

Les performances des élèves dans l'écriture d'une description au cycle III : Influence des référents proposés dans une consigne d'écriture.

DAVID CHEVALIER Marie-Christine, doctorante, laboratoire Théodile Université Lille 3, Villeneuve d'Ascq, France, marie-chri.chevalier@ac-lille.fr

Mots clés : description, référent, compétence, écriture

Résumé

Tout élève a été et est encore confronté à l'apprentissage de la description au cours de sa scolarité. Depuis une vingtaine d'années, la didactique du Français a fait évoluer nos connaissances sur ce type de texte mais une étude rapide des manuels scolaires actuels montre que l'enseignement proposé et les consignes d'écriture qui les accompagnent, n'ont pas toujours évolué en conséquence. C'est ainsi que les consignes d'écriture reposent le plus souvent sur des référents « image » ou « texte » et sur des sujets réels ou imaginaires alors que l'on n'a pas vraiment sondé leurs effets sur les performances des élèves. Cette recherche tente donc d'apporter quelques éléments de réponses. Sa problématique est centrée sur l'influence des référents sur l'écriture descriptive d'un personnage, auprès d'un public d'élèves du CM2, issus de deux secteurs socio-culturels différents.

Introduction

Parmi les écrits scolaires, la description est un type de texte dont l'apprentissage est quasiment incontournable et relève d'une longue tradition scolaire (Vourzay, 2001). Pour cette raison, la description a fait l'objet de nombreuses recherches en didactique du français portant, le plus souvent, sur les descriptions d'écrivains confirmés. Pourtant la consultation des cahiers d'élèves et la discussion avec des professeurs des écoles stagiaires ou titulaires, rencontrés au cours de différentes activités en formation initiale ou continuée, effectuées au titre de maître-formateur de l'I.U.F.M d'Arras (Pas-de-Calais), me donnaient à penser que l'enseignement de la description n'avait pas forcément évolué en conséquence.

On ne peut évidemment pas réduire l'analyse de la pratique des enseignants au seul manuel scolaire mais on sait qu'il témoigne de ce qui peut se pratiquer dans les classes. En l'occurrence, l'étude rapide de quelques uns de ces manuels a permis de mettre en évidence un invariant : les référents proposés pour l'apprentissage ou pour la consigne d'écriture. Il s'agit de textes et/ou d'illustrations, non inscrits dans un réel projet d'écriture mais intervenant comme support de l'apprentissage. Ils deviennent le modèle, le « référent », c'est à dire l'objet auquel on se réfère pendant et après l'apprentissage, dans les consignes d'écriture.

Pourtant, on peut se demander sur quels types de savoirs, issus de la pratique ou de la recherche reposent cet enseignement et les consignes d'écriture qui s'en suivent. Que savons-nous de l'influence d'un « référent image » ou d'un « référent texte » sur les performances des élèves ? Existents-ils des référents qui facilitent l'écriture ou au contraire qui la perturbent ? En fait, des pans entiers de l'enseignement, dans ce domaine, restent à explorer.

1

Ma problématique s'est donc centrée sur les compétences des élèves en matière de description d'un personnage et le rapport qu'ils entretiennent avec les référents présents dans les consignes. Elle peut se résumer en une question : « Quelle est l'influence des référents sur l'écriture descriptive d'un personnage, auprès d'un public d'apprenants de la fin du cycle III ? »

Sensible à l'aspect sociologique de l'écriture pour son lien évident avec la notion de « préconstruits culturels » (Adam, 1999), j'ai choisi de confronter les écrits d'élèves issus de deux milieux socioculturels différents. Quatorze classes de CM2 ont produit des portraits pour lesquels j'ai fait jouer les variables que l'on retrouve fréquemment dans les manuels scolaires et dans les consignes d'écriture.

Pour des raisons évidentes, je ne pourrais, dans cette communication, qu'évoquer quelques-uns des résultats de cette recherche. Je présenterai donc successivement :

- une étude rapide de l'enseignement de la description aujourd'hui, à partir de quelques manuels scolaires en usage,
- le public et les variables retenus pour cette recherche,
- quelques-uns des effets de ces différents référents, selon le secteur socioculturel.

1. La description dans les manuels scolaires aujourd'hui

Le livre scolaire est un outil fréquemment utilisé dans les écoles aujourd'hui. Il s'adresse avant tout aux élèves mais aussi, indirectement, aux enseignants qui y trouvent des éléments pour conforter, voire pour éclairer leur pratique. En effet, le manuel scolaire a l'avantage d'être, en principe, un ouvrage didactique offrant, dans un format maniable, toutes les notions essentielles en rapport avec une discipline donnée et cela, conformément aux programmes scolaires en vigueur au moment de sa parution. Il a aussi comme première fonction mise en avant par les enseignants, celle d'être une source d'exercices (Tournier & Navarro, 1985).

Dans le cadre de ma recherche, j'ai choisi de consulter huit manuels, issus de maisons d'éditions différentes et publiés au cours de la décennie précédant la production de mon corpus de textes. Cette consultation rapide et non exhaustive m'a permis de mettre en perspective les référents sélectionnés pour cette recherche et ceux traditionnellement convoqués dans les ouvrages scolaires.

La démarche générale des séquences descriptives dans les manuels

Les manuels analysés présentent de nombreuses similitudes et notamment une démarche d'apprentissage générale assez comparable :

- L'interaction lecture/écriture est très forte puisque toutes les séquences étudiées sont introduites par l'analyse d'un texte plus ou moins long.
- L'ensemble des manuels vise la mise en place de compétences à partir de stratégies diverses, ce qui signifie que l'écriture n'est plus considérée comme un acte inné.
- Dans certains cas, on observe même après une première textualisation, des activités de révision et de réécriture.
- La majorité des manuels propose un outil pour favoriser l'autocontrôle de l'élève sur sa propre

activité d'écriture. Cela prend la forme d'une grille de critères qui regroupe les différents points étudiés, facilite la relecture/réécriture et sert de base à l'évaluation.

2

On peut se féliciter de retrouver dans la conception de ces séquences, l'influence des travaux développés en didactique du français depuis vingt ans. Pourtant, le caractère positif de ces activités ne parvient pas à faire oublier le contenu traditionnel véhiculé par les exercices des manuels :

- Fidèle à la tradition, l'apprentissage du portrait apparaît encore trop souvent comme un exercice obligé et décontextualisé.
- La description est réduite, le plus souvent à sa seule fonction informative, c'est à dire donner forme à l'objet décrit et permettre sa visibilité alors que ses fonctions sont multiples (Reuter, 2000).
- Le rapport étroit entre visibilité et description renforce la tentation de privilégier, dans des exercices ou même dans des « banques de mots », l'aspect lexical et les figures de style, au détriment de toutes autres activités de réflexion sur l'écriture.
- Enfin, les « référents » qui déclenchent l'apprentissage de la description demeurent assez conventionnels.

Par référent, j'entends l'image, le texte ou encore le type d'exercice ayant introduit l'apprentissage de la description et qui devient « le modèle d'écriture » auquel l'élève est renvoyé, soit parce que le référent a fait l'objet d'une trace écrite dans un cahier de « leçons », soit parce qu'il est constamment présent, sous la forme d'une affiche murale exposée dans la classe. Par extension, j'appelle « référent », toute image ou texte qui sert de point de départ aux consignes d'écriture, l'image ou le texte devenant l'élément auquel le regard du scripteur s'accroche pour conduire sa description. Ce sont d'ailleurs les mêmes types de référents qui se déclinent dans l'apprentissage et dans les consignes d'écriture car on demande à l'élève, de façon implicite, d'effectuer un transfert entre les deux. On peut les regrouper en trois grandes catégories :

- La description d'un personnage réel et/ou connu avec ou sans support visuel (photographie/tableau/dessin),
- La description d'un personnage imaginaire avec ou sans support visuel,
- La description d'un personnage introduit selon une perspective actorielle (Adam & Petitjean, 1989), à l'issue d'un court texte, ce qui est un thème stéréotypé de la description réaliste (Hamon, 1997).

Ce tour d'horizon, quoique rapide, permet de prendre la mesure de l'apprentissage de la description tel qu'il est proposé dans quelques manuels encore présents dans les classes d'aujourd'hui.

Ce qui m'interpelle dans ces manuels, ce n'est pas tant leur relatif consensus sur ce sujet mais leur manque d'appétence à envisager un enseignement prenant en compte la diversité du public scripteur. Dans l'ensemble des manuels, les séquences d'apprentissage se terminent par une ou deux consignes d'écriture dans lesquelles on réinjecte un type de personnage proche du référent de la leçon. Ceci réduit considérablement le champ des possibilités d'écriture pour les élèves. Nous savons peu de choses des effets de ces référents sur l'écriture descriptive des élèves car les recherches en didactique du français se sont surtout concentrées sur l'écriture des scripteurs confirmés (Reuter, 2000). Pourtant le public d'élèves à qui l'on impose ces référents, offre, lui, une multitude de personnalités et de vécus différents. On peut donc supposer que tel référent qui facilite l'écriture des uns, soit une gêne pour d'autres. Dès lors, il m'a paru utile, avant de privilégier tel ou tel référent dans l'apprentissage de la description, d'en observer et comparer les effets sur l'écriture d'un portrait, auprès de la population

écolière auxquels ils sont destinés.

3

2. Le public et les variables retenus pour cette recherche

L'aspect sociologique pouvant apporter un éclairage non négligeable, j'ai choisi de confronter les écrits d'élèves issus de deux milieux socio-culturels différents. C'est ainsi que sept classes d'un secteur favorisé d'Arras, dans le Pas-de-Calais, et six classes de Montigny-en-Gohelle et une classe de Fouquières-lez-lens, appartenant à deux R.E.P (Réseaux d'Education Prioritaire) de l'ex-bassin minier du Pas-de-Calais, ont participé à cette recherche en didactique du français. Chaque classe était, en quelque sorte, « jumelée » avec une classe d'un secteur opposé géographiquement mais surtout socio-culturellement puisque les classes avaient été sélectionnées en fonction du critère dominant de la C.S.P (catégorie socio-professionnelle) de l'ensemble des parents.

Ces classes, ainsi associées, ont eu à produire les mêmes portraits, en tout début d'année scolaire et sans apprentissage préalable de la description afin d'éviter un « effet maître » toujours possible. Le corpus des textes a été recueilli sur deux années consécutives.

Au cours de la première année, j'ai expérimenté les variables « référent avec ou sans support visuel » ainsi que « référent personnage réel ou imaginaire » auprès de quatre classes de chaque secteur. J'ai donc obtenu un corpus assez conséquent de 188 textes. Chaque groupe de deux classes « jumelées » ayant à décrire deux textes soit :

- un personnage réel puis un personnage imaginaire avec support visuel,
- un personnage réel puis un personnage imaginaire sans support visuel,
- un personnage réel avec puis sans support visuel,
- un personnage imaginaire sans puis avec support visuel.

Ces mêmes élèves avaient, auparavant, répondu à un questionnaire portant sur leurs représentations de la description, afin de déterminer, entre autres, leur degré de familiarité avec le texte descriptif. Une douzaine d'entre eux avait aussi participé à un entretien semi-dirigé.

Au cours de la deuxième année d'expérimentation, j'ai abordé le « référent genre » en sollicitant la description d'un portrait auprès de six classes d'élèves répondant aux mêmes critères que précédemment. Chaque groupe de deux classes a produit, deux portraits à partir d'un court extrait littéraire, l'un inscrit dans un genre nettement identifié dans la consigne, l'autre sans genre identifiable soit :

- un portrait répondant au « référent genre historique » puis un portrait sans genre,
- un portrait inscrit dans le « genre policier » puis un sans genre,
- un portrait inscrit dans le « genre science-fiction » puis un sans genre.

C'est donc un corpus de 632 textes que j'étudie aujourd'hui afin de déterminer l'influence du référent proposé, dans la consigne d'écriture, sur les performances des élèves, en croisant les points de vue didactique et sociologique.

3. Quelques effets remarquables des référents

Il est impossible de condenser en quelques pages les résultats d'une recherche, par ailleurs toujours en cours. En conséquence, je concentrerai cette communication sur quelques-uns de ces effets, notamment sur :

4

- la longueur des textes produits,
- les types de textes réellement produits,
- les parcours descriptifs réalisés.

3.1 Influence du référent sur la longueur des textes

Parmi mes nombreux critères d'analyse, j'ai choisi d'évaluer, en premier, la longueur de tous les textes tant il était visible qu'il y avait des différences de performances selon le référent soumis dans la consigne d'écriture. Pour assurer l'objectivité de ce critère, j'ai comptabilisé tous les mots et non pas les lignes car celles-ci étant manuscrites, leur nombre dépendait trop de la taille des caractères et des éventuelles ratures infligées aux textes. J'ai calculé ensuite la moyenne des mots obtenue pour chaque série de textes, ainsi que les écarts-types entre les textes les plus courts et les textes les plus longs. En effet, dans une même classe peuvent se côtoyer des élèves prolixes et d'autres particulièrement concis, ces extrêmes faisant varier sensiblement les moyennes.

A la lumière des analyses faites à partir du corpus de textes, il est évident que le référent a une influence sur la longueur des écrits. Cette influence dépend de la qualité du référent lui-même et sa portée est différente selon le secteur socio-culturel auquel il est adressé.

- En premier lieu, on retiendra que les élèves de secteur défavorisé produisent en moyenne des textes plus longs que ceux de secteur favorisé mais que les disparités entre les longueurs moyennes sont fortes. Les travaux de Christine Barré-de-Miniac avaient déjà permis ce même constat (Barré-de-Miniac, 1997).

- Le référent « support visuel » a une incidence variable sur la longueur des textes, en fonction du secteur socio-culturel et en fonction du type de personnage sollicité dans la consigne. A titre d'exemple, le secteur favorisé est peu sensible à la présence d'un support visuel. A l'inverse, l'absence d'un support visuel provoque une grande disparité entre les longueurs de texte du secteur défavorisé alors que la présence d'un support visuel maintient un certain équilibre.

- A de nombreux égards, la qualité du personnage « réel/imaginaire » est plus révélatrice de l'influence possible d'un référent. A l'évidence, choisir un référent « réel » et médiatisé (en l'occurrence il s'agissait de décrire le footballeur Z.Zidane) suscite l'écriture de tous les élèves, quelque soit le secteur socioculturel auquel ils appartiennent. D'autre part, le personnage « réel » est celui qui rapproche le plus, les résultats des élèves des deux secteurs.

- Le référent « personnage imaginaire » est sans doute celui qui divise le plus les deux secteurs, les élèves du secteur en REP plébiscitant ce type de personnage alors que les élèves de secteur favorisé limitent nettement la longueur de leur texte dans ce cas de figure.

- Le référent « genre inscrit dans un texte d'introduction » freine, de manière générale, la disposition des élèves à produire des textes longs. Cependant, la longueur des textes inscrits dans un genre identifié dès la consigne est supérieure à celle des textes pour lesquels il n'y avait pas de genre.

- Selon leur nature, les référents « genre » sont plus adaptés aux uns qu'aux autres. Ainsi les référents «

genre policier » et « genre science-fiction » ont davantage tendance à développer l'écriture des élèves en REP alors que le « genre historique » serait plutôt bénéfique au secteur favorisé.

5

La longueur des textes était une première approche de l'analyse des textes descriptifs. Grâce à elle, nous avons pu dégager quelques différences entre les deux secteurs observés mais elle ne donnait que des indications de surface. L'analyse du type de textes réellement produits par les élèves a mis en évidence une autre influence du référent sur la production de la description.

3.2 Influence du référent sur les types de textes produits

Nous avons vu, avec les différences enregistrées sur les longueurs des textes, que l'influence du référent débordait largement du cadre des seuls éléments constitutifs de la description. Il s'est avéré que le référent avait un autre effet majeur, inattendu lui aussi, celui de provoquer l'apparition de séquences narratives et/ou explicatives, en complément, voire en lieu et place des séquences descriptives demandées dans la consigne. J'ai pu dégager quelques constantes :

- Ainsi, la présence d'un support visuel comme référent, au moment de l'écriture, focalise l'attention des scripteurs, à la fois sur le personnage et sur la consigne d'écriture. Avec un tel référent, on a l'assurance de faire produire majoritairement les descriptions exigées par la consigne mais on peut lui reprocher (Tauveron, 1999) de laisser peu de place à l'imagination.

- L'absence de référent visuel, au contraire, permet de laisser libre cours à l'imagination mais l'écriture devient alors plus difficile et la mémorisation de la consigne d'écriture plus aléatoire. On obtient alors une grande diversité de combinaisons textuelles parmi lesquelles le descriptif peut être oublié.

- Le caractère réel ou imaginaire du référent décrit influence également l'écriture des élèves. On observe une multiplication des combinaisons textuelles qui varient selon la qualité du personnage et selon le secteur socio-culturel. Ainsi en secteur favorisé, les combinaisons de séquences concernent l'association descriptif/explicatif alors qu'en secteur en R.E.P, s'ajoutent des séquences narratives très prégnantes.

- Le genre est également un référent non négligeable. Il incite les élèves à produire soit la description demandée, soit une combinaison descriptif/narratif. Dans certains cas, cette combinaison a fourni la preuve que l'élève fonctionnalisait la description et comprenait l'intérêt d'une interaction entre les deux types de séquences. Cependant, le genre a aussi été à l'origine de dérives textuelles, les élèves réduisant la description au profit d'un narratif excessif. L'exemple le plus frappant nous a été donné avec le genre policier qui a engendré une production narrative exclusive, pour les trois-quarts des élèves du secteur en R.E.P.

3.3 Influence du référent sur le parcours descriptif réalisé

Les recherches dans le domaine du descriptif ont fait la démonstration (Hamon, 1991) que l'écrivain construit sa description, non pas seulement selon la visée centrale du descriptif qui est de donner à voir l'objet décrit, mais selon la fonction qu'il lui attribue. Par exemple, par rapport à la trame narrative, l'auteur peut se servir de la fonction régulatrice-transformationnelle de la description (Reuter, 2000) pour mettre en scène les transformations de l'objet décrit ou encore créer les conditions du suspense. Fonctionnaliser la description nécessite alors de penser son articulation avec le contexte et le cotexte, ce qui demande des capacités d'écriture déjà bien établies.

Cependant, ce principe d'un parcours descriptif réfléchi, défini par Apothéloz (Apothéloz, 1983) et repris par Reuter (Reuter, 2000), met bien en évidence l'organisation descriptive de leurs portraits. Il introduit l'idée que la description s'élabore au cours de trois phases : le cadrage initial (l'objet est présenté dans sa globalité dès les premiers mots), le trajet (c'est

6

à dire l'expansion de la description), le cadrage final (c'est à dire l'élément qui clôt la description).

Il serait intéressant d'évoquer la présence et la qualité des cadrages initiaux et des trajets réalisés par les élèves en fonction des différents référents mais, pour rester dans les limites de cette contribution, j'aborderai uniquement les résultats repérés sur les cadrages finals.

A ce stade de l'écriture, la présence d'un cadrage final reste assez confidentielle. Seuls 16% d'entre eux terminent leur portrait par un cadrage final alors que majoritairement, les élèves écrivent un cadrage initial (93% d'entre eux) et un trajet (78% d'entre eux), c'est à dire un cadrage initial suivi d'une expansion. Cependant, dans la mesure où la présence d'un cadrage final correspond à une réelle performance, en matière d'écriture, il est intéressant de le signaler. Dans cette dernière partie descriptive, l'influence du référent est encore sensible. Voici quelques-uns de ces effets les plus marquants :

- On peut considérer, en général, le support visuel comme un facteur d'aide à l'écriture descriptive car il a le mérite d'assurer la description attendue (0% de textes sans description dans le corpus des textes avec support visuel) et de favoriser un pourcentage honorable de textes avec cadrage final, ce qui n'est pas le cas en l'absence d'un support visuel.

- Les variables « réel/imaginaire » et « avec ou sans support visuel » ne semblent pas déterminantes en elles-mêmes. Par contre, c'est l'association fortuite de certains référents qui amplifient le phénomène de réussite ou d'échec, l'exemple le plus flagrant nous est apporté avec le couple « personnage imaginaire » et « sans support visuel » qui donne le taux de cadrages finals le plus faible et qui provoque aussi le plus fort taux d'élèves n'ayant pas répondu à la consigne descriptive, au cours de la première année d'expérimentation.

- Le personnage « réel » et « sans support visuel » dès lors qu'on lui affecte un autre facteur, celui de la célébrité (en l'occurrence Z. Zidane), est un référent performant. Dans ce cas de figure, l'absence de support visuel effectif est compensé par un support visuel mémorisé dans lequel l'affectif joue un rôle certain.

- L'introduction de la description à partir d'un texte inscrit dans un genre oriente l'élève vers l'écriture d'un cadrage final, l'articulation entre le descriptif et le narratif étant sans doute facilitée. Cependant, c'est aussi un type de référent qui produit un effet pervers, celui de développer une masse de textes sans description car les élèves perdent de vue la consigne descriptive au profit d'un texte strictement narratif.

- Parmi les référents « genre », deux d'entre eux se partagent le meilleur taux de réussite des textes avec cadrage final : le genre policier et le « sans genre ». Un tel résultat n'est pas étonnant si l'on considère que le « genre policier » est une des lectures préférées des enfants de cet âge (De Singly, 1989). Quant au référent « sans genre », il a souvent été associé au « genre policier ». La neutralité du personnage à décrire est apparue comme mystérieuse ou susceptible de l'être. Cependant, le « genre policier » est aussi celui qui cumule le plus de textes narratifs, au détriment de la description demandée.

Les référents « genres » sont aussi à l'origine de conduites différentes selon le secteur socio-

culturel auquel ils sont proposés.

- Tout d'abord, on note, pour le secteur en R.E.P, une tendance générale à produire un cadrage final lorsque ceux-ci travaillent à partir d'un personnage « réel/imaginaire », « avec ou sans support visuel », ce qui casse l'image dévalorisante que l'on a souvent de ce secteur.

78

- On relève que le personnage « réel » est une variable efficiente pour le secteur favorisé alors qu'au contraire c'est le « personnage imaginaire » qui a la préférence du secteur en REP. Peut-être, faut-il y voir le reflet d'un intérêt particulier, dans ce secteur, pour les dessins animés et films relatifs à la science-fiction, comme ils l'évoquent dans les questionnaires ou les entretiens.

- Lorsque la description est convoquée à partir d'un texte inscrit dans un genre, les élèves de R.E.P sont déstabilisés alors que ce type de référent est plutôt favorable aux élèves de secteur favorisé. Le cas du genre policier en est l'exemple le plus frappant. Il y a eu échec dans la production d'un texte descriptif de la part des élèves en R.E.P, la très grande majorité des élèves se lançant dans une suite narrative alors que ce même genre policier a été favorable au secteur favorisé qui a obtenu son plus fort taux de cadrages finals. Le genre historique a également opposé les deux secteurs socioculturels. Cette fois-ci, ce sont les connaissances relatives à l'Histoire qui ont fait défaut aux uns (secteur en REP) et qui ont souri aux autres (secteur favorisé).

Ceci n'est, évidemment, qu'un aperçu des constats effectués. Il y aurait encore beaucoup à dire. Cependant, aux regards de ces premiers éléments, il me semble évident que les référents induisent des conduites d'écriture différentes selon leur nature et selon le public qui les reçoit. Conséquemment, il revient aux enseignants de choisir avec soin et, sans doute, de diversifier les types de référents proposés dans leur enseignement de la description pour que leurs élèves puissent donner le meilleur d'eux-mêmes.

Bibliographie

VOURZAY M-H., (2001), « La description scolaire au secondaire de 1900 à 1960 », *Pratiques*, n°109-110, 67-123

ADAM J-M., (1999), *Linguistique textuelle : des genres de discours aux textes*, Paris, Nathan

TOURNIER M. & NAVARRO M., (1985), *Les professeurs et le manuel scolaire*, Paris, I.N.R.P

REUTER Y., (2000), *La description, Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF

ADAM J – M. & PETITJEAN A., (1989), *Le texte descriptif*, Paris, Nathan

HAMON P., (1997), *Du descriptif*, Paris, Hachette

HAMON P., (1991), *La description littéraire ; De L'Antiquité à R. Barthes : une anthologie*, Paris, Macula

BARRE-DE-MINIAC C.,(1997), *La famille, l'école et l'écriture : étude descriptive et comparative*, Paris, INRP

TAUVERON C., (1999), « Et si on allait voir du côté des écrivains... », *Les cahiers pédagogiques*, n°373,

DE SINGLY F., (1989), *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan