La description : quel enjeu en formation continue de professeurs de collège ?

Isabelle Delcambre

Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3149>

DOI : 10.4000/edc.3149

ISSN : 2101-0366

Éditeur

Université Lille-3

Édition imprimée

Date de publication : 1 septembre 1985

Pagination : A56-A78

ISSN : 1270-6841

Référence électronique

Isabelle Delcambre, « La description : quel enjeu en formation continue de professeurs de collège ? », *Études de communication* [En ligne], 6 | 1985, mis en ligne le 01 mars 2012, consulté le 20 avril 2019.

URL : <http://journals.openedition.org/edc/3149> ; DOI : 10.4000/edc.3149

Ce document a été généré automatiquement le 20 avril 2019.

© Tous droits réservés

La description : quel enjeu en formation continue de professeurs de collège ?

Isabelle Delcambre

- 1 Le cadre institutionnel de ce travail étant celui de la formation continue de professeurs de collège, il est, je pense, nécessaire d'évoquer d'abord les représentations pratiques et enjeux de ce qui peut apparaître comme une didactique propre à l'objet "description" en collège. Puis, je présenterai un des exercices que j'ai pratiqué lors d'un stage, et tenterai quelques analyses sur les textes produits et les réactions des professeurs en formation.

I. Une didactique de la description : quelles caractéristiques en collège ?

1. La description : un objet d'enseignement en soi

- 2 Sans le cadre de l'enseignement du français au collège, majoritairement consacré à l'étude de textes "littéraires", fictionnels et narratifs, la description occupe une place de choix, une place à part : c'est d'abord l'*extrait par excellence*, le texte facile à isoler puisqu'il fonctionne déjà dans les textes narratifs comme pause dans le récit, qu'il se désigne lui-même comme encart¹, du moins dans les textes issus de- ou produits dans la référence-à-la-littérature- réaliste-19^e siècle, modèle littéraire dominant dans les classes et les manuels de français. La description étant un texte à part, un texte dans le texte, il s'agit donc, pour bien décomposer les objectifs d'apprentissage, *de l'enseigner à part*. Les cahiers de texte, les manuels d'expression écrite, les Instructions Officielles l'attestent : on "fait" la description, le portrait. c'est au programme des 6^e et 5^e²; comme on "fait" l'introduction (autre morceau de choix de celui qui cherche à enseigner des techniques d'écriture, voire des "capacités rédactionnelles"). Par ailleurs, et ça tombe bien, les descriptions sont des textes où se montre, où se voit le mieux le savoir-faire littéraire : l'organisation de la description, le travail sur les images, métaphores, comparaisons, la

délicate question du point de vue, etc...Ce sont des lieux où la technique s'isole bien, s'objective facilement, s'enseigne donc sans trop de peine.

2. Les fondements théoriques de cet enseignement : la théorie de la représentation

- 3 Dans cette perspective, la didactique de la description trouve son fondement dans la théorie de la représentation mise en œuvre par les textes réalistes et qui est, sans conteste, *l'idéologie dominante en matière littéraire au collège*. Vraisemblance et représentation du Réel participent de cette fonction de l'écrit et a fortiori de l'écrit littéraire, qui est de traduire en mots une réalité préexistante dans une sorte de transparence au monde. La fonction de la description y est, entre autres, de faire vrai et de faire bien voir, c'est-à-dire, à la fois faire tout voir, retenir de l'objet de la description tous les éléments importants qui concourront à produire l'impression voulue sur le lecteur, et savoir choisir les termes adaptés, spécifiques ou recherchés qui signaleront au (professeur) lecteur la maîtrise de l'(élève) écrivain. La qualité d'une description tient alors aux effets de *desaturation* ("on ne peut rien en dire de plus" "tout a été dit") qui produisent en même temps l'impression d'objectivité. Je ne développerai pas davantage cette perspective qui a été déjà amplement explorée³, je me contenterai de rappeler que ces illusions d'exhaustivité et d'*objectivité* qui caractérisent les commentaires des textes descriptifs proviennent du renversement suivant : dans l'impuissance, voire le refus à penser le texte comme une structuration particulière et production de réel, on fait comme si c'était, à l'inverse, Le Réel qui dictait le texte ; l'auteur étant ainsi celui qui, par son génie, sait avec les mots justes transcrire Le Réel, traduire en mots la connaissance qu'il a des choses et du monde.
- 4 La différence que j'institue ici entre *des réels* possibles, issus de visées particulières, voire produits par l'activité d'écriture, ou par telle contrainte textuelle ou discursive, et *Le Réel* qui s'impose à l'écrivain et qui le place dans la posture du scribe-traducteur est, je pense, significative des enjeux de la pratique de formation que je veux ici décrire : il s'agit de faire bouger non seulement la représentation de la littérature, mais aussi celles de l'écriture, voire de la connaissance.
- 5 La perspective didactique décrite ci-dessus explique d'ailleurs qu'*aucune perspective historique* ne soit abordée concernant le texte descriptif. Ce dernier installe l'objet décrit dans la permanence d'un regard, ni l'un ni l'autre n'étant soumis au changement historique. Si le texte descriptif "fait bien voir un objet Réel" ne serait-ce pas ébranler les bases mêmes de l'édifice que de poser l'hypothèse de la variabilité des fonctions du texte descriptif ? Si l'on suit J.M. Adam et A. Petitjean⁴, on voit en effet, pour s'en tenir à la dimension historique, comment les fonctions de description, suivant en cela l'évolution même du champ culturel et littéraire, passent d'une fonction ornementale à une fonction expressive (avec l'émergence au 19^e siècle des notions de génie et d'imagination littéraire), puis, avec le naturalisme, à une fonction représentative, comment enfin, le nouveau roman assigne à la description un rôle producteur.

3. Premier outil didactique : l'image

- 6 Au collège, la description suppose donc observation, expérience et maîtrise des règles de l'écrit, d'un minimum de rhétorique (*dispositio*)⁵ qui s'enseigne d'ailleurs sans trop de

peine (!) à coup de références aux règles de la composition picturale (premier plan, arrière-plan,...) ou aux mouvements d'une caméra imaginaire (plan d'ensemble, gros plan, panoramique,...). L'utilisation de ces techniques du visuel proclamerait, s'il en était besoin, la confusion qui, depuis Zola, assigne au texte descriptif la finalité de représenter le réel⁶. En effet, le visuel n'est pas ici convoqué pour ce qu'il peut apporter au niveau du cadrage ou du montage, au niveau de la sélection ou de l'exclusion des éléments retenus, au niveau du rythme ou de la "syntaxe" de la composition, mais en ce qu'il est, didactiquement, un référent clair à la fonction primordiale de la description scolaire : "la photographie de l'objet décrit"⁷. Ainsi se rencontrent deux conceptions de la représentation, toutes deux centrées autour de l'objectivité.

- 7 Jetant un coup d'œil rapide dans un manuel de lecture récent⁸, j'ai recensé dans les questionnaires qui accompagnent les textes, les occurrences du mot "description" : outre le fait qu'il apparaît majoritairement dans les chapitres où l'on lit *Le tour du monde en 80 jours* et *Le Poney Rouge* (J. Steinbeck), comme s'il n'y avait pas de description dans *L'Homme Invisible*, ni dans *Vendredi ou la Vie Sauvage*, ni dans *Chroniques Martiennes*, la description est étudiée soit pour questionner ou vérifier la fidélité du passage descriptif à l'illustration (dessin, photo) qui en est faite ; soit avec le présupposé que le texte a pour fonction de faire voir "Comment "voyez-vous" l'île qui se trouve évoquée dans ce texte ?" soit avec celui qu'il suppose une connaissance particulière du Réel : "Peut-on écrire un tel texte sans bien connaître la mer ?" Une seule fois est apparue à ma lecture rapide une question portant sur la fonction discursive de la description : "Étudiez la description de l'incendie : quel est son intérêt dans cette conclusion ?".
- 8 Voici d'ailleurs en document complémentaire la reproduction d'un double page "Spécial Portrait" située en encart vers la fin du manuel où l'étude technique est précédée de la réaffirmation du rapport primordial texte/image. (voir page suivante) Ayant la volonté de ne pas laisser à l'illustration une place purement décorative, les auteurs du manuel s'efforcent d'orienter les élèves vers une analyse des images, cependant beaucoup moins outillée que celle des textes ; la preuve en est la place faite, dans les questions, à l'appréciation personnelle des élèves qui n'est pas sollicitée dans la lecture-analyse des textes : cela permet de faire nombre.
- 9 Par ailleurs, il convient de souligner l'implicite de la première question : l'image est présentée comme devant être en correspondance avec le texte, comme la vérification, à proprement parler l'illustration, du texte. Il n'est guère possible ici d'imaginer un décalage, un jeu entre l'image et le texte⁹, encore moins une "illustration" non figurative.

4. Deuxième outil didactique : le mot

- 10 L'image occupe plutôt une place a posteriori dans la didactique de la description : vérification de la clarté, j'irais jusqu'à dire de la visibilité d'un texte descriptif, outil facilitant par comparaison la perception de certaines techniques de composition et permettant la mise au point d'un métalangage. Mais, confrontés aux difficultés que rencontrent les élèves en expression écrite (quelles qu'en soient les causes, ce n'est pas l'objet de ce travail d'en évoquer la diversité et la complexité), les enseignants sont obligés d'apporter aux élèves des outils plus fins s'ils veulent atteindre l'objectif d'une description qui fasse bien voir. Il s'agit des mots.
- 11 [Image non convertie]

- 12 Que le lecteur se remémore le cours de préparation de rédaction où l'on noircit le tableau de listes de vocabulaire, de "champs lexicaux", même avec le raffinement qui consiste à sérier le lexique selon les perceptions (visuelles, auditives,...). Sans aller jusqu'à compulser un vieux manuel comme le Pierre Clarac¹⁰, dans des manuels récents et en vogue¹¹, on trouve sous le titre "Description" des chapitres qui s'intitulent "Choix du mot précis", "Jeux de mots. Homonymes. Synonymes", "Expression des sensations" et où l'on engage les élèves à "Mettre de l'ordre dans les bruits de la Fête en faisant correspondre par une flèche le nom au complément qui convient" (ex. "la mélodie.. ..des flûtes"), à décrire "le plus précisément possible" un élément mystérieux d'après le dessin qui en est fait, etc.. Autre exemple, issu d'une collection fort prônée au collège, "Je saurai bien rédiger"¹²
- 13 [Image non convertie]
- 14 S'il en était besoin, ces deux exemples montrent que la description au collège, c'est essentiellement une affaire de mots. C'est le lieu de la virtuosité lexicale, lieu où se révèlent les connaissances linguistiques et/ou encyclopédiques (le mot rare), où se montre l'esprit de finesse (savoir distinguer entre plusieurs synonymes, le mot juste), en un mot, c'est un lieu culturel par excellence, où se construit à travers Flaubert et Maupassant le modèle-littéraire-scolaire qui est à lui seul un extrait concentré de la théorie de la représentation¹³.
- 15 Or, il est de fait qu'il ne suffit pas, pour écrire un texte, de disposer d'une liste de mots, parfois même donnés sans précision de contraintes sémantiques ou syntaxiques, liste conçue comme un catalogue d'éléments de réel, comme un extrait de dictionnaire analogique. "*Une odeur de vieux parfumait le comble.*"¹⁴. Au mieux, l'élève enfile comme des perles des phrases elles-mêmes conçues comme des bric à brac.
- 16 Ce soupçon constant des éléments minimaux cache généralement une difficulté à traiter les problèmes textuels et discursifs que pose la description. Je l'ai déjà dit : si on fait lire/écrire des descriptions présentées en extraits, on ne se donne pas beaucoup de moyens pour les aborder. Cela dit, l'intérêt obsessionnel porté aux mots permet souvent d'éluder un autre problème, plus délicat parce qu'il est une composante même de la théorie de la représentation : celui de l'observation et de l'expérience.

5. Troisième outil didactique : l'observation et l'expérience

- 17 Car, il faut bien le dire, *observer en classe* (de français) ce n'est guère facile. Cela ne veut pas dire que, pour autant, on rejette la nécessité de l'observation. Au contraire. Le choix du mot juste impose et rappelle sans cesse la contrainte de la vraisemblance. Mais l'observation n'occupe généralement qu'une place fictive.
- 18 On va faire comme si on avait observé, on va renvoyer au travail à la maison l'observation préalable et dite nécessaire pour écrire "le portrait de son meilleur ami" ou de "son animal préféré". Jamais pratiquée, toujours convoquée, l'observation est la grande absente des pratiques traditionnelles de description scolaire. Et c'est pourquoi des pratiques novatrices réintroduisent à grand fracas démonstratif l'observation comme préalable à la description.
- 19 La première est celle relatée par C. Duneton dans *Je suis comme une truie qui doute*¹⁵ : comment, bousculant les élèves en les renvoyant à la réalité et à l'observation d'un automne ensoleillé, il a brutalement constitué en stéréotype leurs descriptions d'un automne venteux et pluvieux, et donc en texte faux, ce qui indique bien que Duneton

sous-entendait l'observation comme préalable à la description. Il ne faisait là que mettre en évidence les topoï de la narration scolaire, révélant le fonctionnement artificiel de la situation d'expression écrite en classe dans son rapport à la fois obligatoire et impossible à la production littéraire, comprise comme un ensemble de thèmes ou d'idées, plus que de formes ou de structures.

- 20 De l'observation comme provocation à l'observation comme déblocage, on tombe sur E. Bing, *Et je nageai jusqu'à la page*..¹⁶. Le premier stade de l'observation est présenté comme thérapeutique contre les méfaits de la rhétorique :

Faire sortir les enfants de la classe, tenter de les aider à entendre, leur apprendre la voix réelle du dehors. Celle qui est la plus proche. Écoute directe d'une voix infinie. et inlassablement dire cette voix pour se calmer, pour conjurer le malheur de mentir en parlant abusivement des choses, en les « mal nommant » (comme le dit Roland Barthes). en les « traduisant » par des figures figées. Où elles meurent, momifiées. Non plus le clinquant dégoulinant d'une fausse nature où couaient des oiseaux, empaillés.

- 21 Juste après vient la présentation du protocole :

Vous vous installerez tranquillement dans un coin, vous ferez silence - vous ferez longuement silence afin que les bruits de votre propre installation s'apaisent et que se calme votre propre agitation - vous verrez alors que vous aurez la sensation de pénétrer plus loin dans le silence. comme dans un endroit dont vous écarterez peu à peu les branches pour en découvrir la clairière. Votre oreille deviendra de plus en plus ouverte... Vous verrez alors qu'une chose inattendue se passera si toutefois vous vous donnez le moyen d'aller assez loin dans le silence. Alors, nommez tout ce que vous entendez, écrivez-le sans vous soucier d'organiser un texte, n'inventez pas, écrivez... Il suffit de nommer.

- 22 Il est suivi d'un deuxième exercice où l'on retrouve la description¹⁷ :

Choisissez au sol votre espace limité où vous voulez. Tracez vous-mêmes les limites de votre espace. Et regardez. Décrivez tout ce qui se trouve, tout ce qui se passe à l'intérieur de votre espace. Si une ombre passe et déforme les ombres des petits objets disposés dans votre espace, dites-le, mais lorsque votre espace est limité par vous, n'y touchez plus, laissez-le vivre, décrivez-le.

- 23 Dans les perspectives d'E. Bing où il s'agit de se dépouiller des stéréotypes de l'écriture scolaire dominante pour accéder à l'être par et dans l'écriture, ("Le travail correspondait à une gymnastique de l'être à travers l'écriture", p.126), la description, par son lien à l'observation, a un rôle propédeutique par lequel l'écrivain va découvrir le réel qu'il est en train de décrire. L'interaction est forte entre découverte/connaissance et écriture. C'est une démarche qui institue la présence autonome, antécédente du réel, l'écriture étant le mouvement où l'on nomme/découvre/reconnaît/reconnaît... l'objet à décrire.

- 24 Il convient de souligner dans ces trois extraits certains passages "N'inventez pas, écrivez... Il suffit de nommer" "Laissez-le vivre, [votre espace] décrivez-le". Il est difficile d'imaginer représentation plus convaincante de l'écriture comme soumission au réel comme si l'apprenti-écrivain devait se débarrasser de l'équation écriture = invention. "Écrivez-le sans vous soucier d'écrire un texte, n'inventez pas" "Regardez. Décrivez tout ce qui se trouve, tout ce qui se passe..." Difficile d'imaginer dans cette soumission au réel, une représentation de l'écriture plus affranchie de la notion de texte, plus proche de conceptions spontanées de l'expression.

On m'objectera que la perspective d'E. Bing est fort éloignée des formes scolaires du "dire vrai" réaliste, qu'il ne s'agit en aucun cas d'attendre que l'écrivain nomme juste, que la personne est constamment présente et sollicitée dans cet acte de dire le réel, qu'il y aurait

donc autant de réels que d'expériences sensibles, etc... Certes. Mais la nomination peut-elle être considérée comme simple traduction-transcription du réel, peut-on méconnaître que la compétence linguistique de l'écrivain, que sa perception, son acceptation des attentes du "maître", donc son rapport à lui, de même que son rapport à la situation particulière d'écriture qui lui est proposée en rupture d'avec toutes les situations classiques, i.e. scolaires que tout cela risque de jouer un certain rôle dans cette activité. Les passages que je soulignais plus haut me semblent montrer à quel point ce qu'on pourrait appeler une idéologie de l'expression rejoint l'idéologie de la représentation en ce qu'elle méconnaît les fonctions et contraintes textuelles, discursives et institutionnelles de l'acte d'écriture, du moins dans l'usage scolaire.

- 25 On ne peut pas dire que J. Ricardou se situe dans cette perspective. Et pourtant, relatant une expérience de description méthodique¹⁸, il commence, citation à peu près textuelle, "par choisir un objet de tous les jours, la salle de classe, à propos duquel il fait procéder au tableau noir à un inventaire méthodique de ce que les élèves ont à en dire. Sa perspective, il va sans dire, est tout autre et ne semble conjuguer le vertige existentiel d'E. Bing et laprovocation de C. Duneton que pour mieux les renvoyer, eux deux et tous les autres, dans les ténèbres représentatives ; cette démarche n'est retenue que par complaisance (parce qu'elle est connue des élèves) et pour mieux opérer la "basculé idéologique" qui est son objectif montrer que c'est à partir de la description que se fait l'objet à décrire et non l'inverse.
- 26 Cela dit, que le recours à l'objet à observer/décrire et à la nomenclature¹⁹ de ses qualités/fonctions/parties... se fasse par facilité, provocation et/ou comme acte thérapeutique, il faut remarquer que dans ces trois cas, la description fonctionne à part. Elle est un objet d'enseignement parcellisé, une activité en soi, une *production partielle*. Ce n'est pas que je sous-entende par là la nécessité toujours de produire des objets totaux (guère possible dans un processus d'apprentissage) ou l'inefficacité d'isoler un objet pour en étudier le détail, la composition, le fonctionnement interne. Mais il semble possible de construire des situations d'écriture où l'objet textuel "description" soit produit en fonction d'une contrainte contextuelle et/ou par rapport à une intention de signification, si l'on veut, au niveau discursif, pour vérifier la fonction du type de texte descriptif, son fonctionnement dans tel entourage (narratif, par ex.), et le sens qui en résulte, et non seulement au niveau du bon fonctionnement textuel interne.

II. Le protocole d'écriture : quel enjeu de formation ?

1. L'objectif poursuivi²⁰

- 27 est de faire produire aux stagiaires une description intégrée dans un contexte et dépendant de lui ; l'objectif général étant de tenter de modifier, sur ce point précis de la description, et les représentations communes de la fonction des textes descriptifs (idéologie de l'expression-représentation) et les pratiques d'enseignement qui s'appuient sur et perpétuent cette idéologie.
- 28 La démarche consiste donc à placer les stagiaires dans la situation de produire une description sans faire appel à une observation, voire à une quelconque expérience personnelle préalable, ou à son fantasme, en mobilisant en revanche leur culture de lecteur/spectateur de films... Elle consiste aussi à faire prendre conscience aux stagiaires des opérations textuelles nécessitées par la production de cet écrit, donc des contraintes

imposées par le contexte et/ou par le sens qu'ils seront amenés à donner à ce contexte en fonction d'hypothèses plus globales que l'exercice les induit à formuler.

2. Présentation de l'exercice

- 29 Il s'agit d'écrire un portrait à l'intérieur d'une mini-séquence narrative dont le début est imposé mais dont la fin sera choisie par l'écrivain parmi quatre solutions proposées. Pour le portrait lui-même, il utilisera un corpus d'extraits choisis.
- 30 [Image non convertie]
- 31 [Image non convertie]
- 32 *La séquence narrative* se situe explicitement en référence complète à la littérature réaliste la plus courante. On y trouve la technique de l'introduction motivée : un personnage est là pour voir (faire voir au lecteur), il se trouve dans un milieu favorable à l'observation (lieu public et ouvert), et en train d'accomplir une action (être en avance à un rendez-vous) qui est l'alibi classique pour une pause descriptive.
- 33 Les quatre propositions finales fonctionnent comme fermeture de cette séquence et ouverture d'une suivante. L'arrivée du deuxième personnage correspond thématiquement à l'attente du premier. La description est donc encadrée par deux passages narratifs, l'un qui la suscite, l'autre qui l'interrompt, et ceci dans une perspective de justification tout à fait codifiée dans la littérature réaliste.
- 34 *Le corpus des dix-huit extraits* décrivant tout ou partie de personnages féminins pourra être manipulé au gré des écrivains pour rédiger le portrait attendu. Ces phrases extraites des meilleurs auteurs, de par leur brièveté et surtout à cause de leur nature de phrases hors contexte renvoient sans difficulté à la même littérature réaliste que la micro séquence narrative.
- 35 On voit que l'on n'a pas cherché ici à désorienter les professeurs de collège en leur proposant un modèle de référence inusité ou méconnu. Par contre, la démarche de travail qui consiste à *écrire sous contrainte*, avec des mots, des phrases venues d'ailleurs, bat en brèche les représentations communes qui veulent que dans l'écriture on transmette des idées, des impressions, que pour écrire, on ait d'abord quelque chose à dire. Ce n'est pas tout à fait le cas ici et volontairement. Il semble en effet que la démarche proposée excluant le vouloir-dire préalable, permette de mieux focaliser l'attention des stagiaires sur les fonctionnements textuels.

3. Il faut revenir sur l'analyse succincte du document qui sert de support à l'exercice

- 36 En effet, dans le cours d'un récit réaliste, les pauses descriptives sont généralement une fonction démarcative. Elles apparaissent en début ou en fin de séquence narrative²¹, pour amorcer les événements à venir ou clore un déroulement.
- 37 Au contraire, l'exercice donne à la description une place centrale, ce qui est à proprement parler un artefact. Mais la phase C de l'exercice ("Choisir une des quatre solutions suivantes") amorce une suite de récit (le début d'une nouvelle séquence narrative), qu'il ne s'agit pas ici d'écrire, mais dont on ne peut faire l'impasse dans la production même du portrait. Les écrivains sont donc amenés à imaginer une suite possible (de même qu'une

situation antérieure, car la phase A est tout aussi elliptique) d'où rétroactivement ils postulent un personnage et un portrait.

- 38 Ces deux mouvements d'élaboration de sens (de l'amont du "texte" et de son aval vers là où va se faire la production d'écrit) sont des éléments importants de la démarche : ces formulations d'hypothèses narratives, même implicites, vont directement induire l'image d'un personnage, produire une sélection parmi tous les éléments possibles de la nomenclature des traits jugés pertinents pour le contexte. J'entends par là non seulement le contexte immédiat des phases A et C mais le contexte plus global où cette séquence narrative pourrait prendre sens, qui reste à écrire et qui dépasse l'objectif du présent exercice.
- 39 Le cadre fixé par le thème-titre de la description (ici "une femme") produit chez le lecteur un horizon d'attente qui est entre autres un facteur de lisibilité des textes descriptifs, mais ce que cet exercice met de plus en évidence c'est la surdétermination de ce "frame" (thème-titre → nomenclature → prédicats) par le contexte narratif²². Ici, c'est une femme romantique ou fatale ou tendre ou distante, etc... qui va constituer le thème-titre. En quelque sorte c'est comme si le contexte narratif imposait des choix au niveau de la nomenclature et des prédicats qui vont servir de matériaux pour le texte descriptif.
- 40 *C'est précisément dans cette contrainte que se travaille la description comme objet discursif.*
- 41 Ici, il ne s'agit pas de faire produire une description pour avoir un aperçusur l'ampleur, la richesse, la précision de la compétence lexicale des écrivains (ce qui transforme si souvent la classe de français en une mauvaise classe d'éveil où l'objectif d'enseignement est plus de quadriller le monde, de le mettre en fiches que d'interroger les structures de la langue, des textes et des discours, en les renvoyant aux "connaissances du monde" partagées par les élèves.
- 42 Dans la perspective qui est la mienne, il s'agit plutôt de faire produire une description à l'intérieur de contraintes textuelles et discursives déterminantes, qui mobilisent comme connaissance du monde bien moins l'expérience individuelle (peu probable) de l'écrivain que sa connaissance des types narratifs/descriptifs, des scénarios possibles à partir d'une telle situation, toutes choses qui constituent des éléments de la compétence textuelle et discursive²³.
- 43 Il est évident que jouent là à plein toutes lesreprésentations, tous lesstéréotypespossibles. Ce n'était pas à l'origine un objectif explicitepour moi que de travailler sur la production de stéréotype. C'est de manière secondaire donc que ce problème a surgi. Cependant ce n'est pas négligeable et dans le cadre de ce travail, cela me semble poser deux types de problèmes :une question d'ordre textuel : la production de stéréotypes me semble être à la croisée de deux tensions antagonistes : le stéréotype peut être considéré comme une trop bonne réponse à l'attente du lecteur, trop bonne en ce sens qu'elle ne déjoue rien de cette attente. Cela dit,un texte qui ne répondrait à aucune de ces attentes serait illisible, ne partageant aucun savoir commun avec ceux des lecteurs. Il y a donc nécessité et de répondre aux attentes et de les déjouer.
- 44 Cela signifie dans le cas présent que produire ici un portrait trop cadré ne serait gênant (et donc vraisemblablement perçu comme stéréotype) que si l'on avait à continuer le texte ; par exemple :
- A. Robert s'installa au coin de la terrasse, là où il avait le plus grand angle de vue sur le boulevard. Il n'eut guère le loisir d'attendre. A peine assis, il l'aperçut.
- B. C'était une de ces beautés complètes, foudroyantes, une de ces femmes que la nature fabrique avec un soin particulier. La nature lui avait dispensé ses plus

précieux dons : la distinction, la noblesse, la grâce, la finesse, l'élégance, une chair à part, un teint broyé dans cet atelier inconnu où travaille le hasard. Ses yeux étaient si profondément bleu⁹ qu'on n'en imaginait pas de semblables à une vivante et il semblait que seules des mortes très pures puissent en montrer de pareils. Pour donner toute son importance à la douceur de son visage, elle ne livrait que ses paupières. Elle avait mis ses bas, fins comme une fumée d'encens, de la couleur de sa peau blonde et ses souliers hauts de cuir blanc. C'était déjà une déesse, la déesse du matin, fraîche comme une rose, ointe de lanoline, bien différente il est vrai, de la grande déesse noire du soir.

C. Elle s'installa près de lui. Se dévorant des yeux, ils étaient dans la foule comme seuls au monde.

- 45 Une fois qu'on a écrit un texte de ce genre, comment continuer ? Sinon en exploitant comme possible narratif les connotations ou les présupposés de certains éléments descriptifs (comme l'opposition "déesse du matin/grande déesse noire du soir" ou le thème de la "morte-vivante"). Le stéréotype massif bloque la production d'écriture ou la fige dans des voies déjà tellement connues que cela représente une restriction des possibles narratifs, l'enlèvement du récit, l'ennui, du moins pour ceux des lecteurs qui attendent d'une lecture la surprise, le jeu avec leurs propres attentes, comme cela se passe par exemple dans un texte parodique où les stéréotypes sont désignés par le texte lui-même²⁴.
- 46 *une perspective qui réintroduit la provocation comme mode de formation ;*
ce n'est pas inintéressant de faire produire des stéréotypes à des enseignants qui constituent souvent comme déontologie professionnelle la chasse aux stéréotypes, aux lieux communs, aux idées toutes faites, qui, pour aller plus loin, stigmatisent les productions des élèves et proposent en échange des modèles littéraires sacralisés et que jamais ils n'interrogent de ce point de vue. Des stagiaires ne s'y sont d'ailleurs pas trompés et ont opposé provocation à provocation, comme il sera raconté ci-dessous.

III. Les productions écrites et les réactions des stagiaires

1. Les commentaires produits par les stagiaires

- 47 dans la phase d'objectivation des démarches adoptées, des questions rencontrées, et des solutions apportées font apparaître deux éléments intéressants :
- 48 - tous les groupes ont été conduits à expliciter un *cadre narratif* à cette séquence avant même d'écrire. Cela leur était nécessaire pour sélectionner dans le corpus B les éléments descriptifs. Par cadre narratif, j'entends une référence à une situation socio-culturellement figée (un script) : par exemple, "une première rencontre après une petite annonce ou démarche dans une agence matrimoniale" ; autre exemple : "un maquereau attend livraison d'une nouvelle recrue" ; ou bien un *embryon d'histoire* entre les deux personnages : "ils se sont fâchés la veille, elle est quand même exacte au rendez-vous, elle attend des excuses."
- 49 - un certain nombre de groupes se sont posés la question de *l'ancrage de la description dans la narration* et ont produit des textes où narration et description sont intriqués, où des éléments de la nomenclature descriptive sont dépendants d'éléments narratifs, où la description est produite narrativement selon le point de vue du personnage qui observe.

- 50 Cette possibilité narrative, ainsi d'ailleurs que les références implicites du corpus B à la littérature-réaliste-19^e siècle a été un élément déterminant pour un groupe qui a refusé d'écrire un texte qui reproduise une "littérature traditionnelle où la femme est placée sous le regard de l'homme", et qui utilise une telle abondance de "clichés", la référence explicite donnée par ce groupe étant Guy Des Cars. Voici ce texte :

A. Robert s'installa au coin de la terrasse, là où il avait le plus grand angle de vue sur le boulevard. Il n'eut guère le loisir d'attendre. A peine assis, il l'aperçut.

B. *Marchant d'un pas rapide, sûre d'elle, elle se dirigeait vers le café. Son sac en bandoulière battant ses hanches, rejetant une mèche folle qui tombait sur son front, elle le chercha de ses yeux verts insolents. Elle le découvrit soudain, se faufila prestement entre les tables et vint se planter devant lui.*

C. Le foudroyant du regard, elle jeta sur la table un papier chiffonné...

- 51 Il est intéressant de noter que ce groupe, pour répondre à la contrainte supplémentaire qu'il s'était ainsi donnée, a écrit un texte où la description s'opère mais ne se marque pas comme pause dans le narratif. Le personnage féminin est décrit en actions, aucune description "en pied" n'en est faite. Seuls sont retenus des détails ("sac en bandoulière, mèche folle, yeux verts insolents"). Au dire même des écrivains, c'est "une femme qui a l'initiative". Qui ne saurait être figée par/dans un regard. Du refus d'un regard englobant, on passe à un morcellement de l'objet décrit qui, "idéologiquement" (puisque c'était le niveau de signification revendiqué par le groupe) est tout autant problématique. La solution textuelle choisie reste bien soumise à la littérature de représentation. Outre l'organisation du texte descriptif en fonction du sens global donné à la séquence narrative, un groupe a présenté sa production comme répondant à une *intention de signification*. Je reproduis ce texte ici-même, à la fois pour son intérêt intrinsèque et pour le plaisir évident qu'en l'écrivant y ont pris ces trois enseignantes :

A. Robert s'installa au coin de la terrasse, là où il avait le plus grand angle de vue sur le boulevard. Il n'eut guère le loisir d'attendre. À peine assis, il l'aperçut.

B. C'était une de ces beautés complètes, foudroyantes, une de ces femmes que la nature fabrique avec un soin particulier, lui dispensant ses plus précieux dons : la distinction, la noblesse, la grâce, la finesse. L'élégance. Comme ils l'avaient convenu par lettre avec Madame Irma, directrice de l'agence, elle portait un magazine contre son cœur. C'était une déesse, la déesse du matin, fraîche comme une rose. Le cœur de Robert se mit à battre. Était-ce possible, "Cœur à prendre" c'était elle ? Nerveusement il chercha ses lunettes dans sa poche : il les chaussa de travers dans son émoi. O surprise ! C'était "Marie-Claire" qu'il apercevait entre ses fines mains gantées. L'élégante se dirigea vers la table voisine. Robert s'épongea le front. Quelle déconvenue !

C'est alors qu'il aperçut, accoudée au bar, la porteuse de "Minute". Elle commandait un Ricard. Des vêtements informes, une jupe trop longue et un caraco apparemment inusable, boutonné jusqu'au menton d'où émergeait une petite trogne butée et puérile sous une masse énorme de cheveux.

Quelle horreur ! Robert tenta de faire disparaître son propre numéro de "Minute", signe de ralliement. Trop tard, elle l'avait vu. Avec ses gros croquenots et sa silhouette sans grâce, elle arriva en courant, les jambes cagneuses, le chignon gras et lourd.

C. Elle passa une main affectueuse dans ses cheveux et s'assit très près de lui.

- 52 L'intention était évidemment de "choquer", comme elles l'ont dit elles-mêmes, en choisissant la fin C3, en jouant surtout avec l'attente du lecteur. Le stéréotype une fois installé est retourné en son contraire. Le lecteur est trimbalé d'une attente à une autre, d'un stéréotype à son inverse, ce balancement étant une forme de prise de distance, de citation des lieux communs eux-mêmes, de mise hors de danger de la contamination stéréotypique.

- 53 En tant que démarche de formation et par rapport aux questions que je soulevais dans la première partie, il est intéressant de noter que les stagiaires ont vécu comme une "découverte" que la description ne fonctionne pas dans les textes narratifs comme un extrait à part, mais comme élément contraint par un contexte dont la complexité a déjà été évoquée plus haut, que leur démarche pédagogique ne pouvait que s'en trouver modifiée.

2. Questions sur la structure du corpus

- 54 A l'analyse des textes produits, il est apparu que beaucoup de descriptions commençaient par la phrase 1 du corpus B ou par la phrase 17, voire même par les phrases 1 et 3 ou 1 et 17 juxtaposées. Outre le fait que ces phrases induisent une description globale du personnage, voire une description générale de ce qu'on pourrait nommer un hyperthème ("C'était une de ces femmes que la nature.."), ces trois extraits commencent par "c'était" qui apparaît là comme un *connecteur de description*. Le texte cité pA 72, par exemple, est composé très "classiquement" d'une introduction (phrases 1+3 du corpus B) et d'une conclusion (phrase 17) présentant une description globale du personnage ; entre les deux sont retenues quelques phrases focalisant la lecture sur tel ou tel élément de détail. La description paraît là close, les signaux d'ouverture et de fermeture la démarquant nettement des passages narratifs.
- 55 Je me suis demandé si cet effet n'était pas induit par la structure linéaire du corpus B, lui-même s'ouvrant et se fermant par ces phrases-là.
- 56 Ayant l'occasion de réitérer cet exercice d'écriture dans deux classes de 3^e, j'en ai profité pour recomposer le corpus pour l'une des deux classes, afin de vérifier la relation entre structure du corpus et structure de la description. Sans méconnaître la différence entre adultes-enseignants et adolescents-élèves quant à la production de textes, il faut remarquer que quatre groupes sur cinq de la classe qui a travaillé à partir du corpus modifié, ont produit des descriptions qui commencent par la phrase 1 "C'était une de ces beautés complètes, foudroyantes, une de ces femmes que la nature fabrique avec un soin particulier". Ce n'est pas jamais qu'une structure typique du texte descriptif, celle où le thème-titre est donnée d'emblée²⁵.
- 57 Autre question : si le thème-titre qui fait majoritairement fonction d'introduction est issu des phrases 1 ou 17 et produit une image de "femme-superbe/femme déesse", *quelle relation ce thème qualifié entretient-il avec les différentes conclusions ?* L'hypothèse est en effet que le choix d'une des quatre conclusions entraîne le choix d'une situation, d'un contexte qui peut déterminer un type de portrait. Sur les douze textes produits, on constate que ce type d'introduction est associé aux phrases 1, 3 et 4 de conclusion, donc avec des situations d'idylle, de dispute (passionnelle ?), de froideur outimidité. En tout cas qu'elle exclut la tendresse. Est-ce le résultat d'une liaison stéréotypique forte ou simplement la trace d'une non signification de la tendresse pour des écrivains adolescents ?
- 58 Il reste à espérer que cette avancée dans l'analyse du stéréotype "Rendez-vous à une terrasse de café" n'échappera pas au lecteur attentif qui, sans doute, attend le dépouillement d'un corpus de textes plus important pour satisfaire sa curiosité.

Conclusion en forme de résumé / Résumé en guise de conclusion

- 59 D'une analyse des pratiques d'enseignement de la description au niveau du collège, analyse qui montre comment la référence à la théorie de la représentation, et notamment la soumission aux impératifs d'objectivité et d'exhaustivité, produisent des formes d'enseignement où la description n'est pas envisagée comme un texte ou comme pratique discursive, ce travail passe à l'analyse d'une expérience de formation continue d'enseignants de collège qui s'était donné comme objectif de faire produire des descriptions en contexte. Présentant le protocole d'écriture et certains textes produits, ce travail s'efforce de montrer comment le texte descriptif est produit dans la dépendance à un entourage narratif ou à des stéréotypes fictionnels.

BIBLIOGRAPHIE

- Adam, J.M., Petitjean, A.**, (1982), "Les enjeux textuels de la description", *Pratiques* 34, p. 93 à 117.
- Balibar, R.**, (1974), *Les Français Fictifs*, Hachette.
- Bing, E.**, (1976), *Et je nageai jusqu'à la page*, Ed. Ces femmes, p. 105
- Collection Pierre Clarac**, (1969), Apprendre à écrire, 1^{re} partie, "Les sensations", 6^e 5^e 4^e, Belin.
- Duneton, C.**, (1975), *Je suis comme une truie qui doute*, Seuil.
- Grandpierre, D.**, (1981), niveau 2, 10 à 13 ans, Ed. Retz.
- Hachette**, (1985), *Atout Lire* 6^e.
- Haron, Ph.**, (1972), "Qu'est-ce qu'une description ?", *Poétique* 12.
- Hatier**, (1983), *Rédaction. L'apprentissage de l'expression écrite*, 5^e.
- Larousse, P.**, (1982), article "Description", dans le *Larousse du 19^e siècle* cité dans *Pratiques* 34.
- Ricardou, J.**, (1978), "Ecrire en classe", *Pratiques* 20, 1978.
- Ricardou, J.**, (1980), "L'ordre des choses ou une expérience de la description méthodique", *Pratiques* n° spécial Cerisy

NOTES

1. Ph. Haron. "Qu'est-ce qu'une description ?", *Poétique* 12, 1972
2. Instructions Officielles, 1977 : "Rédaction faisant appel à l'observation directe ou à la libre expression : [les sujets de rédaction] prennent souvent la forme d'une description (par exemple d'un animal, d'un paysage) ou d'une narration (par exemple d'un événement, d'un voyage) ou d'une combinaison des deux (par exemple, évocation d'une époque révolue ou de temps futurs).

3. J. Ricardou "Ecrire en classe" *Pratiques* 20, 1978
4. J.M. Adam, A. Petitjean "Les enjeux textuels de la description" *Pratiques* 34, 1982, p. 93 à 117.
5. I.O. 1977 : "Pour le préparer à la description, le professeur lui conseille de s'ouvrir d'abord à une impression d'ensemble, puis de noter les détails qui sont pour lui caractéristiques. Il souligne que l'ordre recommandé pour la recherche n'est pas nécessairement l'ordre à adopter pour la composition : le plan passe-partout est à proscrire : la meilleure présentation est celle qui créera chez le lecteur un intérêt croissant".
6. "Nous, écrivains naturalistes, nous soumettons chaque fait à l'observation et à l'expérience ; (...) J'appelle écrivains idéalistes ceux qui se réfugient dans l'inconnu pour le plaisir d'y être, qui n'ont de goût que pour les hypothèses les plus risquées, qui dédaignent de les soumettre au contrôle de l'expérience, sous prétexte que la vérité est en eux et non dans les choses." E. Zola *Le roman expérimental*, cité dans *Pratiques* 34, 1962, p. 111.
7. P. Larousse, article "Description", dans le *Larousse du 19^e siècle* cité dans *Pratiques* 34, 1982
8. *Atout Lire* 6°, Hachette 1985. Les citations renvoient aux p. 235, 41, 230.
9. Cela existe quand même dans certains manuels scolaires, voir le tout aussi récent "Lire aujourd'hui au collège" Didier 1985
10. Collection Pierre Clarac, Apprendre à écrire, 1^{re} partie, "Les sensations", 6° 5° 4°, Belin 1969.
11. "Rédaction. L'apprentissage de l'expression écrite", 5°. Hatier 1983
12. D. Grandpierre, Ed. Retz 1981, niveau 2, 10 à 13 ans.
13. Voir R. Balibar *Les Français Fictifs*, Hachette 1974, et particulièrement 1^{re} partie, chapitre 5.
14. Phrase produite par un élève de 5° devant décrire un grenier. Pas vraiment incorrecte, simplement produite pour faire plaisir au professeur.
15. C. Duneton *Je suis comme une truie qui doute*, Seuil 1975, p. 104
16. E. Bing *Et je nageai jusqu'à la page*, Ed. Ces femmes 1976, p. 105
17. Ibid. P. 122
18. J. Ricardou "L'ordre des choses ou une expérience de la description méthodique", *Pratiques* n° spécial Cerisy
19. L'emploi du terme "nomenclature" revient à Ph. Hamon (par ex. dans *L'analyse du descriptif*, Hachette 1980) et pourrait être paraphrasé, comme il le fait lui-même, par "liste, série lexicale".
20. Je ne parlerai pas ici du cadre plus général de ces stages de formation continuée ni de la problématique de formation qui m'a conduit à mettre les professeurs en situation de lecture et/ou d'écriture, des modalités de travail, des effets que cela produit, de l'évaluation que l'on peut en faire. C'est un article à paraître, en collaboration avec F. Carras, dans *Recherches* n° 4, Printemps 1956 (Revue régionale de l'AFEF)
21. Adam/Petitjean, 1982, op. cit.
22. Par "frame", il faut entendre le "cadre de connaissances" qui détermine la sélection des éléments lexicaux présentés et organisés dans le texte descriptif. C'est l'équivalent au niveau descriptif des scripts situationnels qui sous-tendent une logique, un enchaînement d'actions. On peut ainsi considérer que l'archi-lexème, ou thème-titre de la description - la dénomination initiale - condense un certain nombre de signifiés qui, de manière constante dans le texte descriptif, vont être développés en une définition-expansion (nomenclature des parties, fonctions, etc... et prédicats qui s'y réfèrent). D'après J.M. Adam, A. Petitjean 1982. Pour la notion de frame, issue de la psychologie cognitive, voir, par exemple, Teun A. Van Dijk *Macrostructures et cadres de connaissances dans la compréhension du discours*, 1977, publié dans G. Denhière *Il était une fois...*, PUL 1984, p. 67 sqq.
23. Je considère la référence au champ littéraire comme instituant la dimension discursive où le type textuel descriptif occupe des fonctions, correspond à une finalité spécifique (ici, la représentation), autres que dans un discours encyclopédique ou publicitaire par exemple.
24. Un stéréotype est reconnu comme tel par ceux précisément qui ne s'y reconnaissent pas/ou plus ; c'est ce qui permet un certain nombre de jeux textuels, un certain nombre aussi de

cruautés pédagogiques. Pour une analyse plus détaillée, voir A. Petitjean "Pastiche et Parodie : enjeux théoriques et pédagogiques" *Pratiques* 42, 1984.

25. Pour les différentes formes de description, voir A.J.M.Adam, A. Petitjean "Introduction au type descriptif" *Pratiques* 34, 1982.

RÉSUMÉS

La description est un élément littéraire au programme de l'enseignement du français au collège. L'auteur l'analyse du point de vue des enseignants et de leur formation. Il mène un exercice de description littéraire dans le cadre d'une formation de professeurs français. Le but étant d'en faire ressortir les caractéristiques narratives.

INDEX

Mots-clés : description littéraire, enseignement secondaire, enseignement littéraire, didactique

Keywords : literary description, secondary education, literary teaching, didactics

AUTEUR

ISABELLE DELCAMBRE

Isabelle Delcambre, Centre de Formation des PEGC de Lille