

et du personnage s'intriquent : l'auteur y montre les enjeux de la désintrinsication sur la réception de l'œuvre entière, quand le point de vue *idéologique* du narrateur entre en dissonance avec celui du personnage ou quand, face à une idéologie contestable ou irrecevable du personnage, la voix subjective du narrateur ne se fait pas entendre.

On a là, avec ces deux ouvrages, des outils théoriques qui devraient permettre, en classe, de repenser les lieux d'interprétation problématiques et donc également le questionnement sur les textes.

Catherine Tauveron

■ Yves REUTER (éd.), (1998) : *La description*, Presses Universitaires du Septentrion, 284 p.

Fruit de trois ans de recherche de l'équipe THEODILE, l'ouvrage tire son originalité de deux options : comme l'indique en partie le sous-titre « Théories, recherches, formation, enseignement », proposer une nouvelle formalisation de la description qui sortirait du cadre unique du récit littéraire où on la cantonne habituellement ; comme acte discursif extrêmement répandu, étudier toutes les pratiques sociales dont elle est l'objet, aussi bien dans la recherche, que dans la formation et l'enseignement et, pour ce faire, convoquer des spécialistes appartenant à des champs disciplinaires variés. L'ouvrage se présente donc comme la somme de contributions d'auteurs réparties selon quatre axes. Sur l'axe de la théorie, un article fondateur ancien, mais remanié pour l'occasion, de Denis APOTHELOZ ; sur la base des propositions d'Apothéloz, une reformalisation de la description à usage didactique présentée par Yves REUTER dont les articles suivants (D.G. BRASSART, E. NONNON, M. PAGONI-ANDREANI, I. LABORDE-MILAA) sont le prolongement et le complément. Sur l'axe des pratiques de recherche, témoignent pour la linguistique J.P. JAFFRE, pour la psychologie J.P. BRONCKART, pour la sociologie B. LAHIRE et pour la médecine M. RAINFRAY. Sur l'axe de la formation, les pratiques descriptives sont étudiées dans les travaux d'étudiants avancés en sciences sociales (M. GUIGUE) ou dans les mémoires professionnels des professeurs des écoles stagiaires (I. DEL-CAMBRE). Sur l'axe des pratiques d'enseignement enfin, le choix (judicieux) a été fait de donner la parole à des didacticiens de disciplines autres que le français : F. AUDIGIER pour l'histoire et la géographie, A. VERIN pour la biologie, A. CAIN pour les langues vivantes étrangères.

D.G. Brassart, comme Yves Reuter, tiennent à se démarquer des références théoriques classiques en matière de description, tout particulièrement du schéma prototypique de J.M. Adam. Le premier souligne les faiblesses de la notion de superstructure descriptive et fait état des premiers résultats d'une recherche expérimentale qui montreraient qu'elle n'est pas mobilisée lors du traitement cognitif, les sujets s'appuyant plutôt, dans leur reconnaissance de la séquence descriptive, sur ces signaux que sont les marques de surface du plan du texte (alinéa, rethématisation quand changement d'aspect traité et anaphorisation quand même aspect traité). Yves Reuter, quant à lui, souligne la centration excessive des formalisations courantes sur la description littéraire, plus

encore sur la description littéraire naturaliste, et leur propension à réduire le descriptif à la seule séquence descriptive. Il se propose de construire d'autres modes de formalisation de la description, en tant que compétence textuelle, en s'appuyant sur la réflexion de Denis Apothéloz qui ouvre l'ouvrage (« Logique de la description et du raisonnement spatial ») et qui étudie « comment on analyse un espace quand on se propose d'en entreprendre la description en langue naturelle ». Il lui emprunte l'idée de *parcours* descriptif, « instance organisatrice fondamentale » (toute revue des parties d'un objet suppose un trajet et des arrêts suivant une logique interne imposée par l'objet lui-même ou des modèles abstraits externes, de nature géométrique ou logique), ainsi que les concepts d'aspectualisation, thématisation, affectation et assimilation. Ce faisant, il met l'accent à juste raison sur la diversité des modes de présence du descriptif (présence virtuelle dans l'ellipse, notations qualitatives, fragments brefs, séquences plus ou moins expansées, tous éléments plus ou moins concentrés et répétitifs), quand les théories et l'école ne travaillent guère que la séquence, et surtout (on reconnaît ici l'auteur) sur les *tensions* qui le structurent et sont autant d'obstacles à sa lecture et à sa production : tension entre typification et singularisation de l'objet, entre absence d'ordre naturel et suppression du mouvement, d'une part, nécessité d'instaurer un ordre et un mouvement dans la linéarité textuelle, d'autre part. Il souligne les difficultés à construire le « parcours » descriptif, à gérer les rapports entre le tout, les parties et les spécifications, à construire un plan en fonction de contraintes imposées par les propriétés de l'objet, par la représentation que le sujet décrivant a de cet objet, par sa situation, ou dépendantes d'un principe délibérément choisi (plan juxtapositif, énumératif, spatial, temporel, comparatif, argumentatif) mais le plus souvent, et c'est essentiel, d'une convention, spécifique à chaque cadre disciplinaire. La tension entre tendance centripète (unité autour du tout) et tendance centrifuge (morcellement, éparpillement des détails et multiplication des spécifications) est aux yeux de l'auteur « puissamment explicative de nombre de difficultés ou de stratégies récurrentes relevées dans les productions des élèves : descriptions sommairisées pour tenter de pallier le risque d'éclatement, morcellement comme volonté de réussir l'expansion descriptive, retour au thème constant pour se protéger contre les risques de l'explosion thématique ». L'auteur revient également sur les fonctions traditionnellement assignées à la description. Il distingue, pour sa part, au-delà de l'effet central qui consiste à « donner l'impression de voir l'objet », sur lequel je reviendrai, la fonction explicative (faire comprendre) et évaluative (donner à voir et à entendre d'une certaine façon), la fonction régulative-transformationnelle (la description permet la reconstruction du passé, elle programme plus ou moins fortement l'apparition d'actions ou d'autres objets, elle trace au besoin l'évolution d'un objet, joue sur le rythme et la dramatisation du récit), la fonction de textualisation (elle fournit, par exemple, des matériaux pour les anaphores), la fonction positionnelle (la description situe le texte et son scripteur dans un champ de pratiques scientifiques, littéraires, et à un certain niveau de compétence), la fonction de gestion de la lecture (puisque c'est elle qui impose le rythme, hiérarchise les éléments, organise la prévisibilité, explique, axiologise...) et, pour finir, une fonction pour le producteur lui-même, comme construction cognitive-heuristique, qui n'est pas développée mais fait l'objet des contributions qui suivent immédiatement.

La contribution de Yves Reuter présente un grand intérêt théorico-didactique. On se permet toutefois de poursuivre le dialogue entamé avec l'auteur (dans le n° des *Cahiers pédagogiques* consacré à la description et coordonné précisément par Yves Reuter) et de lui demander pourquoi il attribue à la description, en dépit d'un discours d'accompagnement contradictoire, un effet central qui consiste à « donner l'impression de voir l'objet décrit ». Dire que la description a pour effet dominant de « donner l'impression de voir l'objet décrit », c'est, d'une certaine manière, limiter la description au visible (quand l'audible et plus généralement les données fournies par l'ensemble des sens peuvent faire l'objet de description). C'est sans doute aussi, en dépit des déclarations de principe, ne pas s'extraire vraiment du fonctionnement de la description dans le texte littéraire (que donne à « voir » la description en psychologie ou en linguistique ?) et de la conception mimétique du langage selon laquelle les mots pourraient transcoder et transmettre exactement les perceptions visuelles, représentation dont les conséquences perverses sont par ailleurs dénoncées tout au long de l'ouvrage : c'est précisément parce que les élèves évoqués par F. Audigier pensent qu'ils doivent « donner à voir » la gravure historique qu'ils ont tous sous les yeux, qu'ils perçoivent la description demandée comme une activité vaine.

Je n'apprendrai rien à Yves Reuter en lui disant, si je joue sur les mots, que la description loin de donner à voir, donne à entendre (au sens de comprendre) ou, mieux à (conce)voir au lecteur, tout simplement parce qu'elle implique nécessairement un travail de conception chez le scripteur. Pourquoi ne pas formuler ainsi l'effet ? Comme le montrent E. Nonnon, principalement et Maria-Pagoni-Andréani, secondairement, décrire c'est construire un ordre par le travail énonciatif. La construction de cet ordre pour le lecteur, hors de l'écriture narrative, dans les usages quotidiens, a une fonction heuristique pour le scripteur lui-même. En d'autres termes, envisagée « non comme observation, enregistrement ou classement de données du réel que la mise en texte ne ferait que consigner mais comme travail langagier et textuel sur les données et le rapport à l'expérience » aboutissant à une interprétation et une conceptualisation, la description joue un rôle capital dans la construction de connaissances. Et c'est bien l'un des mérites de l'ouvrage de le souligner avec vigueur tant la description est victime, dans le monde de la recherche, de la formation ou de l'enseignement, d'une représentation négative. Activité essentielle dans la classe mais réduite à la mise en mots, elle est considérée, par les maîtres, comme « une première étape vers des activités plus nobles telle que l'explication » (F. Audigier). En formation, M. Guigue note que les étudiants, ne se rendant pas compte que « le langage pense à leur place », la perçoivent comme une activité primaire de transposition de la réalité et la traitent avec condescendance ; I. Delcambre relève le stéréotype de la description initiale dans les mémoires professionnels de P.E., comme passage obligé mais non fonctionnel et finalement décontextualisé, alors même que les descriptions produites, en apparence désinvesties, sont traversées de valeurs professionnelles et de références épistémologiques qui se manifestent à l'insu des scripteurs. Dans le monde de la recherche, et pour s'en tenir à l'exemple de la psychologie, J.P. Bronckart montre comment, dans une « démarche postulant un monde pré-construit doté d'une logique intrinsèque et un logos collectif dont les structures propositionnelles sont censées refléter la logique du monde préexistant », l'on a cru pouvoir traiter l'activité descriptive

comme une activité neutre et fiable de recueil de données sur laquelle bâtir ensuite l'explication. Il lui oppose, bien entendu, le caractère inéluctablement dialectique de l'observation, qui transforme les objets auxquels il s'adresse en même temps qu'il transforme les cadres de la connaissance humaine. Qu'elle intervienne comme point de départ pour la recherche d'explications nouvelles ou comme mise à l'épreuve d'idées explicatives déjà constituées (A. Vérin), le paradoxe de la description dans toute activité de recherche, et par similitude dans toute activité d'enseignement qui s'inspire de la démarche de recherche, est qu'elle précède l'explication dans le même temps qu'elle ne peut exister sans cadre explicatif préalable. Comme le dit encore M. Pagoni-Andréani, toute description est une opération de défamiliarisation, complexification ou catégorisation de l'objet à travers la mobilisation d'interprétants, voire un engendrement d'objets successifs à travers des déplacements de point de vue : « l'ordre dans lequel émergent et sont parcourus les différents aspects ne relève pas simplement d'une rhétorique du dévoilement mais pose le point de vue à partir duquel est appréhendé l'objet, le fondement de sa représentation et l'orientation du parcours qui en est constitutif ».

En bref, chercheurs, enseignants, étudiants ou élèves peuvent, chacun à leur manière, être victimes de la même représentation réductrice de la description, envisagée en tant qu'opération cognitivo-langagière. Mais c'est, bien entendu, le point de vue des didacticiens sur l'enseignement de leur discipline qui retient toute mon attention. Dans ce cadre, les contributions de F. Audigier et d'A. Vérin, étroitement convergentes, sont particulièrement stimulantes. F. Audigier montre comment la description (à partir de documents iconographiques) est une activité extrêmement pratiquée dans les classes d'Histoire et surtout de Géographie (la description étant la pièce maîtresse de la discipline). Elle y est pratiquée comme une simple mise en mots de l'image alors que ni l'ordre du « parcours », ni les mots, qui doivent être « exacts » du point de vue de la réalité représentée et du point de vue du regard disciplinaire porté, ne sont libres. De ce fait, on n'apprend aux élèves ni l'ordre ni les mots et on ne travaille à aucun moment la question du point de vue. Que voir / dire qui soit pertinent ? que faire des « absents » suggérés par l'image quand seul le maître détient la problématique qui permettrait la perception, la sélection et l'ordonnement des détails pertinents, quand seul il sait ce qu'il convient de regarder et plus encore la signification de ce qui est regardé ? Le jeu est peu clair et voisin de la devinette : « l'école, en somme, fait croire aux élèves que derrière l'image du Serment du Jeu de Paume, ils peuvent voir la révolution française ». F. Audigier souhaite donc que soient transmis aux élèves les outils propres à la discipline, qu'avant l'observation / description de documents l'enseignant crée, à partir d'une problématisation initiale, une « intention de connaissance » chez les élèves, qu'il leur apprenne aussi que, dans cette activité de lecture interprétative qu'est la description de document, il convient de respecter les droits de la réalité à l'image des droits du texte. A. Vérin ne dit évidemment pas autre chose : « en classe, dans une épistémologie empiriste, ce qui est de l'ordre de l'explicatif ou de l'argumentatif est souvent pris en charge par l'enseignant [a posteriori] ; dans une démarche de résolution de problèmes, la formulation du problème précède la description ». Dans cette dernière perspective, elle pose quelques critères d'une description scientifique réussie (un texte qui élimine l'anecdotique, qui

organise les données perceptives selon un certain nombre de dimensions, les repère de façon identique pour chaque objet observé et les explore systématiquement) et les applique à des exemples-types de productions d'élèves. Pour autant, ce n'est pas parce que l'élève a pu décrire à partir d'une hypothèse explicative préalable que les difficultés sont aplanies. Ce qu'on demande c'est une description orientée par la connaissance qu'on vise mais qui en même temps tienne compte du réel. La conjonction n'a rien d'une évidence : « la coupure entre le descriptif et l'explicatif dépend de ce qu'on sait, ce qu'on sait peut être un obstacle à ce qu'on veut construire de nouveau », en d'autres termes la connaissance ou la question préalable peut être un obstacle à la perception de certains faits susceptibles d'être cruciaux. L'auteur rapporte alors une expérience menée en lycée qui consiste à contraindre aussi les élèves à faire semblant de n'avoir pas de connaissances afin qu'ils soient disponibles et ouverts aux phénomènes qu'ils pourraient autrement négliger d'enregistrer (on a tendance à ne pas voir ce qu'on ne sait pas expliquer).

En résumé, l'ouvrage démontre excellemment comment, sous une apparence anodine, la description est au centre de questions épistémologiques déterminantes et un lieu négligé, mais tout aussi déterminant, de construction des connaissances.

Catherine Tauveron

■ **RECHERCHES.** Revue de didactique et de pédagogie du français. N° 30 (1999) : *Parler des Textes*. ARDPF, M.-M. CAUTERMAN, 149 rue Léo Delibes - 59130 Lambersart.

Dans un bref éditorial, la rédaction de la revue dissipe d'emblée les malentendus que pourrait faire naître le titre du numéro : *Parler des Textes* ne renvoie ni à la conception esthétisante des textes qui a dominé l'enseignement littéraire, ni aux approches plus récentes qui considèrent les textes comme des « objets techniques » pouvant être décryptés comme tels, au risque « d'égarer les élèves (...) dans les dédales du formalisme ». Dans les deux cas, la parole appartenait (appartient ?) au maître, l'absence de parole à l'élève.

C'est donc bien la parole de l'élève, du lecteur, qui est au centre des différents articles, en ce qu'elle permet l'expression et la construction du sens, des sens du texte littéraire. Il est intéressant de noter ici la prise en compte par la didactique de la discipline des recherches théoriques sur la réception des textes.

La problématique centrale porte sur les dispositifs d'accueil de la parole des élèves, qui doivent permettre et provoquer la mise en mots des lectures qu'ils font des textes : « C'est à cette seule condition qu'une approche plus outillée (ou plus savante) des textes peut prendre sens ».

L'article d'ouverture « Découvrir la littérature de jeunesse » d'Isabelle LEMPENS (à qui est dédié ce numéro) aborde le problème des activités de découverte de l'album à l'école primaire (il s'agit ici d'un récit d'expérience menée avec des enfants de CP et CE1 d'une classe d'adaptation) à partir des guides de lecture qui, à l'instar de ce que nous connaissons depuis longtemps dans l'enseignement du second degré, se multiplient. La description de la démarche,