



Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique

Some thoughts about the subject of didactic description

Bertrand Daunay



Édition électronique

URL : <https://journals.openedition.org/educationdidactique/2488>

DOI : [10.4000/educationdidactique.2488](https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2488)

ISSN : 2111-4838

Éditeur

Presses universitaires de Rennes

Édition imprimée

Date de publication : 8 juillet 2016

Pagination : 123-136

ISBN : 9782753551787

ISSN : 1956-3485

Référence électronique

Bertrand Daunay, « Quelques réflexions sur le sujet d'une description didactique », *Éducation et didactique* [En ligne], 10-2 | 2016, mis en ligne le 08 juillet 2018, consulté le 15 septembre 2022. URL : <http://journals.openedition.org/educationdidactique/2488> ; DOI : <https://doi.org/10.4000/educationdidactique.2488>

QUELQUES RÉFLEXIONS SUR LE SUJET D'UNE DESCRIPTION DIDACTIQUE

Bertrand Daunay

Université de Lille, EA 4354 – CIREL (Centre interuniversitaire de recherche en
éducation de Lille)

L'auteur se propose d'interroger d'un point de vue didactique, le *sujet* d'une description didactique, dans différents sens du terme. Il cherche à identifier les objets de description spécifiquement didactiques (ou la spécificité didactique des descriptions), en mettant l'accent sur le rôle du film d'étude dans la construction d'une description. L'objectif principal est de mettre en cause une possible essentialisation de la description, qui passe par l'oubli des contextes de sa production et du rôle éminemment important, dans toute science de l'homme, des sujets engagés dans un processus langagier comme la description.

Mots-clés: description, didactique, écriture de recherche, enregistrement vidéographique, sujet.

Some thoughts about the subject of didactic description

The author proposes to examine, from a didactic point of view, the subject (in the various senses of the term) of a didactic description. He seeks to identify what is the subject of a specifically didactic description, with emphasis on the role of videographic recording in the construction of a description. The author mainly aims to question the way a description could be essentialized, which is possible by forgetting the contexts of its production and the highly important role, in any social science, of the subjects engaged in a language process as the description.

Keywords: description, didactics, academic writing, videographic recording, subject.

INTRODUCTION

Poursuivant son projet de contribuer à l'instrumentation de la recherche en éducation, d'un point de vue technique, méthodologique et théorique, le réseau ViSA¹ mettait à l'ordre du jour de ses journées bisannuelles d'octobre 2014 la description². Une telle thématique ressortit à des questions de méthodes qui engagent toute une épistémologie, et l'objectif des journées était de modestement s'inscrire dans une longue tradition de réflexion, notamment didactique, sur la question de la description³, en proposant une entrée spécifique et propre au programme scientifique de ViSA. C'est dans ce contexte, et dans le même esprit, qu'ont été avancées les quelques réflexions qui suivent, présentées dans la conférence d'ouverture que j'ai été invité à prononcer à l'occasion de ces journées⁴. Cet article, qui en est issu, gardera la trace de la logique de sa production, qui voulait ouvrir la discussion sans imposer un point de vue théorique figé : c'est pourquoi il faut le lire plutôt comme un *essai*, non comme une *leçon*, et c'est dans une logique davantage suggestive que démonstrative que peuvent s'entendre les propositions qui suivent, destinées au débat⁵.

Je me propose, du point de vue didactique qui est le mien, d'interroger le *sujet* d'une description didactique. Pourquoi parler de *sujet* d'une description ? C'est d'abord une sorte d'hommage aux pratiques scolaires traditionnelles : depuis déjà les traités rhétoriques de l'antiquité à usage scolaire, qui inscrivent la description comme un exercice scolaire de premier ordre, haut placé dans la hiérarchie des exercices d'écriture, le *sujet* d'une description, c'est le réel que l'on veut saisir par le discours descriptif.

Dans un discours théorique, toutefois, un tel *sujet* est ce que nous appellerions plutôt l'*objet* de la description : je m'essaierai, dans un premier temps, à interroger quels sont les *objets* de description que l'on peut considérer comme propres aux didactiques. Dans un deuxième temps, je reviendrai plus spécifiquement sur certains de ces objets de description, qui peuvent être des individus, que les didactiques cherchent à appréhender comme *sujets*, en identifiant leurs divers *assujettissements*. Je terminerai en m'interrogeant sur les *sujets* du discours, ceux qui contribuent à la construction d'un discours descriptif (auteur ou lecteur), engagés dans un projet plus ou moins partagé de construction de connaissances.

Dans cette réflexion que je sou mets au lecteur, où je chercherai à identifier les objets de description spécifiquement didactiques (ou, ce qui finalement revient au même, la spécificité didactique des descriptions), en mettant l'accent sur le rôle du film d'étude dans la construction d'une description, je vise comme objectif principal d'interroger une possible (parfois réelle) essentialisation de la description, qui passe par l'oubli des contextes de sa production et par le rôle éminemment important, dans toute science de l'humain, des sujets engagés dans un processus langagier comme la description.

DES OBJETS DE DESCRIPTION

Guy Brousseau, en 1986, posait quatre objets des études en didactique des mathématiques : le savoir mathématique et la transposition didactique, le travail du mathématicien, le travail de l'élève, le travail du professeur. Je m'inspirerai très librement de cette quadrilogie, en essayant, autant que faire se peut, de l'adapter à d'autres didactiques, pour interroger ce qui fait la spécificité d'une description didactique de ces objets de l'étude didactique.

Décrire des contenus

Prenons comme premier objet d'une description *les contenus* : entendons par là les objets enseignables, de natures cognitives diverses : savoirs, savoir-faire, compétences, rapports à, valeurs, comportements... Dans un travail collectif sur les contenus issu d'un séminaire de Théodile-CIREL (Daunay, Fluckiger & Hassan [dir.], 2015), nous ne proposons pas, fidèles au souci de notre équipe de ne pas construire un cadre théorique unique, une définition univoque de contenu, mais nous tentons une synthèse provisoire de nos travaux par une définition provisoire : « un contenu est ce dont un système didactique peut susciter l'apprentissage par les apprenants du fait d'un enseignement » (*ibid.*, p. 23). Cette approche permet, entre autres choses, de pointer ce qui est spécifique à une description didactique des contenus : en tant qu'ils relèvent d'un système didactique, dans un jeu de contraintes spécifiques (qu'on privilégie le système didactique dans l'école ou qu'on l'ouvre plus largement), fondamentalement, ce que l'on décrit, c'est un contenu en interaction avec des

sujets didactiques. La description de cet objet est à nos yeux à tel point important – et spécifique aux didactiques – que nous avons proposé finalement de le penser comme « unité d'analyse »⁶.

Évidemment, la description des contenus ne nécessite pas la coprésence des contenus et des sujets didactiques (quand on examine des programmes, par exemple) : mais elle présuppose que les contenus ne sont tels que par la possibilité de cette coprésence (même les programmes sont faits *pour des sujets*). Les enregistrements vidéographiques peuvent être des outils de premier plan pour aider à la description des contenus en construction dans l'interaction vivante de la classe (ce que permet de faire apparaître un découpage par synopsis, par exemple⁷) ; mais ils peuvent aussi aider à la description, *in absentia*, comme par évocation finalement, de ce qui n'est pas vu sur le film mais qui relève de la construction des contenus en amont et de leur devenir en aval.

Cela ressortit à ce qui me semble être une autre spécificité de la description didactique des contenus, qui appréhende ce que nous avons appelé (Daunay, Fluckiger & Hassan [dir.], 2015, p. 33) la « fabrique discursive des contenus »⁸. Avant de préciser ce que l'on peut entendre par là, je dirais qu'il me semble possible d'identifier trois approches théoriques qui ont décrit la *mise en texte* des contenus : celle des sociologues, dont ceux qui, dans la lignée de Basil Bernstein, interrogent les modalités de mise en forme des contenus selon les niveaux ou les ordres scolaires ; celle des historiens qui, depuis André Chervel surtout, interrogent le tressage des éléments de la tradition scolaire et les constants nouveaux apports ; celle des didacticiens, avec particulièrement Yves Chevallard (inspiré du reste par un sociologue, Michel Verret) qui interrogent la mise en texte des savoirs scolaires.

Mais ce n'est pas seulement les *textes* des contenus qui concernent les didacticiens : ils s'intéressent aussi au *discours* des contenus. Cette distinction entre mise en texte et mise en discours, entre textualisation et fabrique discursive des contenus⁹ peut aider à penser la description didactique des contenus : car décrire des contenus mis en discours, c'est mieux identifier tous les sujets possiblement en jeu, leurs dire et leurs non-dits – et je ne néglige pas, quand je parle de discours, les gestes¹⁰ ; c'est aussi identifier les possibilités de ce qui n'est pas explicite, mais que le discours révèle, comme sous-jacent ; une telle conception des contenus et de leur description permet d'englober,

au-delà des contenus mis en textes, l'ensemble de ce qui affleure dans une situation, sans être explicite, mais qui apparaît au regard du didacticien.

Cette conception peut évoquer l'analyse de Brousseau (1986), qui a mis en avant la dimension communicative de la construction des savoirs, y compris dans la sphère savante, et le travail de sélection inhérent au processus de communication du savoir (p. 270) :

« L'organisation des connaissances dépend, dès leur origine, des exigences imposées à leur auteur par leur communication. Elle ne cesse pas d'être ensuite modifiée pour les mêmes motifs, au point que leur sens change assez profondément : la transposition didactique se déroule en grande partie dans la communauté scientifique et se poursuit dans les milieux cultivés (la noosphère plus exactement). »

Ce qui vaut pour des savoirs savants transposés le vaut sans doute pour toutes les sortes de contenus imaginables : décrire un contenu, entendu comme le fruit d'un processus de construction sociale située, c'est donc toujours décrire un discours, c'est-à-dire identifier, dans un discours, ce qui peut permettre, sans le réifier ou le supposer déjà là, de dire que, là, un contenu est apparu¹¹. C'est pourquoi l'on peut dire, en retour, que le travail d'analyse proprement didactique d'un discours en classe, tels que des enregistrements vidéographiques permettent de le saisir, est sans doute une analyse qui, différente de toutes les analyses non didactiques des interactions en classe, permet de saisir des contenus, par l'attention portée à ce qui est dit mais aussi aux formes de l'énonciation et à leurs modifications dans les interactions¹².

Une précision – ou une précaution – est sans doute nécessaire ici : une telle approche ne réduit pas le réel à un discours ; si réductionnisme il y a, il est méthodologique et consiste à dire ce que l'on prend comme angle d'attaque pour appréhender un réel : ce n'est pas réduire le réel à un discours que d'observer que c'est par le discours qu'on y accède.

Décrire l'imbécile

Nous avons rencontré, en parlant des contenus de la classe, le travail du savant, le deuxième objet de l'étude didactique, selon Brousseau. Quand le didacticien s'intéresse au travail du savant, c'est bien sûr,

sauf à se croire sociologue, ethnologue, épistémologue, en vertu de la diffusion possible de ce savoir, en vertu de la mise en discours du savoir enseigné, inscrite dès le départ de la construction des savoirs. Ce lien inextricable entre le savoir savant et le savoir enseigné, malgré pourtant leur incommensurabilité, me semble pouvoir être pensé à travers la figure de l'imbécile que je cherche à construire depuis quelques années (cf. Daunay, 2014) et je me propose d'en dire ici quelques mots, parce qu'il m'arrive de croire qu'il y a là un enjeu didactique intéressant quand il s'agit de décrire le travail de l'élève, ce troisième objet de l'étude didactique.

Partant d'un passage d'*Ecuador* d'Henri Michaux (1929 / 1968, p. 74sq.), je me suis intéressé aux difficultés des élèves, que je décrivais comme signes des difficultés de la théorie. Voici le passage de Michaux :

« J'ai souvent remarqué, dans les études secondaires, que les élèves "imbéciles" butaient avec grande sûreté sur le hasardeux, le spéculatif et le nœud de la théorie proposée. Ils posaient des questions au professeur là-dessus, qui leur réexpliquait la chose. Eux cependant restaient songeurs, aux rires et ricanements de la populace des forts en thème. Dans la suite, j'ai remarqué que ces théories renversées par de successifs savants l'étaient justement par cet endroit où l'imbécile de quinze ans avait mis le doigt. »

Je me suis appuyé sur ce passage de l'œuvre de Michaux pour décrire une démarche théorique qui consiste à prendre le point de vue de l'« imbécile », démarche qui relève d'un choix épistémologique, si l'on envisage l'imbécile comme celui qui permet au didacticien de souligner les difficultés théoriques à cerner les contenus : car identifier les difficultés des élèves permet souvent, si l'on y regarde de près, d'identifier les limites du savoir et la faiblesse de sa construction théorique, qu'il s'agisse du savoir enseigné ou du savoir universitaire¹³. C'est du reste ce que suggère la lecture de Brousseau quand il décrit la chaîne des transformations des savoirs, entamée dès la sphère de production jusqu'à la sphère de la classe, chaîne de transformations qui donnent à trouver nombre de failles dans la cohérence des savoirs présentés aux élèves¹⁴.

On pourrait en dire autant des enseignants : leurs difficultés, parfois, peuvent être décrites non pour

identifier un manque de leur part, fruit d'une trop fréquente « condescendance chez les didacticiens » (Goigoux, 2001, p. 130), mais pour mettre le doigt sur l'insuffisance des savoirs en jeu ou de leur transposition didactique. Par exemple, nombre de savoirs grammaticaux ont une telle fragilité théorique qu'on peut aisément leur imputer la responsabilité des situations de « pathologies langagières », pour reprendre les mots de Frédéric François (notamment 1984, p. 79), que donnent à voir parfois les dialogues menés à leur sujet dans les classes.

Les enregistrements vidéographiques permettent de saisir ces moments où, dans le discours de l'enseignant ou de l'élève, parfois même dans leurs yeux, leurs gestes, leurs comportements, se voient des ruptures de compréhension qui, le didacticien attentif le sait, ne tiennent pas tant à l'insuffisance des personnes qu'à l'insuffisance du contexte : ce qui défaille n'est pas l'élève ou l'enseignant, mais soit le savoir théorique à la base du savoir enseigné, soit le processus de construction du savoir enseigné (par transposition ou élaboration, peu importe ici), soit les contraintes (temporelles, spatiales, notamment) de son enseignement... La description didactique des contenus engage des descriptions qui dépassent le film d'étude, mais que ce dernier facilite voire engage.

Si la description des contenus et du travail du savant nous a amenés à la description de ses sources et du travail de construction théorique, il nous a conduits naturellement aussi, via la description de leurs difficultés, au travail des élèves et des enseignants, les troisième et quatrième objets de l'étude didactique pour Brousseau (1986), cité en ouverture de cette partie. Nous avons ainsi identifié les sujets aux prises avec des contenus dans le système didactique – puisque les contenus, l'apprenant et l'enseignant sont, indissolublement, les trois instances décrites spécifiquement par les didactiques, qu'on parle d'interactions, d'action conjointe, de communautés discursives.

DES SUJETS DÉCRITS

Cette *objectivation*, par la description didactique, des *sujets didactiques* mérite qu'on s'y arrête un peu. C'est ce que je me propose de faire dans une deuxième partie, en posant par là même que ce sont bien essentiellement des sujets que décrivent les didactiques.

Décrire un sujet en didactique

Je voudrais m'arrêter encore un instant sur le terme de *sujet*¹⁵. Rappelons que ce terme de *sujet* entre en concurrence avec une série de termes. J'emprunte à Bernard Lahire (1998a, p. 10) la liste suivante des termes employés dans « les théories du social en cours » : acteur, agent, sujet, individu, membre, auteur, être social, personne, personnage, etc. J'ajouterais volontiers à cette liste *homme*, qui est dans le titre de son ouvrage : *L'Homme pluriel*...

Il en est de même dans les choix didactiques : qu'on pense à *enseignant* ou *apprenant* (diversement utilisé selon les didactiques et clairement différents par exemple, en didactique du français langue maternelle ou langue étrangère), *actant* dans la théorie des situations didactiques, *interactant* dans la théorie de l'action conjointe en didactique, etc. Mais le terme *sujet* lui-même – et c'est l'un des intérêts qu'il offre à mes yeux – est multiple et peut être référé à deux systèmes discordants, dissonants, divergents : *subjectif*, *subjectivité*, *subjectivation* d'un côté, mais aussi, de l'autre, *assujettissement*, *sujétion*¹⁶.

Entendons ici ce terme en lien avec la notion d'assujettissement au sens où Louis Althusser construit le concept dans « Idéologie et appareils idéologiques d'État » (1970 / 1995) où il décrit ce qu'on pourrait appeler le mécanisme de transformation de l'individu en sujet par le fonctionnement de l'idéologie¹⁷. D'une autre manière – et il faut bien reconnaître l'intérêt, pour des didacticiens, de cette conception – Michel Foucault, dans *Surveiller et punir* (1975) identifiait la fonction d'assujettissement des disciplines, c'est-à-dire, pour reprendre ses termes, « la manière dont un être humain se transforme en sujet ».

Après ce détour rapide sur la notion de *sujet*, revenons à la description et à la description didactique : en écho à mon propos précédent concernant les contenus, que je posais comme indissociables des sujets didactiques, la description didactique des sujets me semble indissociable des contenus en jeu, l'approche didactique devant sa spécificité, par rapport à d'autres disciplines de recherche investiguant l'enseignement et l'apprentissage, à la mise à l'épreuve d'une relation ternaire entre les trois constituants du système didactique : le contenu, l'apprenant, l'enseignant ; pour reprendre les termes de Maria-Luisa Schubauer-Leoni (1998, p. 274), « poser l'existence d'un système didactique ternaire, par opposition au modèle duel de la pédagogie et

de la psychologie de l'éducation, me paraît constituer un des actes fondateurs de la didactique des disciplines ».

La notion de sujet didactique, en tant qu'assujetti au système didactique, présente un intérêt heuristique pour les didactiques car elle leur permet, sur les plans théorique et empirique, d'étendre leur travail de description à tous les « sujets » concernés par la constitution d'un système didactique :

- hors des parties du cursus déterminé disciplinairement, comme dans l'enseignement préscolaire ;
- dans les activités périscolaires (les ateliers, par exemple) ;
- ou extrascolaires (dans des lieux qui relèvent peu ou prou de la « forme scolaire », comme les conservatoires, par exemple, ou dans des lieux pour lesquels sans doute la question se pose davantage, comme les musées) ;
- hors d'une situation institutionnelle d'enseignement, notamment dans des lieux d'apprentissage comme la maison, pour le travail à la maison...

Les didactiques, de ce fait, se donnent la possibilité de saisir – par sa description – l'apprenant et l'enseignant dans toutes les situations intentionnelles d'enseignement et d'apprentissage et l'on voit bien que toutes les théories didactiques – et toutes les écoles didactiques – peuvent se saisir de cette extension qui, du reste, est parfois au cœur du programme de certaines d'entre elles, comme la théorie anthropologique du didactique (par exemple Chevallard, 1996), alors que d'autres, qui privilégient l'école comme lieu de prédilection des didactiques, parleront, comme dans le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* (Reuter [dir.], 2007 / 2013), de sujets centraux (enseignants et élèves) et de sujets périphériques (parents, frères et sœurs, professeurs particuliers, inspecteurs, etc.).

Mais inversement, la notion de sujet didactique permet aux didactiques en même temps de *réduire*, d'un point de vue méthodologique et épistémologique, l'appréhension de leur objet aux instances apprenante et enseignante du système didactique – sans supposer utile de s'aventurer systématiquement sur les terrains mieux balisés par d'autres disciplines, de la psychologie à la sociologie, en passant, si j'osais, par l'anthropologie ou la psychanalyse.

Cette question du sujet me semble particulièrement intéressante quand il s'agit de décrire ce que l'on voit, à partir de la captation vidéographique

d'une classe. Car on voit bien le sujet scolaire surgir quand l'enseignant s'adresse à une classe, quand il reformule ce que dit chaque élève, quand les élèves lèvent la main pour répondre à une question, quand ils rangent ou font tomber les outils de travail comme la craie, la règle, le compas, le cahier... Mais quand voit-on que surgit le sujet didactique ? Quelle image – ou, du reste, quel son – pourrait donner prise clairement à une saisie de ce sujet, sans une description textuelle ? Il faut préciser : le surgissement du sujet scolaire est évidemment possible parce que ce que l'on pourrait appeler un *texte social*, partagé par tous, le rend visible ; il n'y a pas d'un côté le sujet scolaire « donné » et le sujet didactique invisible ; mais le premier a quelques nombreuses descriptions derrière lui, qui le font apparaître à tout un chacun ; le deuxième est celui que nous avons encore à construire...

Notons au passage que c'est parfois dans le mouvement de la caméra, quand elle n'est pas fixe, que se trouve construit de manière quasi-visuelle, le sujet en jeu : par exemple dans le mouvement de champ-contrechamp, quand le cadreur, anticipant sur la description qu'il fera ou que fera celui qui lui a délégué le filmage, passe d'un élève à ce que voient les yeux de celui-ci, ou du mouvement du doigt de l'enseignant à ce qu'il désigne. Là, ce sont bien des sujets apprenants ou enseignants qui sont saisis par la vision de la caméra, avant de l'être par la description.

Voir les sujets

On pourra objecter que ce que j'appelle description depuis le début ressemble bien à une analyse – et la preuve en est que, dans la première partie, j'ai identifié les objets de la description en partant de ce que Brousseau appelait les objets de l'étude didactique – certes, et je ne me vois pas répondre à une telle objection, sinon en fuyant devant ce qui, pour y répondre, demanderait un traité d'épistémologie qui, d'un point de vue didactique, je veux dire du point de vue du programme scientifique ou du projet de connaissance propres aux didactiques, obligerait à reprendre les éternels débats entre phénoménologie, structuralisme, positivisme, herméneutique...

Je ne le souhaite pas, manière commode de dire que je ne le peux pas : mais cela m'amène à préciser ce que j'entends par description, au moyen d'une définition minimale, qui est en filigrane depuis le début

de cet article et qui explique plus particulièrement mes dernières remarques. Cette définition, je pourrais l'emprunter à Marie-Jeanne Borel (1995, p. 21) : l'une des fonctions de la description, écrit-elle, est « de “montrer des objets”, de nous les soumettre en quelque sorte à la “vue” (de l'esprit) ». En ce sens, « elle concerne le problème de la connaissance en général et en particulier, en épistémologie, celui de la construction des *objets de savoirs* ». Je retiens de cette définition la visée du « faire voir », qu'Yves Reuter (2000) pose comme « la base du *noyau culturel commun* à tous les discours et pratiques qui se sont emparées de la description » (p. 29). Mais je retiens aussi, du propos de Borel, cette idée de « vue de l'esprit », qui peut spécifier la description théorique : la description théorique serait alors comme un *faire voir comme*, pour emprunter son expression à Wittgenstein¹⁸. La description a pour objectif peut-être de *faire voir comme* – faire voir un enfant comme un élève, par exemple ; un élève comme un apprenant. Car si la description, comme le dit l'anthropologue François Laplantine (1996, p. 8), est « écriture du visible » ou « transformation du regard en langage », l'inverse est vrai aussi et l'on peut considérer que l'écriture de la description *rend visible* ou *transforme le langage en regard*.

Il faut ajouter à une telle définition son pendant ou son corollaire : si la description a pour effet de *faire voir* ou de *faire voir comme*, elle a pour effet – presque induit – de limiter la vue, de cacher ce qui n'est pas décrit, d'empêcher même, peut-être, de voir...

Ce *faire voir comme* peut passer notamment par la nomination, qui correspond à une description minimale, dans la mesure où nommer les objets, c'est déjà les saisir – et les décrire, en vertu de l'idée assez banale que la langue est un découpage du réel et que les concepts scientifiques, en sciences humaines, les *concepts descriptifs*, comme dirait Jean-Claude Passeron (1991 / 2006), sont précisément une manière de description du réel appréhendé.

Je me propose d'illustrer l'idée en empruntant des exemples donnés par Gérard Sensevy (2007, p. 43), construits de façon *ad hoc*, dans le cadre de sa réflexion sur la description :

« DESCRIPTION 1

Dans une pièce qui réunit des enfants et un homme. L'homme est debout face aux enfants assis. Il dit aux élèves : « Alors aujourd'hui nous allons étudier quelque chose de très intéressant. » Il attend quelques

secondes et tire lentement vers lui une pièce de bois montée sur charnière qui s'ouvre comme s'ouvre une porte. Faisant cela, il dévoile des signes écrits en blanc sur la surface noire de la pièce de bois solidaire du mur.

DESCRIPTION 2

Le professeur dévoile le contenu de la leçon du jour, inscrit au tableau noir, dans une petite mise en scène produite pour favoriser l'implication des élèves.

DESCRIPTION 3

La technique didactique utilisée par le professeur ressortit à la dévolution : elle lui permet en effet de montrer aux élèves quel est le type d'objets auxquels ils devront porter attention. »

Gérard Sensevy, dans ce passage, invite lui-même à « longuement analyser ces descriptions, notamment en identifiant les points de vue des auteurs de chacune d'elles, les projets (les "adressages") dans lesquelles elles s'insèrent, la nature des termes utilisés ». Il ne m'est pas possible de le faire ici, mais je me permets de constituer ces descriptions comme corpus à analyser, en me contentant en fait de pointer ici combien la dénomination est en elle-même tout un travail de description, de *faire voir comme*. Dans la description de ce face-à-face des enfants et de l'homme, pourquoi surgissent soudain les élèves sous la plume de l'auteur ? On voit bien là comme le surgissement dans l'écrit de ce que j'identifiais comme surgissement dans un enregistrement vidéographique : l'élève surgit de l'esprit du descripteur comme une évidence dans une telle situation ; même à jouer le naïf, le descripteur ne peut pas ne pas *voir et donner à voir* les élèves. Lesquels prennent évidemment toute leur place dans la deuxième description.

Bien intéressant aussi me semble être l'absence d'*apprenant* dans la troisième description. Car, pour moi, c'est bien de lui qu'il s'agit dans la mesure où c'est comme apprenant que la dévolution concerne l'élève. Je voudrais voir ici comme l'illustration, métaphorique, de la difficulté – que je pointais plus haut – d'identifier l'apprenant comme tel : de fait, l'absence de contenu spécifique, ici, rend invisible la constitution de l'apprenant, qui n'est concevable, d'un point de vue didactique, que comme apprenant d'un contenu donné, comme la seule image d'une

classe, dans un enregistrement vidéographique, rend difficile voire impossible de *voir* un apprenant.

DES SUJETS DE LA DESCRIPTION

L'auteur d'une description, pouvons-nous donc conclure assez trivialement, est subjectif... Et l'on se rappelle que cette subjectivité est à concevoir comme le fruit de son assujettissement – ici à la situation qu'il décrit. Je propose d'arriver à un troisième niveau de réflexion sur le sujet de la description, qui n'est plus seulement l'*objet* dont je décris l'*assujettissement*, mais aussi le sujet pris dans l'interaction discursive que représente le discours de la description.

Des sujets du discours

Soit, donc, un premier sujet, l'auteur : comme le dit Laplantine (1996, p. 40), « la description est description de celui qui décrit et la signification est liée à l'activité de celui qui pose la question du sens ». C'est donc un sujet engagé dans un procès de sens qui décrit – et c'est ce qui fait le propre du langage. Pour reprendre ses mots à Jean-Paul Bronckart (1998), sans doute faut-il penser au trajet intellectuel de Wittgenstein, de « renoncer à penser que l'on peut accéder directement au monde (cf. le *Tractatus*) pour se pencher sur l'activité humaine telle qu'elle se déploie à l'égard du monde, et telle qu'elle est guidée, commentée et évaluée par l'activité langagière (cf. les *Investigations philosophiques*) » (p. 165). Concernant la description en psychologie, Bronckart (*ibid.*, p. 167) écrivait :

« L'activité descriptive, au sens large, n'est rien d'autre que l'*activité langagière*, qui se matérialise en *textes* relevant d'un *genre*, c'est-à-dire en *formes communicatives* adaptées aux enjeux et aux propriétés spécifiques d'une activité sociale. »

Aussi ne peut-on pas faire autrement que de penser la description comme la réalisation discursive d'un sujet parlant, avec ce que la subjectivité du sujet implique, mais aussi avec ce que la subjectivité de la mise en discours implique. Autrement dit, oserais-je avancer, la description est *subjectivation*, non *objectivation*, du réel – ou, à tout le moins : sans subjectivation, il n'y a pas d'objectivation possible.

On pourra se demander finalement, avec Vincent Descombes (1998, p. 36), si la notion de *description épaisse*, telle du moins que Clifford Geertz (1973 / 1998) l'utilise, n'est pas tout simplement un moyen d'en finir avec l'idée d'une description objective et si la *description épaisse* n'est pas tout bonnement une manière de nommer la « description subjective ». Et de fait, chez Geertz, il n'y a pas de fait brut, de « données de l'observation », donc pas d'observation mince : il n'y a, pour l'ethnographe, que description épaisse (Descombes, 1998, p. 36).

J'aimerais ici citer Élisabeth Nonnon (1998, p. 88) :

« Ne pas envisager seulement la description 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, comme expérience discursive non transparente qui élabore ses propres objets et son ordre dans une situation d'interlocution. »

Subjectivité de l'auteur, subjectivité du discours. Ajoutons celle du lecteur : « Toute description est description par (un auteur) et description pour (un lecteur) », dit encore Laplantine (1996, p. 108)¹⁹. Il faut prendre le lecteur au sérieux, car c'est lui qui va percevoir les *effets* descriptifs voulus par l'auteur, dans ce que Nonnon (1998, p. 91) appelle un « pacte descriptif » : c'est en effet le lecteur qui actualisera (ou non) les effets voulus par l'auteur. Notons au passage que c'est aussi le lecteur qui identifiera du descriptif là même où, peut-être, dans l'esprit de l'auteur, il n'y a pas de description ; en effet, il convient de ne pas essentialiser la description : il y a du *descriptif*, comme composante, dans une réalité textuelle, même quand on ne parlerait pas de texte descriptif²⁰.

Pour conclure ces quelques observations sur la subjectivité de la description, de sa production et de sa réception, je me propose de reproduire le petit apologue que Diderot propose, dans l'*Encyclopédie*, à l'article « encyclopédie » :

« Un Espagnol ou un Italien pressé du désir de posséder un portrait de sa maîtresse, qu'il ne pouvait montrer à aucun peintre, prit le parti qui lui restait d'en faire par écrit la description la plus étendue et la plus exacte ; il commença par déterminer la juste proportion de la tête entière ; il passa ensuite aux

dimensions du front, des yeux, du nez, de la bouche, du menton, du cou ; puis il revint sur chacune de ces parties, et il n'épargna rien pour que son discours gravât dans l'esprit du peintre la véritable image qu'il avait sous les yeux ; il n'oublia ni les couleurs, ni les formes, ni rien de ce qui appartient au caractère : plus il compara son discours avec le visage de sa maîtresse, plus il le trouva ressemblant ; il crut surtout que plus il chargerait sa description de petits détails, moins il laisserait de liberté au peintre ; il n'oublia rien de ce qu'il pensa devoir captiver le pinceau. Lorsque sa description lui parut achevée, il en fit cent copies, qu'il envoya à cent peintres, leur enjoignant à chacun d'exécuter exactement sur la toile ce qu'ils liraient sur son papier. Les peintres travaillent, et au bout d'un certain temps notre amant reçoit cent portraits, qui tous ressemblent rigoureusement à sa description, et dont aucun ne ressemble à un autre, ni à sa maîtresse. »

Un mot sur les raisons qu'a Diderot de raconter cette petite histoire : c'est pour illustrer l'idée que, malgré l'excellente description de la prononciation de la langue grecque ancienne faite au premier siècle avant notre ère²¹, les Anglais et les Français la prononcent différemment. L'apologue est assez parlant pour penser la vanité de diverses illusions : celle de la possible reproduction du réel, celle de l'univocité du discours, celle d'une communication à sens unique où le lecteur serait simple récepteur, celle de la transparence du langage ou, au choix, des sujets...

Mais cet apologue vaut aussi pour ce qu'il ne dit pas, pour l'écart qu'il introduit entre son objet et son intention. Car, si on peut aisément supposer envisageable, malgré le récit de l'échec qu'en fait Diderot, la description univoque d'un objet qui peut être caractérisé par des traits discrets (c'est-à-dire d'éléments qui peuvent être isolés par l'analyse, comme les phonèmes par exemple, alors que leur réalisation concrète est indissociable d'autres éléments, comme c'est le cas dans le flux de la parole), ce n'est précisément pas le cas de l'objet de la description de l'Espagnol ou de l'Italien de notre apologue. En réalité, il ne pouvait pas atteindre son but : pour la simple raison qu'il ne savait pas ce qu'il avait à décrire, non seulement par rapport à ses destinataires les peintres, mais par rapport à lui-même et par rapport à sa maîtresse. Il croyait bien le savoir, car il ne se serait pas lancé dans ce travail de description minutieuse, sinon. Mais il ne le savait pas... Et c'est

peut-être d'ailleurs sa mésaventure qui, par défaut, lui a permis de le comprendre. Mais l'apologue ne le dit pas.

Des sujets en partage

Je vois un didacticien, plus sans doute qu'un autre scientifique, dans la position heureuse de l'Espagnol et de l'Italien déçu... Heureuse déception, en effet, que celle qui permet, en allant à la rencontre des sujets, de ne pas réussir à les circonscrire.

Bien sûr, on sait bien que l'on peut construire aussi, pour observer des situations didactiques, des unités discrètes (qu'il s'agisse de phonèmes, de gestes, d'intonations, de constituants d'un contenu, d'éléments distinctifs du milieu, etc.), qui peuvent donner l'impression d'avoir cerné un objet – soit, en l'occurrence, un sujet objectivé. Mais « le rêve scientifique de la structure » (Nonnon 1990, p. 163) que révèle un tel projet donne souvent, à mon sens, plus d'information sur le cadre théorique et sa cohérence que sur le réel appréhendé. Et de mon point de vue, une description didactique ne saurait se contenter d'être l'attestation de validité d'une théorie préalable.

C'est ce qui m'empêche d'adhérer aux frontières établies parfois un peu abruptement entre descriptions particulières et générales, familières et théoriques, pour l'action et pour la recherche : si, entre la description faite par un acteur de l'enseignement, par exemple, et la description théorique de l'action construite par un chercheur, les différences sont nettes en termes de fonctionnements institutionnels, il suffit pour se convaincre de la labilité des frontières, de lire des descriptions de pratiques dans certaines revues militantes²² pour s'assurer que des discours de praticiens peuvent parfois être plus théoriques et plus généralisables que certains discours de recherche...

La question de l'épaisseur, telle que les ethnologues l'ont empruntée à d'autres, l'ont réélaboree pour eux et nous l'ont transmise²³, tient plutôt à la charge contextuelle et conceptuelle de la description : une description épaisse est celle qui a du sens pour celui qui décrit dans le contexte où il décrit, en lien avec son lecteur, une description qui, pour l'un comme pour l'autre, donne à penser qu'elle rend l'épaisseur des choses²⁴... Toute assimilation entre épais, théorique, général, conceptuel d'un côté et mince, fami-

lier, particulier, béhavioriste de l'autre a toutes les chances de construire là des hiérarchies implicites.

Je ferai encore appel à Laplantine (1996, p. 23) pour donner sens à mon interprétation de l'apologue de Diderot et de ce qu'il me dit de la relation de l'homme décrivant (l'Espagnol ou l'Italien comme le didacticien) à la maîtresse décrite (de cœur ou d'école) :

« Nous ne sommes jamais des témoins objectifs observant des objets, mais des sujets observant d'autres sujets au sein d'une expérience dans laquelle l'observateur est lui-même observé. »

L'objectif de cette reconnaissance, c'est de « passer des regards croisés aux regards partagés » (*ibid.*). Et c'est là que la notion de *sujet de la description* me semble prendre un véritable intérêt : dans la manière de penser les relations entre sujets décrits et sujets décrivant.

En effet, sans se considérer pour autant ethno-méthodologues, je crois qu'on ne peut pas penser la description didactique sans envisager les manières dont elle résonne avec le discours des sujets de la description. Bon nombre des outils de description utilisés par les didacticiens, empruntés à des disciplines connexes, se fondent d'ailleurs sur le principe d'une intelligibilité partagée du monde qu'en construit la description, pour faire voir – et j'emprunte ces mots à un non-didacticien – « les usages enfoncés dans la répétition lente et *quasi* silencieuse du « coutumier » scolaire » (Jacquet-Francillon, 2003).

Et j'ai comme dans l'idée par ailleurs que la description en didactique pourrait avoir comme valeur spécifique, outre de faire voir (ou faire voir comme), celle de faire *entendre* (ou faire *entendre comme*) : s'il est intéressant d'enregistrer des paroles dans une enquête théorique, c'est aussi pour *faire entendre le discours des sujets* : non pas faire *entendre raison* à ces discours, mais les donner à entendre – à ouïr et à comprendre –, les faire résonner, les constituer comme discours légitimes en soi et en dialogue avec le discours théorique.

Pour autant, je ne veux pas nier l'intérêt de penser la différence entre une description dans l'action et une description en recherche, laquelle, même s'« il n'existe pas et il ne peut exister de langage protocolaire unifié de la description empirique du monde historique », pour reprendre les mots de Passeron (1991 / 2006, p. 549) doit bien avoir une spécificité,

qui garantit, comme il le dit encore, la « pertinence empirique » de l'« interprétation conceptuelle » – en ce sens éloignée de « l'interprétation libre » ou de l'« intuition littéraire » – et j'ajouterais volontiers (vu combien les objets qui sont les nôtres sont confrontés à la norme, à la croyance, à l'évidence) : éloignée de la pétition de principe, du jugement de valeur, de l'assertion injonctive (cf. Daunay, 2007).

Mais ce qui distingue une description non scientifique d'une description scientifique en didactique n'est pas tant pour moi la dimension théorique qui la sous-tend, dans la mesure où la théorie peut informer les discours des acteurs. La différence est presque technique : c'est que l'une est un discours sur ce qu'il constitue comme le réel, quand l'autre est médiée par la construction de *documents de recherche* (Delcambre & Lahanier-Reuter, 2003), qui fonctionnent finalement aussi comme des descriptions, des prises de notes aux enregistrements vidéographiques. Aussi, la description en recherche fonctionnerait comme des *descriptions de descriptions*²⁵.

Or il se trouve qu'il y a, entre un document de recherche et une description en recherche, quelques points communs sur lesquels je voudrais m'arrêter, en privilégiant les enregistrements vidéographiques. Lahire (1998b, p. 175) affirme, à propos des photographies, qu'elles « ne disent rien, ne parlent jamais d'elles-mêmes » ; on pourrait aisément en dire autant de la vidéo et, d'un certain point de vue, cette affirmation est incontestable²⁶. Pour autant, d'un autre point de vue – et le point de vue *subjectiviste*, centré sur la question des sujets, y oblige –, on peut dire que, par le seul jeu du cadrage, de la subjectivité en acte que le filmage exhibe, même si la caméra reste fixe²⁷, un enregistrement vidéographique peut être considéré comme une description, au sens où il est comme un discours sur ce qui est donné à voir²⁸.

Je me propose de creuser cette idée du cadrage, déjà évoquée plus haut, en faisant appel à Gilles Deleuze (1983, p. 106-108), avec la prudence que nécessite l'emprunt à une théorie esthétique de concepts ou d'images pour les appliquer à une réflexion sur l'épistémologie de la recherche. Deleuze interroge la différence possible – qu'il récusera vite – entre image-perception objective et image-perception subjective. Un champ-contrechamp serait un exemple typique d'une image-perception subjective, puisque ce que la caméra montre est ce que voit un personnage, pris dans la situation filmée. Que serait alors une image-perception objective, demande Deleuze ?

Ce serait ce que filmerait quelqu'un d'extérieur à cette situation : le chercheur qui filme, par exemple.

Mais on le voit bien, jusque dans le choix d'une caméra fixe, les choix que fait le cadreur sont directement influencés par la situation : il est lui-même pris dans la logique des sujets qu'il prétend saisir « objectivement », un peu comme quand, dans un film, ce qui apparaissait de prime abord comme une image-perception objective peut se révéler, dans l'économie globale, comme prise elle-même dans la situation filmée. C'est pourquoi Deleuze préfère parler²⁹ d'image-perception mi-subjective. Pour lui, et le propos me semble intéressant dans une réflexion sur le lien entre monstration filmique et description textuelle, cette image s'apparente au *discours indirect libre*³⁰. Rappelons que ce dernier consiste en la prise en charge, par un énonciateur, de l'énonciation d'un autre³¹ : le discours indirect libre rend bien compte de la fusion des énonciations dans le discours, au point qu'on ne sait plus, parfois, qui parle, qui prend en charge le propos, qui s'en démarque.

Pour ce qui concerne notre objet directement, il me semble que le filmage et la description de situations de classes créent, chacun à sa manière, la fusion des vues et des voix : cela me semble tenir au fait que tous les sujets de la description (sujets décrits et sujets décrivant) sont, en quelque sorte, pris dans la même situation, dans un *partage des vues et des voix*.

CONCLUSION

S'il fallait résumer en quelques formules cette réflexion libre sur le sujet d'une description, je dirais que, dans la conception que j'ai voulu ici défendre, décrire, c'est éviter de décrier, c'est dire sans maudire ; mais aussi sans prédire, ni prescrire. C'est mettre le doigt sur ce qui échappe autant que sur ce qu'on voit. C'est construire l'étrangeté de l'objet par rapport à soi. C'est confronter les discours savants à une réalité empirique qui les fuit. C'est donner sa place à la connaissance de l'autre – qu'on considère le génitif comme objectif ou subjectif³². C'est partager les vues, les voix des sujets engagés dans la description. J'aime à penser que ces formules, qui disent autant de principes théoriques, décrivent plus particulièrement la description didactique, engagée, plus que dans d'autres disciplines sans doute, dans un double rapport de proximité et d'étrangeté à son objet.

NOTES

1. ViSA (« Vidéos de Situations d'enseignement et d'Apprentissage ») est un réseau de recherche qui construit et exploite, à des fins de recherche, une base de données d'enregistrements vidéographiques liés aux questions d'enseignement et d'apprentissage. Pour une présentation récente et complète du projet scientifique, cf. Veillard et Tiberghien (dir.) (2013).
2. Ces journées, organisées à Lille par le CIREL, les 16 et 17 octobre 2014, étaient intitulées : « Décrire les pratiques de formation et de travail en utilisant des films d'étude ».
3. Qu'on me permette d'évoquer un séminaire de Théodile (devenue plus tard une équipe interne du CIREL, qui accueillait les journées ViSA) au milieu des années 1990 sur la description ; il a donné lieu à plusieurs publications dont l'une (Reuter [dir.], 1998) concernait, entre autres, la description dans les disciplines de recherche.
4. Je voudrais ici remercier les organisateurs, R. Becerril-Ortega, V. Melin et A. Zaid, de leur invitation. Qu'il me soit permis encore d'adresser mes remerciements à D. Bart, à N. Denizot, à C. Fluckiger, à G. Sensevy et à A. Zaid, pour leur lecture critique et aidante d'états antérieurs de ce texte, ainsi qu'aux membres du CREAD qui m'ont invité à en débattre.
5. Cette liberté que donne le genre de l'essai m'a semblé m'autoriser, contre mes habitudes, à m'inspirer librement, outre d'écrits littéraires, de référents théoriques parfois éloignés du champ de la didactique dans lequel j'ancre mon travail, en m'affranchissant à l'occasion des précautions que nécessite ordinairement, dans un article scientifique, l'importation dans son cadre épistémologique de concepts issus de champs connexes.
6. Au sens de Vygotski (1934 / 1985, p. 417) : cf. Daunay, Fluckiger et Hassan (dir.) (2015, p. 35 sq.).
7. Quelles que soient les méthodes d'approche de ce synopsis : pour illustration de deux approches, cf. Schneuwly, Dolz et Ronveaux (2006) et Sensevy (2013).
8. C'est là un des fruits de la réflexion collective au sein du séminaire de Théodile-CIREL.
9. Qui emprunte une distinction construite au sein de la linguistique textuelle ou de l'analyse de discours à la française.
10. Cf. notamment les travaux de Forest, dont Forest (2008).
11. Je me rapproche ici, je crois, de la notion de *performance didactique* telle que conçue par Zaid (2012).
12. Cf. l'approche que propose Hassan (2015) de l'analyse didactique des interactions, inséparable de la question des contenus.
13. Comme je m'y suis employé pour certains aspects de la théorie littéraire.

14. Cette position est précisément didactique au sens où elle interroge les savoirs autant que leur transmission, gage de la possibilité même d'une didactique, si l'on suit Jean-Paul Bronckart (2001, p. 138) : « Si l'on considère que les savoirs, même savants, sont toujours discutables, que les processus de transmission sont complexes et problématiques, et que les enjeux sont en permanence à repenser à la lumière des évolutions réelles des sociétés, alors il y a place pour une *science véritable*, dont l'objet est constitué par les *processus de médiation formative*, tels qu'ils sont conçus, gérés et mis en place par les sociétés humaines. »
15. Pour une récente réflexion sur la notion de sujet dans les recherches en éducation, cf. Fluckiger et Hétier (2014).
16. On voit là, en fait, une trace de la « querelle française du sujet », pour emprunter son expression à Vincent Descombes (2004).
17. C'est dans ce sens althusserien que le terme de *sujet* est pensé dans Chevallard (1996), Daunay et Fluckiger (2011), Reuter (dir.) (2007 / 2013).
18. J'emprunte mon savoir sur le *voir comme* de Wittgenstein à Chiara Pastorini (2010), qui cite Wittgenstein (1947-1948/ 1994, I, §1) : « La question que je veux poser est la suivante : en quoi consiste le fait de voir la figure tantôt d'une façon, tantôt de l'autre ? – Est-ce que je vois effectivement chaque fois quelque chose d'autre, ou ne fais-je qu'interpréter de façon différente ce que je vois ? – Je pencherais pour la première réponse. » Contrairement à ce qui a pu parfois en être dit, le *voir comme* est « un voir, non un interpréter », précise Chiara Pastorini, qui cite ce passage à l'appui de son propos. Autrement dit, contrairement à l'interprétation, qui nécessite un discours, le *voir comme*, tout comme le *voir*, « appartient au domaine de la factualité immédiate, de ce qui jaillit à l'improviste sans la médiation d'un raisonnement interprétatif » (*ibid.*).
19. Sur la place du lecteur dans la description, cf. encore Jaffré (2003, p. 69 sq.).
20. Cf. le titre même de l'ouvrage de Philippe Hamon (1981 / 1997), *Du descriptif*.
21. Par le rhéteur grec Denys d'Halicarnasse.
22. Je pense à des revues de didactique du français, particulièrement *Recherches* ou, à ses débuts, *Pratiques*. Sur la tension entre engagement militant et visée scientifique, cf. Daunay et Reuter (2008).
23. Sur la généalogie des notions de description épaisse et de description mince (que les journées ViSA d'octobre 2014 avaient mises au cœur de la réflexion collective sur la description), cf. Descombes (1998).
24. J'emprunte l'expression à Francis Ponge, dans « Introduction au galet » (*Proèmes*). Je me permets de le citer plus avant : « Je propose à chacun l'ouverture de

trappes intérieures, un voyage dans l'épaisseur des choses, une invasion de qualités, une révolution ou une subversion comparable à celle qu'opère la charrue ou la pelle, lorsque, tout à coup et pour la première fois, sont mises au jour des millions de parcelles, de paillettes, de racines, de vers et de petites bêtes jusqu'alors enfouies. Ô ressources infinies de l'épaisseur des choses, rendues par les ressources infinies de l'épaisseur sémantique des mots! » (1933 / 1999, p. 203 – c'est Ponge qui souligne).

25. C'est là un emprunt à Pasolini (1979 / 1984), qui rassembla dans un ouvrage, intitulé *Descriptions de descriptions*, ses chroniques littéraires.

26. Comme est incontestable – du même point de vue – la différence qu'institue Nelson Goodman (1968 / 1990, p. 64 *sqq.* et p. 270 *sqq.*) entre la représentation que constitue la dépeinture (le fait de dépeindre) et le langage verbal de la description.

27. Je renvoie là aux remarques éclairantes de Laurent Veillard (2013) sur le rôle du chercheur lors de la prise de données.

28. Pour un filage de la « métaphore filmique » et la présentation des intérêts divers qu'elle peut avoir dans une réflexion sur la description, cf. Olivier de Sardan (2003, p. 22 *sq.*)

29. S'inspirant en cela de Jean Mitry (1965).

30. Pasolini a longuement développé cette analogie dans *L'Expérience hérétique* (1972 / 1976), et c'est à lui que Deleuze l'emprunte.

31. Par exemple (le discours indirect libre est en italique) : « Le professeur se mit alors en colère. *Il ne supportait plus la paresse de son élève. Il finirait par ne plus s'en occuper si celui-ci trouvait sans arrêt des excuses pour ne pas faire ses devoirs.* » Cet exemple, forgé pour illustrer le procédé, est donné par Wikipedia, à l'article « Discours indirect libre » et je le choisis pour son contenu thématique mais surtout pour puiser à une source commune un exemple non littéraire de ce qui est souvent, à tort, présenté comme un procédé littéraire.

32. *Le fait de connaître l'autre vs le fait que l'autre ait une connaissance.*

RÉFÉRENCES

- Althusser, L. (1970 / 1995). Idéologie et appareils idéologiques d'État, *La Pensée*, 151 [repris dans *Sur la reproduction*. Paris : Presses universitaires de France, p. 269-314].
- Borel, M.-J. (1995). Le discours descriptif, le savoir et ses signes. Dans J.-M. Adam, M.-J. Borel, C. Calame, & M. Kilani, *Le discours anthropologique. Description, narration, savoir* (p. 21-64). Lausanne : Payot.
- Bronckart, J.-P. (1998). La description dans les démarches de recherche en psychologie. Dans Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 155-170). Villeneuve d'Ascq, Presses universitaires du Septentrion.
- Bronckart, J.-P. (2001). S'entendre pour agir et agir pour s'entendre. Dans J.-M. Baudouin & J. Friedrich (dir.), *Théories de l'action et éducation* (p. 133-154). Bruxelles : De Boeck.
- Brousseau, G. (1986). Quelques fondamentaux en didactique des mathématiques. Dans P. Cardon, M. Chaigneau (dir.) *EPS. Contenus et didactique* (p. 269-277). Paris : SNEP.
- Chevallard, Y. (1985 / 1991). *La transposition didactique. Du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Chevallard, Y. (1996). Concepts fondamentaux de la didactique : perspectives apportées par une approche anthropologique. Dans J. Brun (dir.), *Didactique des mathématiques* (p. 145-196). Lausanne : Delachaux & Niestlé.
- Daunay, B. (2007). Comment la recherche didactique évalue les pratiques d'enseignement de la littérature. Dans J.-L. Dufays (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation* (p. 35-43). Louvain : Presses Universitaires de Louvain.
- Daunay, B. (2014). De l'imbécile en didactique du français. Dans B. Daunay & J.-L. Dufays (dir.), *Didactique du français : du côté des élèves. Comprendre les discours et les pratiques des apprenants* (p. 175-185). Louvain-la-Neuve : De Boeck.
- Daunay, B., & Fluckiger, C. (2011). Enfant-élève-apprenant : une problématique didactique. *Recherches en Didactiques*, 11, 7-15.
- Daunay, B., Fluckiger, C., & Hassan, R. (dir.) (2015). *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques*. Pessac : Presses universitaires de Bordeaux.
- Daunay, B., & Reuter, Y. (2008). La didactique du français : évolution, méthodes et enjeux. *Pratiques*, 137-138, 57-78.
- Delcambre, I., & Lahanier-Reuter, D. (2003). Proposition pour une étude sur les méthodes de recherche en didactique. *Les Cahiers Théodile*, 4, 123-142.
- Deleuze, G. (1983). *Cinéma 1. L'image-mouvement*. Paris : Minuit.
- Descombes, V. (1998). La confusion des langues. *Enquête. Anthropologie, Histoire, Sociologie*, 6, 35-54.
- Descombes, V. (2004). *Le Complément de sujet. Enquête sur le fait d'agir de soi-même*. Paris : Gallimard.

- Fluckiger, C., & Hétier, R. (2014). Portrait(s) de l'élève en jeune internaute. *Recherches en Éducation*, 18, 2-10.
- Forest, D. (2008). Agencements didactiques. Pour une analyse fonctionnelle du comportement non-verbal du professeur. *Revue Française de Pédagogie*, 165, 77-89.
- Foucault, M. (1975). *Surveiller et punir. Naissance de la prison*. Paris: Gallimard.
- François, F., Hudelot, C., & Sabeau-Jouannet, É. (1984) *Conduites linguistiques chez le jeune enfant*. Paris: Presses universitaires de France.
- Geertz, C. (1973 / 1998). La description dense. Vers une théorie interprétative de la culture. *Enquête. Anthropologie, Histoire, Sociologie*, 6, 73-105 [réédition du chapitre 1 de *The Interpretation of Cultures*. New York: Basic Books, 1973].
- Goodman, N. (1968 / 1990). *Langages de l'art*. Paris: Jacqueline Chambon.
- Goigoux, R. (2001). Recherche en didactique du français: contribution aux débats d'orientation. Dans M. Marquilló-Larryy (dir.), *Questions d'épistémologie en didactique du français (langue maternelle, langue seconde, langue étrangère)* (p. 125-132). Poitiers, université de Poitiers.
- Hamon, P. (1981 / 1997). *Du descriptif*. Paris: Hachette.
- Hassan, R. (2015). Interactions langagières en classe: quelle spécificité d'une approche par les contenus ? Dans B. Daunay, C. Fluckiger & R. Hassan (dir.), *Les Contenus d'enseignement et d'apprentissage. Approches didactiques* (p. 215-233). Pessac: Presses universitaires de Bordeaux.
- Jacquet-Francillon, F. (2003). Description de l'ordinaire des classes, *Le Télémaque*, 24, 31-34.
- Jaffré, Y. (2003). La description en actes. Que décrit-on, comment, pour qui ? Dans G. Blundo & J.-P. Olivier de Sardan (dir.), *Pratiques de la description* (p. 55-73). Paris: Éditions de l'EHESS.
- Lahire, B. (1998a). *L'Homme pluriel. Les ressorts de l'action*. Paris: Nathan.
- Lahire, B. (1998b). Décrire la réalité sociale? Place et nature de la description en sociologie. Dans Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 171-179). Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- Laplantine, F. (1996). *La description ethnographique*. Paris: Nathan.
- Michaux, H. (1929 / 1968). *Ecuador*. Paris: Gallimard.
- Mitry, J. (1965). *Esthétique et psychologie du cinéma 2. Les formes*. Paris: Éditions universitaires.
- Nonnon, É. (1990). Est-ce qu'on apprend en discutant ? Interaction maître-élèves en SES. Dans F. François (dir.), *La communication inégale. Heurs et malheurs de l'interaction verbale* (p. 147-212). Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Nonnon, É. (1998). L'activité descriptive comme démarche d'investigation. Dans Y. Reuter (dir.), *La description. Théories, recherches, formation, enseignement* (p. 85-104). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Olivier de Sardan, J.-P. (2003). Observation et description en socio-anthropologie. Dans G. Blundo & J.-P. Olivier de Sardan (dir.), *Pratiques de la description* (p. 13-39). Paris: Éditions de l'EHESS.
- Pasolini, P. P. (1972 / 1976). *L'Expérience hérétique*. Paris: Payot.
- Pasolini, P. P. (1979 / 1984). *Descriptions de descriptions*. Paris: Rivages.
- Passeron, J.-C. (1991 / 2006). *Le Raisonnement sociologique*. Paris: Nathan.
- Pastorini, C. (2010). Le sens de la perception chez Wittgenstein. *Dogma*, [<http://www.dogma.lu/pdf/CP-WittgensteinPerception.pdf>] [consulté le 16 mars 2015].
- Ponge, F. (1933 / 1999) *Proèmes*. Dans *Œuvres complètes Tome I*. Paris: Gallimard-Pléiade.
- Reuter, Y. (2000). *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris: ESF
- Reuter, Y. (dir.) (1998). *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq: Septentrion.
- Reuter, Y. (dir.) (2007 / 2013). *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques*. Bruxelles: De Boeck.
- Schneuwly, B., Dolz, J., & Ronveaux, C. (2006). Le synopsis: un outil pour analyser les objets enseignés. Dans M.-J. Perrin-Glorian & Y. Reuter (dir.), *Les méthodes de recherche en didactiques* (p. 175-189). Villeneuve d'Ascq: Presses universitaires du Septentrion.
- Schubauer-Leoni, M.-L. (1998). Les Journées de Cartigny vues par une didacticienne des mathématiques. Dans J. Dolz & J.-C. Meyer (dir.), *Activités métalangagières et enseignement du français. Actes des Journées d'étude en didactique du français (Cartigny, 28 février – 1er mars 1997)* (p. 273-283). Berne: Peter Lang.
- Sensevy, G. (2007). Des catégories pour décrire et comprendre l'action didactique. Dans G. Sensevy & A. Mercier (dir.), *Agir ensemble dans la classe. L'action didactique conjointe du professeur et des élèves* (p. 13-45). Rennes: Presses universitaires de Rennes.
- Sensevy, G. (2013). Filmer la pratique: un point de vue de la théorie de l'action conjointe en didactique. Dans L. Veillard & A. Tiberghien (dir.), *ViSA. Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme: OpenEdition Books, [<http://books.openedition.org/editionsmslh/1930?lang=fr>] [consulté le 16 mars 2015].
- Veillard, L. (2013). Les méthodologies de constitution et d'analyse des enregistrements vidéo. Dans L. Veillard & A. Tiberghien (dir.), *ViSA. Instrumentation de la recherche en éducation*. Éditions de la Maison des sciences de l'homme: OpenEdition Books, [<http://books.openedition.org/editionsmslh/1930?lang=fr>] [consulté le 16 mars 2015].
- Veillard, L., & Tiberghien, A. (dir.) (2013). *ViSA. Instrumentation de la recherche en éducation*, Éditions de la Maison des sciences de l'homme:

- OpenEdition Books, [<http://books.openedition.org/editionsmslh/1930?lang=fr>] [consulté le 16 mars 2015].
- Vygotski, L. S. (1934 / 1985). *Pensée et langage*. Paris: Éditions sociales.
- Wittgenstein, L. (1947-1948/ 1994). *Remarques sur la Philosophie de la Psychologie*. Mauvezin: Trans-Europ-Repress.
- Zaid, A. (2012). Étude de l'interaction enseignant-élève en physique au lycée. Enseigner comme agir sur des performances didactiques des élèves. *Éducation et didactique*, 6(3), 125-146.