

# INTRODUCTION



*« Fais le portrait d'une personne de ton école. Ne donne pas son nom ! Donne ensuite ton texte à lire à un (ou une) camarade afin de vérifier si ta description permet d'identifier le personnage que tu as choisi. »<sup>1</sup>*

La description d'un portrait ou d'un paysage est un des apprentissages incontournables à l'école élémentaire. À cet égard, la consigne d'écriture, présentée en exergue, est l'exemple-type de ce que l'on demande aux élèves de CM2 aujourd'hui mais aussi ce qu'on leur demandait hier. On pourrait même ajouter « depuis toujours », comme si ce type de consigne à but descriptif appartenait, au patrimoine national des exercices scolaires dont les concepteurs de manuels se sentiraient les gardiens. Pour conserver la tradition, ils veillent à reproduire (mais pas à l'identique car ils doivent, en même temps, faire preuve de leur modernité) les exercices d'écriture d'antan. Pour cela, en général, ils s'efforcent de mettre en avant la visée spécifique de la description : faire voir et proposent, en évaluation ou en exercice, la description d'une personne réelle plutôt qu'imaginaire. On remarquera que cette consigne introduit bien un type de personnage réel, en l'occurrence, une personne de l'école et que la consigne vise à obtenir un portrait le plus fidèle possible à la réalité puisqu'il devra permettre l'identification de la personne sans que l'on ait besoin de la nommer. Les auteurs de la consigne ne sont pas loin d'exiger de ces jeunes élèves, l'hypotypose, c'est-à-dire l'exposition du personnage décrit de manière si vive et si énergique qu'elle donne l'impression de l'avoir sous les yeux. D'ailleurs, pour « aider » le jeune scripteur, le manuel délivre quelques conseils qui doivent participer à l'organisation de la description. Il invite donc les élèves à faire le portrait physique puis le portrait moral. Pour le premier, il insiste sur les propriétés (couleur, forme) des différentes parties du visage, avant d'aborder l'aspect général. Ces conseils qui précèdent l'exercice d'écriture rapporté plus

---

<sup>1</sup> Leclec'h-Lucas Janine, Lucas Jean-Claude, Meunier Robert, *A portée de mots*, Paris, Hachette Education, 2002, p184.

haut, impliquent évidemment le développement de nombreux détails et, par la même occasion, une certaine longueur de texte.

Cette consigne, en elle-même, n'a rien de surprenant. Pourtant si l'on y regarde de plus près, le contenu de la consigne est loin d'être anodin. Pour l'élève, tout d'abord, qui est contraint de décrire une personne réelle, donc connue du scripteur mais aussi de son enseignant et de ses camarades, tous chargés de reconnaître la personne décrite. Autrement dit, le nombre de correcteurs se trouve multiplié par autant de lecteurs ou auditeurs présents dans la classe au moment où il devra lire sa production. Il n'a donc pas le droit à l'erreur car la personne décrite devient ainsi le référent vers lequel ses camarades et son enseignant vont se tourner pour vérifier la véracité de son discours. Il y a fort à parier que, dans ces conditions, il a beaucoup à craindre du jugement public. Ensuite, on notera également, que dans la même consigne, la personne est devenue un « personnage ». C'est-à-dire qu'en deux phrases, elle est passée du statut d'être humain ancré dans le monde réel à celui de personne imaginaire appartenant au monde de la fiction, à moins que « personnage » ne se rapporte à la manière de se comporter dans la vie, de se donner un rôle, d'être en vue. Dans les deux cas, le référent a pris une dimension nouvelle pour l'élève et la frontière floue entre « personne » et « personnage » ne peut qu'accentuer la difficulté à produire une description fidèle.

Pourtant, on peut également imaginer qu'en faisant abstraction des conseils donnés par le manuel, cette même consigne permette à l'élève de se choisir une personne référente dont une seule caractéristique physique ou morale suffit à l'identifier : une coiffure originale, un vêtement remarquable, le port de lunettes. Alors la présence de ce « référent personne réelle » facilitera nettement la tâche descriptive. En effet, décrire une personne ne signifie pas obligatoirement détailler chaque partie ou sous-partie de celle-ci. Décrire, c'est aussi sélectionner l'élément singulier. D'ailleurs, les auteurs de la consigne descriptive citée en exemple se gardent bien de rechercher l'exhaustivité dans la description. Cependant, il faut bien reconnaître que l'une des représentations les plus fortes, concernant la description, est justement cette notion de détails qui in-

duit elle-même une certaine longueur de texte. Du même coup, la description apparaît souvent comme un paragraphe indépendant de toute autre composante textuelle. La consigne que j'ai exposée en introduction est tout à fait exemplaire de ce point de vue.

Le scripteur confirmé est capable, au cours de l'acte descriptif, de choisir l'élément ou les éléments les plus judicieux pour tracer le portrait d'une personne ou d'un personnage. Il peut, sans aucun doute, exercer ses talents descriptifs, aussi bien sur une personne réelle qu'imaginaire, avec ou sans le modèle sous les yeux. Mais l'élève auquel on distribue depuis des décennies les mêmes consignes, contenant les mêmes types de référents, en est-il capable ?

La question de la description a été souvent étudiée. Les travaux en linguistique textuelle de Jean-Michel Adam et André Petitjean, ceux de Philippe Hamon en narratologie ou ceux d'Yves Reuter en didactique du Français, pour n'en citer que quelques-uns, ont largement contribué à faire découvrir et mieux comprendre ce type de texte. La description scolaire, directement issue de la description littéraire, a commencé à livrer également ses secrets, notamment en ce qui concerne son histoire, l'ensemble de toutes ces connaissances faisant lentement mais sûrement évoluer l'enseignement de la description. Pourtant, au terme de cet enseignement-apprentissage, l'évaluation persiste à se poser sous la forme d'une consigne dans laquelle le référent reste figé le plus souvent dans sa condition de personne réelle, accompagné d'une illustration ou encore dans celle d'un personnage de fiction bénéficiant, lui aussi, d'un support visuel ou d'un support textuel qui concrétise le contexte. Et l'élève ? Que pense-t-il de tous ces référents qu'on lui soumet indifféremment ?

Les travaux, dans ce domaine sont encore peu nombreux car les référents en eux-mêmes, s'ils ont été plus ou moins critiqués, n'ont jamais été véritablement interrogés.

Catherine Tauveron, dans un article des Cahiers pédagogiques<sup>2</sup>, s'appuyait sur un de ces manuels scolaires pour leur reprocher en général le choix qui était le leur d'imposer dans la consigne descriptive un référent réel avec support visuel. À l'époque de la parution de cet article, en 1999, la critique m'avait interpellée pour trois raisons : l'une mineure, les deux autres plus sérieuses et surtout déterminantes pour ma recherche à venir. La première de ces raisons était relative au manuel qu'elle « montrait du doigt ». La focalisation sur un manuel que, par ailleurs, j'utilisais moi-même en tant que professeur des écoles maître-formateur en CM2, me paraissait excessive, dans la mesure où les autres manuels dont je disposais, étaient configurés de la même façon, me semblait-il.

La deuxième raison était encore plus personnelle. En tant qu'enseignante exerçant en secteur REP<sup>3</sup>, j'étais régulièrement confrontée à la difficulté que rencontraient mes élèves dans l'exercice d'une production d'écrit en général. Concernant l'écriture d'une description de paysages, j'avais développé une pédagogie transdisciplinaire (arts visuels, musique, histoire, géographie et français) dans laquelle les supports visuels et auditifs entraient pour une bonne part. Lors de la recherche pour mon mémoire de DEA<sup>4</sup>, j'avais d'ailleurs soumis cette approche pédagogique à l'épreuve et j'avais pu mettre en évidence quelques résultats positifs et significatifs. Je ne me sentais donc pas prête à abandonner le support visuel qui me semblait être un outil pour les élèves en difficulté.

Enfin, dans l'introduction de cet article, Catherine Tauveron reconnaissait que « *les savoirs faux* (en l'occurrence ceux concernant les référents présents dans les consignes descriptives) *qui passent pour des vrais, n'avaient jamais été testés* ». De là, à penser que les référents, dans leur ensemble, n'avaient jamais été interro-

---

<sup>2</sup> Tauveron Catherine, « Et si on allait voir du côté des écrivains », *Cahiers pédagogiques*, n°373, *Décrire dans toutes les disciplines*, avril 1999.

<sup>3</sup> Réseau d'Education Prioritaire

<sup>4</sup> David-Chevalier Marie-Christine, *Description et interdisciplinarité : un autre modèle pour l'apprentissage de l'écriture*, Mémoire de DEA, UFR des Sciences de l'Education, Lille 3, septembre 1999.

gés, il n'y avait qu'un pas à franchir, ce que je me suis empressée de faire et c'est ce qui a donné lieu à la présente thèse.

La recherche dans laquelle je me suis engagée en octobre 2000 est donc née de la conjonction d'un intérêt personnel et professionnel pour la description, de la réaction à cet article de Catherine Tauveron et sans doute de ma volonté de réduire le grand écart inconfortable que ma position d'enseignante sur le terrain et ma position d'étudiante en didactique du français me contraignaient à faire.

Le référent imposé dans la consigne descriptive, c'est-à-dire le personnage dont l'élève doit établir le portrait, est au cœur du dispositif de recherche que j'ai mis en place en octobre 2000 et en octobre 2001. Bien que l'opérationnalisation ait porté sur deux années consécutives, il ne s'agit pas d'une étude longitudinale mais de la poursuite de l'opération avec un public renouvelé et des référents différents. À l'origine, j'avais envisagé d'étudier les portraits puis ensuite les paysages. La diversification des référents au niveau du portrait m'a convaincu de limiter mes investigations autour de ce dernier. Par contre, persuadée que l'influence du référent pouvait varier selon les individus auxquels ils étaient adressés, je souhaitais que les référents choisis soient testés auprès d'un public d'élèves vraiment hétérogène. Ce qui fut fait en faisant participer des élèves de fin du cycle III de l'école élémentaire (CM2) appartenant à deux milieux socio-culturels bien différenciés. De ce fait, la recherche était de nature en grande partie quantitative. Elle avait comme objectif principal de déterminer dans quelle mesure, les référents proposés dans les consignes d'écriture descriptives influent sur la production d'une description.

Mais avant de lire et d'analyser les productions de jeunes scripteurs en début d'année scolaire et sans apprentissage préalable, il est nécessaire de revenir sur ce qui a engendré ces types de référents que l'on critique, qui sont traditionnels et qui pourtant ont réussi à franchir la barrière du temps. Dans la première partie de ce mémoire, je rappellerai donc tout d'abord, les grandes lignes de l'histoire de la description scolaire. Puis en comparant quelques manuels scolaires récents, je tenterai de montrer pour quelles raisons, la description scolaire

d'aujourd'hui se trouve dans une situation délicate : entre tradition et innovation. Je reviendrai ensuite sur la notion même de référent présent dans les consignes descriptives, notamment pour mettre en évidence le fait que le personnage y est à la fois incontournable, ambigu et qu'il présente de multiples facettes.

La deuxième partie de ce mémoire de doctorat sera consacrée aux conditions de l'expérimentation. J'aurai l'occasion d'y préciser la nature des différents référents testés ainsi que le public sollicité dont la dimension socioculturelle sous-tendait une organisation générale de la passation des écrits, tout à fait particulière.

Comme je l'ai déjà souligné précédemment, je m'intéressais au référent et à son influence éventuelle sur la production d'un portrait. Cet intérêt ne se limitait pas au résultat objectif par la production, mais englobait plus largement les élèves, leurs besoins, leurs difficultés et leurs réussites. C'est la raison pour laquelle, la deuxième partie permettra de leur donner la parole. Grâce à un questionnaire renseigné par tous les élèves ayant participé à cette opération, j'exposerai en quelque sorte « l'état de lieux » de leurs représentations de la description, leurs goûts et dégoûts en matière de lecture/écriture et bien sûr leur rapport à l'écriture descriptive et particulièrement aux référents qu'on leur soumet habituellement sans leur demander leur avis. Je compléterai cette première approche par une seconde plus qualitative que quantitative, à l'aide des entretiens menés au cours de la première année d'expérimentation.

Dans la troisième et dernière partie, j'aborderai l'analyse proprement dite du corpus de textes obtenu à l'issue des deux expérimentations. J'y ferai état des observations faites d'un point de vue général, c'est-à-dire en regroupant les réponses de tous les élèves mais aussi d'un point de vue plus spécifique, notamment en prenant en compte l'influence des référents en fonction du milieu socioculturel des apprentis descripteurs.

Pour une telle recherche, j'avais évidemment sélectionné quelques points théoriques que je souhaitais travailler plus particulièrement. En l'occurrence, je vou-

lais dégager la forme textuelle prise par les portraits, autrement dit la présence d'une architecture en « pavé » ou bien en « colonne » avec un effet possible de liste. Après la forme, il me fallait interroger le « fond » ; c'est-à-dire la description en elle-même. Son organisation introduite ou non à l'aide d'un cadrage initial, poursuivie par une expansion et éventuellement achevée par un cadrage final, constituait les points forts sur lesquels je désirais me concentrer. Enfin, la mise en mots avec l'aspect lexical auquel la description est immanquablement associée faisait partie également de ma recherche. On trouvera ces différents éléments dans cette troisième partie. Cependant, l'analyse d'un corpus de textes peut réserver des surprises par rapport aux hypothèses émises. Ce fut le cas. En conséquence, je commencerai cette dernière partie, en relevant des observations inattendues et pourtant significatives de l'incidence des référents sur l'écriture descriptive. Ainsi je mettrai en évidence les résultats concernant la longueur des textes et les différents types de textes réellement produits.

Entre le moment où j'ai débuté cette recherche (octobre 2000) et le moment où la rédaction de ce mémoire a pris fin (décembre 2006), il s'est écoulé six années. Cela peut paraître long car on est en droit de penser qu'en six années, bien des choses peuvent avoir changé y compris le contenu des manuels scolaires. En réalité, c'est un temps relativement court au regard de la vitesse à laquelle l'enseignement évolue. De fait, les manuels plus récents, publiés à la fin de l'année 2005 ou au début de l'année 2006 ont une parenté évidente avec ceux dont il va être question dans cette thèse de doctorat. La question suivante se justifie donc toujours autant :

*« Le référent dans l'écriture descriptive : outil ou obstacle pour les élèves ? »*