elle désobéit à la cellule et aux deux brisures qui la délimitent, pour faire advenir la contradiction et l'activité dont elles sont le lieu.

articulatoire actuel). En effet, dans le *rapport classificatoire virtuel*, c'est la lecture qui propose une nouvelle disposition, dans l'espace et dans le temps, de la narration et de la description. Et cette disposition induit un dédoublement du texte, qui devient le champ de batailles acharnées. Une *ironie textuelle* y contredit ce qui s'efforce de se dire. Une lecture moderne, attentive à ces contradictions, consiste donc à dilater le texte et lire ce qui n'est pas écrit : dans la pratique littéraire, sans adhérer à une conception idéaliste et autonome de la pensée, il s'agit de redonner aux mots leur *initiative inconsciente*.

Cette méthode a permis de dégager une dynamique quaternaire, constituée par les diverses *modalités* de la description dans sa genèse chronologique. Elles correspondent à un groupement de fonctions pragmatiques et s'imposent successivement au cours de l'histoire sans que les autres cessent d'exister. Ainsi prévaut d'abord⁴ la modalité contextuelle regroupant les fonctions *régulatrice-transformationnelle*, de *gestion de la lecture et de l'écriture* et *positionnelle* de la description ; sont ensuite privilégiées les fonctions *explicative* et *évaluative* qui participent à sa modalité élocutive ; puis on note une attention marquée de la part des auteurs à la modalité textuelle, c'est-à-dire aux fonctions *informative* et de *textualisation*. Toutefois, l'examen de cette dernière fonction alerte : sans se restreindre à participer à la cohérence du texte ou à sa cohésion sémantique, elle intervient dans la narration non seulement comme re-présentation de l'objet – ou auto-représentation – mais comme redoublement de la diégèse. De fait, une quatrième modalité, dite *figurative* (Auerbach, 1968), est isolée. Fonctionnant par-dessus la diégèse, mais en constant rapport avec elle, elle y est autrement signifiante. En effet, quels que soient l'époque et le mouvement littéraire considérés, elle construit une seconde unité narrative, qui fait « histoire » par un processus autonome et même critique vis-à-vis de la fiction. Par elle, la description se fait mimétique de la narration, assumant une fonction *métaphorique* : elle tient un autre discours sur le monde, les hommes et les choses. Indépendamment de son efficacité descriptive, la description a des rentabilités linguistique, sociologique et psychanalytique : elle informe sur son propre statut au sein de la narration ; elle traduit l'environnement historique et social de l'œuvre ; elle autorise la manifestation de processus psychiques chez l'auteur et le lecteur. Ce n'est donc pas une excroissance gratuite ni une instance dominée.

Or, une telle conception polyphonique impose une didactisation de la description et de l'écriture qui ne peut de nouveau se réduire à une centration sur « la correction et l'enrichissement de l'expression écrite » (MEN, 2008). Elle ne permet plus de s'accommoder de la manière dont le *sujet* (épistémique) est régulièrement pris en compte en milieu scolaire. Pour ce faire, elle s'appuie sur la structure quaternaire de l'objet description telle qu'elle a pu être dégagée à l'issue de l'étude de cas. Élèves et enseignant, en tant qu'entités distinctes, ont à parcourir deux chemins spécifiques pour accéder à leur identité respective de « descripteur » et de « médiateur ». C'est par les formes de l'absence (écoute, ignorance feinte) que commence l'existence du médiateur. En effet, la posture d'« enseignant » (présence, parole et savoir de sujet) ne peut qu'être seconde et transitoire. En devenant ensuite Autre, c'est-à-dire celui qui refuse d'en rester au savoir déjà constitué par l'élève, le médiateur l'appelle à une production descriptive qui fasse pleinement sens. Dans un processus concomitant, le descripteur, lui, s'avère la résultante de la sollicitation successive d'instances hétérogènes : d'abord celle d'un discours fortement ancré dans les pratiques sociales de référence, puis d'une parole actualisant ses propres pratiques langagières ; à leur suite, une confrontation à l'altérité de la lecture et de la langue produit son émergence en tant qu'individu, dans l'écriture et le langage. Cette dynamique est une condition pour donner droit de cité au sujet de l'énonciation, qui se lit dans la *modalité figurative* de la description. C'est par elle, en effet, que peut s'exprimer tout le réseau de pulsions et de déterminations inconscientes qui travaillent en sous-main l'écriture.

Mais, dans une telle configuration, les modes de fonctionnement traditionnels paraissent eux aussi conduire à des impasses. Une variabilité s'impose dans l'organisation didactique. Certes, les procédures constructivistes constituent le noyau dur à partir duquel s'organise l'ensemble des

⁴ C'est donc la modalité la plus constante dans l'histoire.

activités : recueil des représentations premières, problématisation du concept mis en jeu, dévolution prenant appui sur l'expérience et la connaissance de l'élève... Le recours à des situations-problèmes est tout indiqué pour favoriser le franchissement des obstacles nés dans la réalisation des tâches. Le choix d'un tel modèle n'exclut cependant pas d'en venir, aux moments très précis, circonscrits, de la confrontation à l'altérité positive du savoir, à des procédures de classe « négociée » (*questionnaire, travaux de groupes, socialisation...*) visant le dépassement d'une difficulté transitoire. Sans supplanter une mise en questionnement des élèves qui aura déjà été effectuée, peut alors s'opérer la confrontation à un savoir vis-à-vis duquel l'enseignant intervient, à cet instant et de façon légitime, comme un expert parmi d'autres. Après avoir enrôlé les élèves dans la tâche, il lui revient – entre autres fonctions de l'étayage – de prélever dans leurs réponses ce qui s'y avère déterminant et de reformater ces réussites. Il cherche ainsi à construire avec eux une culture commune dans laquelle ils puissent négocier leurs propres représentations et favoriser un « voyage dans la zone proximale de développement » (Bruner, 1983). De tels dispositifs souples-durs (Astolfi & Peterfalvi, 1993) permettraient d'organiser des démarches souvent aléatoires qui, entre désir de fusion et désir d'imposition de l'enseignant, font obstacle à un fonctionnement équilibré de la classe.

3. Didactiser la description

Pour exemplifier une telle démarche, il sera fait ici appel à une séquence didactique construite autour de *Pierre et Jean* de Maupassant et de sa *Préface*. Elle se présente comme une alternative à la logique, somme toute assez transmissive⁵, d'une expérimentation conduite dans une classe de seconde d'un lycée polyvalent de la Seine Maritime. Elle conduit à préciser le traitement didactique par lequel une appropriation de la description littéraire au lycée peut rester compatible avec les objectifs assignés à la classe de seconde, qui n'en font pas, en tant que tel, un objet d'étude. Mais, à l'issue des quatre années de scolarité au collège, où la description a, de façon continue, fait l'objet d'un apprentissage progressif, elle peut établir un état des lieux des connaissances et indiquer des pistes d'intervention possibles pour le travail des ces mêmes objets.

3. 1. Une dynamique quaternaire

La séquence envisagée opère par l'entremise d'un problème qui, parce qu'il leur soumet une énigme à résoudre, invite les élèves à réviser leurs représentations premières et à construire de nouveaux savoirs. Cette double préoccupation suppose le maintien d'un « chemin de la description », c'est-à-dire de l'ordre phénoménologique d'appropriation que l'étude de cas de la description littéraire a permis de dégager. Mais elle suppose aussi la conscientisation, par l'enseignant, d'obstacles récurrents au cœur d'un tel processus. C'est le cas, dans les représentations des élèves, pour la tension relevée entre deux fonctions de la description : explication/imagination. Cependant, les obstacles ne relèvent pas tous du seul concept de « description ». En effet, l'attraction qu'exerce la *modalité élocutive*, privilégiant l'investissement affectif du descripteur au détriment du travail sur le texte, semble assez représentative des pratiques descriptives en milieu scolaire. Mais on peut aussi envisager la résistance à la *modalité textuelle* qui en découle comme une méprise sur le concept de « représentation » et une sacralisation de l'auteur littéraire qui, dépositaire du don de l'écriture, n'aurait pas besoin de récrire. Le tableau ci-après propose de récapituler les principaux événements de la séquence didactique. Il permettra d'y retrouver les différents moments du « chemin du descripteur » jusqu'à l'« œuvre » (Juranville, 2000).

La première phase de ce travail suppose la lecture préalable et autonome (dite « *cursive* ») de l'œuvre intégrale, *Pierre et Jean*, qui constituera une référence et un outil permanents dans la construction des savoirs visés par la séquence. Mais il débute effectivement en classe par la dévolution d'un problème aux élèves : « Le directeur du *Gil Blas*, qui a lu « *Une histoire vraie* », publiée en 1885 dans le recueil *Contes du jour et de la nuit*, propose à Maupassant d'en faire un

⁵ Pour une analyse détaillée de cette expérimentation, on pourra se reporter à Galluzzo-Dafflon, R. (2006).

roman à paraître dans son quotidien. Vous rédigez les premières pages de ce feuilleton »⁶. Une telle dévolution est effectivement envisageable, dans la mesure où le problème ne semble proposer, en première lecture, qu'un simple exercice de réécriture. En s'appuyant sur l'existant (la nouvelle), l'élève peut s'y engager comme dans une pratique d'expansion de texte, exercice souvent pratiqué au collège. Toutefois, la confrontation individuelle aux premières tentatives ramènera aux présupposés de cette sollicitation, dont la discussion, en groupe et autour des termes mêmes du problème (*Gil Blas*, « *Une histoire vraie* », roman, Contes, feuilleton), peut être ponctuée par un moment de socialisation qu'on qualifiera de « *problématisante* ». Celle-ci montrera que le problème sous-entend bien plus qu'une seule dilatation de la nouvelle et doit être perçu comme un ensemble de problèmes, qui nécessiteront un déplacement au centre de documentation. Là pourront s'effectuer des recherches en binôme sur des thèmes divers, susceptibles d'apporter des réponses à l'« énigme » proposée⁷. La prise d'information se fait librement, mais s'organise en vue d'exposés de groupes à destination de la classe entière. En alternance, les élèves relisent le premier chapitre de *Pierre et Jean*, en retrouvent le schéma narratif qu'ils utilisent pour définir celui de leur propre production. De la sorte, ils la positionnent dans un contexte littéraire et social circonscrit. À ce stade, l'écriture de la fiction peut encore passer pour une tentative de restitution de ce contexte, une sorte de *mimésis*.

La deuxième phase du travail est directement induite par la comparaison opérée entre roman et nouvelle, qui a dû faire apparaître l'importance des descriptions, notamment dans l'*incipit*. Le recueil des représentations des élèves se produit de telle sorte que, socialisé sous la forme d'un débat entre eux, il puisse devenir le point de départ d'activités didactiques. En effet, la tension observée, à ce propos, entre la part d'« observation » et d'« imagination » spontanément mobilisée par la description, renvoie au débat engagé par Maupassant dans la *Préface* et autorise un travail sur les *modalités contextuelle* et *élocutive* de la description. Les activités didactiques peuvent s'organiser autour de questionnaires, la socialisation des réponses apportées conduisant les élèves, à partir d'un va-et-vient entre la *Préface* et l'œuvre, à dégager les *fonctions régulatrice-transformationnelle* et *de gestion de l'écriture et de la lecture*, qui relèvent davantage du contexte. Quant aux *fonctions explicative et évaluative*, elles sont également favorisées par la situation posée à partir du problème lui-même, la coopération d'écriture introduisant un rapport de complicité ou d'animosité avec les personnages ou le système de valeurs textualisé (Privat & Vinson, 1994). Cet ensemble d'activités donne lieu à la première version du feuilleton sollicité, dans laquelle auront pu effectivement se produire les deux premiers moments phénoménologiques du « chemin de la description ».

L'impulsion de la troisième phase se fait à partir d'un corpus de documents écrits et visuels. Il peut s'agir d'un choix raisonné d'épisodes, comme la rencontre de Rose et de Varnetot, dans les productions écrites de deux élèves et l'adaptation de Santelli, accompagnés de brouillons d'écrivains éclairant leur pratique descriptive, tels ceux de Flaubert (présenté par Maupassant lui-même comme son mentor, dans la *Préface* de *Pierre et Jean*). C'est ici la confrontation entre certains dysfonctionnements repérables dans les premières versions obtenues et le témoignage de l'expérience de « professionnels » qui constitue le point de départ d'une socialisation critique sur le travail de l'écriture : d'abord librement menée puis comparée à celle des pairs, elle conduit l'élève à prendre conscience que l'activation de la *modalité élocutive* peut se produire au détriment d'une construction textuelle à elle seule significative. Écrire, c'est donc aussi réécrire. Ainsi peut être engagée une étude du fonctionnement de la *modalité textuelle* de la description, dont la gestion consciente et même minutieuse vient en rupture avec les deux phases antérieures. Le travail de « reproduction » de la réalité, à propos de laquelle l'élève a été conduit à se positionner, par l'explication et l'évaluation, s'assortit ici d'un travail de création. Relativement indépendant des préoccupations mimésiques, c'est lui qui participe au fonctionnement de la *modalité figurative*

⁶ Une telle incitation à l'écriture permet en effet d'élaborer une situation-problème, dans les termes où en parle Fabre (1999) : *signification, référence, manifestation*. Pour une étude précise de ces caractéristiques, on pourra se reporter à Galluzzo-Dafflon, R. (2006).

⁷ On peut anticiper les pistes suivantes, non exhaustives : le roman et la nouvelle ; le contexte social, la condition féminine, le fonctionnement de la production littéraire au XIX^e siècle ; le réalisme.

de la description. Dans cette phase du travail, c'est encore, par le questionnaire, la mise en relation de *Pierre et Jean* avec sa *Préface* qui constitue le processus didactique aboutissant à la deuxième version de la production.

Processus didactique	Chemin de l'enseignant (Bruner, 1983)	Chemin de la description et du descripteur			
		Phase n° 1	Phase n° 2	Phase n° 3	Phase n° 4
Moments d'identification à l'objet	Enrôlement Maintien de l'orientation	<i>Pierre et Jean problème</i>	<i>Recueil des représentations</i>	<i>Corpus de documents écrits et visuels Brouillons d'écrivains</i>	<i>Lectures croisées des productions écrites de la classe</i>
Moments d'identification au sujet	Contrôle de la frustration	<i>Socialisation Problématisante</i>	<i>Socialisation débat</i>	<i>Socialisation critique</i>	<i>Socialisation créatrice</i>
Moments d'identification à l'Autre	Réduction des degrés de liberté Signalisation des caractères déterminants Changement de formats	Travail de recherche en médiathèque <i>Modalité contextuelle (1) : fc pos.</i>	Questionnaire sur <i>Pierre et Jean</i> et la <i>Préface</i> <i>Modalités contextuelle (2) : fc R-T et GEL et modalité élocutive</i>	Questionnaire sur <i>Pierre et Jean</i> et la <i>Préface</i> <i>Modalités textuelle et figurative</i>	Bilan de la séquence : <i>La description réaliste au XIX^e siècle</i>
Moments d'identification à la Chose	Étayage	Plan de la production	Première version	Deuxième version	Exposition en médiathèque

Tableau 1 : Didactisation du concept de « description réaliste »

À ce moment de l'expérience, le « chemin de la description » peut être entièrement accompli. Une quatrième et dernière phase de travail donne lieu à des lectures croisées de productions à l'intérieur de la classe. Celles-ci deviennent l'occasion de questionnements, d'interprétation de la part des pairs et de l'enseignant, pour définir les critères qui leur permettront de désigner les plus efficaces. Cette socialisation créatrice est aussi une manière d'établir le bilan de la séquence, qui a à se produire de manière plus formelle quant au savoir construit sur la description réaliste au XIX^e siècle. Une proposition d'exposition peut alors être faite en médiathèque, à partir des textes et documents collectés depuis le début des activités. Les élèves auront à en définir le thème et le titre, puis à en orienter la composition selon qu'ils se réfèrent de plus façon plus ou moins importance aux objets d'étude travaillés pendant la séquence⁸.

⁸ On peut penser aux objets d'étude « *Le récit : le roman et la nouvelle* », « *Le travail de l'écriture* » ou encore « *Écrire, publier, lire* ».

3. 2. Un fonctionnement didactique

Une telle démarche suppose une vigilance didactique dès la position du problème. Pour qu'il soit dévolu à l'élève, celui-ci est censé non seulement le mettre en activité (travail de questionnement et de recherche) mais solliciter ce qu'il sait déjà (représentations premières, expériences antérieures). D'où l'importance de la *socialisation* qui accompagne les activités dans les diverses modalités de son fonctionnement. D'abord « *problématisante* », elle témoigne d'une première confrontation au problème, interrogeant des présupposés que l'élève a toute probabilité d'ignorer. Puis elle devient « *débat* » dans le dialogue instauré entre ses conceptions personnelles et la position théorique de l'auteur. « *Critique* », elle s'autorise d'exemples consacrés (documents écrits et visuels ; brouillons d'écrivains) et tire parti de cette altérité pour accéder à une pratique descriptive plus consciente et maîtrisée. Finalement, la socialisation entre pairs se fait « *créatrice* », en manifestant, dans et hors de la classe, l'effectivité du savoir construit. Mais il va sans dire qu'un tel déploiement de fonctions reste solidaire d'une posture elle-même variable de la part du enseignant : après un silence inaugural qui escompte la dévolution du problème, celui-ci peut intervenir comme une parole singulière au cœur des débats ouverts par les activités mais il incarne l'Autre dans son désir constant de « *maintenir un cap conceptuel précis* » (Astolfi & Peterfalvi, 1993) et avec l'intention d'inviter à une lecture élargie de toutes les productions.

C'est ainsi que la pratique de la « classe dialoguée », par le biais du questionnaire, peut retrouver un sens et donc une valeur. Si elle intervient au moment bien déterminé de l'*identification à l'Autre* (phases n° 2 et 3), l'enseignant n'a plus de raison de reléguer un mode de fonctionnement qui peut trouver une tout autre visée que transmissive. En effet, aux moments successifs de l'*identification à l'objet*, l'enseignant cherchera d'abord l'*enrôlement* puis le *maintien de l'orientation* (Bruner, 1983). La *dévolution* du problème engage l'élève dans la tâche, en lui donnant à comprendre que celle-ci est plus complexe qu'il n'y paraît au premier abord et ne consiste pas dans la mise en œuvre de routines scripturales. Par la suite, le recueil des représentations, la communication de discours écrits ou visuels deviennent autant de moyens de la stimuler, puisqu'ils proposent tour à tour à l'élève un au-delà de son « niveau actuel » de descripteur. Les moments *d'identification au sujet* correspondent, de façon privilégiée, au *contrôle de la frustration* : en tenant lui-même sa place de sujet au sein des différences instances de socialisation, l'enseignant écoute, encourage, rassure, relance, avec le souci de rendre la tâche plus facile. Les *moments d'identification à l'Autre*, eux, sont censés donner une réalité nouvelle aux actions et aux représentations de l'élève.

En se faisant Autre, c'est-à-dire ici expert des principes théoriques de l'Autre (Maupassant, Flaubert) et de leur opérationnalisation dans l'écriture, la responsabilité de l'enseignant s'engage d'abord par la *résolution des degrés de liberté* dans la tâche proposée. La complexité de celle-ci peut effectivement se trouver réduite par la définition des quatre phases successives où seront travaillées différentes *modalités* de la description. On a vu que leur ordre, loin d'être aléatoire, combine une phénoménologie apparue dans l'étude de cas de la description littéraire (*lecture horizontale du tableau*) et la dynamique existentielle de toute création (*lecture verticale*). Ainsi l'enseignant peut-il participer à la résolution de tensions déjà éprouvées et conscientisées, qu'il s'agisse des présupposés du problème, de conflits au sein des représentations premières ou d'interprétations divergentes dans l'écriture individuelle... Par son discours comme par les choix que traduit, par exemple, le recours au questionnaire, l'enseignant oriente les activités des élèves de manière à les ramener constamment à ce qui est constitué l'enjeu didactique : une pratique complexe de la description littéraire. Par l'attention qu'il accorde ensuite aux réponses apportées, par le prélèvement d'éléments pertinents qu'il y opère, il se place résolument dans leur « monde ». Toutefois, il interprète leurs réponses et leurs actions, de manière à pouvoir *signaler des caractéristiques déterminantes* pour l'accomplissement de cette tâche. Mais au-delà de cette seule éléction, l'enseignant « reformate » les réussites, met des mots nouveaux sur ce qui a été acquis pendant la période de verbalisation collective. Il le stylise par une reprise, après-coup, des analyses et des interprétations, en termes univoques. Ceux-ci sont donc décontextualisés de la situation précédente, dépersonnalisés. En tant que justification ou achèvement d'une réponse

apportée, ils échappent à leurs émetteurs pour devenir une référence culturelle partagée. Dans ce *changement de formats*, l'enseignant tient une place nécessaire : s'il parvient à un ajustement flexible, dans les formats, entre lui et l'élève, ce dernier peut (Bruner, 1983) « *développer sa propre conscience en devenant capable d'utiliser le même système de signes* » que lui.

4. Description et dispositif didactique

Ainsi l'articulation du mode d'activité didactique par l'obstacle avec ce fonctionnement « négocié » de la classe à des moments mesurés de la séquence est-elle une condition nécessaire à la réussite d'un projet d'enseignement prenant pour objet la description littéraire. Si le premier mode peut assurer l'*enrôlement* et le *maintien de l'orientation* d'un apprenant sans cesse ramené à son propre fonctionnement affectif, social et cognitif, le second, sous couvert de médiations diverses, est requis pour favoriser l'appropriation d'une pratique complexe de la description. Le « *dispositif souple-dur* » (Astolfi & Peterfalvi, 1993) s'avère donc un aller-retour permanent entre expression de la subjectivité et confrontation à l'altérité, processus de problématisation permettant de répondre au problème. Il peut préserver le fonctionnement didactique d'une dérive morphosyntaxique, telle qu'elle a déjà pu exister, et d'une inculcation du texte qui passerait sous silence la dimension essentiellement discursive de la description. Autrement dit, d'un retour à des préoccupations passivistes dans l'enseignement de la description.

5. Références bibliographiques

- Astolfi, J.-P. & Peterfalvi, B. (1993). Obstacles et construction de situations didactiques en sciences expérimentales. *Aster*, 16, 103-141.
- Auerbarch, E. (1968). *Mimésis. La représentation de la réalité dans la littérature occidentale*. Paris : Gallimard.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Bessière, J. (1988). *L'ordre du descriptif*. Paris : PUF.
- Bruner, J. S. (1983). *Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire*. Paris : PUF.
- Didi-Hubermann, G. (2000). *Devant le temps*. Paris : Minuit.
- Dupont, D, Reuter, Y. & Rosier, J.-M. (1990). *Histoire littéraire*. Paris / Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Fabre, M. (1999). *Situations-problèmes et savoir scolaire*. Paris : PUF.
- Galluzzo-Dafflon, R. (2008). La description dans les textes officiels pour le collège (1985-2006) : une approche textualiste persistante. *Spirale*, 42, 43-54.
- Galluzzo-Dafflon, R. (2006). *La description littéraire : objets et processus didactiques*. Thèse de doctorat, Université de Rouen, 717 pages.
- Genette, G. (1982). *Palimpsestes. La littérature au second degré*. Paris : Seuil.
- Hamon, P. (1993). *Introduction à l'analyse du descriptif*. Paris : Hachette.
- Juranville, A. (1996). *Lacan et la philosophie*. Paris : PUF.
- Ministère de l'Éducation Nationale, (2008). *Programme du collège. Programmes de l'enseignement du français*. BO spécial, 6.
- Reuter, Y. (1998). *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : Septentrion.
- Ricardou, J. (1978). *Nouveaux problèmes du roman*. Paris : Seuil.
- Todorov, T. (1981). *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*. Paris: Seuil.