

Rosine GALLUZZO-DAFFLON

LA DESCRIPTION DANS LES TEXTES OFFICIELS POUR LE COLLÈGE (1985-2006) UNE APPROCHE TEXTUELLE PERSISTANTE

Résumé : L'introduction, depuis 1996, d'un nouvel objet d'enseignement et d'apprentissage pour le français au collège a, dans les textes officiels, induit un glissement terminologique, du *texte* au *discours*. Celui-ci va de pair avec une conception rationaliste de ses composantes (*énonciateur, destinataire, situation d'énonciation, fonctions et effets*) et s'entend, notamment pour le « discours descriptif », à une conception épistémique de l'élève. L'examen de deux propositions de séquence incite à la persistance d'activités très traditionnelles et à une démarche applicationniste qui, du simple et du facile au complexe, voire au compliqué, peut aboutir à un savoir parcellarisé. Pourtant, une élémentation raisonnée de l'objet « description » contribuerait à la construction d'une compétence scripturale.

Mots-clés : discours, description, élémentation, pratiques sociales, contexte.

La description est, depuis l'Antiquité, objet d'enseignement, d'apprentissage, de pratiques et de débats. De récentes études (Vourzay, 2001 ; Petitjean, 2001) ont rappelé qu'entre 1900 et 1960, la prévalence du modèle Crouzet-Clarac dans l'institution scolaire soumettait l'élève à une prescription contradictoire. Celle-ci l'incitait à exprimer, à partir du réel, une subjectivité originale tout en lui enseignant que la réalité et la vérité des êtres et des choses se révèlent à qui les observe méthodiquement et objectivement. De fait, le discours pédagogique demandait de se calibrer à une norme culturelle classique, qu'elle n'inculquait pourtant pas directement. Se contentant de prescrire des règles mentales et morales au lieu de techniques d'écriture, elle jugeait, au-delà de la production obtenue, la personne même de l'élève. À partir de 1960, l'abandon de l'approche psychologique par la théorie des sensations et celui des entrées thématiques au profit d'une perspective textuelle conduisent à une démarche formelle où la description fictionnelle se trouve privilégiée. Une prise en compte insuffisante des travaux de la didactique de l'écriture conduit à un technicisme qui l'emporte sur le souci de la compétence scripturale des élèves. Malgré la volonté d'adapter la discipline au public scolarisé, en s'appuyant notamment sur des théories de la linguistique et de la sémiotique, une centration se fait sur des phénomènes de textualité, ce qui élève les exigences en matière scripturale. Au regard de telles fluctuations et par suite de l'introduction, en 1996, d'un nouvel objet d'en-

seignement au collège, on est en droit d'interroger la manière dont les textes officiels conçoivent aujourd'hui l'enseignement et l'apprentissage de la description.

UN PUR GLISSEMENT TERMINOLOGIQUE ?

Une confrontation des *Programmes et Accompagnement* de 1996-1997 avec les textes officiels de 1985 correspondant fait donc apparaître un nouvel objet d'enseignement, considéré comme « plus précis et plus concret » : le discours. Dans la réédition de 2006, différant peu de la première et prise ici pour référence, le discours est encore défini comme « toute mise en pratique du langage dans un acte de communication, à l'écrit ou à l'oral ». Les formes de discours se trouvent par ailleurs réparties en deux pôles (*narratif, argumentatif*) qui autorisent « une progression d'ensemble au collège »¹. Mais une lecture des *Programmes et Instructions* de 1985 pour les classes de 4^e et de 3^e des Collèges conduit à repérer, dans un paragraphe intitulé « La phrase et le texte », la mention de « types de textes », eux-mêmes déclinés en « *narratif, descriptif, documentaire, argumentatif* ». Ceux-ci sont clairement distingués du paragraphe précédent, consacré au « discours » et à « l'énonciation ». Une telle présentation souligne la perspective morphosyntaxique régissant l'étude du texte et une timide prise en compte de « la situation de discours », notamment avec « l'auteur et le destinataire ». Ainsi le choix, dès 1996, de « formes de discours »² assure-t-il un réel changement d'objet d'enseignement au collège ?

Théoriser le concept de « discours » ?

La substitution d'objet *texte/discours* renvoie à une première difficulté, qui tient à la théorisation même du concept de *discours*, objet concret, produit dans une situation déterminée sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations. Pour Bronckart (1985), elles sont au nombre de quatre : lieu social, énonciateur, destinataire, but. Or, Kerbrat-Orecchioni (1997) souligne que seules restent accessibles des traces de l'acte de production dans le produit qu'est le texte : le sujet extra textuel demeure insaisissable et l'on ne peut espérer formuler la totalité des paramètres situationnels, comme le lieu social. Adam (1990) reconnaît que, pour étudier le discours, linguistique et pragmatique doivent étendre leurs champs à d'autres domaines (*histoire, sociolinguistique, psychosociologie, psychanalyse...*) qui sont probablement plus à même de le décrire. Pourtant, lorsqu'ils l'évoquent dans ses différentes « formes », les textes officiels en avançant une conception très rationnelle. L'énonciateur, en véritable patron de ses conduites verbales, est posé comme source et contrôle ultime de l'activité discursive : sujet engagé dans la parole, il a une identité précise, il prend en compte son destinataire, ses attentes, son point de vue. Le destinataire, lui, est pensé comme un récepteur sur lequel on se propose d'obtenir un ef-

¹ MEN (2006) *Enseigner au collège, Français, Programmes et Accompagnement* (14-15). Paris : CNDP.

² On aura noté qu'avec les termes *narratif, descriptif, explicatif* et *argumentatif*, ces « formes de discours » renvoient à la terminologie adoptée par Adam (1992, par exemple) pour qualifier quatre des 5 séquences prototypiques qui fonctionnent comme unités dans le *texte*.

fet, sans qu'il ait, par sa présence, le pouvoir d'influer sur la genèse du discours. Cette conception ignore donc les déterminations psychiques et sociologiques qui pèsent sur les partenaires de l'échange. Pour ce qui concerne les *fonctions* et les *effets* du discursif, l'insistance se fait, dans les textes officiels, sur l'hétérogénéité constitutive des discours et la polyvalence fonctionnelle de ses formes : la description, par exemple, n'est pas toujours descriptive mais aussi narrative, explicative. De là, une conception instrumentale de la langue. Les différents discours deviennent des outils manipulables en fonction du pouvoir souhaité sur le destinataire (*faire peur, séduire, faire agir...*). Mais la conception d'un énonciateur conscient, rationnel, lucide, s'exerçant sur un récepteur passif dans l'acte de langage, parce qu'elle s'en tient au schéma bipolaire de la communication, par émission et réception alternées, ne rend pas compte de l'orientation *dialogique* (Todorov, 1981) du discours. Quant à la *situation d'énonciation*, elle est le paramètre dont il est le moins question dans les textes officiels, qui rappellent pourtant l'ancrage de tout énoncé dans l'espace et le temps. Parmi les critères distinctifs des formes de discours, les textes officiels ne retiennent que celui des *fonctions* et des *fréquences d'emploi*. En abandonnant celui des *effets*, « plus difficile à analyser parce qu'il fait appel à des éléments du contexte social », ils écartent les différences socioculturelles, alors qu'ils mettent en garde contre le poids d'« une culture socialement reconnue » ou le recours à des pratiques générant « un élitisme discriminatoire »³. Cette volonté d'occulter la perméabilité de l'École aux pressions sociopolitiques semble donc s'en tenir à un désir de détour et de clôture (Arendt, 1972) qui permettrait à l'élève de se doter des moyens cognitifs nécessaires pour s'en défendre. Mais reste-elle compatible avec le concept de « discours » ? En faisant abstraction du contexte matériel de l'énonciation, en concevant une entité « élève » sans véritables composantes psychiques ni sociales, on semble en rester à une conception « épistémique » de l'apprenant.

Un compte rendu oral de visite problématique

Les textes officiels ponctuent régulièrement leurs préconisations de « propositions de séquence », dont ils reconnaissent, il est vrai, le caractère d'exemples parmi d'autres. Ainsi, dans celle qui s'intitule *Les lieux imaginaires*⁴, la dominante discursive, en classe de 3^e, consisterait à « *décrire pour persuader* ». Il est d'abord précisé que « *dans leur scolarité au collège, les élèves ont été conduits, grâce à leurs lectures, à visiter des lieux n'existant que dans l'imagination de leurs créateurs* ». Il apparaît clairement ici que la lecture, évoquée à travers la métaphore du voyage, est conçue comme un puissant stimulant de l'imaginaire. Or, il est ensuite demandé aux élèves « *de sélectionner dix lieux et de présenter un compte rendu oral de la visite qu'ils y ont faites, des personnes et des êtres qu'ils ont pu y rencontrer* ». Documentation du CDI ou serveurs spécialisés à l'appui, l'activité proposée – qui doit « *situer le lieu choisi, en faire l'historique, en valoriser l'originali-*

³ MEN (2006) *Enseigner au collège, Français, Programmes et Accompagnement* (28-31). Paris : CNDP.

⁴ MEN (2006) *Enseigner au collège, Français, Programmes et Accompagnement*. Paris : CNDP. Toutes les citations du paragraphe sont empruntées à la page 197.

té » – a des attentes référentielles évidentes. Outre la place différentielle accordée aux élèves et aux « grands » auteurs, qui semblent seuls détenir ici la légitimité d'une pratique descriptive fictionnelle, une telle visée didactique fait problème car elle appelle une confusion entre fiction et réalité. Le lieu rencontré au fil d'une lecture personnelle, issu de l'imaginaire de l'auteur et support d'interprétations de la part de l'élève, se trouve assimilé au monde réel, objectivable dans l'espace et dans le temps, le recours éventuel à une carte étant même suggéré... Ce « *compte rendu de visite* », dont le but avoué est de « *donner à ceux qui écoutent l'envie de s'y rendre* », ne peut donc que susciter un désir impossible à satisfaire – sauf à comprendre et accepter que la lecture ouvre seulement la voie de voyages ne recouvrant aucune réalité tangible. De plus, l'exercice ne conduit à aucune production écrite : la présentation, qui « *ne devra pas durer plus de cinq minutes* », est évoquée comme un exercice isolé, sans ouverture vers le commentaire, le récit d'expériences personnelles ou transposées à partir de lectures, de spectacles... Parce que les pratiques langagières ne sont pas pensées en interaction, la situation d'énonciation correspond, en réalité, à un habillage séduisant d'activités très traditionnelles. En prenant appui sur la lecture d'un pair, elle ne vise pas tant un échange d'expériences singulières qu'une incitation à la lecture des textes les plus « classiques » de la littérature française⁵.

LE CAS PARTICULIER DU « DISCOURS DESCRIPTIF »

Une conception scolaire auto-finalisée

Le discours descriptif constitue l'une des quatre « formes » de discours à enseigner dès la première année du collège, avec une attention privilégiée en classes de 5^e et de 4^e. Or, les évolutions du « *savoir décrire* » dans l'ensemble du curriculum au collège⁶ posent problème. La progression s'y organise par complexification graduelle, allant de la caractérisation élémentaire des lieux et des personnages à la description puis au portrait, présenté comme un « *cas complexe* »⁷ ; elle passe également d'une fonction informative, « *facile [à] faire préciser* » à d'autres fonctions (*faire peur*, par exemple) difficiles à mettre en œuvre⁸ ; elle évolue d'une centration sur l'organisation interne du texte à la dimension discursive de la description et même de l'identification en réception à la production de descriptions plus complexes. Une telle progression, cumulative et ordonnée, allant du simple et du facile au complexe, voire au difficile, semble poser problème : affranchie des conditions de production des discours et de leurs protagonistes, elle questionne la notion de

⁵ Sont évoqués les « lieux imaginaires » suivants : *l'Abbaye de Thélème, le pays du Tendre, l'Eldorado, l'île de Robinson, le château des Carpathes, Lilliput...* MEN (1999). *Accompagnements des programmes de 3^e* (189). Paris : CNDP.

⁶ MEN (1999). *Accompagnements des programmes de 5^e-4^e* (91). Paris : CNDP.

⁷ MEN (1999). *Accompagnements des programmes de 5^e-4^e* (113). Paris : CNDP.

⁸ MEN (1999). *Accompagnements des programmes de 5^e-4^e* (106). Paris : CNDP.

LA DESCRIPTION DANS LES TEXTES OFFICIELS POUR LE COLLÈGE

« complexe »⁹, assimilée au compliqué ; elle semble justifier qu'on diffère l'apprentissage de ce qui pose problème au lieu de l'organiser au sein d'un dispositif. Dans les textes officiels, la complexité de la description se traduit principalement dans le principe que, selon son contexte d'apparition, elle ne remplit pas toujours la même fonction. *Informative, narrative, explicative, argumentative*, c'est un discours qui prend en compte l'effet produit sur le destinataire. Or, chacune de ces fonctions, en trouvant sa place dans une hiérarchie dont le parcours suit le cheminement de l'élève d'une classe à la suivante, est perçue comme exclusive des autres. La polyvalence fonctionnelle de la description se trouve réinscrite dans l'ordonnement linéaire d'une pensée qui fragmente la complexité dans l'espoir de la réduire. Peut-on de la sorte rendre manifestes les multiples services que rend la pratique descriptive, simultanément informative *et* narrative, explicative *et* argumentative, par exemple ? Est-on encore dans un travail sur le *discours* ? Enfin, la description est surtout exploitée comme constituant au service du récit, une « instance dominée » (Hamon, 1993). C'est un moyen de conduire l'élève à différencier *observateur* et *énonciateur*. S'extraire du personnage et du point de vue interne pour s'autoriser à être auteur dans une position exotopique qui démultiplie le regard et la voix, tel est l'enjeu des activités didactiques dès la classe de 4^e. Une telle distanciation, abstraite du réel et du vécu, qui doit conduire l'élève à des choix conscients et raisonnés, va de pair avec l'idée d'une initiation à l'analyse *textuelle* (réservée au second cycle). Elle inscrit le « discours descriptif » dans une hiérarchie où l'*expression de soi* est appelée à se dépasser dans le contrôle rationnel de ses productions langagières. Simplifier, ordonner, hiérarchiser la description, rationaliser l'écriture en la dégageant de ses implications affectives, telles sont les opérations qui jalonnent, selon les textes officiels, l'apprentissage de la description au collège. Mais l'incitation à un « silence affectif » est-il vraiment nécessaire et rentable ?

« Décrire pour faire peur » : une démarche applicationniste

Certes, en classe de quatrième, la suggestion de séquence *Décrire pour faire peur*¹⁰ propose un apprentissage processuel de la pratique descriptive faisant alterner activités orales et écrites, individuelles et de groupe. Les activités commencent par « l'étude de quelques descriptions de châteaux », des descriptions informatives issues d'ouvrages historiques ou de guides touristiques. Puis la lecture d'une nouvelle de Lovecraft induit un exercice de groupe où il s'agit « de reprendre une des descriptions initiales, et de la réécrire en s'efforçant de faire peur au lecteur ». Le dysfonctionnement attendu – « une accumulation de détails horribles [qui] tend très facilement à faire sourire » – justifie que l'on se tourne vers les auteurs (Ann Radcliffe, Guy de Maupassant) à la recherche d'outils efficaces (*point de vue interne, champs notionnels, formes de perception, valeurs modales, parataxe*) au vu de la

⁹ « Le mot complexité, lui, ne peut qu'exprimer notre embarras, notre confusion, notre incapacité à définir de façon simple, de nommer de façon claire, de mettre de l'ordre dans nos idées ». Morin E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.

¹⁰ MEN (1999) *Accompagnements des programmes de 5^e-4^e*. Paris : CNDP. Toutes les citations de ce paragraphe renvoient aux pages 110 et 111.

fonction souhaitée. Une nouvelle réécriture, individuelle, aboutit à une production finale mieux maîtrisée. Mais un tel processus n'en traduit pas moins une démarche applicationniste, où les œuvres littéraires sont utilisées comme des modèles, des moyens de rectifier des textes premiers d'élèves nécessairement défailants, puisque « généralement, les réactions de la classe sont assez négatives ». Et si les textes officiels précisent « qu'il est en effet difficile de faire peur à travers une description », sans doute le fait que ces descriptions soient adressées à un « lecteur » virtuel, sans réel souci de mise en situation discursive, n'est-il pas étranger à ce premier « échec » : les productions écrites sollicitent peu l'expérience personnelle des énonciateurs, leur subjectivité. Mais il y a plus : la démarche préconisée, qui suggère de passer d'une fonction fortement informative à la fonction évaluative de la description, donne implicitement lieu à une série d'obstacles en raison des transformations que suppose le changement d'énonciation institué : des éléments objectifs à des éléments subjectifs et suggestifs ; d'un lexique spécialisé à la modalisation ; de précisions spatio-temporelles réalistes à la création d'une « atmosphère » psychologique. Or, si tel est le saut qualitatif escompté, il devrait donner lieu à une situation didactique où l'obstacle soit posé en termes d'hétérogénéité fonctionnelle du point de vue descriptif. S'agit-il d'informer ou de faire peur ? D'objectiver ou de laisser s'exprimer la subjectivité ? Et laquelle de ces deux visées est-elle la plus spontanément disponible ? De fait, dans la transformation requise, les textes officiels notent la nécessité de « supprimer systématiquement les éléments purement informatifs » et « de s'en tenir à l'évocation sommaire des lieux ». Une telle démarche « descriptive » va à l'encontre de l'intuition.

VERS UNE ÉLÉMENTATION RAISONNÉE DE L'OBJET « DESCRIPTION »

Deux questions de procédure

Les deux « suggestions » didactiques proposées par les textes officiels, qui s'intéressent pourtant à l'apprentissage du discours descriptif, en appellent donc à la persistance d'un enseignement du *texte*, qui accorde la primauté à l'écrit littéraire auquel il donne un statut de modèle à imiter, de pourvoyeur d'outils recontextualisables. Cette dérive apparaît d'abord comme une conséquence de la sous-estimation des contraintes génériques et de l'absence de finalisation des écrits scolaires. Les activités proposées dans les deux « suggestions de séquence » ne s'inscrivent que dans des pseudo-dialogues, avec un destinataire fictif caractérisé de manière évasive (*le lecteur*) ou dans un échange entre pairs qui sert surtout de prétexte à une incitation à la lecture littéraire. Mais dans le cas de la séquence « *Décrire pour faire peur* » il semble que fasse aussi défaut une élémentation raisonnée de l'objet « description » visant la construction progressive d'une compétence scripturale plutôt qu'une suite d'« exercices d'application ». En effet, la genèse historique de la description littéraire (Galluzzo-Dafflon, 2006) semble encourager à solliciter la *fonction évaluative* avant de s'intéresser aux *fonctions informative et de textualisation*,

LA DESCRIPTION DANS LES TEXTES OFFICIELS POUR LE COLLÈGE

dans une dynamique allant de la subjectivation qui fait explicitement appel à des composantes singulières et originales, à un effort d'objectivation. Dans le cas de la séquence « *Décrire pour faire peur* », la description informative devrait donc être travaillée *après* la description évaluative qui est censée « *faire très peur [au] lecteur à venir* »¹¹. En effet, il semble plus pertinent de faire agir pleinement le point de vue interne, à travers lequel l'élève peut spontanément s'exprimer, dans un mouvement projectif qui ne peut être *a priori* suspecté de maladresse. Dans un second temps, il peut être conduit à la question des narrateurs et des focalisations, ce qui l'obligera à une décentration, une diffraction interne à l'instance descriptive. Il s'agirait donc, ni plus ni moins, d'inverser la dynamique proposée par les textes officiels, de partir de l'écriture affective, impliquée de l'élève pour rechercher une prise de distance toujours assez coûteuse.

Une autre expérience de pratique descriptive au lycée : L'incruste a tort

A *contrario* des deux démarches précédentes, l'expérience de pratique descriptive présentée ici se produit dans le cadre d'un projet aboutissant à la création d'une comédie en six tableaux¹². C'est à partir du quatrième, *La Corde raide*, que sera ici analysé le processus d'écriture de la didascalie initiale. Il s'étend sur sept mois et peut être divisé en quatre séries de productions¹³, qui correspondent à autant de moments d'un chemin de la description. Jusqu'au deuxième *plan* de la scène, les scripteurs se contentent d'abord de définir très sommairement le thème de la « scène » et les personnages, sans pratiquer aucune forme de description proprement dite. Ils sont portés par l'expérience qu'ils ont de la vie au lycée, un *contexte* où les rapports de force déterminent des actes de parole qu'ils éprouvent au quotidien mais qu'ils ont des difficultés à verbaliser. Dans la deuxième phase du travail, un canevas apparaît : obtenu à partir de l'improvisation des participants et relativement court, il fait référence à une émission télévisée bien connue des participants. Le projet parodique de la « normalité » est alors clairement formulé. Sous l'effet de diverses interactions, les scripteurs, sollicités dans toute leur subjectivité, aboutissent à quelques notations descriptives dissociées des répliques, pour camper un décor encore sommaire. Mais celui-ci est étroitement dépendant du « *contexte* » retenu par les scrip-

¹¹ MEN (1999) *Accompagnements des programmes de 5^e-4^e* (107). Paris : CNDP.

¹² Il s'agit d'élèves de seconde générale d'un lycée rural de la Seine Maritime, en 2003-2004. À partir du seul désir de « faire du théâtre », ils en viennent progressivement au projet d'écrire et jouer une pièce. Ils agissent dans le cadre de rencontres organisées hors temps scolaire ou en autonomie, entre deux regroupements institutionnalisés. Le projet est totalement réalisé en dehors des activités de français de la classe, mais non sans rapport avec elles : le cours, en classe de seconde, donne notamment lieu, dans le cadre de la séquence consacrée à l'étude de *Ruy Blas*, à deux « modules » pendant lesquels les élèves témoignent de leurs lectures antérieures (*Le Cid*, *Andromaque*, *Les fourberies de Scapin*, *l'Antigone* d'Anouilh...) et de lectures cursives proposées (*L'école des femmes*, *Un chapeau de paille d'Italie*, *Ubu roi*, *La leçon*). Le projet voit se succéder quatre moments décisifs : écriture de la pièce, répétitions, représentations, bilan de l'expérience. Il aboutit à des représentations de *L'incruste a tort* à l'espace culturel de la ville, deux en direction du public lycéen, la dernière adressée aux familles et aux « extérieurs ». Destinée à la mise en œuvre d'une pratique sociale et d'un genre littéraire reconnu, la comédie ainsi créée se trouve d'autant plus fortement contextualisée qu'elle met en scène le lycée et ceux qui le fréquentent, notamment un « incrustateur » qui correspond au type de l'importun, du « pot de colle ».

¹³ On pourra suivre, en annexe, les diverses évolutions de la didascalie initiale.

teurs, qui puisent dans leur culture télévisuelle un outil producteur d'écriture la *positionnant* dans un temps historique précis. C'est dans un troisième moment qu'apparaît la première didascalie repérable, qui se limite à : « *Scène : les Normaux. Le rideau s'ouvre sur Laurence junior qui est face au public.* ». Tandis que le décor de la représentation s'élabore, la première réécriture communiquée prend une ampleur importante (*atmosphère, tenues vestimentaires, nombre de candidats, personnage symbolique du Placard*). Dans la seconde, plus longue, la description gagne en consistance par l'apparition du protagoniste, la prise en compte de l'éclairage et de la musique, des détails vestimentaires liés aux possibilités personnelles des acteurs ; le Placard devient une sorte de « père » ou « mère fouettard ». Le « *contexte* » se dédouble, offrant deux dynamiques contradictoires mais efficaces : une propension à l'imitation, dans une visée comique, avec le choix de la parodie du « *Maillon Faible* » ; une incitation à la divergence, par la prise en compte des contraintes de la mise en scène et de l'apport des acteurs. La version définitive de la didascalie, qui utilise aussi le décor constitué par le diaporama et les effets d'animation, ne sera d'ailleurs donnée qu'à la suite des représentations. Et le « *contexte* » s'y avère, une fois de plus, producteur, avec l'adjonction d'une phrase complexe. La prise de distance par rapport à la seule subjectivité des scripteurs et/ou des acteurs s'est opérée. Au terme du processus, la description apparaît comme un *discours* sur des lieux, des événements, des personnages marquants de la vie sociale et scolaire des scripteurs. Un discours qui cherche à convaincre, à faire agir autrement. En laissant agir le *contexte*, sous toutes les formes qu'il peut adopter, elle établit un lien entre leur pratique du monde extérieur et l'activité menée en milieu scolaire. Issue de cette subjectivité, leur production trouve sa *légitimité* du lien établi entre la tâche à accomplir en milieu scolaire et les références sociales qu'elle appelle et dont elle se nourrit. Essentiellement parodique, elle n'induit aucun mépris des pratiques littéraires ni de leurs auteurs – comme Alfred Jarry dans *Ubu Roi* – qui sont explicitement sollicités pour l'écriture d'autres tableaux.

ET VICE VERSA

Il semble donc légitime de poser que, malgré le changement d'objet dévolu au collège depuis 1996, les textes officiels butent encore sur la tension *imagination créatrice/imagination reproductrice* qui déterminait, en son temps, la démarche du modèle Crouzet-Clarac. Leurs préconisations en matière de description s'en tiennent, en effet, à une conception rationaliste du discours, tant en ce qui concerne les entités de l'énonciateur et du « *destinataire* » que des effets et des fonctions du descriptif. Leur réticence à prendre en compte des composantes psychiques et socio-culturelles dans le travail des élèves leur font avant tout concevoir des activités prétextes à l'inculcation de la norme culturelle la plus traditionnelle. Sous l'apparence d'échanges dialogiques, ils continuent d'occulter la dimension individuelle et personnelle de l'apprentissage qu'ils soumettent parfois à une démarche déroutante. À rebours d'une dynamique qui s'appuierait sur le « déjà là » pour construire une compétence scripturale complexe, les textes officiels s'en tiennent à une succession

LA DESCRIPTION DANS LES TEXTES OFFICIELS POUR LE COLLÈGE

d'exercices ponctuels dans lesquels la réalisation d'une performance l'emporte sur sa justification épistémologique. Faut-il nécessairement agir à *partir et par l'entremise des auteurs* pour rectifier la pensée et former la compétence des élèves ? Ne peut-on s'autoriser des processus plus autonomes, où la norme serait convoquée pour construire à *partir* de ce que les élèves ont pu apprendre de leur entremise avec un monde qui ne se réduira jamais à l'École ?

Rosine GALLUZZO-DAFFLON

Laboratoire CIVIIC

Université de Rouen

Abstract : Since a new teaching and learning object in French language at secondary school level was introduced in 1996, a shift in terminology has taken place in the official texts, from *text* to *discourse*. The use of the term *discourse* goes along with a rationalist conception of the elements it is composed of (*speaker, person addressed, situation of enunciation, functions and effects*), and sticks (as far as the « descriptive discourse » is concerned, particularly), to an epistemic conception of the student. The analysis of two proposed series of lessons, is an incentive to pursuing very traditional activities, and on the other hand, to an application strategy whose outcome will be, from simple tasks to easy, then complex and even complicated ones, a fragmented knowledge. However, a reasoned elementation of the « description » object may contribute to constructing a scriptural competence.

Keywords : discourse, description, elementation, social practices, context.

Bibliographie

- Adam J. M. (1992) *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Arendt H. (1972) *La crise de la culture*. Paris : Gallimard (Folio).
- Bronckart J. P. (1985) *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Galluzzo-Dafflon R. (2006) *La description littéraire : objets et processus didactiques*. Thèse de Doctorat, Université de Rouen.
- Hamon P. (1993) *Du descriptif*. Paris : Hachette.
- Kerbrat-Orecchioni C. (1997) *L'énonciation*. Paris : Colin.
- MEN (2006) *Enseigner au collège, Français, Programmes et Accompagnement*. Paris : CNDP.
- Morin E. (1990) *Introduction à la pensée complexe*. Paris : ESF.
- Petitjean A. (2001) « La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997 » — *Pratiques* 109-110.
- Reuter Y. (1998) *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*. Villeneuve d'Ascq : PU du Septentrion.
- Todorov T. (1981) *Mikhaïl Bakhtine : le principe dialogique*. Paris : Seuil.
- Vourzay M.-H. (2001) « La description au secondaire de 1900 à 1960 » — *Pratiques* 109-110.

Annexe

Évolutions de la didascalie inaugurale dans le tableau « La corde raide » de *L'incruste a tort*
(L'orthographe originale du document a été respectée)

Moments de la description	Extraits du tableau 4 analysé
1	<p>Les Normaux (type standart)</p> <p>Habillés de la m manières. Ils parlent de tt et surtout de la vie au lycée que ce n'est pas ce que les « vieux » croivent.</p> <hr/> <p>3 personnes 2 gars 1 [fille] Les normaux Ils st réglés/s ce q[...] Ils parlent ts normalement. Ils débatent/s l'homosexualité, [dia] logue, etc... Ils surprennent [l'incrust]ateur qui les écoutent et le [préviennent] que s'il ne réussit pas le [test il] ne sera pas accepter. Ils ont tt le tps [peur] de se faire remarquer.</p>
2	<p>Extraits du premier canevas</p> <p>Guillaume : Je suis désolé Amélie, tu dois t'en aller. [...] Guillaume, à Émile : On va te faire le test. Mathilde : Attention, voici le grand test des normaux (une pose) Mathilde : Émile quelles sont tes préférences sexuelles Émile : Euh, les filles Guillaume : Correct ! La suite. [...] Guillaume : Vous êtes le maillon faible, aurevoir</p> <hr/> <p>Scène 6 <i>Amélie (?), Mathilde, Guillaume (Julien), puis Émile</i> Écriture : Julien Décor noir ; fausse TV en carton au milieu et devant le public Les personnages sont habillés en noir et blanc ; conformes, ils se confondent dans la masse. 5 concurrents dont un pris dans le public : Georges, 40 ans, redoublant ; Nancy, 18 ans ; Brian qui bégaye ; Germaine, 17 ans, 5 enfants + remplaçante (Léa) ; le panneauteur, en noir, jupe longue, lunettes carrées, perruque blonde : annonce-pub Émile est, lui aussi, en noir et blanc. Un écritoire, une chaise à roulettes, la musique du « <i>Maillon faible</i> ».</p> <p>Profil de la scène : Elle peut être recentrée autour du « test » que passe Émile. On peut faire intervenir un recrutement, plusieurs personnages, des tracts. L'histoire d'Amélie (son homosexualité) peut être seulement racontée par un personnage et devenir la raison pour laquelle le recrutement a lieu. La scène est une parodie de l'émission « <i>Le maillon faible</i> » : il faut donc davantage de questions avec deux propositions de réponse + une question</p>

LA DESCRIPTION DANS LES TEXTES OFFICIELS POUR LE COLLÈGE

	<p>absurde. Une <i>voix off</i> peut commenter ce qui se passe, genre commentateur sportif.</p> <p>Ressort comique : Les points forts La parodie de l'émission et de sa présentatrice (rechercher ses phrases « cassantes » fétiches) Les questions et les réponses ; l'hésitation et les erreurs d'Émile La <i>voix off</i> « Vous êtes le maillon faible, au revoir ! » Les commentaires des candidats face au public, comme après chaque sortie dans l'émission (lien direct avec la dernière scène ?)</p>
3	<p>Scène : les Normaux <i>Le rideau s'ouvre sur Laurence junior qui est face au publique.</i></p> <p>Tableau 4 : Les Normaux</p> <p><i>Le rideau s'ouvre sur Laurence junior qui est face au publique. Décor identique à celui du maillon faible. Une salle noire avec des silhouettes dessinées dans l'obscurité, au premier plan celle de Laurence puis plus loin celle des cinq candidats tous derrière leurs pupitres ou leurs noms sont inscrits, puis à côté un pupitre vide. Les pupitres sont disposés en arc de cercle avec Laurence en face, au centre. Laurence est une femme de taille moyenne avec les cheveux coupés à la garçonne, teints en blond elle porte des lunettes rectangulaires posées sur le nez, vêtue de sa robe noire habituelle. Elle lance des regards sévères dans la salle, le demi-cercle est commencé par Georgette femme d'environ 40 ans, les cheveux grisonnants. Elle porte elle aussi des lunettes et est habillée d'un jean et d'un sweet rouge. À côté d'elle, Nancy maquillée abondamment. Elle porte un maillot décolleté laissant entrevoir son nombril, et un pantalon vert kaki. Brian son voisin est lui en survêtement noir, sous sa veste un tee-shirt rouge qu'il porte façon racaille, avec des baskets. Sa voisine Germaine arbore elle une tenue plus simple : un tee-shirt blanc avec une jupe noir à mi-genoux. Elle a noué ses cheveux négligemment avec un chignon. Le placard se trouve sur le coté habituel de la scène il est de nouveau vêtu sévèrement et est aussi rigide que Laurence. Il a à côté de lui l'amimètre qui sert à mesurer les amis accumulés par nos candidats.</i></p>
4	<p>Tableau 4 : Les Normaux</p> <p>Laurence junior, Georgette, Nancy, Brian, Germaine, Émile, le Placard, puis Monsieur Iks</p> <p><i>La scène s'éclaire de nouveau sur Laurence junior, qui se tient bien droite face au public. Sur fond noir apparaissent des lettres en désordre total, qui tourbillonnent, s'approchent pour se repositionner correctement et écrire : « La Corde raide », avec des caractères jaune poussin aux ombres d'un rose violacé. Des silhouettes se dessinent dans l'obscurité, celles de cinq personnes debout derrière des pupitres. À l'extrême droite, le dernier est planté tout seul. Laurence, au centre de la scène, est une femme de taille moyenne avec les che-</i></p>

	<p><i>veux teints en blond et coupés à la garçonne. Elle a des lunettes rectangulaires posées sur le nez. Elle est vêtue d'une longue robe noire et lance des regards sévères dans la salle. Un générique se fait entendre, la lumière se diffuse sur toute la scène. Tandis que Laurence junior fait son éternel discours d'introduction, apparaît clairement le demi-cercle de candidats, commencé par Georgette, une femme d'environ quarante ans, les cheveux grisonnants. Elle aussi porte des lunettes et est habillée d'un jean et d'un sweat d'un bleu éclatant. À côté d'elle, Nancy, abondamment maquillée, porte un maillot très décolleté, qui laisse entrevoir son nombril, et un pantalon vert kaki. Brian, son voisin, est en survêtement noir. Sous la veste, il a un tee-shirt rouge, qu'il porte façon « racaille », avec des baskets. La candidate suivante, Germaine, arbore une tenue plus simple : un tee-shirt blanc avec une jupe noire à mi-genoux. Elle a négligemment noué ses cheveux en une espèce de chignon. Émile a, pour l'occasion, revêtu un smoking. Le Placard se trouve sur le côté gauche de la scène. Il est vêtu de façon aussi sévère que Laurence et se tient dans une attitude rigide, comme au garde-à-vous, une cravache à la main. À côté de lui, un « aminètre » sert à comptabiliser le nombre d'amis banqués par les candidats.</i></p>
--	---