

# Didactique du discours : une question de sujet

**Rosine Galluzzo-Dafflon**

*Laboratoire CIVIIC (axe SAVAFOR)  
Université de Rouen  
1 rue Thomas Becket  
F-76821 MONT-SAINT-AIGNAN cedex  
rosine.dafflon@wanadoo.fr*

---

*RÉSUMÉ. Depuis 1996, le discours a été donné comme objet d'enseignement du français au collège. Pourtant, c'est encore le texte qui y est majoritairement enseigné. Or, il se trouve que le concept de « discours » est difficile à théoriser. Il requiert la mobilisation de référents hétérogènes, comme la sociologie, la linguistique, la psychanalyse, notamment quand il s'agit de penser la question du « sujet » en milieu scolaire, avec ses composantes individuelle, sociale et cognitive. Toutefois, du point de vue spécifique du discours descriptif, c'est la philosophie de l'existence qui parvient à solidariser les différents apports de ces référents, en proposant une phénoménologie pour l'enseignement et l'apprentissage de cet objet de savoir. Un espoir de trouver un paradigme pour l'enseignement du discours.*

*MOTS-CLÉS : Didactique du français, discours, description, sociologie, linguistique, psychanalyse, sujet, apprenant-descripteur, médiateur, phénoménologie.*

---

Depuis quelques années au collège, le travail sur les formes de *discours* est appelé à devenir le fil conducteur des activités de français, de la sixième à la troisième. Le cycle d'orientation constitue un palier avec « *la compréhension et la pratique des grandes formes de l'argumentation [...] associant celle des discours narratif, descriptif et explicatif* ». Ces préconisations se substituent au travail requis, depuis 1985, sur la phrase, le texte et différents *types de textes* : « *narratif, descriptif, documentaire, argumentatif...* » (MEN, 1999). Il semble donc qu'on ait affaire à un glissement terminologique entre *types de textes* et *formes de discours*, ce que confirme la reconduction de la classification interne de ces *types* ou *formes*.

### 1. Un changement imperceptible dans les textes officiels

Or, pour la linguistique, le *texte* n'est qu'un objet abstrait résultant de la soustraction du contexte opéré sur l'objet empirique. (Adam, 1990). Le *discours*, au contraire, est un objet concret, produit dans une situation déterminée, sous l'effet d'un réseau complexe de déterminations sociales et idéologiques. Pour Jean-Paul Bronckart (1985), par exemple, quatre paramètres interviennent dans sa production : *le lieu social, l'énonciateur, le destinataire et le but* de l'énoncé. Toutefois, la linguistique avoue sa difficulté à théoriser les paramètres de la production langagière et de l'interaction sociale qui la sous-tend. Elle est consciente de poser un regard réducteur sur le sujet extra-textuel, qui lui demeure insaisissable. Les paramètres comme le *lieu*, le *temps*, le *but* visé par l'acte langagier semblent ne pas pouvoir faire l'objet d'une théorisation. Le discours est de telle nature « *que d'autres disciplines (histoire, socio-linguistique, psycho-sociologie, psychanalyse, etc) sont probablement plus à même de [le] décrire* » (Adam, 1990).

Pourtant, dans les textes officiels, la communication langagière se trouve assez nettement caractérisée. L'énonciateur, en véritable « patron » de ses conduites verbales, s'adresserait à un destinataire-cible comme à un récepteur passif, sur lequel il se propose d'obtenir un effet. La langue, conçue comme un « moyen » de communication, n'est pas censée produire de modification réciproque des interlocuteurs. Quant aux lieu, moment et effets de l'acte d'énonciation, ils sont éliminés parce que « *plus difficiles à analyser* ». Il s'agit là d'une conception rationnelle et normative de l'échange langagier, dont on peut douter qu'elle reste compatible avec la notion de *discours*. Ne s'en tient-on pas ainsi à la dimension textuelle de l'écrit, débarrassée de ce qui fait la spécificité de la parole et qui renvoie finalement à l'apprentissage de la langue ?

## 2. Texte, discours et configurations didactiques

Pour entrer dans la réflexion définie par un tel cadrage, il sera fait appel au cas particulier du *discours descriptif*, qui représente un objet d'enseignement au collège, plus particulièrement pour la classe de cinquième. Des observations de classe<sup>1</sup> montrent qu'à l'occasion de son enseignement et son apprentissage se structurent diverses configurations qui régissent les rapports existant entre l'enseignant, les élèves, le savoir et les activités proposés. Ni exclusives ni constantes, elles sont susceptibles de se combiner mais définissent une posture majoritaire.

Dans celle qui est commandée par le *désir d'imposition* de l'enseignant, sa préférence pour le texte littéraire va de pair avec une réticence à la relation dialogique que suppose la pratique du discours. En position centrale dans la classe et à l'initiative de toutes les activités, le professeur de français conçoit la pratique descriptive des élèves comme une caricature de celle des auteurs, dont ils sont aussi les porte-parole. Invités à des réponses qui satisfassent les besoins de la leçon, leur dimension individuelle et socioculturelle n'est pas prise en compte. Par ailleurs, l'écriture n'a pas de fonction de communication, l'exercice terminal de « composition française » constituant un moment de forte contrainte. Il est inscrit dans une démarche de contrôle, en classe et en temps limité. Si le savoir a un sens opérant, produit par l'analyse des textes littéraires, il apparaît comme le moyen d'une rupture plus volontiers symbolique qu'épistémologique, notamment lors de la restitution des « copies ». L'enseignant prend ainsi le risque de masquer la parole particulière de l'élève derrière une conception normative de l'écriture, n'autorisant que peu d'autonomie. Dans ce type d'enseignement, la description reste une instance dominée, un faire-valoir du récit.

Dans la configuration structurée par un *désir de fusion* de la part de l'enseignant, sa discrétion théorique sur les paramètres intervenant dans le discours s'accompagne d'une confusion entre énonciateur et énonciataire, qui traduit une incertitude quant à leur relation mutuelle dans la communication. Le savoir, détenu par le professeur, détermine même les activités de recherche qui devraient permettre de le construire. L'enseignant de français se trouve donc davantage interrogé sur des questions matérielles et organisationnelles que sur le savoir lui-même. Le repérage, activité prépondérante proposée aux élèves, débouche sur un résumé transmis, identique pour toutes les classes. La production écrite de fin de séquence reste une

---

1. Les observations dont il est ici question entrent dans le cadre d'une expérimentation didactique opérée en 2000. Menées dans la logique d'une *recherche de signification* (Astolfi, 1993), elles concernent deux séquences didactiques consacrées à la description en classe de quatrième (une division) et cinquième (deux divisions). Elles ont été effectuées dans des établissements ruraux comparables de la Seine Maritime, en l'espace de quatre ou cinq semaines (8 janvier-4 mars), auprès de deux professeurs de français volontaires (un homme, une femme). Elles ont été précédées par deux entretiens semi-directifs avec les enseignants et complétées par des analyses de copies, retenues par eux, après l'évaluation finale.

« rédaction », proposée à titre de bilan, où le destinataire et l'acte de communication sont oubliés. Dans la relation enseignant / élève(s), la transaction didactique semble secondaire car les savoirs sont tenus pour responsables d'une éventuelle rupture de la relation affective. L'enseignant est donc davantage porté à une aide personnelle qu'à la confrontation effective de l'élève à des *obstacles* capables de favoriser l'apprentissage. Une telle résistance à la rupture épistémologique semble l'autoriser à évoquer la description comme un simple passage, entre deux moments de récit.

### 3. Triangle didactique : de la définition de l'objet à la question du « sujet »

L'analyse du fonctionnement de telles configurations didactiques indique que la conception qu'un enseignant se fait d'un objet de savoir est solidaire de la manière dont il le met en jeu dans la classe, ce qui détermine un certain nombre de processus d'*enseignement*. Mais elle est aussi en rapport avec la manière dont il appelle les élèves à se l'approprier, ce qui contribue aux processus d'*apprentissage*. Elle va de pair avec une certaine représentation de l'autre comme élève et de soi comme enseignant. Du point de vue du *discours descriptif*, une telle hypothèse demande donc de poser le choix d'un modèle théorique. Elle exige aussi un travail conséquent sur le concept de « sujet » en milieu scolaire.

Or, les référents théoriques disponibles à propos de la description sont assez hétérogènes : conception philosophique chez Hamon (1993), voyant dans la description une manifestation des rapports possibles entre l'Homme et la « réalité » ; orientation sociologique chez Dupont, Reuter & Rosier (1990), qui étudient comment l'évolution des conditions institutionnelles dans la production littéraire a pu partiellement déterminer la forme de texte qu'est la description. En 2000, le modèle théorique proposé par Reuter conçoit la description en termes de « parcours descriptif ». C'est une activité de construction qui s'effectue non seulement par rapport au descripteur et au lecteur, mais aussi par rapport à l'objet à décrire et aux effets à produire. C'est bien un *discours*. L'effet de base de la description consiste à *faire voir* ce dont il est question, mais plusieurs fonctions interagissent au sein de la description, pour servir un jeu de rentabilités pragmatiques.

Ces fonctions sont diverses. *La construction du savoir* assume une fonction *informative* ou *explicative*. La fonction *évaluative* inscrit des valeurs, en décrivant le mode de vision du descripteur. La fonction *régulatrice-transformationnelle* annonce les événements, explique ceux qui se sont déjà passés, les dramatise... La fonction de *textualisation* fait participer la description à la cohérence du texte. La fonction *positionnelle* situe le texte, son scripteur, son lecteur dans un champ de pratiques, à un certain niveau de compétence. La fonction de *gestion de l'écriture et de la lecture* contrôle la compréhension et guide l'intérêt du lecteur, ou facilite plusieurs types de lecture. La description est donc conçue dans un échange où interviennent non

seulement l'émetteur et le récepteur, mais le référent (contexte, réalité, monde...). Un tel modèle ne peut que conduire à poser la question du « sujet » en milieu scolaire, c'est-à-dire à interroger divers référents capables d'autoriser une conception complexe du sujet-apprenant et du sujet-enseignant.

#### 4. Le dépassement d'une structure triadique

Ce sont la sociologie, la linguistique et la psychanalyse qui peuvent paraître en premier lieu mobilisables pour cerner la question du « sujet » et rendre compte de sa nature simultanément individuelle, collective et cognitive en milieu scolaire. Or, une étude de l'évolution respective de ces référents fait apparaître des cheminements comparables dans leur explication progressive du concept. En effet, le référent sociologique lui fait tenir une première déclinaison, par exemple lorsqu'il pose d'abord le « sujet » comme un *agent* peu différencié du corps social (Durkheim ; Bourdieu & Passeron), puis comme un *acteur* en tension avec le contexte (Touraine ; Dubet & Martuccelli), enfin comme un *auteur*, caractérisé par des rapports identitaire, social, épistémique au savoir (Charlot) ou par ses pratiques langagières (Bautier)<sup>2</sup>. La sociologie passe donc d'une conception moniste à un fonctionnement hétérogène du sujet, entité dont elle avoue avoir des difficultés à théoriser la dimension psychique. De manière comparable, le référent linguistique appréhende très différemment le « sujet » selon qu'elle se donne la langue comme objet scientifique exclusif (Saussure) – ce qui l'exclut de fait de son domaine d'étude – ou qu'avec la sémantique, elle s'attache à étudier la parole (Benveniste), la communication linguistique (Jakobson ; Kerbrat-Orecchioni) et les instances différenciées du sujet parlant, du locuteur et de l'énonciateur (Ducrot). Enfin quand, avec la pragmatique, elle privilégie l'étude du discours dans tous ses *contextes* possibles (Flahaut ; Sperber & Wilson, par exemple), on assiste également à l'éclatement de la notion de « sujet ». Celui-ci devient une entité complexe interdisant une appréhension rationnelle de la réalité.

Quant à la psychanalyse, après les travaux de Lacan, elle donne une réponse tout à fait particulière à la question de l'être. En posant que le « sujet » n'est pas celui qui pense mais celui qui désire, non pas celui de l'énoncé mais celui de l'énonciation, elle le déduit du phénomène de la parole. Les trois moments logiques du signifiant conduisent Lacan à définir un système de places (*Mère, Idéal du Moi, Nom-du-Père*) – celles du complexe d'Œdipe – qui ne sont pas sans rappeler les précédentes entités des référents sociologique et linguistique. Mais le sujet est posé comme quatrième

2. On suggère ici des orientations prépondérantes chez les auteurs concernés. Pour des références précises à des ouvrages datés, on se reportera à Galluzzo-Dafflon, R. (2006). *Description littéraire : objets et processus didactiques*. Thèse de Doctorat, Rouen : Université de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation, 717 pages.

terme, le *phallus*. C'est le sujet dans sa réalité et comme telle forclosé dans le système. Ce quaternaire soutient donc l'idée d'une vérité seulement partielle quant à l'être de l'homme. Il dépasse les organisations triadiques précédentes, comme pour rompre avec la structure constitutive de l'absolu (Juranville, 2000). De fait, dans le cadre d'un enseignement / apprentissage de la description, pour en caractériser le contexte, l'objet, les acteurs et les dynamiques, c'est « *la philosophie comme savoir de l'existence* », qui permet l'élaboration d'un discours répondant à la question : « Qu'en est-il de l'apprenant mis en situation d'apprendre à décrire ? »

## 5. Apprendre et enseigner autrement le discours descriptif

En effet, la philosophie de l'existence, en tant que mode de pensée complexe, conçoit la synthèse de toute chose, du savoir aussi bien que de l'être, comme inscrite dans le quaternaire *objet-sujet-Autre-Chose* – dont elle constitue la production. Pour le cas de l'enseignement et de l'apprentissage du discours descriptif, elle autorise à mettre en relation les trois référents retenus (*sociologie, linguistique, psychanalyse*) et les conclusions d'une étude cas<sup>3</sup> de la description littéraire, qui permet également de repérer quatre moments dans la pratique descriptive au sein du roman, du Moyen Âge au XX<sup>e</sup> siècle. Chacun de ces moments correspond, dans l'histoire, à un ensemble prépondérant, mais non exclusif, de fonctions pragmatiques<sup>4</sup>. Ainsi apparaissent trois *modalités* successives pour la description. Elle est d'abord *contextuelle*, puisque, dans les balbutiements du roman, elle privilégie les fonctions

---

3. Cette étude de cas de la *description littéraire* a été opérée par l'analyse de six romans pris à la littérature française : il s'agit de *Le roman de Perceval ou le conte du Graal* (Chrétien de Troyes), *La Mariane du Filomène* (anonyme), *La Princesse de Clèves* (Mme de La Fayette), *Paul et Virginie* (Bernardin de Saint-Pierre), *Nana* (Zola) et de *Portrait d'un inconnu* (Sarraute). Exploitant les orientations de Reuter (2000), elle s'est effectuée à partir de douze *extractions* dans chaque œuvre retenue : celles-ci ont porté sur des portraits d'hommes et de femmes, des descriptions de lieux et d'objets. Des grilles de lecture ont analysé de façon fine les composantes de chaque extraction, en adoptant les perspectives successives du geste *anthologique, anti-anthologique, infra-anthologique et méta-anthologique* (Ricardou, 1978). Ainsi, à titre d'exemple, dans le cadre du seul geste anthologique, s'est-il agi d'analyser le tout de l'objet d'écrit, désigné par l'*hypéronyme*, en ses différentes parties (*hyponymes, éléments virtuels*) et ses spécifications (*propriétés, assimilation, explication, évaluation, localisations spatiales et temporelles*) puis de caractériser le parcours descriptif retenu (*types de plan ; discrétion / ostension ; transcription / construction ; image problématique ou non*). Ces opérations ont été répétées sur chacune des soixante-douze extractions pratiquées.

4. Il s'agit, pour l'essentiel, des fonctions repérées par Reuter (2000). Toutefois, la *fonction de textualisation* semble ne pas se réduire à la définition qu'en donne cet auteur, mais jouer un véritable rôle *auto-représentatif*, en mimant par son fonctionnement le sens global de la diégèse.

positionnelle, régulatrice-transformationnelle, de gestion de la lecture et de l'écriture : l'œuvre et son contexte coopèrent très étroitement à la production du sens. Puis, on assiste à la montée d'une modalité *élocutive*, soulignant les fonctions explicative et évaluative de la description. L'auteur s'y positionne personnellement, situant son propos par rapport à lui-même. Enfin, c'est la modalité *textuelle* qui retient l'attention d'un romancier, lequel affiche une préférence pour les fonctions informative et de textualisation, nécessaires à sa volonté de précision documentaire et à l'*effet de réel*. Mais, quels que soient l'époque historique et le mouvement littéraire considérés, la description assume toujours une quatrième modalité, que j'ai appelée *figurative* : par-dessus la diégèse, elle « raconte » une autre histoire, en éventuelle *belligérance* avec celle de la fiction (Ricardou, 1978). Cette fonction *métaphorique* lui fait assumer un rôle structurel qui interdit de l'appréhender comme une instance dominée ou adjuvante, un simple passage entre deux moments de récit.

La genèse de la description entre donc dans une dynamique quaternaire, qui peut intervenir comme un modèle de fonctionnement didactique pour tous les éléments impliqués dans l'enseignement et l'apprentissage de la description. Ainsi, construire un discours<sup>5</sup> sur l'apprenant placé en situation de décrire revient-il à poser que cet apprenant devra parcourir tout le mouvement de l'existence. Il s'organise autour de quatre moments successifs : celui de l'identification à l'*objet*, dans un rapport immédiat avec lui ; celui de l'identification au *sujet*, moment de la position de l'objet par le sujet ; l'identification à l'*Autre*, ou moment dialectique du sujet et de l'objet et enfin le moment d'identification à la *Chose*, moment de création en tant que s'y produit le descripteur. Cette phénoménologie invite l'apprenant, en tant qu'*Autre*, à entrer en constante relation avec une altérité radicale, analysable en référence aux quatre places définies par la psychanalyse<sup>6</sup>.

Dans chacune des étapes de son apprentissage, l'apprenant aura affaire à un *agent* spécifique et différencié. En se reportant conjointement à la linguistique, avec les instances qu'elle décline, et à l'étude de cas de la description littéraire, on peut soutenir que l'apprenant mis en situation d'apprendre à décrire a d'abord besoin d'agir en tant que sujet parlant au sein de *discours* qui puissent mettre en jeu la modalité contextuelle de la description. Il sera alors fait appel au *corps social*, à travers la mobilisation directe de pratiques sociales de référence faisant partie de sa culture personnelle. Puis, l'apprenant fera usage de sa *parole*, en tant que locuteur  $\lambda$ , pour faire agir la modalité élocutive de la description. Ce seront donc ses pratiques langagières qui constitueront une voie privilégiée dans cette phase de

5. On rappellera que le discours didactique qui est tenu ici, comme tout discours, comporte quatre éléments (Juravelle, 1996) : la *thèse* du discours, qui est un savoir sur l'être en général, répond à la question et rassemble tous les énoncés ; l'*Autre* du discours, celui auquel il s'adresse, le lieu de la question ; l'*agent* du discours, qui énonce la thèse fondamentale et dont l'acte du discours produit un effet ; la *production* ou effet produit en l'autre et sur l'autre par le discours.

6. Dans le schéma L de Lacan, il s'agit de : la Mère, a ; l'Idéal du moi, a' ; le Nom-du-Père, A ; le Sujet,  $\Phi$ .

l'apprentissage. Dans un troisième moment, en tant que locuteur L, aux prises avec le matériau de la *langue*, il pourra s'attacher à la modalité textuelle. C'est l'*École*, par la lecture critique de tous les autres (auteurs, professeur, pairs...), qui pourra participer de façon privilégiée au troisième moment de la construction d'un savoir complexe de la description. Pareille organisation de l'enseignement et de l'apprentissage devrait, dans un ultime moment, induire chez l'apprenant un effet qui le constitue comme descripteur. Il s'agirait alors d'un *individu* énonciateur posant la description dans un acte langagier d'écriture, ce qui le produit dans le même temps comme sujet signifiant, puisqu'il aura mis en jeu la modalité figurative de la description.

Or, pour l'aider dans cette tâche, l'enseignant a lui-même à s'affronter à une altérité radicale. C'est dire que sa posture professionnelle suit également une diffraction quaternaire, qui le situe autrement à chaque étape de son étayage. Dans un premier temps, il a surtout à être le témoin silencieux des activités qui permet l'émergence de discours soutenus par les apprenants ; puis, en tant que *régulateur*, il est appelé à inscrire sa propre parole dans le réseau d'échanges qui se produisent en classe ; sa posture de *délégué* le conduit ensuite à s'en remettre au regard critique des apprenants sur les autres, en particulier les textes d'auteurs ; avec celle de *légataire*, il redonne à tous, dans un espace élargi, la possibilité de lire l'œuvre produite, qui entre dans le circuit des pratiques sociales. Ce faisant, la dynamique de l'enseignement et l'apprentissage quitte le tracé rectiligne d'une progression chronologique, auquel se substitue la *corde* comme métaphore du temps scolaire. Si, par commodité de présentation, les phases des différents processus didactiques ont été ici abordées dans une successivité, il faut plutôt les envisager comme l'incessant enchaînement d'un *provenir-revenir-prévenir*, dont le déploiement assure la consistance de chaque moment d'apprentissage et finalement de sa globalité.

## 6. Un nouveau paradigme ?

Quand les textes officiels attribuent un nouvel objet de savoir à l'enseignement du français, comme c'est le cas avec le *discours*, ce n'est donc jamais, d'un point de vue didactique, « un changement important à moindre frais » (Chevallard, 1991) qui affecterait simplement le contenu du cours. En effet, s'interroger sur l'objet de savoir (ici, la description), c'est immédiatement « changer la donne » au sein du triangle didactique, car les trois pôles y sont totalement solidaires. S'il devient nécessaire d'interroger l'objet, notamment par une étude de cas de la description littéraire, ce questionnement n'est pas suffisant. Avec le discours, ce sont en même temps les entités de « sujet-apprenant » et de « sujet-enseignant » qui ont à être redéfinies, afin de caractériser une démarche qui, en même temps que la description, produise d'un côté le descripteur, de l'autre le médiateur. Ainsi ces changements



supposent-ils une phénoménologie particulière, qui devient une condition d'effectivité de l'enseignement et de l'apprentissage du discours descriptif. Mais, finalement, ce qui caractérise le discours descriptif lui est-il spécifique ? D'autres « formes de discours » (*narratif, explicatif, argumentatif*) ne requièrent-elles pas une dynamique quaternaire comparable<sup>7</sup> ? De la mobilisation du discours et des pratiques sociales, langagières des élèves à la production d'une œuvre elle-même appelée à devenir pratique sociale, l'École n'est-elle pas toujours le lieu d'une médiation par l'Autre, dans la relation duquel l'apprenant doit se construire une identité ?

### Bibliographie

- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle*. Liège : Mardaga.
- Astolfi, J.-P. (1993). Trois paradigmes pour les recherches en didactique, *Revue Française de Pédagogie*, n° 103, 5-18.
- Bronckart, J.-P. (1985). *Le fonctionnement des discours*. Neuchâtel-Paris : Delachaux et Niestlé.
- Chevallard, Y. (1991). *La transposition didactique : du savoir savant au savoir enseigné*. Grenoble : La Pensée Sauvage.
- Dupont, D., Reuter, Y. & Rosier, J.-M. (1990). *Histoire Littéraire*. Paris, Louvain-la-Neuve : Duculot.
- Hamon, P. (1993). *Du descriptif*. Paris : Hachette.
- Juranville, A. (2000). *La philosophie comme savoir de l'existence*. Paris : Puf.
- Juranville, A. (1996). *Lacan et la philosophie*. Paris : Puf.
- MEN (1999). *Enseigner au collège. Français. Programmes et accompagnement*. Paris : Cndp.
- Reuter, Y. (2000). *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris : Esf.
- Ricardou, J. (1978). *Nouveaux problèmes du roman*. Paris : Seuil.

7. Pour la relation d'une expérimentation en milieu scolaire visant la création d'une comédie et adoptant la phénoménologie décrite, on se reportera à Galluzzo-Dafflon, R. (2006). *Description littéraire : objets et processus didactiques*. Thèse de Doctorat, Rouen : Université de Psychologie, Sociologie et Sciences de l'Éducation, 717 pages.