

PREMIERE PARTIE

LE PERSONNAGE DANS
LA DESCRIPTION SCOLAIRE

Parmi les écrits scolaires, la description est un type de texte dont l'apprentissage est quasiment incontournable. Le fait que la description soit omniprésente dans notre vie quotidienne est un premier facteur justifiant cette présence. En effet, elle figure dans une grande partie de nos lectures et écrits quotidiens. S'il fallait être exhaustif, la liste de ces écrits descriptifs serait longue, je me contenterai de citer quelques exemples significatifs : récits de fiction, comptes-rendus journalistiques ou encore documents que nous consultons pour notre travail ou nos loisirs.

Le caractère prégnant de la description dans l'histoire de la littérature a fait qu'elle a occupé et occupe encore, tout naturellement, une place de choix dans la liste des apprentissages échus à l'école élémentaire. Elle a donc été et est encore l'objet central de nombreuses recherches, notamment en didactique du Français et cela d'autant plus qu'elle résulte, comme nous allons le voir, d'une longue tradition scolaire.

La description scolaire aujourd'hui n'existerait pas sans la description scolaire d'hier. Pour comprendre les enjeux actuels de la didactique de la description, il me faudra, dans ce premier chapitre, revenir un peu en arrière dans le temps et voir comment l'histoire de la description scolaire s'est construite, en partie, en parallèle avec l'histoire de la description littéraire.

Après cette première étude, j'aborderai la description scolaire aujourd'hui, en commençant par la consultation de quelques manuels récents. Je pourrai ainsi mettre en perspective, à travers le prisme de l'édition scolaire, les avancées de la recherche en didactique et celle de la description scolaire. Les spécialistes en littérature et en linguistique ont défini la description en général ; la didactique du Français, elle, en s'appuyant sur la double histoire littéraire et scolaire, a longuement analysé ce type de texte. Nous verrons alors, à cette occasion, comment les auteurs des manuels se sont emparés de ces apports théoriques pour formaliser l'apprentissage de la description, de son introduction jusqu'à son évaluation finale.

Je poursuivrai cette première partie par une réflexion sur la notion de personnage. Celui-ci est, comme nous le découvrirons avec l'analyse des manuels scolaires, le sujet le plus souvent soumis à la description dans les consignes d'écriture descriptive. Figure élémentaire et centrale du récit, il constitue l'un des principaux objets d'apprentissage relevés dans les Instructions Officielles de l'Education Nationale. Sa présence récurrente dans les manuels scolaires n'a donc rien d'étonnante en elle-même. Par contre ce qui a attiré davantage mon attention, c'est l'influence que peut développer ce même personnage dans les consignes d'écriture descriptive. En effet, le fait de devenir l'objet central de la description, au cours d'un travail scolaire soumis le plus souvent à l'évaluation, confère alors au personnage, me semble-t-il, un statut particulier que je nommerai « référent ». Statut qu'un paysage ou un objet quelconque soumis aux mêmes règles scolaires devrait endosser de la même façon. C'est bien, d'ailleurs, dans ce rôle de référent que le personnage fait débat : Faut-il faire décrire un personnage lié à un contexte réel ou plutôt imaginaire ? Faut-il solliciter la description à partir d'un support visuel ou d'un support textuel ? S'il s'agit d'un support textuel, faut-il qu'il soit ou non inscrit dans un genre ? Autant de questions qui alimentent encore aujourd'hui la réflexion didactique autour de la description.

J'achèverai cette première partie, en ajoutant une dernière série de questions : « Le référent dans l'écriture descriptive est-il un outil pour tous les élèves ou pour quelques-uns ? » ou encore « Tous les élèves sont-ils égaux devant les référents proposés dans les consignes d'écriture descriptive ? » Ce sont deux questions qui ont pour seul intérêt de recentrer le débat autour de l'apprentiscripteur lui-même et qui, en réalité, n'en font qu'une : « Le référent dans l'écriture descriptive : outil ou obstacle pour les élèves ? »

Mais pour commencer, un bref aperçu de la description scolaire s'impose !

Chapitre 1 : Petite histoire de la description scolaire

« La description est avec la dénomination et la désignation, l'un des principaux moyens sémiotiques dont dispose l'Homme pour dire le réel et le maîtriser »⁵.

En quelques mots, Philippe Hamon donne à la description toute sa valeur et indique la place essentielle qu'elle occupe dans le discours. Il est donc tout à fait logique que la description fasse l'objet d'un apprentissage et qu'elle soit, par conséquent, inscrite dans les programmes scolaires. Cette place prépondérante dans l'apprentissage de l'écriture, la description la doit également à sa longue histoire qui nous amène à remonter le temps. On s'aperçoit, alors, que l'histoire de la description se fonde dans l'histoire de la littérature.

La description était l'élément moteur des Anciens, particulièrement des premiers historiens tel Thucydide lorsqu'il relate la guerre du Péloponèse dont il a été le témoin. A cette lointaine époque, il n'était évidemment pas question de programme scolaire, cependant, on peut être certain qu'elle était déjà enseignée, d'une façon ou d'une autre car l'Histoire ou plutôt l'épopée était un genre littéraire⁶, au même titre que le théâtre, la poésie lyrique ou la rhétorique. Aristote, avec son traité de Poétique (384 à 322 av. J.-C.) est la parfaite illustration de la forme que pouvait prendre l'enseignement de l'épopée sous l'Antiquité. Dans son exposé, il distinguait deux façons de représenter les événements :

- soit en imitant directement les actions en train de se dérouler, ce qui donnait le genre « théâtre » ou drame,
- soit en racontant, ce qui correspondait à l'épopée dans laquelle la description prenait une large part.

⁵ Hamon Philippe, *La description littéraire : anthologie des textes théoriques et critique*, Paris, Macula, 1991, page 6.

⁶ Narvaez Michèle, *A la découverte des genres littéraires*, Paris, Ellipses, 2000.

Dans les deux cas, l'imitation du réel ou mimésis prévalait. Elle était même la marque du talent de l'auteur puisque l'art se définissait alors par rapport à l'imitation du réel. Les personnages, eux-mêmes mimétiques par rapport à leurs modèles, se devaient d'être ancrés dans la réalité.

En ce temps-là, la description littéraire ou ekphrasis⁷ avait comme seul objectif de faire voir, de développer, de mettre en lumière un objet, un personnage, un paysage, chaque élément décrit étant traité comme une œuvre d'art réelle ou imaginaire. Le talent de l'auteur tenait dans sa capacité à rendre visible, dans ses moindres détails, la scène dépeinte. L'ekphrasis avait conquis une telle autonomie qu'elle pouvait aisément être détachée du récit.

L'histoire de la description remonte à l'Antiquité mais il est nul besoin de remonter si loin dans le temps pour retracer l'histoire de la description scolaire qui nous intéresse, notamment en ce qui concerne celle de la France. Se replacer dans les conditions du XIX^{ème} siècle suffit. Pourtant, il est évident que la description, rendue inévitable avec l'enseignement de la composition française dans les programmes scolaires de 1880, hérite de l'histoire de la description en général. On constate avec ce bref rappel des origines de la description qu'il était impossible de taire cet héritage tant la description scolaire du 19^{ème} siècle est porteuse des réminiscences de la description antique. Imiter le réel, rendre visible dans ses moindres détails la scène, l'objet ou le personnage dépeint, étaient bel et bien les deux ambitions de la description scolaire du siècle dernier, comme nous allons le voir.

Dans le propos placé en exergue de ce chapitre, Philippe Hamon place la description sur le même plan que la dénomination⁸ ou encore la désignation⁹. Il

⁷ L'ekphrasis est le terme employé alors pour désigner la description littéraire intégrée ou non à un récit.

⁸ La dénomination, c'est-à-dire le nom propre ou commun qui permet d'étiqueter chaque chose.

⁹ La désignation, autrement dit, l'usage du déictique qui permet de renvoyer à des éléments de la situation d'énonciation qu'il isole, en présupposant que l'interlocuteur voit ce qu'on lui désigne.

ajoute que la description est aussi le lieu de l'expansion, par excellence. Expansion qui peut aussi bien relever d'un certain pragmatisme, démontrer un savoir-faire stylistique ou un savoir encyclopédique, que dépendre d'une réelle volonté poétique. De fait, l'histoire de la littérature regorge d'exemples dans lesquels les écrivains, de tous temps, ont usé et même abusé de cette amplification descriptive. Cette expansion est, sans doute, le troisième point commun entre la description antique et la description telle qu'elle sera durablement enseignée. Là encore, il était nécessaire de le rappeler pour mieux comprendre l'histoire de la description scolaire.

Comme je le disais quelques lignes plus haut, l'histoire de la description scolaire débute véritablement à la fin du 19^{ème} siècle. A cette date, la composition française vient remplacer le discours latin, jusqu'alors en vigueur. En fait, cette composition française était inscrite, dès 1809, dans les classes de rhétorique, comme nous le rappelle Marie-Hélène Vourzay.¹⁰ On ne demandait alors :

« à l'élève qu'une chose : développer ou amplifier, et cela en puisant dans un arsenal de formules, de figures bien apprises. »¹¹

Avec les lois de 1880, le discours latin doit laisser la place au discours en français, plus accessible à un plus grand nombre d'élèves.

« C'est donc en français qu'il convient d'enseigner aux fils de paysans, d'ouvriers et d'artisans, leurs devoirs moraux et professionnels, mais c'est le latin qui forme les esprits cultivés. »¹²

Cette ouverture vers un public plus large entraîne, outre l'abandon progressif du discours en latin, la modification des méthodes de composition. Une multitude d'ouvrages voit le jour.

¹⁰ Vourzay Marie-Hélène, dans « Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux « modèles didactiques » de la rédaction/description pour le premier cycle du secondaire », *Pratiques* n° 99, *La description*, septembre 1998.

¹¹ Vourzay Marie-Hélène, *op.cit.*, 1998, page 29.

¹² Abastado C, La composition française et l'ordre du discours, *Pratiques* n°29, Metz.

Leurs préceptes d'écriture concernant la composition française reposent encore sur le modèle rhétorique¹³ de la production du discours latin, à savoir :

- l'*inventio* (*heurésis*), c'est-à-dire la phase de recherche du thème essentiel et des arguments qui le servent,
- la *dispositio* (*taxis*), c'est-à-dire la mise en ordre, l'art de la composition, de l'agencement des grandes parties du discours,
- l'*élocutio* (*lexis*), c'est-à-dire à dire l'art du style, le choix des mots, leur ajustement (*compositio*), c'est le propre de l'orateur.

Cependant, entre l'Antiquité et le 19^{ème} siècle, la description a évolué, notamment parce qu'on lui a reproché, entre temps, une grande tendance à la surenchère descriptive. Elle était devenue un ornement du discours qu'il fallait contrôler. Au XVII^{ème} siècle par exemple, Nicolas Boileau-Despréaux, dans un extrait de son *Art poétique*¹⁴ cité par Philippe Hamon¹⁵, exprimait sans ambiguïté, avec des termes appuyés, son mépris à la fois envers toutes les descriptions excessives mais surtout envers leurs auteurs.

*« Fuyez de ces auteurs l'abondance stérile,
Et ne vous chargez point d'un détail inutile.
Et ce qu'on dit de trop est fade et rebutant ;
L'esprit rassasié le rejette à l'instant,
Qui ne sut se borner ne sut jamais écrire... »*

Les rhétoriciens du XVII^{ème} siècle se méfiaient donc de la description et rappelaient que la description ne devait pas être un acte d'écriture gratuit et qu'elle devait conserver un statut de « servante du récit »¹⁶.

¹³ Reboul Olivier, *La rhétorique*, Paris, P.U.F, 1984, coll. Que sais-je ?.

¹⁴ Boileau Despreaux Nicolas, *Art poétique*, I vers 49-63.

¹⁵ Hamon Philippe, *op.cit* 1991 (page 29).

¹⁶ Hamon Philippe, *op.cit* 1991 (page 63).

Pourtant, à partir du siècle suivant, la description va retrouver un public d'auteurs et de lecteurs plus conciliant. Elle doit cette réévaluation positive, au sens du détail qu'elle développe dans les écrits non narratifs. Ce retour en grâce intervient, en grande partie, grâce à l'élaboration de *l'Encyclopédie* (1751-1772) dirigée par Diderot. Dans l'œuvre majeure de Diderot, la description n'est plus seulement sollicitée pour ses effets décoratifs mais participe à la synthèse des connaissances. L'hypotypose¹⁷ et l'ekphrasis, en tant que descriptions d'une œuvre d'art insérée dans une fiction, sont alors souvent liées et, pour Diderot, la réflexion sur les formes littéraires est inséparable de sa pratique de critique d'art. Il associe volontiers, par exemple, dans son *Encyclopédie*, une partie énumérative, c'est-à-dire la description des différents éléments d'un objet, avec une partie narrative concernant l'utilisation du dudit objet.

Mais, quand on pense à la description, on évoque inévitablement le XIX^{ème} siècle, période durant laquelle elle devient le lieu d'expression d'un savoir, dans la littérature naturaliste qui lui donne ses lettres de noblesse.

Le XIX^{ème} siècle est effectivement le siècle du réalisme où la description occupe une place de choix. Le réalisme désigne, à la fois, un type d'écriture où la description est très prégnante et un réseau d'influences esthétiques issues de la peinture impressionniste. La relation entre description et peinture est forte. Elle est sans doute portée à son apogée lorsque l'un de ces « champions »¹⁸, Emile Zola, consacre un volume entier de son extraordinaire saga naturaliste des « Rougon-Macquart », au milieu de la création artistique et de la peinture, sous le titre *L'œuvre*¹⁹. On pourrait citer de nombreux autres auteurs naturalis-

¹⁷ L'hypotypose est une figure traditionnelle de la rhétorique qui « fait voir la chose comme si elle était présente sous nos yeux ».

¹⁸ L'emploi du nom « champion » renvoie à la définition du *Petit Larousse illustré* de 1906 : « celui qui combattait en champ clos pour sa cause ou pour la cause d'autrui » Le champ clos était, en l'occurrence l'Académie Française qui refusa toujours à Zola son entrée et plus largement le monde des lettres qui ne lui était pas tout acquis. La preuve, en 1906, ce même dictionnaire disait de Zola « chef de l'école naturaliste. Auteur de la série des Rougon-Macquart. Conceptions scientifiques souvent discutables mais composition toujours puissante, style imagé, souvent lyrique, talent exceptionnel dans la peinture chaude et vivante des ensembles. »

¹⁹ Zola Emile, *L'œuvre*, La Pleiade, Fasquelle éditeurs et Editions Gallimard, 1961.

tes mais Emile Zola est, sans conteste, un des chefs de file de ce mouvement. Zola utilise beaucoup la description dans ses romans mais il ne fait pas que cela. Avant le passage à l'écriture narrative, il procède à de véritables enquêtes sur le milieu socio-culturel dans lequel il prévoit de faire se dérouler son intrigue. Il se sert alors de la description comme d'un outil portant un savoir. Pour alimenter ses recherches, Zola le romancier se transforme en Zola l'ethnographe²⁰ ; ses carnets d'enquêtes²¹ en témoignent. Son goût pour les séquences descriptives ne le rend, pour autant, ni sourd aux critiques, ni aveugle par rapport à ses propres écrits. Il réfléchit notamment à l'emploi de la description dans ses romans et justifie la présence de ces séquences ainsi :

« Décrire n'est plus notre but, nous voulons simplement compléter et déterminer. [...] Nous estimons que l'Homme ne peut être séparé de son milieu, qu'il est complété par son vêtement, par sa maison, par sa ville, par sa province et dès lors nous ne noterons pas un seul phénomène de son cerveau ou de son cœur, sans chercher les causes ou le contre-coup dans le milieu. De là ce qu'on appelle nos éternelles descriptions. [...] Je définirai donc la description : un état du milieu qui détermine et complète l'Homme. »²²

Il se montre, à ce sujet, critique aussi bien vis à vis de ses confrères que de lui-même. Philippe Hamon²³ nous rappelle, par exemple, que Zola juge sévèrement l'écriture de Théophile Gautier dont les descriptions excessives empêchent, selon lui, toute émotion.

Par ailleurs, il reconnaît s'être lui-même laissé aller à « *des orgies descriptives* »²⁴ dans *Une page d'amour*²⁵ dans lequel il a décrit, à cinq reprises, la ville de Paris.

²⁰ Lire à ce propos, Mitterrand Henri, *Zola et le naturalisme*, Paris, PUF, Paris 1986, Que sais-je ?.

²¹ Zola Emile, *Carnets d'enquêtes, une ethnographie inédite de la France*, Plon, 1986.

²² Zola Emile, *De la description*, [1880] dans *Œuvres complètes*, Paris, Tchou, Cercle du livre précieux, tome X, 1968 page 1300 et suivantes.

²³ Hamon Philippe, *op.cit.* 1991 (page 155).

²⁴ *ibid*, page 155

²⁵ Zola Emile, *Une page d'amour*, La Pleïade, Fasquelle éditeurs et Editions Gallimard, 1961.

C'est donc au cours de cette fin de 19^{ème} siècle traversée par le naturalisme que s'impose la composition française. Si les préceptes d'écriture s'appuient sur le modèle rhétorique comme je l'ai dit précédemment, ils sont néanmoins porteurs d'idées nouvelles. En effet, deux innovations majeures d'un point de vue pédagogique vont venir bouleverser l'enseignement²⁶ de la rédaction et tout particulièrement en ce qui concerne la description :

- la leçon de vocabulaire,
- la leçon de choses.

La description occupe une place importante dans cet enseignement. A une époque où le genre détermine la classification des textes, on étudie donc le genre descriptif au même titre que le genre narratif, le genre oratoire ou encore le genre épistolaire, pour ne citer qu'eux.

Point commun à tous les ouvrages recensés par Françoise Revaz, dans son article « La description dans quelques manuels du 19^{ème} siècle »²⁷, les auteurs débutent leurs propos par une définition de la description. Ils la définissent tous par rapport à une visée centrale qui est de faire connaître ou donner à voir l'objet.

Parmi quelques-unes des définitions les plus significatives choisies par Françoise Revaz, on y retrouve :

- les liens privilégiés entre description et peinture revendiqués, comme on l'a vu, par les écrivains de cette même période :

« Décrire, c'est dessiner ou peindre ; peinture et dessin ne sont que des formes plus sensibles, plus saisissables et saisissantes de la description. Une esquisse, un

²⁶ Si tant est qu'on puisse parler d'enseignement, à une époque où écrire ne s'apprend pas puisque écrire est un don. Grâce à son talent inné, donc, il suffit que l'élève ait suffisamment observé et pensé sa description pour que l'écriture « vienne naturellement ».

²⁷ Revaz Françoise, « La description dans quelques manuels du 19^{ème} siècle », *Pratiques*, n°109/110, *Histoire de la description scolaire*, juin 2001 (page 36).

tableau sont une reproduction pour la vue, à l'aide des couleurs et des lignes ; une description est une reproduction pour l'esprit à l'aide des mots et des sons. »

Vessiot²⁸ (1899).

– on y évoque aussi comme autre point fort de la description, l'animation de l'objet :

« La description est la peinture animée des objets. » Albalat²⁹ (1899)

– on revendique également une certaine sélection des traits caractéristiques de l'objet :

« La description est le développement successif des principaux traits de l'objet, présentés avec tant de vérité, sous des couleurs si vives, et dans un ordre si convenable, qu'il semble que ce soit l'objet lui-même qui s'offre à nos yeux. »

Noël et De La Place³⁰ (1842).

Ou encore :

« La description n'est pas un inventaire, où les objets de rebut sont notés avec le même soin que les plus précieux. Elle comporte un choix de tout ce qui est capable de faire connaître la chose décrite [...] elle oscille entre deux limites : la recherche du caractère général, qui remet l'objet dans une série, dans un genre, et la recherche du trait particulier, qui l'isole et le pose seul, dans son individualité distincte, en face de tous les objets analogues. » Lanson³¹ (1898).

On le constate un flou persiste chez ces auteurs, autour de la notion de traits caractéristiques alors que, comme Françoise Revaz³² le fait remarquer, le père

²⁸ Vessiot A, *De l'enseignement à l'école*, Paris, Bibliothèque d' Education, 13^{ème} édition, 1899.

²⁹ Albalat A, *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*, Paris, Armand Colin, 1899.

³⁰ Noël et De La Place, *Leçons françaises de littérature et de morale*, Bruxelles, Société typographique belge, Ad. Wahlen et Cie, 1842.

³¹ Lanson G, *Conseils pour l'art d'écrire*, Paris, Hachette, 4^{ème} édition, 1898.

³² Revaz Françoise, *ibid*, page 40.

Le Bossu³³, en 1714, avait déjà proposé une clarification à ce sujet, en distinguant propriétés et parties :

« *Les descriptions sont proprement ces discours qui expliquent les parties et les propriétés de quelque chose.* »

La fonction ornementale de la description étant en perte de vitesse, en cette fin de XIX^{ème} siècle, l'hypotypose s'installe comme fonction de référence de la description, à laquelle s'ajoute la volonté de donner un savoir et d'émouvoir.

Les ouvrages fondent donc leur enseignement à la fois sur les principes d'écriture déjà largement éprouvés et sur l'ensemble des fonctions revendiquées pour la description.

Françoise Revaz³⁴ nous propose un tableau qui récapitule bien les actions mises en valeur dans ces ouvrages. J'en présente, ici même, une version, expurgée de la comparaison entre les différents manuels étudiés.

Inventio :

1. observer
2. se souvenir
3. imaginer
4. copier le réel
5. sélectionner l'information

³³ Le Bossu R, *Traité du poème épique*, réimpression de l'édition originale, Romanistik in Geschichte und Gegenwart, Band 7, Hamburg, Helmut Buske, 1714.

³⁴ Revaz Françoise, *ibid*, page 42.

Dispositio :

1. hiérarchiser l'information
2. composer selon l'ordre « naturel »
3. produire un tout cohérent
4. varier la longueur
5. insérer « convenablement »
6. camoufler/fondre dans la trame

Elocution :

1. Mettre « l'objet » sous les yeux
2. animer la description

Cet inventaire a le mérite de mettre en évidence les éléments très représentatifs de l'enseignement de la description. Ces éléments trouvent, par ailleurs, leurs compléments dans les leçons de choses et les leçons de vocabulaire prônées par ces mêmes lois³⁵ qui développent la composition française : l'observation, la copie du réel, la sélection de l'information, l'animation rendue possible par le choix des termes ou expressions les plus appropriées, les plus « imagées ». Ce sont, bien entendu, ces mêmes éléments qui sont sollicités dans les consignes d'écriture et qui peuvent se résumer ainsi :

« En primaire, les élèves rédigent surtout à partir d'images. [...] Dans le secondaire, en revanche, ils pratiquent la narration avec ses thèmes classiques : la

³⁵ Ce qui tendrait à prouver leur cohérence !

description, le portrait, le caractère³⁶, le dialogue, le parallèle³⁷, l'allégorie et la fable. »³⁸

On note que parmi ces thèmes classiques, quatre d'entre eux ont un rapport plus ou moins direct avec la description.

De la même manière que la description faisait débat chez les écrivains, son enseignement est également soumis à discussion. Il y a les partisans d'une description/copie conforme de la réalité et ceux qui s'opposent à cette copie.

Ainsi pour Lanson (1898), il ne doit pas y avoir de référent sous les yeux au moment de l'écriture descriptive mais il suffit d'avoir vu l'objet à décrire :

« Ce lambeau d'image qui s'est accroché inconsciemment dans votre esprit, c'est précisément ce qu'il y a de caractéristique dans l'objet »³⁹.

Albalat, au contraire, défend l'intérêt de la copie, tout en réclamant une sélection dans l'écriture descriptive :

« Il faut, autant que possible, la [en parlant de la description] faire d'après nature, tranchons le mot : il faut copier. »⁴⁰

Par contre, tous ces auteurs s'accordent sur un point : la perspective ontologique qui renvoie la description du côté de l'être, ce qui la situe dans l'espace alors que la narration a à voir avec les actions et les événements qui, eux, sont situés dans le temps. Malgré cela, il semble que la frontière entre la description et la narration ne soit pas clairement établie puisque Françoise Revaz⁴¹ a relevé, dans les manuels de cette époque, des consignes du type « Décrivez une jour-

³⁶ Le *caractère* est un portrait général qui peint sous un nom emprunté, dans un seul et même personnage, tous les individus atteints des mêmes défauts ou doués des mêmes qualités. La Bruyère fut un des grands spécialistes du genre.

³⁷ Le *parallèle* est une comparaison prolongée entre deux personnages ou deux objets pour en faire ressortir les ressemblances ou les différences.

³⁸ Revaz Françoise, *op.cit.*, juin 2001, page 36.

³⁹ *ibid.*, page 43

⁴⁰ *ibid.*, page 43

⁴¹ *ibid.*, page 49

née d'école » ou « Racontez une journée d'école » dans lesquelles on peut percevoir aussi bien l'attente d'une écriture descriptive que narrative.

Au début du XX^{ème} siècle, en relation avec les leçons de vocabulaire et les leçons de choses, la composition « par les sens » va peu à peu s'installer et même s'imposer. Dans son article « La description scolaire au secondaire de 1900 à 1960 », Marie-Hélène Vourzay⁴² explique comment, à cette époque, les recommandations institutionnelles insistent pour que « *le voir ou percevoir commande le dire* ». Dès lors, toute description est tributaire d'une observation méthodique. On va même engager les enseignants à organiser des visites, des promenades qui permettront d'observer le réel. A défaut de pouvoir procéder à une observation directe, la description se fera à partir de reproductions, de tableaux, de gravures. On retrouve, là, les rapports étroits entretenus depuis toujours entre description et peinture mais ce qui est nouveau, dans le discours scolaire, c'est l'introduction massive de l'apprentissage de l'écriture par les sens. Les sens apportent effectivement des informations précises sur les propriétés des objets. La nécessité de nommer les choses vues, entendues, touchées, senties entraîne une autre nécessité, celle de connaître et d'utiliser le « mot juste ». Il va donc falloir « *Apprendre les « mots propres » qui peignent.* »⁴³ Payot⁴⁴, Crouzet⁴⁵, puis Clarac, dans la collection⁴⁶ qu'il dirige, vont pousser l'exigence lexicale jusqu'à produire « une carte des données des sens ». La leçon de vocabulaire prend son essor !

⁴² Vourzay Marie-Hélène, « La description scolaire au secondaire de 1900 à 1960 », *Pratiques*, n°109/110, *Histoire de la description scolaire*, juin 2001, page 83.

⁴³ *ibid*, page 90

⁴⁴ Payot J, *L'apprentissage de l'art d'écrire*, Paris, Armand Colin, 1913.

⁴⁵ Crouzet P, Berthet G, Galliot M, *Méthode française et exercices illustrés. 6^{ème} et 5^{ème}, Ecoles Normales Primaires, Enseignement Primaire Supérieur (vol.1)* Toulouse, Ed. Edouard Privat, Paris éd Henri Didier, 1910-1912, 24^{ème} éd. 1940.

⁴⁶ Cognet B et Janet M, *Apprendre à écrire. Etude des moyens d'expression. Exercices sur les textes. Essais. première partie : les Sensations, classes de grammaire et Cours Complémentaires*, Paris, Eugène Belin ; collection P. Clarac « La classe de français », 1939, 19^{ème} éd. 1961.

Paradoxalement, dans le même temps où l'on propose des listes de mots et d'expressions qui deviennent vite des « lieux communs » et où l'on dispense un enseignement de la description basé sur la lecture d'écrivains dont il faut suivre le modèle, les auteurs de ces méthodes d'enseignement aspirent à la lecture de descriptions personnelles dans les rédactions des élèves.

L'avènement du mouvement surréaliste aussi bien dans le domaine de la littérature que de la peinture, va évidemment s'opposer à ce modèle réaliste. Pour les surréalistes, tout ce qu'on regarde est faux. Le réel n'est pas totalement assujéti à ce que nous voyons, goûtons, sentons ou touchons. Le fameux tableau de Magritte représentant une pipe et arborant la phrase « ceci n'est pas une pipe » est exemplaire à cet égard. Pour eux, la vérité est ailleurs ; elle est dans l'imagination et dans le rêve. Pourtant, le modèle réaliste de la description scolaire signé par Payot, Crouzet et Clarac va survivre jusque dans les années 1975. Seule, la recherche en didactique permettra de conduire une réflexion sur ce modèle et commencera à le mettre en doute.

Grâce aux recherches d'André Petitjean⁴⁷, nous avons une idée précise de la description telle qu'elle était traitée dans les années 60/75. A partir d'un manuel de français qu'il a retenu pour sa valeur prototypique, il analyse les contenus et la mise en œuvre des chapitres consacrés à la description. En préambule, il faut rappeler qu' « *il s'agit d'un livre « unique », au sens où il convoque, à l'intérieur de chaque chapitre, l'ensemble des sous-matières de l'enseignement du français* »⁴⁸, que la description occupe une place prépondérante dans le manuel retenu par André Petitjean (la moitié du volume), enfin que chaque chapitre correspond à une unité temporelle couvrant une semaine de classe et que chaque chapitre se présente selon une disposition immuable, à savoir :

- un résumé introducteur qui condense les principes organisateurs de la description que l'on veut enseigner,

⁴⁷ Petitjean André, « La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997 », *Pratiques* n°109/110, *Histoire de la description scolaire*, juin 2001.

⁴⁸ *ibid* page 126.

- des extraits d’auteurs accompagnés d’un paratexte à enjeux informatifs ainsi qu’un questionnaire visant à vérifier la compréhension globale du texte,
- des leçons de grammaire, conjugaison, orthographe, vocabulaire et de style assortis d’exercices,
- une partie réservée aux activités rédactionnelles avec, tout d’abord, des indications relevant des savoirs déclaratifs et des savoirs procéduraux. Enfin l’élève est invité à décrire. L’invitation se présente sous la forme d’exercices ponctuels ou de rédactions, classées d’après l’expérience immédiate ou passée, d’après l’imagination ou d’après image.

La description repose sur l’observation qui, elle-même, s’appuie sur la mémoire des perceptions ressenties dans le vécu car, avant tout, la description est présentée comme un acte de perception. Il est donc capital d’engager l’élève à développer ses connaissances dans le domaine sensoriel. En fait, il ne s’agit pas de tester de nouvelles perceptions pour mieux les appréhender mais tout simplement de connaître des listes de mots directement issues des leçons de vocabulaire. Nous sommes dans la continuité de la « carte des sens » prescrite par Payot.

Toujours avec l’objectif de caractériser au mieux les objets décrits, on incite les élèves à recourir aux opérations d’assimilation métaphorique⁴⁹ (opération qui consiste à décrire un objet par comparaison avec un autre). Celles-ci sont souvent traitées à partir de la poésie. Les auteurs du manuel soulignent ainsi la relation forte qu’il peut y avoir entre la poésie et la description, notamment avec la mise en valeur des rythmes et des sonorités ; rythmes et sonorités renvoyant à la fois à la poésie et au sens de l’audition.

⁴⁹ La métaphore joue sur le transfert de termes en se fondant sur la ressemblance entre leurs signifiés. Olivier Reboul (op. cit, page 50) explique que la métaphore, selon Aristote, doit être claire, être rare, avoir du charme car sans la clarté, elle restera incomprise, sans la rareté, elle n’est que cliché et que le charme dépend de la subtile alliance entre les deux.

A la perception, s'ajoutent deux autres aspects constitutifs de la description scolaire de cette période : la dimension subjective du descripteur et la dimension affective.

La subjectivité du descripteur détermine tout le texte descriptif puisqu' elle « *est spécifiée à l'aide de traits psycho-sociaux* »⁵⁰ dans la consigne d'écriture. André Petitjean livre, ainsi, quelques exemples de sujets de rédaction typiques à cet égard :

– « *L'arrivée des pêcheurs et le déchargement des poissons.*

– *Le plongeur s'équipe.*

– *La plage couverte de tentes ...et de baigneurs* »⁵¹.

La dimension subjective trouve évidemment son complément dans la dimension affective et cela, d'autant plus que l'on explique à l'élève que :

« *Tout objet provoque une impression globale. Il faut apprendre à traduire discrètement l'émotion ressentie* »⁵². »

En conséquence, l'élève est tenu de sélectionner les aspects ou détails de l'objet à décrire, en fonction de l'impression générale fournie dès l'ancrage de sa rédaction.

Outre la place substantielle accordée à l'enseignement du vocabulaire, pourvoyeur de mots, le manuel s'attarde également assez longuement sur les dispositifs de textualisation à mettre en place. Il s'agit essentiellement d'exercer l'élève à situer l'objet décrit selon une perspective spatiale ou temporelle.

Les activités scripturales, quant à elles, sont axées sur le monde quotidien de l'école, de la famille ou encore des loisirs. Ce monde de références de l'élève se décline en fonction de la qualité de l'expérience sollicitée. L'expérience peut donc être récente, immédiate, différée, mémorisée ou totalement simulée. La

⁵⁰ Petitjean André, *op.cit*, page 128.

⁵¹ *ibid*, page 159.

⁵² *ibid*, page 128

consigne descriptive peut aussi s'appuyer sur une image car on lui attribue une vertu que André Petitjean rapporte ainsi:

« image dont on sait qu'elles allègent la charge d'invention de l'élève. »⁵³.

Les critères de sélection de ces images ou photographies se fondent sur le même principe que pour le simple sujet de rédaction cité précédemment, c'est-à-dire sur un monde appartenant au quotidien de l'élève. Dans ces conditions, les sujets faisant appel à l'imagination sont évidemment très peu nombreux. Ce modèle « Crouzet- Clarac » va pourtant perdre son influence dans le dernier quart de ce vingtième siècle.

La loi Haby⁵⁴, avec ses réformes innovantes, y est pour beaucoup. En effet, à partir de cette réforme, on fait davantage appel à la spontanéité des élèves, en travaillant l'oral, par exemple. On multiplie aussi l'étude d'écrits divers et non plus seulement littéraires et on organise des sorties pédagogiques et des activités de décloisonnement. Ces nouveaux dispositifs donnent lieu à des thèmes d'apprentissage qui pouvaient alors être exploités de manière transdisciplinaire. Conséquemment, l'imagination, l'invention, la fantaisie se créent, enfin, une meilleure place au sein des consignes d'écriture en général et de description par la même occasion.

Cependant, ces avancées pédagogiques ne font pas disparaître les habitudes scolaires pour autant. La lecture des manuels publiés à partir de 1975 met encore en évidence la survalorisation de la perception par rapport à toute autre forme de composition scripturale et le recours constant aux listes de vocabulaire.

Il faut donc attendre, la dernière décennie du XX^{ème} siècle pour voir réellement l'émergence d'une approche textualiste de la description.

⁵³ *ibid*, page 131

⁵⁴ Loi Haby, du nom du ministre de l'Éducation nationale de l'époque, René Haby, qui mit en place en 1975, non sans remous, une réforme ouvrant, entre autres, les portes du collège unique à un public scolaire dorénavant massif.

Avec l'ouverture du collège unique au plus grand nombre, la discipline « Français » est confrontée à une gageure : la nécessité de s'adapter à ce nouveau public.

Le caractère « inné » de l'écriture se trouve remis en cause et puisque écrire demande un apprentissage, on observe, à cette même période, un foisonnement de recherches en direction de la narratologie et de la linguistique textuelle dans lesquelles la description trouvera tout naturellement sa place.

J'aurai l'occasion de revenir, par ailleurs, sur les travaux de quelques-uns des chercheurs qui se sont particulièrement intéressés aux textes descriptifs.

Au même moment, la montée en puissance des recherches en didactique va renouveler les connaissances sur les savoirs à enseigner et va argumenter une critique sévère vis à vis des modèles descriptifs enseignés jusqu'alors. Peu à peu, une approche textualiste de la description est modélisée, en prenant appui, par exemple, sur les travaux de Jean-Michel Adam⁵⁵ qui décompose le texte descriptif en opérations descriptives précises.

Les connaissances en matière descriptive ne se sont évidemment pas arrêtées à cette formalisation puisque, par définition, la recherche ne peut jamais se prévaloir d'un état définitif des savoirs mais plutôt d'un état transitoire sur ces savoirs. D'autres modèles de la description ont donc émergé à l'aube du XXI^{ème} siècle, je pense notamment à la notion de « parcours descriptif » développée par Yves Reuter⁵⁶.

Ces diverses avancées didactiques ont eu comme effet de renouveler l'enseignement-apprentissage de la description et elles ont eu, sans doute, pour ambition de faire disparaître, peu à peu, des manuels scolaires actuels, les modèles anciens longuement évoqués dans ce chapitre. Nous verrons qu'il n'est pas certain qu'elles y soient parvenues.

⁵⁵ Citons, entre autres, Adam Jean-Michel, « Approche linguistique de la séquence descriptive », *Pratiques* n°55, 1987.

⁵⁶ Reuter Yves, *La description, des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, E.S.F, 2000.

Si l'on peut se féliciter de ces avancées théoriques, il est encore sans doute trop tôt pour s'en montrer totalement satisfait.

Tout d'abord, parce que André Petitjean, lui-même, dans la conclusion de son article consacré à l'histoire de la description scolaire, attire notre attention sur les éventuelles dérives que ces nouveaux modèles peuvent générer lorsque leur mise en œuvre est mécaniste et réductrice.

« On est passé d'une théorie psycho-perceptive de la description, relativement aveugle aux problèmes de l'élaboration scripturale de la description, à une centration sur des phénomènes de textualité partiellement réducteurs, par rapport à la complexité de l'activité rédactionnelle »⁵⁷.

Il met donc en garde contre le risque, toujours possible, d'une confusion entre textualisation et « *applicationnisme linguistique* » lorsque les enseignants manquent de références en matière de didactique.

Enfin, parce que, bien que ces modèles soient anciens et qu'ils aient théoriquement disparu de nos ouvrages scolaires, la consultation des manuels publiés durant cette même période récente livre quelques surprises.

Le rapide exposé de l'histoire de la description scolaire, présenté dans les quelques pages qui ont précédé, ne se voulait évidemment pas exhaustif et n'avait pas non plus comme objectif d'apporter un éclairage nouveau dans ce domaine. Deux raisons justifient cet état de fait. La première de ces raisons est, qu'à l'évidence, les auteurs cités précédemment l'ont déjà fait longuement et bien mieux que je ne le ferais moi-même. La deuxième raison, et c'est la plus déterminante, est aussi évidente que la première : l'histoire de la description qu'elle soit littéraire ou scolaire, ne correspond pas à la visée centrale de cette recherche. Par contre, ce résumé de l'histoire de la description scolaire était nécessaire. Il me fallait rappeler l'importance de la place occupée par la description dans la littérature et ses conséquences immédiates dans son enseignement. Comme j'ai voulu le montrer, la description scolaire a évolué parallèlement à

⁵⁷ Petitjean André, *op.cit.* pages 143-144.

l'histoire de la description littéraire or l'histoire de l'une et de l'autre explique, en grande partie, la description scolaire d'aujourd'hui. C'est donc, à ce titre, que toutes deux m'intéressaient. Dégager les caractéristiques de la description scolaire d'hier pour les confronter à celles de la description scolaire d'aujourd'hui était un geste essentiel pour prendre conscience de l'évolution réalisée.

Avec l'analyse comparée de quelques manuels scolaires récents, nous allons voir dans quelles mesures la recherche en didactique du Français a réussi à pénétrer la sphère du terrain et à changer peut-être les pratiques, par le biais d'un outil : le manuel.

Chapitre 2 : La description dans les manuels scolaires, aujourd'hui

Au sein des écoles d'aujourd'hui, le livre scolaire, communément appelé « manuel scolaire » ou tout simplement « manuel », est un outil incontournable. La volonté d'alphabétiser et de scolariser toute une jeunesse ainsi que les progrès techniques d'impression et de reproduction ont favorisé, dès la fin du 19^{ème} siècle, l'essor de cet outil pédagogique. Il ne représente qu'une partie du matériel didactique auquel l'enseignant peut se référer pourtant il est devenu indispensable pour pouvoir répondre à l'enseignement simultané qui « *suppose que tous les élèves d'une même classe progressent d'un même pas et soient donc pourvus de livres identiques* »⁵⁸.

Il est devenu également très utile aux enseignants pour d'autres raisons, toutes aussi pragmatiques. La première de ces raisons est, que si le manuel s'adresse avant tout aux élèves, il s'adresse aussi indirectement aux enseignants qui y trouvent des éléments pour conforter, voire pour éclairer, leur pratique. On sait que, en général, les enseignants prisent peu la littérature didactique⁵⁹. A titre d'exemple, j'avais remarqué moi-même, chez un public de professeurs-élèves de première et de deuxième année d'I.U.F.M, le peu d'intérêt pour la lecture théorique. Interrogeant les étudiants de l'I.U.F.M. d'Arras sur leurs lectures, dans le cadre de mon mémoire de maîtrise⁶⁰ en didactique du français, 88% des P.E.1 et 46% des P.E.2 interrogés avaient répondu négativement à la question : « Avez-vous lu des ouvrages théoriques dans le domaine de l'écriture ou de la didactique de l'écriture ? »

⁵⁸ Choppin Alain, *Manuels scolaires : histoire et actualité*, Paris, Hachette éducation, 1992, page 7.

⁵⁹ Etévé C, *Que lisent les enseignants ? : lecture et diffusion des connaissances en éducation*, Paris, I.N.R.P, 1992.

⁶⁰ David-Chevalier M.C, *Formation à la production d'écrit : des études en I.U.F.M à la pratique en classe primaire*, mémoire de maîtrise UFR des Sciences de l'Education, Université de Lille 3, Ville-neuve d'Ascq, 1997.

Ces enseignants, jeunes et moins jeunes, n'ont d'autres solutions, pour s'adapter aux innovations pédagogiques et didactiques et faire face aux programmes officiels qui évoluent, que la participation aux plans de formation continuée et la consultation des manuels scolaires destinés aux élèves et complétés par les informations didactiques du livre du maître.

Le manuel ou livre scolaire est donc devenu un outil indispensable auxquels les professeurs attribuent plusieurs fonctions pédagogiques. La première des fonctions mises en avant par les enseignants est, sans conteste, celle d'une source d'exercices pour 56% d'entre eux, qu'ils appartiennent au premier ou au deuxième cycle⁶¹. Parmi les autres raisons, ils citent, par ordre d'importance à leurs yeux : l'outil de référence, la source d'approfondissement, l'aide à la synthèse et à la mémorisation, la base du cours et le guide de la progression. Nous verrons d'ailleurs, dans l'analyse comparée des chapitres consacrés au portrait, que l'on retrouve ces différents éléments. Ceci n'a rien d'étonnant car, aujourd'hui, le manuel est d'abord un produit soumis à la loi économique d'une concurrence sévère. Il est donc conçu pour répondre aux attentes des différents utilisateurs. Parmi eux, le premier public visé est celui des enseignants qui sont à la fois les utilisateurs et les décideurs du succès ou de l'échec commercial du manuel. Les maîtres sont, en effet, susceptibles d'acheter et de commander en grand nombre le-dit manuel. Il faut donc séduire d'abord les enseignants. Dans ces conditions, l'intérêt de l'élève n'est évidemment pas oublié mais il n'est cependant pas prioritaire.

Le manuel propose souvent un dosage équilibré entre tradition et innovation. Certes, encore une fois, il n'est qu'un outil de l'enseignant et il ne peut, en aucun cas, résumer à lui seul, l'enseignement-apprentissage mais il reste un bon indicateur des tendances pédagogiques et didactiques. Comme le remarque Alain Choppin⁶² :

⁶¹ Tourner M. et Navarro M., *Les professeurs et le manuel scolaire*, Paris, I.N.R.P,1985.

⁶² Choppin Alain, *ibid*, 1992, page 20.

« *Le manuel reflète les traditions, les innovations, voire les utopies pédagogiques d'une époque* ».

Nous verrons dans les différents manuels comparés que l'on retrouve cette recherche d'équilibre entre tradition et innovation, aussi bien dans la présentation de la séquence d'apprentissage que dans les consignes d'écriture.

2.1. « Quelques leçons de description ! »

Il ne s'agit évidemment pas de présenter, dans le cadre de cette recherche, une analyse exhaustive des manuels⁶³ d'élèves actuellement sur le marché de l'édition. Par contre, il me semblait impensable d'aborder la notion de référent présente dans les consignes d'écriture, sans évoquer au préalable, le contenu des chapitres consacrés à l'écriture d'un portrait. Ce rapide bilan permettra, en effet, de mettre en perspective les référents que j'ai choisis pour les besoins de cette recherche et ceux traditionnellement convoqués dans les ouvrages scolaires. Pour établir une sélection qui soit tout de même représentative, je me suis attachée à présenter des manuels édités sur une décennie (entre 1991 et 2001) et issus de maisons d'éditions différentes. S'il n'y a pas trace de manuels très récents (2003/ 2004), c'est tout simplement que cette période a constitué, dans les écoles et dans le monde de l'édition, une période charnière entre deux programmes officiels, le nouveau programme officiel de 2002 n'entrant en application qu'à la rentrée 2004 pour les classes de CM2. J'ai donc sciemment consulté

⁶³ Les manuels que nous avons analysés sont les suivants :

Lecture, écriture, le livre miroir, CM2,, Séménadis B., Clécy L., Loumardin M., Bilheran M., Magnard, 1991.

Expression écrite, CM2, Schneuwly Bernard, Revaz Françoise, Nathan, 1994.

L'atelier de français, sous la direction de Roure Dominique, Bordas, 1996.

A mots contés, lecture et expression CM2, sous la direction de Courtois Marie-Claire, Belin, 1998.

Entrelièges. Lire et écrire, CM2, sous la direction de Panchout-Dubois Martine, Hatier 1998.

Français pluriel, (auteurs anonymes), Dausse Alain, Dezié Marine, Galland Marc, édition SED, 2001.

A portée de mots CM2, Leclerc'h-Lucas J, Lucas J.C, Meunier R. Hachette, 2002.

Des textes pour écrire cycle 3, Robert Monique, Istra, 2000.

les manuels qui correspondaient aux instructions officielles en vigueur au moment de la production de mon corpus de textes d'élèves.

Les consignes d'écriture, avec les variations qu'elles proposent, étant au centre de ma recherche, elles ont évidemment, en premier lieu, attiré mon attention. Cependant, la présentation générale des séquences descriptives ainsi que la préparation à l'acte d'écriture d'une description se sont révélées plus « instructives »⁶⁴ encore car elles témoignent directement du point de vue que l'auteur (ou du collectif d'auteurs le plus souvent) porte sur la description et de sa prise en compte des avancées théoriques. D'autre part, par voie de conséquence, elles déterminent la consigne d'écriture.

Le dernier point recensé concerne une partie qui intervient souvent après la consigne. Je l'ai intitulée « relecture et aide à la réécriture » car nous verrons que cette dernière partie de la séquence constitue une reprise condensée des éléments étudiés à propos du portrait et qu'elle a pour fonction de guider l'écriture et la réécriture des élèves. Comme pour les deux points précédents, la présence, dans les manuels d'une aide, est en elle-même significative des changements intervenus dans la manière d'aborder l'apprentissage de l'écriture. Je vois, dans cette nouvelle approche de l'écriture et de la réécriture, un des effets de la recherche en didactique depuis trente ans. Il me paraissait donc utile de vérifier premièrement si la description bénéficiait bien de ces avancées didactiques et dans l'éventualité d'une réponse affirmative, quelles formes elles prenaient.

Mais pour commencer, il était important d'analyser la démarche générale des séquences descriptives, si tant est qu'il en existait une !

Comme nous allons le découvrir, les huit manuels analysés présentent de nombreuses similitudes dans leur manière de mettre en place une séquence sur la description. Parmi elles, la toute première se rapporte au choix de l'objet à décrire.

⁶⁴ « instructives » pour moi et pas forcément pour l'élève auxquelles elles s'adressent !

En effet, hormis le manuel de Bernard Schneuwly et Françoise Revaz qui fondent leur enseignement-apprentissage exclusivement sur la description d'un lieu clos en rapport avec la personnalité d'un individu, tous les autres manuels sélectionnés pour cette recherche traitent le paysage et/ou le portrait. Ce dernier est donc un élément récurrent dans les manuels. Il faut dire que les Instructions officielles couvrant la période 1992-2002 les y incitaient beaucoup. Dans le livret *La maîtrise de la langue à l'école*⁶⁵ qui avait pour fonction de compléter et d'approfondir les Instructions officielles dans le domaine de la langue⁶⁶, on rappelle aux enseignants que l'une des compétences à développer chez les élèves est « *Apprendre à maîtriser les différents types de textes* » (p90). On précise notamment que :

« ces apprentissages doivent être construits à la fois sur des textes narratifs et descriptifs, qu'ils se réfèrent à des expériences réelles ou à l'imaginaire ».

Enfin, à propos des textes descriptifs, on valorise et argumente le choix du portrait de la façon suivante (p91):

« Le portrait qui intervient dans la plupart des textes narratifs passionne les enfants. Programmé sur l'ensemble du cycle, il permet de passer aisément de la correspondance à l'écriture autobiographique, du jeu poétique au récit ou à la nouvelle, du portrait de soi ou d'un proche au portrait de fiction. »

Les Instructions Officielles ne disent hélas pas à partir de quelles sources théoriques, ces assertions sont fondées. A défaut d'explications, les enseignants sont invités à répartir, sur la durée du cycle, les différentes propositions qui

⁶⁵ *La maîtrise de la langue à l'école*, C.N.D.P, Ministère de l'Education nationale et de la culture, Direction des écoles, 1992.

⁶⁶ Dans les programmes de l'école primaire, la description en tant que telle est seulement citée aux chapitres « pratique orale de la langue »(p57) et « lecture ». Il y est recommandé, pour le cycle des Approfondissements d'« *utiliser différents types de discours (narration, description, argumentation...)* » et « *de familiariser les élèves avec différents types de textes impliquant une double progression dans les exigences, d'une part quant à leur organisation interne (texte narratif, descriptif, informatif, argumentatif), d'autre part en fonction des connaissances auxquelles ils font référence...* ».

Programmes de l'école primaire, C.N.D.P., Ministère de l'Education nationale Direction des écoles, collection une école pour l'enfant, des outils pour le maître, 1995.

sont faites. La palette des propositions didactiques est d'ailleurs assez large pour cela. En tout cas, l'argument de poids qui renvoie à la motivation assurée de l'élève (puisque que « le portrait passionne l'enfant » !!) a sans doute été décisif car, comme je l'ai déjà annoncé, l'ensemble des manuels propose l'apprentissage d'un portrait.

L'étude varie d'un manuel à l'autre entre deux et vingt et une pages consacrées exclusivement à ce module d'apprentissage de l'écriture.

L'un de ces manuels (*Des textes pour écrire*, Istra) se distingue des autres par sa conception. Il est conçu avant tout comme une « banque de textes », chaque chapitre regroupant différents types de textes autour d'un même sujet. Ce livre de lecture consacre donc vingt et une de ces pages, soit quarante-cinq textes, à la description d'un personnage. Ce sont, comme l'auteur l'explique, elle-même,

« **des textes inducteurs** choisis dans la littérature jeunesse et dans le patrimoine littéraire classique. Ce sont des invitations à lire et à observer, afin de mettre à la disposition de l'élève des moyens d'expression variés, diverses tournures stylistiques, des mots nouveaux, précis et riches, c'est-à-dire **un savoir sur l'écrit** qu'il réinvestira dans ses productions de textes : il s'agit de **lire pour mieux écrire**. »

Il ne s'agit donc pas d'un manuel qui propose une démarche d'apprentissage avec exercices à l'appui et consigne d'écriture mais bien d'une banque de données textuelles complétée à la fin du chapitre par une banque de mots que l'élève pourra utiliser pour enrichir sa production.

Hormis ce cas particulier, les autres manuels consultés fonctionnent selon une démarche générale assez comparable :

– Il n'y a, pour commencer, pas d'ambiguïté possible pour le jeune lecteur, l'objectif général est clairement annoncé dans l'intitulé de la séquence : « Réaliser un portrait » (*Atelier de Français* chez Bordas), « Portraits » (*A mots contés* chez Belin) ou encore « Ecrire un portrait » (*Entrelignes* chez Hatier) en sont quelques exemples.

- L'étude commence par la présentation d'un ou de plusieurs textes mais là s'arrête le point commun entre les documents scolaires car leurs contenus et la volonté didactique que l'on devine, peuvent être bien différentes. J'y reviendrai.
- A ce ou ces textes sont associés, dans la plupart des cas (5 manuels sur les 8 étudiés), des documents iconographiques (dessins) qui servent d'illustrations en rapport avec le texte (pour 4 manuels) ou qui sont exposés à des fins pédagogiques au même titre que les textes (pour 1 manuel).
- Vient ensuite un questionnaire qui permet à l'enseignant de s'assurer de la compréhension globale du ou des textes mais qui a aussi comme fonction d'introduire la notion de description. Sitôt ce premier travail effectué, deux des manuels (*Français pluriel* des éditions SED et *A portée de mots* chez Hachette) dégagent ce que l'un d'eux qualifie de « Mémo⁶⁷ ». Il s'agit d'un paragraphe encadré qui explique ce qu'est une description et conséquemment ce qui doit figurer dans ce type d'écrit, puisque dans les deux cas, il est présenté comme tel. En voici quelques exemples :

⁶⁷ A la page 11 de l'encart publicitaire adressé aux enseignants et vantant l'intérêt du livre de l'élève, le manuel *Français pluriel* décortique les différentes parties de la séquence. Ainsi après la « première lecture », « les questions sur le texte lanceur », il y a la partie « Mémo (qui) fixe les caractéristiques de ce type d'écrit observé ».

Faire le portrait d'un personnage

Pour faire le portrait complet d'un personnage, il faut :

- décrire **son aspect physique** : attitude, allure, vêtements, expression du visage ;
- mettre en évidence les **traits de sa personnalité** (qualités et/ou défauts) ;
- dégager l'impression que l'on ressent à son égard : méfiance, confiance, peur...

Français pluriel des éditions SED (Mémo page 49)

On fait une description pour montrer les choses qui nous entourent. On décrit ce que l'on voit, mais également ce que l'on sent, ce que l'on entend, etc. Une description doit être organisée. (Exemple : on décrit en allant d'un côté à l'autre, du plus proche au plus lointain...)

La description d'un personnage s'appelle un portrait. Un portrait se décompose en portrait physique et en portrait moral (le caractère du personnage).

A portée de mots chez Hachette (page 183)

- Dans tous les manuels, s'ensuit une série d'exercices préparant à l'écriture. Exception faite pour le livre de Bernard Schneuwly et Françoise Revaz (*Expression écrite CM2*, Nathan), tous les autres proposent des activités liées à l'acquisition d'un vocabulaire concernant le physique, le caractère, les vêtements du personnage à décrire. Une autre constante se dégage : la référence aux comparaisons qui est évoquée dans quatre ma-

nuels sur les huit interrogés. En dehors de ces grandes tendances, certains manuels se distinguent pour leur intérêt envers tel ou tel aspect de la description. Ainsi le temps de conjugaison est évoqué à trois reprises alors que l'emploi des verbes d'action pour décrire ou encore la relation description/perception visuelle et auditive n'apparaissent que de manière isolée. Enfin la notion de description incluse dans un contexte narratif plus large est peu mise en évidence. Quant à la réflexion sur les rapports entre description et singularisation⁶⁸, celle-ci n'est abordée de façon explicite que dans deux manuels dont celui de Schneuwly et Revaz.

- Les consignes d'écriture interviennent le plus souvent après les exercices cités ci-dessus. Parfois, elles font l'objet d'un premier jet au sens où l'entendent les auteurs de *Former des enfants producteurs de textes*⁶⁹, c'est-à-dire une ébauche du portrait, individuelle et complète, poussée le plus loin possible en prenant appui sur le matériau travaillé précédemment. Ces premiers jets font ensuite l'objet d'une réécriture après la mise en place de nouveaux exercices ou de directives plus précises. Les consignes descriptives respectent l'esprit des Instructions officielles cités plus haut. C'est-à-dire que l'on impose ou plus rarement on suggère :

⁶⁸ Par singularisation, j'entends « la recherche du trait particulier, qui l'isole et le pose seul, dans son individualité distincte, en face de tous les objets analogues » telle que l'a définie Gustave Lanson (*Conseils sur l'art d'écrire* en 1890) cité par Philippe HAMON en 1991 (*La description littéraire. De l'Antiquité à Roland Barthes : une anthologie*, Paris, Macula, 1991) et repris par Yves Reuter en 2000, *ibid.*

⁶⁹ Jolibert Josette; ed : *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1988.

- la description d'un personnage connu ou inconnu,

« 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. »

(A portée de mots, Hachette)

- la description des personnages réels ou imaginaires issus ou non de la fiction,

« Fais un portrait d'Obélix ou d'Astérix. »



(Entrelignes, Hatier)

Le personnage dans la description scolaire

- un personnage avec ou sans support visuel à l'appui,

« Observe ces deux tableaux, puis fais le portrait de l'un de ces personnages. »



Edgar Degas (1834-1917), La repasseuse, 1869, pastel, craie blanche, fusain.



Gustave Courbet (1819-1877), Portrait de Juliette Courbet, mine de plomb.

(Français pluriel, édition SED)

« Rédige un court portrait qui pourrait correspondre à l'un des noms suivants :

- *Léon La Bonne-Pâte*
- *Monsieur Je-sais-tout*
- *Mademoiselle Grimpette*
- *Lulu la Vipère*
- *Jojo Casse-cou*
- *Mamie Confiture*

(A mots contés, Belin)

- un autoportrait,

« Fais ton portrait en quelques lignes. Commence par le portrait physique, puis continue par le portrait moral en opposant ce que tu penses être tes qualités et tes défauts principaux. »

(A portée de mots, Hachette)

- un personnage introduit par un extrait narratif,

« Faire un portrait

Parmi les personnages du Pigeon rose, choisis-en un et décris-le tel que tu l'imagines. Cherche dans le texte à quel endroit ce portrait pourrait apparaître. »

(L'atelier de Français, Bordas.)

- Enfin pour clore la séquence descriptive, cinq manuels sur les huit, soulignent l'importance d'une relecture attentive en fixant des repères précis. Ces critères ont la double mission de récapituler les acquis de l'apprentissage et de favoriser une (auto)évaluation objective.

La comparaison, même rapide, de ces quelques livres scolaires donne, en quelque sorte, une assez bonne photographie de l'enseignement-apprentissage de la description scolaire aujourd'hui. Bien qu'il s'agisse de manuels antérieurs aux nouvelles instructions officielles de 2002, ils figurent bel et bien dans les classes aujourd'hui. Ils servent et serviront encore pendant quelques années tant le renouvellement des fournitures scolaires dont les manuels font partie, est coûteux pour les municipalités qui en ont la charge. De plus, en ce qui concerne l'apprentissage de l'écriture descriptive, ils ne sont pas en contradiction avec les nouvelles instructions qui se font par ailleurs assez discrètes à propos de la

description. Certes, la description continue à s'inscrire dans « les compétences d'écriture et de rédaction » :

« rédiger, à partir d'une liste ordonnée d'informations, un texte à dominante narrative, explicative, descriptive ou injonctive, seul ou à plusieurs, dans le cadre d'un projet d'écriture relevant de l'un des grands domaines disciplinaires du cycle 3, à partir des outils élaborés par la classe. »⁷⁰.

Cependant, elle n'apparaît pas dans les compétences spécifiques du domaine de la littérature, divisée en trois parties (tout comme les autres champs disciplinaires d'ailleurs) : dire/parler, lire, écrire. Par contre, elle est citée explicitement :

– dans le domaine de la langue étrangère ou régionale, dans la partie « parler » : « *décrire des lieux ou des personnes connues dans une autre langue que le français.* » ;

– et le champ disciplinaire de la géographie, dans la partie « parler » : écrire un paysage » et dans la partie « écrire » : « *pouvoir rédiger une courte description d'un document géographique (paysage)* ».

L'apprentissage de l'écriture d'un portrait, en tant que tel, semble avoir disparu des recommandations ministérielles mais on peut aussi considérer que son enseignement trouve implicitement sa place dans les projets d'écriture courts ou longs, fortement recommandés pour la classe de littérature, tels que la nouvelle policière ou le conte étiologique.⁷¹ Dès lors, les enseignants se tourneront, sans doute, vers les manuels récents ou moins récents pour peu qu'ils répondent à leurs attentes.

⁷⁰ *Qu'apprend-on à l'école élémentaire ? Les nouveaux programmes*, CNDP et éditions XO, Ministère de l'Éducation nationale, 2002, page 172.

⁷¹ Dans les projets d'écriture classés par objectifs d'apprentissage, le livret d'accompagnement des Instructions officielles propose, dans le paragraphe consacré à l'interaction entre lecture et écriture : « Produire des textes courts appartenant à un genre identifié (conte étiologique, voir Kipling ou la nouvelle policière) » (page 42). *Lire et écrire au cycle 3. Repères pour organiser les apprentissages au long du cycle*. Documents d'accompagnement des programmes, SCEREN [CNDP], Ministère de la jeunesse, de l'Éducation nationale et de la recherche Direction de l'Enseignement scolaire, collection école, 2003.

2.2. La description scolaire entre tradition et innovation

Que faut-il retenir de la description scolaire d'aujourd'hui ?

En premier lieu, son évidente transformation. Comparé à l'enseignement de la description dispensé autrefois (et qui a perduré, par certains aspects, tout au long du 20^{ème} siècle comme nous l'avons vu au début de ce chapitre), l'enseignement de l'écriture, en général, et de la description, en particulier, a nettement évolué. Cette évolution, nous la devons essentiellement, aux travaux des chercheurs en narratologie, en linguistique textuelle et en didactique du Français. Il était normal que les spécialistes de littérature française, les linguistes et didacticiens de l'écriture s'emparent de ce type de texte si prégnant dans les écrits, depuis toujours. Ils n'ont pas manqué de le faire ; les écrits des uns nourrissant les recherches des autres et vice versa. Les travaux, dans ces différents domaines, sont nombreux mais lorsqu'on pense « description », des noms de chercheurs s'imposent. Parmi eux, trois ont particulièrement influencé mes propres travaux de recherche : Philippe Hamon, en tant que professeur de littérature française, Jean-Michel Adam, en tant que linguiste et Yves Reuter, en tant que didacticien ; ils seront, en conséquence, souvent cités dans les lignes qui suivent.

Cette réelle évolution ne parvient cependant pas à masquer totalement les aspects plus traditionnels que l'on repère facilement dans les pages des manuels étudiés. Entre tradition et innovation, telle est, me semble-t-il, la position de la description scolaire aujourd'hui.

Or cette position a une incidence sur l'enseignement lui-même et se répercute, par voie de conséquence, jusqu'à la consigne d'écriture qui est proposée au terme de l'apprentissage.

Il est donc intéressant, à mes yeux, d'analyser ce qui constitue la description scolaire d'aujourd'hui, en dégageant aussi bien ce qu'elle doit aux avancées théoriques, qu'à sa longue tradition. Cette analyse me donnera également l'occasion de mettre en lumière les référents inclus dans les consignes

d'écriture. Je tenterai alors d'appréhender les points de vue théoriques qui prévalent au choix de ces mêmes référents.

2.2.1. Un apprentissage ancré dans l'interaction lecture/écriture

Un premier point se dégage de l'ensemble des manuels étudiés : la volonté d'inscrire leur enseignement dans l'interaction lecture/écriture. A première vue, pourtant, l'introduction des différentes séquences d'aujourd'hui se distingue peu de celle relevée dans les manuels plus anciens puisque toutes les séquences sont introduites par l'analyse d'un texte plus ou moins long. Les textes d'introduction à la description existaient effectivement auparavant mais leur présence était davantage légitimée par la fonction d'illustration que par celle d'interaction véritable entre lecture et écriture telle qu'on la conçoit aujourd'hui. Il ressort de cette brève étude que l'ensemble des manuels vise la mise en place de compétences à partir de stratégies réfléchies. Ces stratégies, comme nous allons le voir, peuvent être critiquables mais elles ont le mérite d'exister. Leur existence prouve que l'on ne considère plus les compétences comme étant innées mais comme devant être construites. Le texte d'ouverture est justement inscrit en début de séquence pour susciter la réflexion autour d'un type de texte particulier. Le questionnaire, à l'issue de chaque lecture, a ensuite la triple mission de vérifier la compréhension générale du texte, de mettre en évidence les caractéristiques du texte et enfin de planifier la future tâche d'écriture. De fait, on retrouve, dans la conception de ces séquences, l'influence du modèle explicatif de la production de texte de J.R. Hayes et L.S. Flower⁷², désormais classique et repris par la suite par Claudine Garcia-Debanc dans le numéro 49 de la revue *Pratiques*⁷³. Cette influence se concrétise, notamment par la volonté de mettre en place un début de planification. Dans

⁷² Hayes J.R et Flower L.S, "Identifying the organization of writing process" in *Cognitive processes in writing*, publié par Steinberg Gregg, Erlbaum Lawrence ed., New-York, 1980.

⁷³ Garcia-Debanc Claudine, « Intérêts des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture », Les activités rédactionnelles, *Pratiques*, n°49, *Les activités rédactionnelles*, mars 1986, pp23-49.

certains cas (mais c'est plus rare puisque cela ne concerne que deux manuels sur les huit analysés), on observe même après une première textualisation, des activités de révision et de réécriture. Enfin, à deux exceptions près, les manuels proposent tous un outil pour favoriser un autocontrôle de l'élève sur sa propre activité d'écriture. Cela prend la forme, le plus souvent, d'une grille de critères qui facilite la relecture, la réécriture et sert de base à l'évaluation.

2.2.2. La prise en compte des caractéristiques textuelles de la description

Dans le chapitre consacré à l'histoire de la description scolaire, j'ai déjà évoqué comment la linguistique textuelle, la narratologie ou encore l'émergence de la didactique ont apporté largement leur contribution à l'enseignement de la description scolaire.

La description, en tant qu'objet langagier courant, intéresse donc la linguistique :

« S'étendant très au-delà des seules limites de la littérature, décrire est une conduite langagière courante et la description une unité de composition textuelle présente certes dans l'art romanesque, mais aussi dans le discours anthropologique, les discours historique, juridique, publicitaire, politique ainsi que dans les plus ordinaires conversations orales »⁷⁴

Le linguiste, Jean-Michel Adam, lui a consacré de nombreux ouvrages. La linguistique textuelle ayant pour tâche de repérer les constantes existant au sein d'un type de texte puis d'envisager une généralisation de ses caractéristiques, il s'efforce de cerner les procédures ou opérations descriptives de base. Elles lui semblent, d'ailleurs, relativement structurées et repérables dans un texte. Sur ce dernier point, il rejoint Philippe Hamon qui, en tant que professeur de littérature française, a consacré, lui aussi, de nombreuses recherches au texte descrip-

⁷⁴ Adam Jean-Michel, *La description*, Paris, PUF, coll. Que sais-je ?, n° 2783, 1992 (a) page 3.

tif. Il s'est penché aussi bien sur l'histoire de la description⁷⁵, que sur l'analyse même du texte descriptif⁷⁶ et, en l'occurrence, sur la place que prend le texte descriptif dans l'économie générale du récit. C'est cette analyse qui nous intéresse ici.

Philippe Hamon fait un constat assez simple : un lecteur moyen reconnaît facilement la présence d'une unité descriptive. Pour cela, il part du postulat suivant : le récit se compose de deux types de représentations : les actions et événements d'une part et les objets, lieux et paysages (la topographie⁷⁷) et personnages (le portrait) d'autre part. Ce sont ces derniers que l'on place du côté de la description, le portrait retenant tout particulièrement mon attention.

Jean-Michel Adam et Philippe Hamon, tous deux dans leur domaine respectif, s'opposent à Jean Molino⁷⁸, pour qui la description est une « notion floue » :

*« notion floue, dont il n'est pas certain qu'elle corresponde à une réalité simple et contours bien déterminés. »*⁷⁹

ou encore :

*« Il n'y a pas de description en soi, pas de structure unique, pas de système descriptif clairement défini. »*⁸⁰

Avant toute chose, Jean-Michel Adam⁸¹ considère que le texte descriptif, comme tout autre texte, a à voir avec l'intertextualité. C'est une idée qu'il partage avec Roland Barthes⁸² dont il cite les propos suivants :

⁷⁵ Hamon Philippe, *La description littéraire. De l'Antiquité à Roland Barthes : une anthologie*, Paris, Macula, 1991.

⁷⁶ Hamon Philippe, *Du descriptif*, Paris, Hachette, 1993 (4^{ème} édition), titre initial de la première édition : *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris, Hachette, 1981.

⁷⁷ On doit cette taxinomie de la description à la tradition rhétorique. On pourrait donc ajouter la prosopographie (description de la figure, du corps, des qualités physiques, de l'extérieur) et l'éthopée (description des mœurs, des caractères, des vices, des talents, des défauts, des qualités morales) pour un personnage réel ou imaginaire

⁷⁸ Molino Jean, *Logiques de la description*, *Poétique* N°91, Paris, Le Seuil, 1992.

⁷⁹ *ibid.* page 363.

⁸⁰ *ibid.*, page 381.

« *Tout texte est un intertexte, d'autres textes sont présents en lui, à des niveaux variables, sous des formes plus ou moins reconnaissables...* »

D'ailleurs, dans son ouvrage de 1992 : *Les textes : types et prototypes*⁸³, Jean-Michel Adam se proposait de substituer à type de texte, l'expression « type de séquence » montrant bien ainsi qu'il concevait, par exemple, le descriptif comme un type de séquence qui entre dans la composition plus large et plus hétérogène des textes, plutôt que comme un type de texte. Pour Adam, ces séquences, puisqu'elles sont pourvues des mêmes caractéristiques, sont représentatives d'une catégorie. Ce sont ces caractéristiques qui lui permettent d'identifier la séquence descriptive parmi les cinq grands types de séquences prototypiques qu'il admet : la séquence narrative, la séquence descriptive, la séquence argumentative, la séquence explicative, la séquence dialogale.

En fait, le texte pris dans sa globalité renvoie un effet de dominante qui est déterminé par un plus ou moins grand nombre de séquences de même type.

Mais où commence et où se termine la séquence descriptive ? Quels sont les indices et signaux démarcatifs de la description ?

Si la délimitation entre le narratif et le descriptif paraît donc, a priori, évidente, en réalité, elle ne l'est pas tant que cela. Elle suscite d'ailleurs l'une des questions que pose Philippe Hamon. La reconnaissance d'une séquence descriptive dans un ensemble narratif tient-elle à un accord (c'est-à-dire l'acceptation de la mise en attente du récit) passé entre le lecteur et le scripteur/descripteur ? Si oui, cet accord tacite solliciterait-il des compétences spécifiques de la part du lecteur ? Il fait le pari que oui et s'appuie pour cela sur la reconnaissance des caractéristiques de la description. Pour Philippe Hamon, le descriptif crée effectivement un statut de lecteur particulier : le descriptaire. Pour ma part, j'ai

⁸¹ Adam Jean-Michel, *Linguistique textuelle des genres de discours aux textes*, coll. Fac linguistique, Paris, Nathan, 1999.

⁸² Baerthes Roland, « Théories du texte », *Dictionnaire des genres et notions littéraires*, A. Michel et Encyclopédia Universalis, 1997, p 816-817.

⁸³ Adam Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, Paris, Nathan, 1992 (b).

également fait le pari que les élèves connaissaient globalement la description ou en percevaient les caractéristiques puisque je les ai engagés dans une réflexion (un questionnaire) et une production de portraits, sans qu'il y ait eu, un quelconque apprentissage, au préalable. C'est la raison pour laquelle, d'ailleurs, la passation du questionnaire, des entretiens et des productions s'est déroulée en début d'année scolaire.

Plusieurs éléments récurrents participent à la reconnaissance d'une séquence descriptive. Parmi ceux-ci, on peut citer les opérations de base que Jean-Michel Adam a mis en évidence et qui sont la hiérarchisation des différentes unités lexicales (tout, parties, sous-parties), l'organisation textuelle par plans, les opérations d'ancrage, les opérations d'aspectualisation et de mise en relation.

Pour Adam, l'énumération (de parties, de propriétés ou encore d'actions) est déjà une forme de la description, même s'il ne s'agit que de sa forme la plus élémentaire.

« L'énumération apparaît [pourtant] sous les formes de la liste ou de l'inventaire comme le degré zéro de la procédure descriptive »⁸⁴.

Pourtant, il reconnaît à l'énumération, et par extension à la description en général, la possibilité de recourir à des dispositifs de textualisation, tels que les organisateurs énumératifs ou encore l'utilisation des systèmes temporels (exemples : tout d'abord, puis, ensuite, enfin) ou spatiaux (exemples : usage des points cardinaux ou encore des procédés de zoom et de recul empruntés au vocabulaire spécifique de la photographie). Il en résulte donc une organisation générale qui se traduit par des plans de texte dans lesquels les connecteurs prennent une large part.

Philippe Hamon partage ce point de vue. Pour lui, décrire, c'est classer, sélectionner mais aussi faire connaître selon un certain point de vue. Conséquemment, c'est aussi orienter le regard sur des aspects du réel ou de l'imaginaire que l'on considère comme pertinents pour comprendre ce réel ou ce monde

⁸⁴ Adam Jean-Michel, *op.cit.* 1992 (a) page 94.

imaginaire. Qui dit orientation du regard, implique mouvement du regard parcourant l'objet décrit selon un principe ascendant, descendant ou encore latéral. Autrement dit, la description s'inscrit dans un cadre spatialisé.

« Le fait de dire : « On voyait...on sentait...on entendait... » ou : « à droite, à gauche, au loin... » suffit à constituer un espace distributionnel à N cases qui servira à ventiler, à régler, à baliser le « dépli » de tel ou tel paradigme descriptif et servira autant à rythmer un temps de lecture et un temps d'écriture, qu'à assurer un éventuel « effet de réel ».⁸⁵

On retrouve l'influence de ces travaux dans quelques manuels, même si on peut regretter qu'elle soit encore timide. C'est le cas du manuel *A portée de mots* chez Hachette, cité en exemple dans ce chapitre⁸⁶.

L'opération d'ancrage est également un facteur essentiel pour assurer la cohésion textuelle. Elle est très présente dans l'apprentissage proposé par les manuels. Cette opération consiste à signaler au moyen d'un nom ou d'un groupe nominal (qu'Adam nomme le thème-titre) l'objet décrit. Elle permet ainsi de convoquer les connaissances encyclopédiques relatives à l'objet et d'organiser la macrostructure sémantique du texte. Il distingue l'ancrage proprement dit qui introduit directement l'objet décrit, de l'affectation qui nominalise et présente l'objet dans son ensemble en clôture de la séquence descriptive. La reformulation offre une troisième et dernière possibilité. Elle consiste à reprendre avec quelques modifications les éléments du thème-titre initial. Ces deux dernières opérations ont évidemment des conséquences différentes. Dans le cas de l'affectation, le descriptaire ne peut en aucun cas procéder à des inférences.

« Le lecteur ne peut qu'émettre les hypothèses qu'il vérifie au terme de la séquence quand le thème-titre lui est donné.⁸⁷ »

⁸⁵ Hamon Philippe, *op.cit.*, page 53.

⁸⁶ Se reporter au début du chapitre « Quelques leçons de description ! ».

⁸⁷ Adam Jean-Michel, *op.cit.*, 1992 (a), page 105.

Bien que rarement donnée en exemple, l'affectation est cependant proposée aux élèves mais de façon détournée, notamment au cours d'exercices d'entraînement. L'identité du personnage est effectivement restituée à la fin de la description mais n'intervient que comme évaluation d'une description et non pas en tant qu'opération descriptive.

En voici un exemple :

Ecrire

Fais le portrait de quelqu'un que tu connais bien, par exemple d'un enfant de ta classe ou d'un personnage célèbre. Ne donne pas son nom : la classe devra le deviner à la justesse de ta description !

Entrelignes, Hatier (page 49)

Quant à la reformulation qui, en corrigeant l'image conçue avec le thème-titre, provoque souvent l'effet de surprise ou encore d'humour, voulu par son auteur, elle est inexistante dans les manuels.

L'aspectualisation est, sans nul doute, l'opération la plus connue de la description et la plus visible dans les manuels. Elle correspond à la fragmentation d'un « tout » (l'objet) en « *n.* parties ». Elle consiste donc à indiquer les propriétés (forme, taille, couleur...) du « tout » et à nommer les différentes parties qui le composent et qui peuvent elles-mêmes être expansées par le jeu d'une progression thématique⁸⁸. Dans son ouvrage : *Les textes narratifs*, Jean-Michel Adam propose notamment différents modes de progression thématique dont voici les trois principaux :

- une progression à thème constant (tous les rhèmes ou éléments phrastiques ont le même point de départ, c'est-à-dire le même thème),

⁸⁸ Adam Jean-Michel, *Les textes narratifs*, Paris, Nathan, coll. Fac, 1994.

- une progression linéaire (chaque thème est issu du propos de la phrase précédente, le rhème de la phrase n°1 devient ainsi le thème de la phrase n°2 et ainsi de suite),

- une progression à thèmes dérivés (les phrases qui se succèdent sont construites sur des thèmes différents mais ces derniers correspondent tout de même entre eux puisqu'ils constituent les parties du « tout »).

L'aspectualisation est, sans nul doute, la caractéristique la mieux mise en évidence dans les manuels. Elle est sans doute aussi, un des éléments les moins innovants et nous verrons que son traitement, dans les manuels, est peut-être l'une des faiblesses de l'apprentissage de la description, aujourd'hui.

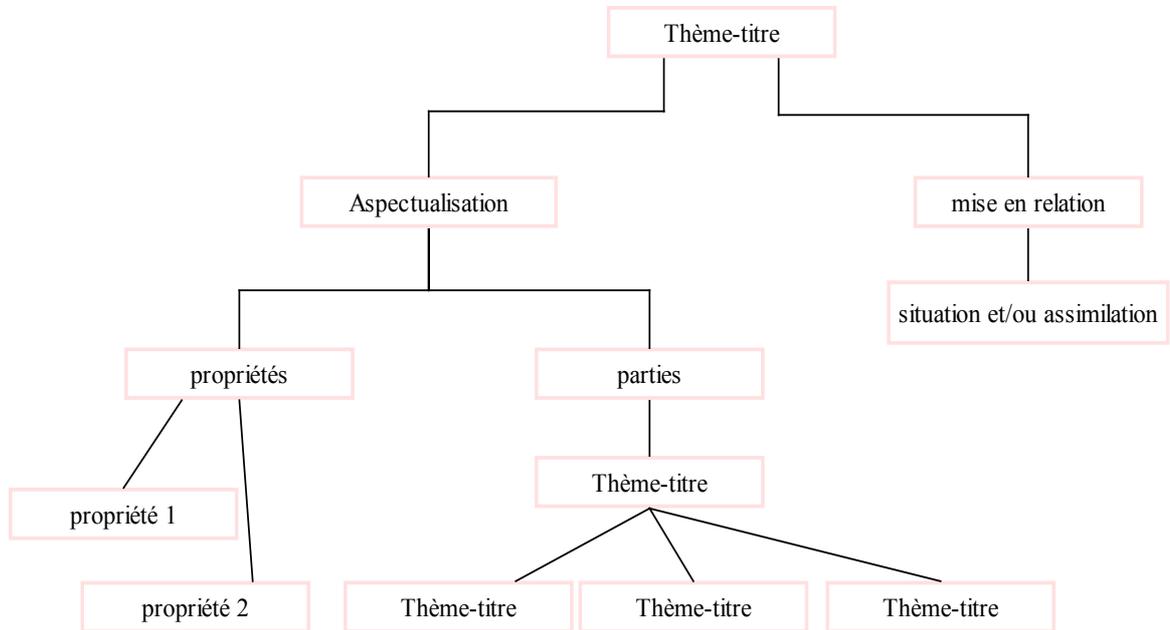
L'aspectualisation implique une autre opération : la mise en relation. Celle-ci met en relation le tout et ses parties en précisant la situation des parties par rapport au « tout », dans l'espace et dans le temps et/ou en procédant par assimilation avec d'autres objets ; autrement dit elle utilise les figures de rhétorique telles que la comparaison ou la métaphore⁸⁹. Tout comme l'aspectualisation, la mise en relation est fortement convoquée dans les manuels scolaires. Elle relève également d'une longue tradition scolaire, comme nous l'avons vue au début de ce chapitre.

En conclusion, pour Jean-Michel Adam⁹⁰, la séquence descriptive repose sur une procédure de hiérarchisation stricte et répond à un nombre restreint d'opérations que nous avons exposées dans les lignes qui précèdent. En guise

⁸⁹ La métaphore est la figure de sens ou trope qui consiste à exprimer une comparaison en jouant sur le transfert des termes qui renvoie à une ressemblance (on peut y insérer une expression comme « pareil à »). Philippe Hamon cite cette figure rhétorique ainsi que la métonymie (figure qui consiste à désigner un objet par le nom d'un autre objet grâce au lien qui existe entre les deux et qui permet à l'un d'évoquer l'autre) et la synecdoque (figure qui se distingue de la métonymie du fait que les objets entre eux ont un rapport de nécessité) comme étant les trois figures rhétoriques classiques qui fonctionnent comme des signaux démarcatifs du descriptif pour le descriptaire.

⁹⁰ Adam Jean-Michel, *op.cit.*, 1992 (a), page 173.

de synthèse, il formalise la structure séquentielle descriptive sous la forme du schéma suivant. :



structure séquentielle descriptive

Cette structure séquentielle ne fait pourtant pas l'unanimité. Pour Yves Reuter, les principaux éléments constitutifs de la description sont :

- « - la désignation du tout (de l'objet décrit) ;
- la désignations des parties, sous-parties... ;
- les spécifications globales (du tout) ;
- les spécifications locales (des parties, sous-parties...).

Les spécifications comprennent notamment : des qualifications (ou propriétés), des localisations (spatiales ou temporelles), des mises en relation (par comparaison, métaphore...) des explications, des évaluations... »⁹¹

⁹¹ Reuter Yves, « Repenser la description ? », *Pratiques*, n° 99, *La description*, septembre 1998, p 13.

En tant que telle, la terminologie employée pour évoquer les principales composantes de la description ne diffère en rien de celle communément répandue. Par contre, Yves Reuter se distingue par l'organisation descriptive qu'il propose pour ces différentes composantes. En effet, selon lui, l'organisation descriptive ne se réalise pas selon la structure « arborescente » formalisée par Jean-Michel Adam et présentée à la page précédente mais dépend du parcours textuel réalisé. Parcours textuel auquel il attache, nous allons le voir, une grande importance.

Yves Reuter emprunte à Denis Apothéloz⁹² la notion de « parcours sémantique » de la description et la développe. Cette notion de parcours permet justement d'offrir un démenti aux idées préconçues et pourtant traditionnellement admises, d'absence d'ordre dans la description. La notion de parcours permet donc d'envisager le fragment descriptif sous la forme d'une séquence composée de trois phases :

1. le cadrage initial qui présente le « tout », l'objet dans sa globalité,
2. le trajet ou expansion,
3. le cadrage final qui reprend ou non le cadrage initial, parfois en le modifiant de façon, par exemple, à assurer un effet de surprise.

« Le cadrage comprend obligatoirement la désignation (plus ou moins précise) de l'objet décrit (Hélène/elle/c'...) et, éventuellement une détermination globale, inscription dans une catégorie et/ou dans un rapport évaluatif (Hélène/Une femme/Hélène est une femme ravissante/ Je fus ébloui par Hélène...).

Le cadrage initial est presque toujours présent (ou très fortement inférable contextuellement). Le cadrage final est plus fréquemment absent, surtout si le fragment descriptif est bref.

⁹² Apothéloz Denis, « Eléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial », *Degrés*, N°35-36, Bruxelles, 1983.

Le trajet comprend nécessairement l'aspectualisation (les aspects) mais parfois aussi des recadrages internes qui rappellent ou modifient l'objet décrit dans sa totalité et qui peuvent marquer des sous-séquences. »⁹³

C'est cette notion de parcours que j'ai reprise pour l'analyse du corpus de textes établi pour ma recherche et sur laquelle je reviendrai.

L'idée même de parcours en trois temps donne vie à une grande variété de parcours possibles. Le mode de présence de la séquence descriptive qui peut aller de la discrétion à l'ostension est déjà un premier élément de variation mais, surtout, le fait que ces trois phases soient elles-mêmes modulables, entraîne plusieurs types de parcours différents. Les trois grands cas de figures retenues par Yves Reuter sont :

- un parcours qui n'apporte aucune modification entre le cadrage initial et le cadrage final, quand celui-ci existe,
- un parcours qui apporte des précisions entre le cadrage initial et le cadrage final mais sans modifier fondamentalement le cadrage initial,
- un parcours qui, au contraire des deux autres, génère des modifications importantes voire très importantes, au point de créer, comme je l'ai déjà dit, un effet de surprise.

Yves Reuter ajoute à ces différents facteurs, deux autres susceptibles d'agir sur le type de parcours obtenu :

- le statut de l'image produite qui peut effectivement, selon le cas, apparaître comme étant nette, floue et/ou problématique. Si le fragment descriptif émane d'un scripteur confirmé, le statut de l'image produite est à mettre en relation

⁹³ Reuter Yves, « Douze propositions pour construire la description », *Les Cahiers Pédagogiques*, n°373, *Décrire dans toutes les disciplines*, avril 1999.

avec la fonction de la description, activée pour l'occasion et avec le type d'écrit en jeu⁹⁴.

- La forme prise par le trajet ; c'est-à-dire un trajet qui se présente soit sous la forme d'une transcription évidente, soit sous la forme d'une construction, ce que Yves Reuter explique ainsi :

« Celui-ci [l'objet décrit] est à (faire) percevoir ou à (faire) comprendre au travers d'approximations catégorielles ou de suites d'actions (imaginer, dire, voir, faire) qu'effectuent soit le narrateur, soit un personnage, soit le lecteur sollicité par des injonctions textuelles (figurez-vous, imaginez...) »⁹⁵

Les manuels scolaires ne proposent pas la structure séquentielle de Jean-Michel Adam, ni le parcours textuel d'Yves Reuter⁹⁶. Cependant, dans les savoirs procéduraux qu'ils soumettent aux jeunes scripteurs, on retrouve en filigrane, les opérations de base énoncées par Jean-Michel Adam. L'exemple suivant en témoigne :

Le portrait

Pour faire la représentation fidèle d'un personnage, il faut :

indiquer sa stature (sa taille) ;

donner des **détails précis sur son aspect** et sur les **différentes parties de son corps** ;

préciser la couleur (de ses yeux, de ses cheveux, par exemple).

On peut aussi **établir des comparaisons** (la bête se déplaçait comme un

⁹⁴ En effet, la séquence descriptive incluse dans une devinette, par exemple, a tout intérêt à rester floue et/ou problématique pour servir les intentions de son auteur.

⁹⁵ Reuter Yves, *op.cit.* (1999) page 12.

⁹⁶ La notion de parcours exposée par Yves Reuter étant postérieure à la publication des manuels référencés, celle-ci pouvait difficilement être repérable dans les manuels !

homme ; des canines qui dépassaient telles des défenses d'éléphants...)

(Français pluriel, édition SED)

L'organisation textuelle par plan qui débute par le « tout », en l'occurrence « **son aspect** » général et se poursuit avec les « parties et sous-parties », est clairement annoncée. L'opération d'aspectualisation, quant à elle, intervient dans la demande de précision des détails, notamment avec l'emploi des couleurs. Enfin la mise en relation est évidente et fait l'objet d'un exemple.

J'ai souligné précédemment les marques d'une réelle évolution dans l'apprentissage de la description d'un portrait, tel qu'il est présenté dans les manuels étudiés. Cependant, le caractère plus ou moins innovant⁹⁷ de ces différentes activités ne parvient pas à faire oublier le contenu traditionnel véhiculé par les exercices de ces manuels.

2.2.3. Un apprentissage décontextualisé et peu fonctionnalisé

Malgré les progrès notables observés dans les manuels, on y repère aussi des aspects plus traditionnels que les mises en page aux illustrations et typographies colorées et dynamiques ne parviennent pas à occulter totalement.

Tout d'abord, l'apprentissage se fait en dehors de réels projets d'écriture dans lesquels la description du portrait imposerait sa légitimité et éveillerait l'intérêt de l'apprenti-scripteur.

Fidèle à la tradition, l'apprentissage de l'écriture d'un portrait apparaît encore trop souvent, dans la majorité de ces manuels, comme un exercice de style obligé et décontextualisé. Sans une mise en relation de la description avec un

⁹⁷ Innovant si l'on admet qu'à l'échelle de l'histoire de l'enseignement, il faut bien compter une dizaine d'années au moins pour qu'un courant pédagogique ou didactique se développe, soit reconnu et pénètre la sphère du monde enseignant.

contexte ou un cotexte, la description est alors réduite à sa seule fonction informative. C'est-à-dire donner forme à l'objet décrit et permettre sa visibilité. Il s'agit effectivement d'une fonction essentielle mais c'est loin d'être la seule.

Pour Philippe Hamon :

« Le descriptif est le lieu textuel où se surdéterminent une compétence linguistique (essentiellement lexicale et paradigmatique) et une compétence encyclopédique (une mémoire, la mathésis, le savoir sur les objets ou sur les sujets, sur le monde et/ou sur le texte).⁹⁸ »

Cette relation au savoir est capitale, tant la description lui paraît être le lieu de stockage « des indices » lexicaux et encyclopédiques, indices essentiels pour la compréhension de la suite narrative, en raison des nombreuses fonctions qu'il attribue à la description car décrire est une activité transitive, certes, mais finalisée, utilitaire, soumise à quelque fonction conative qui la dépasse.

« Elle doit « servir à quelque chose », posséder soit une fonction intra-textuelle définie (exemple anaphorique ou cataphorique), soit une fonction extra-textuelle utilitaire. »⁹⁹

Malheureusement, la description a été longtemps cantonnée dans un rôle de servante du récit et elle a du mal à s'en émanciper. Tout comme Philippe Hamon, Yves Reuter regrette que les fonctions de la description soient si peu explorées. D'autant qu'il en dénombre plusieurs qui participent à la construction de la description et qu'il distingue de l'effet principal de la description qui est de « donner à voir » l'objet décrit.

Ces fonctions, en étroite relation avec le cotexte et le contexte, sont au nombre de sept :

- la fonction informative qui, grâce à sa valeur mimésique, permet l'identification de l'objet du discours et intervient aussi bien dans le cadre de la

⁹⁸ Hamon Philippe, *op.cit.*,1993, page 52.

⁹⁹ *idem*, page 75.

fiction que celui des discours et écrits sociaux (description d'individus dans une enquête policière, description d'un produit commercial, description dans une petite annonce etc...) ;

- la fonction explicative qui participe à la construction d'un savoir pour soi (heuristique) ou pour les autres (mathésique) mais qui est souvent confondue avec la composante explicative tant les frontières avec cette dernière sont perméables ;

- la fonction évaluative ou axiologisante qui introduit une classification, une catégorisation subjective et que l'on trouve dans tous les types d'écrits ;

- la fonction régulatrice-transformationnelle que Yves Reuter nomme ainsi, en raison de sa capacité à gérer et contrôler les transformations des objets et contenus du discours. Il perçoit notamment quatre modalités qu'il résume dans l'extrait suivant :

«-la modalité rétrospective par laquelle la description renvoie au passé, cristallise une histoire advenue : c'est ce que manifestent, par exemple, les autopsies qui cherchent à reconstituer l'histoire qui a abouti à ce résultat ;

– la modalité proactive par laquelle la description renvoie au futur, programmant l'apparition d'objets, d'actions ou de transformations : on peut ici penser à la métonymie avec laquelle une première description (de lieu) en « annonce » une seconde (de personnage), ou à certaines descriptions de lieux qui, « opérateurs de tonalité », annoncent certains types d'évènements (comme les châteaux d'aspect sinistre au début de récits fantastiques ou d'épouvante), ou encore à certains portraits dont les caractéristiques organisent la plus ou moins grande prévisibilité des actions de la personne ou du personnage considéré ;

– la modalité distinctive qui permet d'appréhender les transformations ou l'absence de transformations de l'objet décrit (ce qui détermine par exemple les mouvements textuels de comparaison avec un état antérieur et la reconnaissance ou non) et d'organiser des jeux de l'être et du paraître, du caché et du montré (avec les déguisements, les fausses identités, les quipropos...);

- la modalité dramatisante - jouant sur rythme et dramatisation - lorsque la description ralentit une action, souligne un état ou dévoile progressivement. »¹⁰⁰

- la fonction de textualisation qui organise le texte et sa compréhension globale en le jalonnant par exemple de reprises anaphoriques qui désignent l'objet, non plus par un simple nom ou par un substitut pronominal mais par un groupe nominal plus complet et donc plus descriptif qui maintient l'identification possible dudit objet ;

- la fonction de gestion de la lecture et de l'écriture qui active l'intérêt, en ralentissant/accélérant le rythme et participe, par la même occasion, à la dramatisation de l'action ;

- la fonction positionnelle qui, comme son adjectif l'annonce, situe le texte, son auteur et ses lecteurs dans un champ de pratiques donné (scientifique, juridique, esthétique...).

2.2.4. Des modes de présences textuels peu exploités

Sans doute marqués par les travaux de Jean-Michel Adam sur la typologie des textes¹⁰¹, les manuels ont fortement tendance à introduire leurs propos par un extrait littéraire¹⁰² qui est sans ambiguïté quant à sa nature descriptive car il est entièrement consacré à la séquence descriptive. Ce parti pris peut se concevoir dans la mesure où les auteurs veulent mettre en avant un type de texte particulier et qu'ils désirent que les élèves puissent facilement l'identifier par rapport à un autre type de texte. Ce faisant, ils donnent à penser aux élèves que la description se reconnaît, entre autres, à son caractère expansif et qu'en conséquence, elle est en quelque sorte « détachable » de l'ensemble textuel. C'est pourtant loin d'être toujours le cas et c'est oublier que Jean-Michel Adam parle

¹⁰⁰ Reuter Yves, « Repenser la description ? », *Pratiques*, n°99, *La description*, septembre 1998, p21.

¹⁰¹ Adam Jean-Michel, *opus.cit.*1992(b).

¹⁰² On peut regretter par ailleurs, tout comme Yves Reuter, que la description soit prise en compte uniquement dans un cadre purement littéraire alors qu'elle existe dans le cadre plus large des différents écrits sociaux.

lui-même de séquence descriptive plutôt que de texte purement descriptif. De plus, pour Yves Reuter les écrits ne sont ni homogènes ni faciles à classer dans une typologie ; c'est d'ailleurs une hypothèse de base qu'il partage avec Philippe Hamon.

Au contraire, il relève au sein des écrits, différentes séquences qui ont souvent des frontières floues, qui se côtoient par enchâssement, par juxtaposition, par entremêlement etc... et qui, de ce fait, ne sont pas toujours aussi aisément identifiables qu'on le souhaiterait. Ces séquences présentent des effets de dominantes dont certaines sont qualifiées de « descriptives » car elles offrent un ensemble de traits textuels suffisamment caractérisés. Ce qu'il nomme la composante descriptive peut évidemment apparaître comme dominante, comme secondaire ou dominée ou encore équivalente à une autre (voire plusieurs autres) composante incise dans un même écrit. Tout dépend de son mode de présence textuelle. Or les modes de présences textuelles sont variables, contrairement à ce que les manuels laissent à penser. A ce propos, Yves Reuter rappelle que les modes de présences textuelles ont des formes plus ou moins longues qui vont de l'ellipse au texte expansé, ce qui ne modifie en rien l'effet descriptif. Philippe Hamon abonde également en ce sens. Par exemple, il souligne le fait que la description ne doit pas se livrer à des débordements, qu'elle doit être nécessairement sélective, limitative et que c'est justement cette limitation qui la rend significative. L'usage de la prétérition, dans certains cas, est, de toute évidence, l'exemple le plus flagrant de cette limitation efficiente. Il cite, à cet effet, l'emploi de l'adjectif « indescriptible », qui, à lui seul, produit un effet descriptif véritable.

Il nous fait remarquer, également, que la description a comme autre caractéristique particulière de mettre souvent en équivalence une expansion prédicative avec une condensation déictique ou dénominative. Il prend comme exemple le cas des devinettes ou encore celui des mots croisés qui fonctionnent effectivement grâce à une relation de parité entre une phrase complète et un groupe nominal. Ce qui fait dire à Philippe Hamon, que les liens qui unissent métalangage et système descriptif sont privilégiés.

Malgré cela, si tous les modes de présence sont admis, force est de constater que le texte expansé demeure le mode de présence, sinon le plus étudié dans les manuels, du moins le plus réclamé dans les écrits scolaires.

2.2.5 Une mise en texte très centrée sur les figures de style et le vocabulaire

Parmi les marques spécifiques d'énoncés qui caractérisent la description, et qui fonctionnent comme des signaux démarcatifs de la séquence descriptive, Philippe Hamon place les prétéritives (comme nous l'avons vu précédemment), les marques phonologiques particulières comme le présent d'attestation assujettie à un verbe d'état mais aussi le lexique spécifique et les figures rhétoriques. Ces figures de style sont classiques et bien répertoriées, telles que la métaphore (figure de sens ou trope qui consiste à exprimer une comparaison en jouant sur le transfert des termes qui renvoie à une ressemblance ; on peut y insérer une expression comme « pareil à »), la métonymie (figure qui consiste à désigner un objet par le nom d'un autre objet, il y a un lien entre les deux qui permet à l'un d'évoquer l'autre) ou encore la synecdoque (figure qui se distingue de la métonymie du fait que les objets ont entre eux un rapport de nécessité).

Les problèmes relatifs au lexique sont notoires. Ils ont conduit, dans le passé scolaire, à produire un enseignement du vocabulaire axé sur la mémorisation de listes de mots ou d'expressions et, de fait, à dériver vers l'apprentissage de lieux communs. Cependant, si de telles pratiques ont existé et existent probablement encore si l'on se réfère à certains manuels présentés dans les pages précédentes et dans celle qui suit, c'est que la description est grande consommatrice de vocabulaire parfois spécifique et souvent ostentatoire. C'est même là, le principal point négatif que ses détracteurs lui reprochent. Pour Yves Reuter, il ne s'agit ni de négliger le problème du lexique, ni de lui accorder une place excessive mais bien de repenser son apprentissage, en l'articulant avec l'organisation textuelle en général, quitte à approfondir, quand le besoin s'en fait sentir, un vocabulaire spécialisé :

« un lexique plus ou moins spécialisé selon les genres d'écrits, les disciplines et l'économie textuelle. »¹⁰³

On pourrait presque dire qu'avec les figures de style, on touche à « l'imagerie populaire » attachée à la description. On a vu avec l'histoire de la description en elle-même et son corollaire scolaire, à quel point les figures de styles (comparaison, métaphore, etc...) ont longuement occupé le premier plan, dans le discours descriptif. A la lecture des manuels scolaires, il semble qu'elles continuent à occuper une place centrale¹⁰⁴ dans l'apprentissage de la description, aujourd'hui.

Le rapport étroit entre description et visibilité explique sans doute ce besoin traditionnel de développer l'aspect lexical d'une part et les figures de style telles que les comparaisons, d'autre part. C'est ce que font tous les manuels, excepté celui de Bernard Schneuwly et Françoise Revaz (*Expression écrite* Nathan). Parfois, cette volonté de travailler le lexique peut aller jusqu'à devenir le lieu privilégié de l'enseignement du vocabulaire. C'est le cas, par exemple, avec cette « banque de mots » proposée à la fin du chapitre « *des textes pour décrire des personnages* »¹⁰⁵. Il s'agit, comme le montre l'extrait suivant, de lister un maximum d'adjectifs ou de groupes nominaux et, en l'occurrence, de couvrir tous (ou presque) les types de portraits physiques et portraits moraux.

¹⁰³ Reuter Yves, *op.cit.* 2000a page 123.

¹⁰⁴ Curieusement, pourtant, Yves Reuter fait remarquer que les figures de style sont peu exploitées par les élèves.

¹⁰⁵ Il s'agit cependant d'un cas extrême puisque ce livre scolaire se veut « banque de textes » et ne met pas en place une démarche d'apprentissage comme dans les autres manuels (*Des textes pour écrire*, cycle 3, Istra, 2000),

Le portrait

1 Le portrait physique

- la taille : grand, petit, de taille moyenne, minuscule, immense, haut comme trois pommes ; un géant, un nain...
- la corpulence : gros, gras, rondet, obèse, corpulent, fort, trapu, mince, svelte, menu, fluet, maigre, squelettique, chétif ; une large carrure, de larges épaules...
- la silhouette : élancé, imposant, massif, monumental, gigantesque, droit, penché, cassé, bossu...
- l'allure : jeune, vieux, beau, laid, élégant, digne, propre, sale, sportif, maladif, souple comme un ressort, raide comme un piquet, voûté ; avoir de l'allure, avoir une drôle d'allure...
- le visage (forme et signes particuliers) :

- le corps : difforme, bossu, infirme, manchot, estropié ; les jambes tordues, les mains noueuses, les mains tremblantes ; avoir un bras cassé, une jambe plâtrée...
- l'attitude et les mouvements : dynamique, énergique, rapide, actif, à l'aise, lent, mou, avachi, fatigué, gauche, maladroit, recroquevillé, agité, calme...
- les vêtements : des vêtements courts, longs, amples, sales, propres, bien repassés, usés, rapiécés, déchirés, sombres, clairs, à la mode, démodés...

2 Le portrait moral

- le caractère :
 - gai, enjoué, ouvert, timide, rêveur, inquiet, renfermé, difficile, compliqué, autoritaire,

(des textes pour décrire, cycle 3, Istra)

Avec ce dernier exemple, nous ne sommes pas très éloignés de la recherche « *des mots propres qui peignent* », chers à Payot, Crouzet ou Clarac, il ne manque que la carte des données des sens !

2.2.6. Des consignes d'écriture décontextualisées et sans surprise

J'ai évoqué, précédemment, l'apprentissage décontextualisé de la description tel qu'il est proposé dans les manuels. Une des conséquences de cette présentation transparaît nettement dans le choix des objets à décrire et dans les consignes d'écriture qui concluent ces séquences d'apprentissage. Comme le note Yves Reuter, certains objets tels que les lieux, objets non animés et surtout personnages, sont plus souvent convoqués que d'autres, notamment dans les consignes d'écriture, sans doute parce qu'on leur attribue un plus grand degré de descriptibilité mais également parce que paysage, lieu et personnage ont les faveurs des Instructions Officielles.

Nous avons vu, dans les paragraphes précédents comment étaient élaborées les séquences d'apprentissage et particulièrement comment elles apparaissaient en dehors de tout projet d'écriture. Il en va de même avec la conception des consignes d'écriture. L'impossibilité d'insérer la description, en l'occurrence le portrait¹⁰⁶, dans un projet d'écriture quelconque, oblige les auteurs de ces manuels à reproduire des consignes d'écriture, elles-mêmes décontextualisées et assez conventionnelles. Le personnage est omniprésent dans la publication scolaire et les consignes se déclinent essentiellement autour de deux types de portraits:

- le portrait d'un personnage réel et/ou connu, avec ou sans support visuel,
- le portrait d'un personnage imaginaire avec ou sans support visuel

Cet état de faits est majoritaire dans l'édition scolaire puisque cela concerne tout de même cinq manuels sur les sept pour lesquels la phase d'apprentissage se termine par un travail d'écriture descriptive.

Cependant, trois des manuels consultés méritent que l'on s'arrête un peu plus longuement sur les propositions d'écriture : deux d'entre eux parce qu'ils font exception à la règle générale énoncée ci-dessus et le troisième parce qu'il fait précéder sa consigne « classique » (décrire un portrait au choix entre deux œuvres picturales), d'un exercice d'écriture qui aurait pu devenir une alternative intéressante.

Le manuel *Français pluriel* propose, en effet, dans une partie « exercices » d'écrire une description en relation avec un support textuel et non pas visuel. Il s'agit pour l'élève d'écrire le début ou la suite d'une description et donc implicitement la description retrouve sa place de composante dans une construction textuelle plus large.

¹⁰⁶ Dans les manuels étudiés, la description de personnage intervient de façon récurrente.



1- Écris le début de ce paragraphe, en imaginant l'aspect physique du personnage.

Il avait un rire contagieux. Sa voix était agréable à écouter. De son personnage émanait beaucoup de grâce et de gentillesse.

2- Complète la fin de cette description, en imaginant le caractère du personnage.

Notre professeur, Mademoiselle Verget, était brune, plutôt jolie, jeune et très bien habillée. Son sourire était radieux, et ses manières simples. Le jour de la rentrée, elle ne s'embarrassa pas de discours et nous demanda, aimablement mais fermement, de sortir notre livre et de nous mettre au travail. De cette façon de faire, nous déduisîmes que...

(*Français pluriel*, édition Sed, 2001)

Cependant, cet exercice, d'une part, est encore très restrictif puisqu'il privilégie uniquement l'aspect physique et moral du personnage et d'autre part cette liaison, encore ténue mais visible dans l'exercice 2, entre descriptif et narratif, n'est pas poursuivie dans la consigne d'écriture qui clôt le chapitre.

Les deux autres manuels ont en commun d'offrir au scripteur, des consignes d'écriture descriptive qui elles aussi contextualisent le portrait. Mais, elles font plus encore. Elles obligent l'élève à réfléchir sur les fonctions de la description dans un texte littéraire et par conséquent sur la place que celle-ci doit occuper dans un texte plus globalement narratif.

La consigne que *L'atelier de français* présente (voir exemple ci-dessous), remet en cause la position de la description en début de texte narratif que bien souvent les élèves lui attribuent.

« Faire un portrait

Parmi les personnages du *Pigeon rose*, choisis-en un et décris-le tel que tu l'imagines. Cherche dans le texte à quel endroit ce portrait pourrait apparaître. »

L'atelier de français, Bordas, 1996

Quant au manuel *Expression écrite*¹⁰⁷, il renvoie la première et la dernière consigne d'écriture (premier jet et réécriture finale) à un texte référent, sans indiquer dans quelle partie du texte, la description pourrait s'insérer.

Dans ces deux derniers manuels, deux fonctions sont en jeu parmi les sept retenues par Yves Reuter¹⁰⁸ : la fonction informative évidemment qui « donne forme aux objets du discours »¹⁰⁹ et qui est incontournable et la fonction évaluative car les consignes d'écriture des deux manuels exigent de faire voir le personnage (ou le lieu dans le cas du manuel *Expression écrite*) avec un regard subjectif.

Ce tour d'horizon, quoique rapide et non exhaustif, était utile et révélateur de la difficulté à rénover l'enseignement.

¹⁰⁷ La séquence d'apprentissage du manuel de Bernard Schneuwly et Françoise Revaz est, à bien des égards, à la marge des autres manuels analysés. La première des différences évidentes est la nature même de la description étudiée puisque celle-ci porte sur un intérieur et non pas sur le portrait d'un personnage. Malgré cette différence de taille, j'en conviens, j'ai fait le choix de poursuivre la comparaison avec les autres livres scolaires pour trois raisons. La première est que cette publication émane de deux didacticiens du français, ce qui est un phénomène assez rare en soi, les manuels scolaires étant souvent le produit d'un travail collectif de gens du terrain et non pas de chercheurs en Sciences de l'Éducation. La deuxième raison tient justement à la réponse didactique apportée dans ce manuel. On relève, en effet, dans cette séquence d'apprentissage, des éléments non évoqués ailleurs comme le temps de conjugaison, la disposition en forme de liste ou encore deux textes descriptifs non littéraires tels que l'on peut en lire dans les catalogues spécialisés à usage commercial. Enfin, la dernière de mes raisons vient de ce que la description de l'intérieur était en quelque sorte le miroir d'un personnage puisque l'un et l'autre étaient étroitement liés dans toutes les consignes qu'elles soient relatives à la présentation de la séquence, à l'entraînement ou à l'écriture terminale.

¹⁰⁸ Reuter Yves, 2000 *ibid* page 125.

¹⁰⁹ Reuter Yves, *ibid* page 126.

Tout d'abord, très utile car il a confirmé ce que je n'avais jusqu'alors que senti en tant qu'enseignante. A savoir que les référents retenus (personnages réels ou imaginaires, avec ou sans support visuel, en rapport avec un extrait narratif d'un genre bien marqué) pour la production d'un corpus de textes en vue de ma recherche, correspondaient à ce qui se fait généralement dans les classes, en matière d'enseignement-apprentissage du portrait et de consigne d'écriture. Avec le recul, il apparaît évident que le processus aurait dû être inversé. J'aurais dû m'assurer en premier lieu du contenu des manuels avant de sélectionner les référents qui finalement furent soumis aux élèves. Heureusement, l'analyse comparative des manuels est rassurante et finalement, mon assez longue expérience du terrain m'a évité, en l'occurrence, des conséquences fâcheuses pour la suite de ma recherche.

Enfin, très révélateur de la difficulté à rénover l'enseignement car, à l'évidence, les difficultés des élèves en matière de description¹¹⁰ n'ont pas été prises en compte par les concepteurs des manuels. Et si Catherine Tauveron, dans son article « Et si on allait voir du côté des écrivains »¹¹¹, pointait du doigt l'un de ces manuels, en réalité, il m'a semblé, au cours de cette analyse comparative, que c'est l'ensemble de l'édition qui souffre d'une stéréotypie certaine dès lors qu'il s'agit de la description.

2.2.7. Des interventions didactiques à envisager

On le constate, la description est un objet d'étude intéressant en soi, qui peut se suffire à lui-même, pour peu que l'on se place dans le champ de la littérature ou de la linguistique.

¹¹⁰ Difficultés repérées par les enseignants depuis les années quatre-vingt-dix et rappelées par Yves Reuter, pages 14-15 (Reuter 2000 *ibid*).

¹¹¹ Tauveron Catherine, « Et si on allait voir du côté des écrivains », *Les cahiers pédagogiques* n° 373, *Décrire dans toutes les disciplines*, Paris, 1999.

Inscrite dans le champ de la didactique, elle peut aussi être interrogée pour elle-même mais elle peut, également, nourrir la réflexion qui précède toute proposition d'intervention didactique, dans le milieu scolaire et extra-scolaire.

Pour ce qui est des interventions didactiques proposées par Yves Reuter, je renvoie le lecteur à ses propositions d'exercices proprement dites¹¹². Cependant, je souhaiterai revenir sur les grands objectifs qu'il propose de travailler avec les élèves, ne serait-ce que pour établir une comparaison, par la suite, entre des propositions issues de la recherche en didactique et celles émises dans les manuels scolaires.

Tout d'abord, il semble évident que construire une intervention didactique sur la description est un acte pensé en rapport avec un public d'élèves réels et non pas fictifs, c'est la raison pour laquelle Yves Reuter évoque « l'âge et le type d'élèves »¹¹³ dont il faut tenir compte avant d'envisager toute intervention didactique. Cette mise en garde faite, il note que, selon lui, six grands objectifs peuvent être « *travailler simultanément et dès le début de la scolarité.* »¹¹⁴ :

1. *Construire l'importance sociale et scolaire de la description [...];*
2. *Construire la relation description-effet spécifique et préciser les principaux traits des objets considérés comme descriptifs [...];*
3. *Construire les modes de présence du descriptif [...];*
4. *Construire les principes d'organisation des fragments expansés à dominante marquée, ce qui sous-entend de travailler les modes d'insertion, de construire les éléments constitutifs de la description, de mettre au jour les grands principes d'organisation au travers des notions de parcours, de cadrage de recadrage, de trajet, de modalité du trajet, des modes de présence, de statut de*

¹¹² Voir notamment dans Reuter 1998, *op. cit.* pages 23 à 34 – 2000a *op. cit.* pages 181 à 219-2000b *op.cit.* pages 21à 28.

¹¹³ Pour ma part, j'aurai tendance à préciser le type de public, celui-ci se déterminant en effet selon ses capacités de lecteur et de scripteur mais aussi selon le milieu socioculturel auquel il appartient.

¹¹⁴ Reuter Yves, *op.cit* (2000a); page 182 à 184.

l'image produite, d'étudier en lecture et écriture les rapports entre la linguistique et iconique, d'étudier certains aspects de la mise en texte [...];

5. *Construire l'importance et la diversité des fonctions possibles de la description [...],*

6. *Construire les variations descriptives[...]. »*

Les objectifs sont donc nombreux mais ne sont pas nécessairement tous étudiés au cours de la séquence d'apprentissage. Une sélection doit s'effectuer. Yves Reuter souligne même que ce choix se fait en fonction des performances relevées au préalable chez les élèves.

C'est ce qu'il appelle : « *Dresser un état des lieux* ¹¹⁵ ».

« Si l'on accepte l'idée qu'un enseignement a d'autant plus de chances d'être efficace qu'il est ciblé par rapport aux performances et représentations des apprenants. Si l'on accepte complémentirement l'idée selon laquelle il est intéressant d'évaluer au fur et à mesure les effets de cet enseignement pour mieux l'ajuster. Il est alors nécessaire de construire les moyens méthodologiques pour dresser cet état des lieux. »

Il revient à chaque enseignant de « dresser cet état de lieux » au sein de sa propre classe mais Yves Reuter invite également les chercheurs en didactique du Français à compléter celui plus vaste de nos connaissances sur les performances des élèves en matière de description. A cet effet, il propose et développe toute une série de situations de lecture et écriture qui intéressent tout autant l'enseignant pour sa classe que le chercheur pour sa recherche. Parmi toutes ces situations, j'ai relevé particulièrement celles qui ont trait à l'écriture. Que ces situations soient sans support (les activités engendrées uniquement par des consignes en l'absence de textes ou d'images sur lesquels s'appuyer) ou avec support (les activités d'écriture s'appuient sur des images ou des textes préexistants), toutes ont un même point commun : la consigne d'écriture.

¹¹⁵ Reuter Yves, op. Cit. (2000a) page 186.

« On peut se servir de la variation des consignes pour tenter, en recherche d'approcher la compétence des élèves. »¹¹⁶

Ce sont ces consignes d'écriture avec les variations qu'elles offrent en terme de référents (avec/sans support ou encore selon le genre référencé) qui ont attiré mon attention et m'ont engagée dans cette recherche.

On a pu le constater, avec les propositions d'Yves Reuter, le « chantier¹¹⁷ » de l'apprentissage de la description est largement ouvert. Nous verrons, dans les années à venir, comment les enseignants se les approprieront et comment les auteurs des manuels scolaires les transposeront dans leurs ouvrages.

¹¹⁶ Reuter Yves, op. cit. (2000a) page 198.

¹¹⁷ Je reprends ici le terme de « chantier » que l'on doit au groupe de recherche d'Ecouen, coordonné par Josette Jolibert et qui correspond à un module d'apprentissage centré sur un type de texte. Ce module comporte plusieurs séances qui participent toutes à la réalisation d'un véritable projet d'écriture et qu'il ne faudrait donc pas confondre avec des ateliers d'écriture et, encore moins, avec un chapitre de manuel où on enseignerait à écrire la description à partir d'une série d'exercices.

Groupe D'Ecouen, Jolibert Josette éd, *Former des enfants producteurs de textes*, Paris, Hachette, 1988.

Chapitre 3. Les référents « personnages » présents dans les consignes descriptives

Ce qui m'interpelle le plus dans les manuels scolaires consultés, ce n'est pas tant leur relatif consensus sur ce sujet mais bien davantage leur manque d'ambition ou d'envie pour envisager un enseignement-apprentissage prenant en compte la diversité du public scripteur. Grâce à la comparaison des manuels, j'ai pu constater, en effet, que les séquences d'apprentissage proposées se terminent toutes par une, voire deux consignes d'écriture, ce qui réduit considérablement le champ des possibilités des apprentis descripteurs. Or que savons-nous des effets des référents présents dans les consignes descriptives sur l'écriture des élèves ?

Peu de choses. Ce qui est sûr, par contre, c'est que le public d'élèves qui reçoit cet apprentissage et ces consignes d'écriture, offre une multitude de visages et de personnalités et qu'il serait peut-être temps, avant de rejeter ou d'imposer tel ou tel référent, d'en observer les effets sur la population écolière auxquels ils sont destinés.

Quel intérêt y-a-t-il, en effet, à proposer aux élèves la description d'un personnage réel plutôt qu'un personnage imaginaire ? Faut-il le faire avec ou sans support visuel ou textuel ? S'il s'agit d'un support textuel, est-il préférable qu'il soit inscrit dans un contexte narratif marqué par un genre plutôt qu'un autre ?

Manifestement, Catherine Tauveron s'est également posée ces questions et y répond par une vive critique des manuels scolaires qui persistent à produire des consignes descriptives incluant un référent « réel », « avec support visuel » alors que, selon elle, ces mêmes consignes sont responsables de la pauvreté des textes descriptifs qui s'en suivent.

« Les lois qui protègent le consommateur ne s'appliquent pas aux manuels scolaires qui peuvent impunément transmettre à des générations d'élèves des savoirs pé-

rimés ou, pire, des savoirs faux qui passent pour des vrais, dont la validité n'a jamais été testée, qui ne résistent pas au premier examen venu et cependant persistent contre vents et marées, issus et des théories de la littérature et de la réflexion didactique. Le cas de la description, véritable bastion imprenable, est sur ce point exemplaire. »¹¹⁸

Parmi ces savoirs « périmés » ou « faux », elle rejette l'idée entretenue par les manuels scolaires que la description a exclusivement pour fonction de faire voir avec fidélité l'objet décrit. De cette idée préconçue, toujours selon elle, découle toute une série de consignes d'écriture stéréotypées :

« On se croit donc tenu de fournir le référent (photo, personne présente dans la classe) pour soutenir et faciliter le travail d'observation et de copie. Dans une telle logique, on impose implicitement qu'un référent absent ou pire, un référent imaginaire, implique pour être décrit un travail cognitif beaucoup plus difficile, sinon impossible, en tout cas mystérieux, tant on voit mal comment la « copie » et le critère de « justesse » pourraient s'exercer sur des chimères. »

Pour elle, on l'a compris, la présence d'un référent réel et visualisé qui plus est, ne peut que produire des écrits descriptifs pauvres. Toujours dans ce même article, pour renforcer son argumentation, elle met en parallèle, les différentes apories auxquelles étaient eux-mêmes confrontés des écrivains de renom, dès lors qu'ils devaient décrire ce qui tombait sous leur regard.

Le débat pourrait donc être clos pourtant Catherine Tauveron le relance elle-même puisqu'elle reconnaît dans ce même article que la validité de « ces savoirs périmés ou pire faux » n'a jamais été testée !

Il est peut-être temps alors de les tester mais, auparavant, il me semble utile de revenir sur ces différents référents récurrents dans les consignes d'écriture et de les interroger.

¹¹⁸ Tauveron Catherine, *ibid.*

Je commencerai ma réflexion proprement dite en évoquant le thème du personnage si traditionnellement sollicité dans les consignes scolaires et qui d'une certaine manière sous-tend cette recherche.

Dans un second temps, je m'attarderai sur les notions de « réel » et d'« imaginaire » mises si souvent en opposition notamment par le biais des supports visuels inclus dans les consignes. Enfin, je terminerai par un rappel de la notion de genre telle qu'elle est convoquée au niveau du cycle III de l'école primaire.

En préambule, je souhaite préciser le sens affecté au mot « référent » dans le contexte de cette recherche.

De manière courante, le « référent » est un être ou un objet, réel ou imaginaire auquel renvoie un signe linguistique. Dans le contexte de l'apprentissage de la description, deux types de référent se superposent :

- le support textuel ou visuel qui fournit le prétexte à la séquence d'apprentissage,
- le personnage objet de la description dans la consigne d'écriture, comme dans l'exemple suivant :

« Rédige un court portrait qui pourrait correspondre à l'un de noms suivants¹¹⁹... », « Invente un personnage et écris sa présentation. Pour cela, cherche-lui : un nom, une identité, un état-civil, un physique :silhouette, trait du visage, gestes, mimique, voix...¹²⁰ »

Entre les deux, il peut se glisser un troisième référent : « le référent modélisé », c'est-à-dire la description-type, le modèle élaboré avec le collectif de la classe. Ce dernier peut être affiché sur les murs de la classe pour que l'ensemble des élèves puisse s'y référer pendant le temps de la production d'écriture et/ou

¹¹⁹ *A mots contés, lecture et expression CM2*, sous la direction de Courtois Marie-Claire, Belin 1998.

¹²⁰ *Français des outils pour dire, lire et écrire CM2*, sous la direction de Léon Renée, Paris, Hachette éducation, 2005.

peut figurer comme trace écrite, dans un cahier ou classeur regroupant les travaux de chaque élève.

Les trois types de référents méritent d'être interrogé mais celui qui a retenu tout particulièrement mon attention *est l'objet* (texte, nom de personne, image, photographie de personnage réel connu ou in connu ou encore imaginaire) *que la consigne d'écriture demande de décrire*. On sait l'influence que la formulation de la consigne peut avoir sur la production écrite des élèves¹²¹. Il est donc important de préciser que c'est l'objet en lui-même qui est le centre de mon investigation et non pas l'objet pris dans l'ensemble plus large de la consigne d'écriture.

3.1. Le « personnage » : un référent incontournable

« L'importance du personnage pourrait se mesurer aux effets de son absence. Sans lui, comment raconter des histoires, les résumer, les juger, en parler, s'en souvenir.¹²² »

De fait, le personnage est un élément incontournable dans tout texte narratif. Ce dernier étant, sans doute, le type de texte, sinon le plus étudié¹²³ du moins le plus lu, durant toute la scolarité couvrant les trois cycles de l'école élémentaire, le personnage se retrouve, par conséquent, très souvent au centre de tout ce qui est lu, dit, écrit à l'école élémentaire.

¹²¹ Je renvoie notamment le lecteur aux travaux de Sylvie Cuccioli-Lernoud concernant les effets des consignes sur une population d'élèves de CM2. Cuccioli-Lernoud Sylvie, *Effets de différentes consignes sur les performances descriptives au CM2*, Mémoire de D.E.A, Université Charles-de-Gaulle, Lille III, octobre 1999.

¹²² Reuter Yves, « L'importance du personnage », *Pratiques* n°60, *Le personnage*, décembre 1988.

¹²³ On ne peut pas parler d'étude de texte au niveau des cycles I et II de l'école maternelle, par contre le texte narratif est omniprésent, il suffit de penser aux contes ou encore aux comptines par exemple qui mettent en scène des personnages divers ; les parties du corps pouvant devenir elles-mêmes des personnages !

Si le personnage revêt une si grande importance dans le texte narratif, c'est parce qu'on peut lui attribuer plusieurs fonctions. Yves Reuter en relève notamment trois¹²⁴ :

- le personnage est un marqueur typologique,
- le personnage est également un organisateur textuel,
- le personnage est un lieu possible d'investissement aussi bien pour le producteur que pour le récepteur du texte.

Un marqueur typologique

Dans le cadre de la typologie des textes, le personnage est indéniablement un marqueur typologique.

En effet, la relation entre personnage et narration est tellement forte que le personnage peut être considéré comme une des premières caractéristiques du texte narratif. Cela est tout particulièrement vrai dans la représentation que les élèves se font du personnage. Jacques David¹²⁵ montre, par exemple, que les élèves de CM² utilisent la présence d'un personnage pour repérer le type de texte narratif. Cela peut même avoir des incidences dans les autres disciplines. Catherine Tauveron¹²⁶ explique comment un nom de personnage introduit dans un énoncé de mathématiques (ce qui est une situation d'énoncé très fréquente) peut perturber le jeune lecteur. Dans ce cas, le nom du personnage n'est pas perçu comme étant une simple forme de surface chargée de contextualiser la situation mathématique. Il a, pour effet inverse, de créer autour du nom du personnage une situation de fiction qui risque d'éloigner l'élève de l'objectif prévu. En lui faisant perdre ses repères habituels, en l'occurrence « le nom de personnage » renvoyant à une situation de récit, le nom de personnage

¹²⁴ Reuter Yves, *ibid* page 6.

¹²⁵ David Jacques, « Identification et catégorisation des types de textes à la fin de la scolarité élémentaire », *Le Français d'aujourd'hui*, n°79, septembre 1987, page 39.

¹²⁶ Tauveron Catherine, « Une histoire à problème où comment le chat emporta un poisson à 25 fr le kilo sans demander l'addition » *Repères*, n°73, octobre 1987.

lui fait aussi perdre du temps qui aurait dû être entièrement dévolu à la résolution du problème mathématique.

Le personnage est également un marqueur intra-narratif dans la mesure où il permet, à lui seul, de distinguer les différents genres de récit, par exemples, le nom de « Cendrillon » est immédiatement associé à l'univers du conte alors que celui d'« Ulysse » appartient à la mythologie et que celui de « Maigret » renvoie le lecteur au genre policier.

Par la même occasion, il participe à la production d'un effet de réel ou au contraire de fiction. Par exemple, le nom de Zinedine Zidane donne un ancrage réaliste, celui du monde footballistique, alors que ceux de « Dark Vador » ou de « Harry Potter » placent les héros, ainsi nommés, du côté d'un monde fictif. De plus, on le voit avec les exemples choisis, la simple appellation nominative peut être fortement chargée d'une référence culturelle. De tels personnages référentiels sont effectivement situés dans un temps fictif (par exemple, dans un futur lointain pour le premier héros cité) et dans un espace fictif (par exemple, l'école des sorciers pour le deuxième héros cité). Cette position référentielle a une conséquence pour le scripteur, celle de l'obliger à adapter tout le contexte de son récit pour éviter tout anachronisme¹²⁷. Ainsi, la description des vêtements du personnage, des lieux qui l'entourent, de la mise en situation de l'action ou encore la mise en mots des paroles du héros, nécessitent obligatoirement un vocabulaire adapté et souvent spécifique. Alors, force est de constater que le personnage renvoie souvent à un genre mais que celui-ci détermine également le personnage.

Un organisateur textuel bien connu des élèves

Les liens entre personnage et récit sont indéfectibles. Il ne peut y avoir de récit sans personnage puisque c'est sur ce dernier que repose l'action. Qu'il la su-

¹²⁷ Nous verrons, dans le chapitre consacré aux représentations des élèves, que ceux-ci se fixent eux-mêmes, inconsciemment, des contraintes d'écriture, notamment en ce qui concerne le rapport à la réalité d'un personnage, y compris un personnage fictif.

bisse ou qu'il agisse, le personnage est bien le sujet central du récit. Il est aussi le sujet central des apprentissages en matière de lecture et écriture scolaires.

Ayant focalisé l'intérêt de nombreux chercheurs depuis un quart de siècle, les manuels et à leur suite les enseignants ont eu le temps d'assimiler dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture, les avancées de la recherche. Sans que les termes de schéma quinaire¹²⁸ ou encore de schéma actantiel¹²⁹ soient prononcés devant les élèves, ceux-ci sont régulièrement amenés à analyser le rôle des personnages rencontrés au cours des lectures suivies au sein de la classe. Etre capable de repérer les fonctions assignées aux personnages constitue même un élément d'évaluation de la compréhension générale du texte lu. Autrement dit, les sphères d'action¹³⁰ telles que Vladimir Propp les a pensées, sont intégrées par les élèves. Ainsi, le nom et l'image du héros cité dans le paragraphe précédent, « Dark Vador », renvoie directement les élèves à la sphère de l'agresseur, du « méchant ». Dans ces conditions, il y a fort à parier que le référent personnage inscrit dans les consignes d'écriture renvoie lui aussi à une sphère d'actions dictée par son nom ou son illustration.

Cependant le personnage ne peut pas être réduit à une simple construction linguistique dépendant d'un modèle narratologique. Il est aussi le support de l'investissement idéologique et psychologique de l'auteur et du lecteur.

Le personnage comme lieu d'investissement

« Le personnage n'est pas simplement une construction linguistique, ensemble de signes à organisation figée. Il se constitue dans l'inter-action texte/hors

¹²⁸ Greimas A.J., *Sémantique structurale*, Paris, Larousse, 1966. Larivaille Paul, « L'analyse (morpho)logique du récit », *Poétique* n°19, 1974.

¹²⁹ Propp Vladimir, *Morphologie du conte*, 2^{ème} édition, Poétique/Seuil, Paris, 1970, page 96.

¹³⁰ Ces sphères correspondent aux personnages qui accomplissent les fonctions. Ce sont des sphères d'action. Pour Vladimir Propp, il y a sept sphères d'actions, exemples : la sphère de l'Agresseur, celle de l'Auxiliaire, celle de la Princesse etc... et donc sept types de personnages. Chaque type de personnage définit par conséquent une suite d'actions. Par exemple, la sphère d'action de l'Agresseur comprend : le méfait, le combat et les autres formes de lutte contre le héros, la poursuite.

*texte/sujet. Il est de ce fait production d'indices par un sujet et une société qui s'y investissent. »*¹³¹

Si le personnage est si souvent au cœur des apprentissages, c'est non seulement pour la relation qu'il entretient avec le récit ou encore parce qu'il est un élément particulièrement descriptible mais aussi parce qu'il est sans nul doute un lieu d'investissement fort.

Du point de vue du sujet lecteur, et tout particulièrement pour un jeune lecteur, il semble évident que le personnage est le lieu d'un investissement personnel. Dans la conclusion de son article consacré au personnage et à la psychanalyse textuelle, Pierre Glaudes confirme que les enfants se laissent facilement emportés par les personnages, les situations et la logique du désir, et qu'ils ont du mal « à canaliser, occulter, voire censurer le flux pulsionnel. »¹³²

Si la charge émotionnelle qui se dégage des personnages principaux paraît aussi forte, c'est que l'enfant peut s'identifier à lui ou au contraire s'opposer à lui. Dans les deux cas, il réagit car, comme le pense M.C Vinson¹³³, le personnage est le médiateur entre l'enfant et la société. A ce titre, il entre dans la construction de la personnalité de l'enfant par le biais d'un phénomène d'identification.

Vu sous l'angle de la production, le personnage est également un lieu d'investissement personnel fort et peut-être plus encore que dans le cas précédent, surtout si l'on se place du point de vue de la psychanalyse textuelle.

*« Le personnage apparaît comme une formation – complexe, maîtrisée ou non, consciente ou pas – issue de la vie psychique du scripteur, de ses rapports au monde. »*¹³⁴

¹³¹ Reuter Yves, « L'importance du personnage », *Pratiques* n°60, *Le personnage*, décembre 1988, page 16.

¹³² Glaudes Pierre, « Personnage et psychanalyse textuelle », *Pratiques* n°60, *Le personnage*, décembre 1988, page 57.

¹³³ Vinson M.C, « Le héros et son lecteur : quelques remarques sur l'identification », *Pratiques* n° 47, *Littérature de jeunesse*, septembre 1985.

¹³⁴ Reuter Yves, *op. cit.*, 1988 (p18).

En ce qui concerne la production des enfants, Pierre Glaudes admet la possible influence de l'inconscient dans l'écriture puisqu'il note :

« L'effet de certains désirs les conduit parfois à déborder du cadre imparti par le maître (trop souvent celui de la fiction réaliste) pour laisser vagabonder leur esprit dans un jeu de figures symboliques et de situations imaginaires où la transposition fantasmagorique a tout loisir de s'opérer. »¹³⁵

Le personnage est donc un objet d'écriture qui trouve une certaine résonance motivante chez l'élève. C'est aussi un objet d'écriture complexe à analyser. Situé au carrefour de plusieurs champs disciplinaires, il est tout à la fois : pivot central et incontournable du récit, production écrite organisée consciemment mais dominée plus ou moins inconsciemment par les pulsions et émotions de son auteur.

3.2. Le « personnage » : un référent ambigu

Le référent « personnage » dans les consignes descriptives est lui aussi un objet d'écriture complexe, comme le personnage de récit dont il est directement issu. Complexe mais également ambigu.

Les réflexions précédemment évoquées présentent deux points communs : celui de montrer le personnage dans un contexte narratif et celui d'émaner de lecteurs et scripteurs avertis, capables, a posteriori, d'analyser et reconstruire une production écrite.

La position de l'élève de cycle III, confronté aux consignes d'écriture est bien différente. Souvent lecteur non averti, scripteur encore moins averti, il doit faire face à une demande institutionnelle apparemment simple : « Décris le ou ce personnage » ou encore « Fais le portrait de X ou Y ».

Les consignes sont souvent brèves et/ou ne comportent que quelques recommandations sensées faciliter la tâche d'écriture mais le référent « personnage »,

¹³⁵ Glaudes Pierre, op.cit., 1988, (p.57)

lui, est en réalité moins simple qu'il n'y paraît. Prenons l'exemple d'une consigne déjà citée dans le chapitre précédent consacré à l'analyse des manuels scolaires :

« 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. »

(*A portée de mots*, Hachette¹³⁶)

Cette consigne d'écriture, somme toute banale, me semble assez révélatrice de l'ambiguïté du « référent personnage ». J'ai surligné volontairement les trois mots : « portrait », « personne », et « personnage » parce qu'ils soulèvent, à mon avis de multiples problèmes pour l'élève.

La confusion entre personne et personnage.

Le premier problème majeur, soulevé par cette consigne et entretenu de manière générale par les consignes descriptives concernant ce type de référent, réside dans l'assimilation qui est faite entre personne et personnage.

Les deux termes « personne » et « personnage » tirent leurs évidentes parentés de leur étymologie : le latin « *persona* » qui signifiait au XII^{ème} siècle « *masque (d'acteur)* », « *rôle théâtral* », « *personnage joué* ». Cependant, « personne » a très vite pris le sens d'un « être vivant » avec une apparence physique, un corps, une stature alors que « personnage » est devenu « *une personne mise en scène*. » De fait, cette origine commune et cette orthographe si voisine ont tendance à occulter les différences sémantiques que les deux mots portent pourtant et qui sont à la

¹³⁶ *A portée de mots CM2*, Leclec'h-Lucas J, Lucas J.C, Meunier R. Hachette, 2002

fois source de confusions et synonymes de difficultés supplémentaires dans l'esprit d'un jeune scripteur.

En effet, la personne renvoie à un être réel, existant en dehors de tout texte et de toute fiction alors que le personnage est un être fictif (éventuellement inspiré par une personne), interne au texte et donc soumis aux lois du texte narratif. En présence d'un personnage, le scripteur s'autorise à prendre des libertés avec la réalité mais face à une personne, il n'a évidemment pas le même degré de liberté¹³⁷. Cette distinction est non négligeable. Décrire une personne ou décrire un personnage n'engage pas les mêmes contraintes d'écriture. De plus, si l'on ajoute à cela, le fait que le personnage soit déjà en lui-même le support privilégié de l'axiologisation, comme nous l'avons noté précédemment, que dire alors de la personne !

Le terme de « portrait », présent dans de nombreuses consignes et affecté indifféremment à la personne ou au personnage, prolonge la confusion entre personne et personnage. Il mérite, pour cette raison, d'être lui aussi interrogé.

Catherine Schnedecker¹³⁸, tout en rappelant la définition du portrait : « *description tant au moral qu'au physique d'un être animé réel ou fictif* », montre combien les contours de la notion de « portrait » restent flous et comment cela engendre des interprétations diverses.

Dans les discours sociaux, faire le portrait d'une personnalité peut signifier aussi bien faire la photographie, l'interview ou l'autobiographie de la dite personnalité. Dans les manuels scolaires que nous avons comparés, le portrait correspond plutôt à un groupement thématique dans lequel on trouve aussi bien l'autoportrait que la description d'une personne réelle ou d'un personnage fictif. C'est ce qui en fait toute son ambiguïté car l'autoportrait comme la des-

¹³⁷ Ce qui explique que l'on trouve au début ou la fin de certains films et livres, une note indiquant, par avance et pour se dédouaner de toute responsabilité, que toute ressemblance avec une personne réelle serait fortuite.

¹³⁸ Schnedecker Catherine, « Un genre descriptif : le portrait », *Pratiques* n°66, *Didactique des genres*, juin 1990.

cription d'une personne, renvoient tous deux à l'image d'une personne existant en dehors du texte alors que le personnage fictif n'appartient qu'au texte. Conséquemment, le traitement descriptif de l'un ou l'autre portrait est différent et cela d'autant plus que sont inclus dans la notion de portrait, des sous-genres de portraits comme c'est souvent le cas en rhétorique. Parmi les sept catégories de descriptions différentes que Jean-Michel Adam et André Petitjean¹³⁹ empruntent à la classification entreprise par P. Fontanier¹⁴⁰, deux nous intéressent :

la prosopographie : « *description qui a pour objet la figure, le corps, les traits, les qualités physiques ; ou seulement extérieur, le maintien, le mouvement d'un être animé, réel ou fictif, c'est-à-dire de pure imagination.* »,

l'éthopée : « *description qui a pour objet les mœurs, le caractère, les qualités morales d'un personnage réel ou fictif.* »

Décrire les aspects extérieurs de la personne (ce qui correspond à la prosopographie) est une activité qui peut se faire de façon relativement objective, par contre, tenter de décrire les mœurs, le caractère, les qualités morales d'une personne (ce qui correspond à l'éthopée) l'est beaucoup moins. La personne décrite devient le lieu d'un investissement très fort surtout si l'élève est autorisé à produire le portrait d'une personne de son choix (souvent un camarade qu'il affectionne particulièrement dans la classe ou dans l'école).

Dans le cadre d'une description de personne imposée par l'enseignant, l'investissement peut être tout aussi fort mais probablement aussi, plus délicat, selon les liens d'affection/non-affection, de dépendance/indépendance qui unissent le scripteur et son « modèle décrit ». La position du scripteur s'en trouve modifiée surtout si le référent décrit appartient à la sphère scolaire donc proche du scripteur. Dans ce cas, le référent est susceptible de découvrir son portrait et ne pas obligatoirement l'apprécier. Plus ou moins consciemment, le

¹³⁹ Adam Jean-Michel, Petitjean André, *Le texte descriptif*, Nathan, Paris, 1989 (p75).

¹⁴⁰ Fontanier P, *Figures du discours*, Paris, Flammarion, 1968.

scripteur réalise les relations qui peuvent exister entre le scripteur et lecteur-référent.

Comme le note Marie-Christine Vinson, d'autres contraintes référentielles apparaissent parfois dans les règles de composition du portrait. Ce sont celles qui prennent en compte les intentions de communication :

« tels que le blason, « petits vers à rime suivie, à l'éloge souvent ironique d'une personne » ; la caricature, « on présente un objet, une idée, une personne, sous un jour excessivement défavorable, avec des traits chargés, exagérés. » »¹⁴¹

Le blason comme la caricature ne figurent pas parmi les objectifs d'apprentissage à atteindre à l'école élémentaire, le blason n'apparaît donc pas dans les consignes descriptives des manuels scolaires. La notion de caricature, quant à elle, même si elle ne dit pas son nom, est pourtant abordée à travers certaines consignes qui demandent de rédiger un portrait, à partir de référents suggérant fortement la caricature. Les référents proposés dans la consigne suivante en sont un exemple frappant : les noms des personnages sont, pour le moins, inducteurs de « *traits chargés et exagérés*. » :

« Rédige un court portrait qui pourrait correspondre à l'un des noms suivants :

- Léon La Bonne-Pâte*
- Monsieur Je-sais-tout*
- Mademoiselle Grimpette*
- Lulu la Vipère*
- Jojo Casse-cou*
- Mamie Confiture*

¹⁴¹ Vinson Marie-Christine, *op.cit.* page 61.

(A mots contés, Belin, p95)

Le personnage entre réalité et fiction

La consigne d'écriture, réclamant le portrait d'une personne proche du scripteur et demandant, ensuite, à ce dernier, d'en vérifier les effets sur un auditoire capable d'identifier le personnage décrit, soulève, en premier lieu, du fait même de sa formulation, le problème de la confusion entre personne et personnage.

Décrire les qualités physiques et morales d'une personne extérieure à l'univers scolaire semble plus aisée, dans la mesure où il y a peu de probabilités pour que le référent convoqué dans la consigne descriptive ait accès à son portrait écrit. On propose alors, dans la consigne, un référent sous la forme d'un nom de personne ou encore un référent présenté par un support visuel. Dans l'exemple qui suit, nous pouvons constater que c'est le support visuel, cette fois-ci, qui contribue à produire une confusion entre personne et personnage.

« Observe ces deux tableaux, puis fais le portrait de *l'un de ces personnages.* »



Edgar Degas (1834-1917), La repasseuse, 1869, pastel, craie blanche, fusain.



Gustave Courbet (1819-1877), Portrait de Juliette Courbet, mine de plomb.

(*Français pluriel*, édition SED)

Le support visuel offre au scripteur l'image de deux figures, l'une peinte et l'autre esquissée. Dans la mesure où ces deux figures n'appartiennent pas à la sphère scolaire des élèves, qu'elles semblent datées historiquement (costume de l'un et de l'autre), qu'elles sont figées dans un cadre pictural et dans une pose qui suggère un contexte pourquoi pas narratif¹⁴², elles peuvent être assimilées à des personnages. C'est visiblement la décision prise par les auteurs de la consigne qui utilisent bien le terme de « personnage » à propos de deux référents.

Pourtant, l'œil aiguisé du jeune lecteur/scripteur, ou encore du jeune observateur, puisqu'on l'invite à observer avant de décrire, peut déceler des éléments troublants. Ceux-ci ont pour effet d'inscrire les deux portraits du côté de la réalité plutôt que du côté de la fiction et, par la même occasion, entraînent un glissement de sens entre personnages et personnes.

En effet, si l'on se concentre, en premier lieu sur le tableau représentant l'enfant, les références données (peintre et titre de l'œuvre) fonctionnent comme un révélateur. L'enfant, en l'occurrence une fille, en acquérant un pa-

¹⁴² Avec un peu d'imagination, l'attitude de la repasseuse peut laisser à penser qu'un événement interrompt son action. Cela peut être l'occasion d'enclencher un récit. Ou encore, pourquoi, cet enfant s'est-il assoupi sur son livre ? Là encore, la question suscite des interprétations diverses qui peuvent donner lieu à un récit.

tronyme « Juliette Courbet », si proche de celui du peintre : Gustave Courbet, perd son statut de « personnage » pour prendre celui de « personne » et, par la même occasion, établit son identité et son lien filial avec le peintre.

Le tableau représentant la repasseuse offre moins de prise à la confusion possible entre personnage et personne dans la mesure où le peintre Edgar Degas n'a pas donné de nom patronymique à son modèle. Cependant, la détermination « la » devant le nom repasseuse, implique qu'il ne s'agit pas de n'importe quelle personne, lui donne une identité et évoque bien une relation inscrite dans la réalité, entre un peintre et son modèle.

Dans les deux cas, la frontière entre personnage et personne est vite franchie et, dans les deux cas, elle soulève une autre difficulté pour l'élève, celle de devoir construire pour un être ancré dans la réalité, une personnalité qui ne pourra être, elle, que fictive.

La superposition des deux images « personnage/personne » a pour conséquence d'inviter l'élève à produire un savoir réel sur la personne. L'absence de savoir probable sur cette personne oblige le scripteur à reconstituer, autour d'elle, un savoir fictif ; savoir fictif qui lui confère alors la stature d'un personnage.

Avec ce dernier exemple, on constate que le référent n'est pas un élément anodin de la consigne. Il engage le geste descriptif. Dans le cas de figure qui nous intéresse, on peut penser que produire une description qui assume, à la fois, sa fonction mathésique (diffuser du savoir sur l'un ou l'autre des personnes) et sa fonction mimésique (ancrer la fiction dans un monde donné tout en recréant l'illusion de la réalité), le tout dans un ensemble cohérent, ne doit pas être facile à gérer pour des élèves de fin de cycle III ? La sélection du référent peut donc se révéler plus complexe qu'il n'y paraît.

3.3 Les multiples visages du référent « personnage »

Le référent « personnage » est donc cet élément qui passionne, aussi bien le spécialiste de narratologie, le linguiste que le didacticien. Élément indispensable, il focalise naturellement l'attention des manuels scolaires qui, comme nous l'avons déjà vu, le mettent souvent à l'honneur dans les consignes descriptives. Cette mise en avant est d'autant plus aisée que le spectre de ce référent est large.

J'ai déjà mis en exergue, précédemment, cette espèce de phénomène de dédoublement qui fait osciller ce référent, entre personne et personnage. Je n'y reviendrai donc pas. En fait, pour parler de ce référent et pour éviter tout retour en arrière ou toute confusion, il faudrait sans doute adopter définitivement le terme de portrait. Tout d'abord parce que l'emploi de ce substantif établit directement un lien étroit avec la description, ensuite parce que sa définition est peu restrictive puisque nous avons vu que le portrait s'applique aussi bien à un être fictif que réel et qu'il concerne autant les aspects moraux que physiques. Que l'être en question soit un être animé, est la seule condition qui entre en jeu dans la définition d'un portrait. Cette « condition » est, en réalité, une formidable clé pour ouvrir tous les possibles. Les conteurs, les narrateurs de tous genres, les créateurs de dessins animés ou de films se sont évidemment emparés depuis longtemps d'une telle opportunité. D'ailleurs, la littérature et le cinéma, passés et actuels, regorgent d'« êtres animés » dont on peut lire le portrait¹⁴³.

Les auteurs de manuels scolaires ne s'y sont pas trompés non plus. La définition du portrait autorise, en effet, un panel très large de personnages possibles. C'est la raison pour laquelle, on peut dire que ce référent, globalement et parfois abusivement, appelé « personnage » présente une multitude de visages.

¹⁴³ Pour ne prendre que quelques exemples concrets, citons l'être inanimé d'un conte de fées : le pantin de bois qui s'anime et devient Pinocchio, ce qui, dans une version plus moderne de science-fiction, pourrait être un robot. En fait, peu importe l'objet, pourvu qu'on lui prête une « âme ».

La consultation des manuels scolaires a permis de dégager, en quelque sorte, les grandes familles de référents « personnage » :

- les référents inscrits dans un monde réel,
- les référents inscrits dans un monde fictif,
- les référents présentés à l'aide d'un support visuel,
- les référents présentés, sans support visuel, à partir d'un nom, d'un groupe nominal suggestif,
- les référents présentés, sans support visuel, à partir dans un extrait narratif dont le genre est souvent déterminé.

Il va de soi que la notion de genre peut également intervenir dans la perspective des quatre premières familles citées, ce qui multiplie d'autant, les propositions de consignes descriptives.

Ces référents inscrits dans un genre pourraient se subdiviser en autant de familles qu'il existe de genres narratifs différents. En réalité, leur nombre est circonscrit à quelques genres récurrents à l'école primaire tels que le roman policier, le genre historique, le genre science-fiction, le conte de fées, pour ne donner que les principaux.

Tous ces référents « personnage » nous sont familiers parce que traditionnellement exploités dans les consignes d'écriture. Leur présence actuelle dans les manuels est, à la fois, consécutive à l'histoire de la description littéraire et à la description scolaire, comme nous l'avons vu. Bien que récurrents dans les consignes d'écriture, ils soulèvent un certain nombre de questions quant à leur intérêt didactique et pédagogique. Faut-il privilégier dans les consignes d'écriture, les référents réels ou au contraire imaginaires ? Le support visuel est-il utile ou non ? Le support textuel engage-t-il davantage le jeune scripteur dans une écriture descriptive fonctionnalisée ? L'inscription de ce référent avec support textuel dans un genre littéraire est-elle susceptible de renforcer la fonctionnalisation de l'écriture descriptive ? Ce sont autant de questions légitimes, ce qui fait que la qualité de ces référents continue à faire débat. Ils méritent

donc que l'on prenne le temps de s'interroger sur les avantages et les inconvénients de chacun d'eux.

3.3.1. Personnage réel contre personnage imaginaire

Le référent « personnage réel » est fréquemment convoqué dans les consignes descriptives et il paraît légitime de questionner ce référent, ne serait-ce que pour en dégager les différentes raisons qui expliquent sa quasi-omniprésence.

De la même manière, on peut se demander pourquoi le référent « personnage imaginaire » qui offre, apparemment, autant d'intérêts que le référent « personnage réel », est pourtant plus ou moins laissé pour compte.

Concernant la prégnance du référent « personnage réel », il semble que la description porte, en elle-même, les germes qui favorisent le partenariat privilégié avec le réel. La fonction mimésique dont le principal effet recherché est l'illusion de la réalité, est déjà une pièce maîtresse expliquant cette liaison description/monde réel.

L'histoire de la description scolaire apporte, sans doute, une seconde explication à cet état de fait. On se rappelle qu'au 19^{ème} siècle, d'après le discours pédagogique distillé par Payot et Roustan, la composition française, et par voie de conséquence la description, s'articule autour de la science, de la méthode et du réalisme. Il s'agit de fuir l'abstraction et d'observer le réel. C'est l'époque du naturalisme et de l'observation à tout prix, époque si bien illustrée par l'expression de Flaubert : « Crève-toi les yeux », comme le note M. H. Vourzay¹⁴⁴. Pourtant, dès cette époque et, bien que le réel ait les faveurs des pédagogues et écrivains, certains parmi eux, prenaient déjà leurs distances par rapport à la position théorique de l'école réaliste. Maupassant, par exemple, préférait donner l'illusion complète du vrai, c'est-à-dire qu'il interposait l'illusion entre le réel et l'écriture. Même les prescripteurs tels qu'Albalat avaient conscience que décrire le réel ne signifiait par pour autant fournir une copie conforme à la ré-

¹⁴⁴ Vourzay M.Hélène, *op.cit.*, p96 et p98.

alité et qu'au contraire, cela demandait un traitement cognitif permettant une sélection des détails les plus judicieux. Françoise Revaz, dans son article sur la description dans les manuels du 19^{ème}, relève ainsi les propos suivants¹⁴⁵ :

« Mettez-vous devant un paysage et décrivez-le. Il est impossible que vous fassiez la pure et brutale photographie. Votre imagination est une lentille involontaire, à travers laquelle la chose vue ne peut pas passer sans se transformer, sans être interprétée, synthétisée, agrandie ou réduite, embellie ou attristée, commentée et présentée. Le cerveau humain n'est pas un appareil photographique. »

(Albalat, 1901)

A ces causes historiques et intrinsèques à la description, viennent s'en ajouter d'autres qui sont peut-être moins prépondérantes mais favorisent peu ou prou le choix d'un référent réel dans les consignes descriptives. Parmi ces raisons, les relations entretenues par l'école avec le réel et avec l'imaginaire ne sont pas des moindres.

Le personnage « réel » est donc plus souvent proposé aux élèves que le personnage « imaginaire ». Est-ce le résultat d'une recherche qui mettrait en évidence le bien-fondé d'un tel choix ? Je n'ai pas trouvé, à ce jour, d'expériences qui en aient fait la preuve. Faut-il, alors, seulement y voir une conséquence de l'histoire de la description scolaire et des traditions qu'elle entretient ? C'est effectivement une solution envisageable mais, si les référents réels sont davantage sollicités que les référents imaginaires dans le monde scolaire, il y a sans doute aussi une raison moins perceptible, à première vue. Il s'agit tout simplement des rapports difficiles que les référents imaginaires et l'imagination en général ont depuis longtemps avec le monde scolaire, ce que résume assez bien Georges Jean dans l'avant-propos de son livre *Pour une pédagogie de l'imaginaire*¹⁴⁶ :

« L'imagination est un pouvoir magique et de ce fait un peu suspecte. »

¹⁴⁵ Revaz Françoise, *op.cit.*, p44.

¹⁴⁶ Jean Georges, *Pour une pédagogie de l'imaginaire*, Casterman, Paris, 1991.

Françoise Saillant¹⁴⁷, reprenant la thèse de Bruno Duborgel¹⁴⁸ qui radiographiait, en quelque sorte, les pratiques et discours scolaires liés à l'imagination, montre que l'ensemble des pratiques scolaires de l'école élémentaire paraît procéder, auprès des enfants, à « *un détournement graduel mais massif et systématique de l'imagination.* » De plus, elle note que les livres et manuels scolaires destinés aux enfants ne sont effectivement pas des ferments privilégiés de l'imagination, bien au contraire, le rôle de ceux-ci tend plutôt à initier l'enfant au rapport au monde. Si Bruno Duborgel parle de « *détournement graduel* », c'est que curieusement, on assiste à un revirement de situation lors du passage de l'école maternelle à l'école primaire. Effectivement, l'école maternelle favorise l'approche sensorielle et imaginaire, dans les petites classes des cycles I et II. L'enfant y est invité à exprimer et développer son imaginaire, Marcel Postic¹⁴⁹ nous en donne quelques exemples. Ainsi,

- par le jeu de la poupée, l'enfant se projette dans un rôle social, affectif,
- par le geste, le dessin, quelques traits deviennent une maison, un cercle avec deux bâtons qui le traversent, deviennent un bonhomme,
- par le récit magistral, l'élève nourrit son imaginaire, découvre la fonction symbolique des mots et des personnages.

Tout ceci se construit par le biais d'activités d'expression corporelle, musicale, plastique ou même littéraire, avec les lectures magistrales, le plus souvent de contes. Dans la suite du cursus scolaire, ces mêmes disciplines sont plutôt considérées comme complémentaires dans le cycle III, secondaires au collège et tout à fait optionnelles au lycée.

Les manuels de lecture du CP au CM, toujours d'après Bruno Duborgel, sont très représentatifs de cet état d'esprit. L'exigence des prescripteurs conduit

¹⁴⁷ Saillant F. et Arraud C., « Imaginaire et pédagogie, les thèses de Bruno Duborgel », *Cahiers pédagogiques* n° 349, *Un peu d'imagination*, décembre 1996.

¹⁴⁸ Duborgel Bruno, *Imaginaire et pédagogie, de l'iconoclasme scolaire à la culture des songes*, La source qui mord, Paris, 1983.

¹⁴⁹ Postic Marcel, *L'imaginaire dans la relation pédagogique*, P.U.F, 1989, Paris.

l'enfant de l'irréel et de la fantaisie vers le monde réel. Au récit fantastique, se substitue alors le récit vraisemblable puis le récit réaliste. C'est toute l'ambiguïté de l'école. Celle-ci souhaite que l'enfant soit imaginatif et créatif, tout en lui donnant comme contrainte d'observer la réalité pour ensuite la décrire. L'imaginaire est alors réservé aux artistes et donc relégué loin derrière les considérations rationnelles et pragmatiques prises en compte dans les objectifs d'apprentissage. C'est aussi ce que constate Georges Jean :

« L'imagination (du point de vue éducation, famille et société) n'est pas un facteur de rentabilité dans la formation. ¹⁵⁰ »

Les recherches en psychologie nous donnent également d'autres explications quant à la primauté du réel sur l'imaginaire.

Tout d'abord, l'imaginaire et l'imagination sont encore parfois entachées d'une mauvaise réputation ¹⁵¹.

« Avez-vous remarqué que le mot « imaginaire » lorsqu'il est pris non comme substantif mais comme adjectif (un malade imaginaire) renvoie toujours à la fausseté, à l'irréalité, aux chimères, toutes choses que la science se doit justement de combattre. ¹⁵² »

On leur reproche conséquemment d'être à l'origine, ou du moins de favoriser, certains comportements considérés comme étant à la limite de la pathologie. L'exemple du sujet crédule ou malade qui croit inconditionnellement en la vérité qu'il imagine ou encore l'exemple du sujet qui semble vivre et/ou s'enfermer dans un monde déconnecté de la réalité, sont les cas les plus inquiétants d'un imaginaire mal contrôlé.

¹⁵⁰ Jean Georges, *op.cit.*, p 20.

¹⁵¹ Et pas seulement auprès d'un public enseignant !.

¹⁵² Klein Etienne, « La voile et la dérive », dans Ilke Angéla Maréchal ed, *Science et imaginaire*, Paris, Albin Michel, 1994.

« *L'imagination nous engage parfois tout entier parce que son activité est propulsée par le désir* »¹⁵³

Ce sont évidemment des cas marginaux. L'élève réprimandé régulièrement en classe parce qu'« il est dans la lune » et qu'il laisse libre cours à son imagination en se réfugiant dans un monde imaginaire, représente une version moins grave mais beaucoup plus fréquente, d'une attitude sinon malade, du moins jugée négativement par les enseignants.

Enfin, le référent « personnage imaginaire » est souvent estimé comme étant un référent plus difficile à appréhender par les élèves. Ceci expliquerait qu'on lui préfère le référent « personnage réel » apparemment plus accessible pour un jeune public puisque l'élève dispose d'un stock de connaissances dans lequel il peut puiser, grâce aux relations qu'il entretient avec le monde qui l'entoure.

L'imaginaire et l'imagination n'ont pourtant pas que des détracteurs et le réel montre aussi ses limites.

Parmi les éléments de réflexion à porter à la critique de l'utilisation du référent « personnage réel », il y a l'amalgame qui est souvent fait entre « personnage réel » et « personnage réel et connu », ce qui n'est pas sans conséquences.

En soi, choisir un référent « personnage réel » n'est pas obligatoirement un choix qui facilite l'écriture de l'élève. Il suppose, en effet, que le référent sélectionné et le rapport au monde qu'il sous-tend, soient connus de l'élève. Dans le cas contraire, la sélection du référent peut s'avérer être un handicap pour l'élève. Celui-ci se voit contraint de respecter une réalité qu'il subodore dans le meilleur des cas, ou dont il ignore tout, dans le pire des cas. L'élève se retrouve alors devant un dilemme sérieux.

Le personnage réel et connu renforce cette obligation de restituer la réalité mais installe, également, un rapport affectif entre le personnage et l'élève. Ce rapport affectif s'inscrit sur une palette qui peut aller du rejet à la passion, en

¹⁵³ Wunenburger J-Jacques, *L'imagination*, Paris, PUF, 1991, p73.

passant bien sûr par l'indifférence et par des sentiments moins excessifs mais qui n'en ont pas moins une part de responsabilité dans la gestion descriptive du personnage.

Certains scientifiques, de leur côté, revendiquent l'imaginaire comme étant un moteur indispensable pour faire émerger le rationnel. Pour eux, la science n'évolue pas qu'en s'appuyant sur la rationalité. Pour être créative, elle a besoin d'imaginer l'invisible, de ne renoncer à aucune investigation, à aucune hypothèse.

« L'imaginaire est à l'œuvre dans les sciences, non comme parasite à éliminer mais comme principe actif et aussi comme base de lecture et d'interprétation. »¹⁵⁴

De ce point de vue, le titre de l'article du chimiste Paul Caro sonne comme un slogan :

« La science, produit de l'imaginaire, fille de l'imagination. »¹⁵⁵

Comme Catherine Tauveron le rappelait dans son article¹⁵⁶, le principal intérêt de l'imagination est sans aucun doute sa capacité à produire un matériau innovant, ce qui explique que le caractère imaginaire d'un personnage soit souvent présent dans les consignes d'écriture. Grâce à lui, on espère un peu d'innovation, un peu de fantaisie.

3.3.2. Référent avec ou sans support visuel

La consultation des manuels montre l'omniprésence des personnages réels dans les manuels et force est de constater que leur relation au monde réel est, de plus, souvent renforcé par un support visuel. On peut, là encore, s'interroger sur les raisons qui poussent les auteurs des manuels, à proposer ces supports visuels. Une enquête auprès de ces auteurs serait sans doute intéres-

¹⁵⁴ Klein Etienne, *op. cit.*, p106.

¹⁵⁵ Caro Paul, « La science, produit de l'imaginaire, fille de l'imagination », dans Ilke Angela Maréchal ed, coll. Sciences d'aujourd'hui, *Science et imaginaire*, Paris, Albin Michel, 1994.

¹⁵⁶ Tauveron Catherine, *op.cit.*, 1999

sante à mener mais à défaut d'une telle recherche, je peux inventorier quelques hypothèses.

La première de ces hypothèses est peut-être, tout simplement à chercher du côté du rapport à l'image.

À l'évidence, le support visuel a l'avantage d'exposer l'image. Qu'il s'agisse de la représentation d'un personnage réel ou imaginaire, le support visuel apporte le cadre, le matériau, le fil conducteur de la description. Il détermine donc les caractéristiques physiques et parfois même morales du personnage, pour peu que le référent choisi soit suffisamment expressif. Le scripteur peut alors se concentrer uniquement sur la gestion de sa description et sa mise en mots.

Catherine Tauveron explique qu'il est important d'étudier son personnage (et non pas tous les personnages) avant de le décrire et que ce travail est réalisable dès l'école. Dans cette perspective, le support visuel apporte, sans doute, sa contribution à l'étude du personnage :

*« Apprendre à regarder, écouter, découvrir le personnage dans son intimité avant de l'exposer sur la page, ne nous semble pas œuvre impossible à l'école. Encore ne faudrait-il pas en conclure que tous les personnages doivent faire l'objet d'un même traitement descriptif. »*¹⁵⁷

Cependant on peut opposer au support visuel, comme critique principale, de favoriser une simple énumération des parties et sous-parties du personnage, un « effet de liste » en quelque sorte, en lieu et place d'une description sélective et organisée en fonction d'un objectif d'écriture précis.

L'absence de support visuel qu'il s'agisse d'un personnage réel ou imaginaire, suppose obligatoirement une prise en charge cognitive particulière : soit il y a réactivation de données stockées en mémoire, dans le cas d'un personnage réel (c'est l'imagination reproductrice qui est plutôt en action), soit il y a création

¹⁵⁷ Tauveron Catherine, *ibid* page 103.

d'un personnage imaginaire (et c'est alors la pensée divergente¹⁵⁸ qui est à l'œuvre).

Dans les deux cas, l'absence de support visuel laisse effectivement une plus grande liberté au scripteur : choix du personnage réel parmi le stock de personnages à sa disposition, choix du type de personnage et création possible pour le personnage imaginaire. Cette liberté est tout de même soumise à une condition : la consigne d'écriture et ses exigences. Une consigne d'écriture trop contraignante (par exemple une consigne descriptive contenant une dénomination précise ou encore une catégorie précise de personnages) annihile ou du moins réduit fortement cette liberté laissée par l'absence de support visuel.

Cependant, l'absence de support visuel n'est pas sans poser quelques difficultés proches de celles répertoriées pour le référent « personnage imaginaire ».

La première de ces difficultés est relative au rapport au monde qu'entretiennent le jeune scripteur et le concepteur de la consigne d'écriture. Lorsque ce dernier (enseignant ou manuel) demande aux élèves de décrire « *Léon La Bonne-Pâte* » ou « *Mamie Confiture*¹⁵⁹ », il est évident que le nom choisi, dans un cas comme dans l'autre, renvoie à un caractère moral précis et que, du même coup, le lecteur a des attentes bien particulières. Pour répondre de manière satisfaisante, le scripteur doit puiser dans son stock de connaissances lexicales dans le premier cas, dans son stock de situations familiales vécues dans le second. Pourtant, il n'est pas du tout certain que l'élève maîtrise l'expression « être une bonne pâte », ni qu'il associe à « Confiture » un caractère quelconque, ni, enfin, qu'il ait la chance que sa « mamie » fabrique elle-même ses confitures devant lui ! Autrement dit, l'absence de support visuel implique de la part du scripteur et de son lecteur, un stock de connaissances qui leur soit commun, sinon la consigne descriptive risque d'être vouée à l'échec.

¹⁵⁸ Lire dans ce domaine, les travaux de Anne Druart. Druart Anne, « Arts plastiques, créativité et écriture à l'école élémentaire », *Pratiques* n° 89, *Ecriture et créativité*, mars 1996.

¹⁵⁹ Deux exemples tirés du manuel « *A mots contés* », édition Belin, p 95 et déjà cités dans ce mémoire.

D'autre part, l'absence de support visuel commun au scripteur et au lecteur soulève le délicat problème de l'interprétation et de l'évaluation du portrait tracé. Au niveau de la fin du cycle III de l'école élémentaire, les divers problèmes d'écriture sont loin d'être réglés par la majorité des élèves. Ceci gêne parfois la lecture du texte et sa compréhension et, de fait, perturbe ou empêche la fonction mimésique de la description de se mettre en place.

De plus, le risque d'exercer une « violence symbolique » est, me semble-t-il, plus grand, dans la mesure où l'absence de support visuel augmente la subjectivité du scripteur et du lecteur, chacun se trouvant isolé dans l'écriture d'un personnage (re)construit pour l'un et dans la lecture d'un personnage doublement reconstruit pour l'autre.

Enfin, l'absence de support visuel ne résout pas le problème, souvent reproché au portrait effectué à partir d'un support visuel, à savoir l'énumération des parties visibles et l'absence de construction descriptive qui l'accompagne.

Outre le facteur « réel » ou « imaginaire » du personnage, associé ou non, comme on vient de le voir, à un support visuel, il existe un autre type de référent dans les consignes descriptives : le référent « support textuel ». Evidemment, celui-ci ne livre pas directement l'image du personnage que l'élève doit décrire mais il contribue largement à la reconstruction de l'image, grâce au cadre spatial et temporel qu'il apporte. Dans les manuels scolaires, le référent « support textuel » pourrait être extrait d'un document encyclopédique ou journalistique pour ne citer que deux exemples, mais, en réalité, il est souvent extrait d'un roman inscrit dans un genre. Ce genre participe activement à recréer le cadre spatial et temporel dans lequel l'élève va devoir faire évoluer le personnage qu'il doit décrire. Ainsi, par exemple, un référent « support textuel » extrait « *Des contes et légendes des chevaliers de la Table ronde*¹⁶⁰ » a toutes les chances de conditionner l'écriture descriptive de l'élève, par le fait même que l'extrait entretient un rapport particulier avec le genre historique.

¹⁶⁰ Mirande Jacqueline, *Contes et légendes des Chevaliers de la table Rond d'après Chrétien de Troyes*, Paris, Nathan jeunesse, 1999.

Tout comme le référent « personnage réel ou imaginaire », affecté ou non d'un support visuel, le référent « support textuel » mérite donc d'être interrogé.

3.3.3. Le genre : outil ou contrainte ?

La linguistique textuelle et les psycho-cognitivistes ont montré l'importance du genre tant pour la production des textes que pour leur réception. Si l'on considère la définition du genre conçue par M. Bakhtine et citée par Jean-Michel Adam¹⁶¹ dans un article de *Pratiques*, on comprend pourquoi le genre a trouvé une place de choix dans l'enseignement du Français aussi bien dans les activités de lecture que d'écriture.

« L'énoncé reflète les conditions spécifiques et les finalités de chacun de ces domaines,, non seulement par son contenu (thématique) et son style de langue, autrement dit par la sélection opérée dans les moyens de la langue – moyens lexicaux, phraséologie et grammaticaux – mais aussi et surtout par sa construction compositionnelle. Ces trois éléments (contenu thématique, style et construction compositionnelle) fusionnent indissolublement dans le tout que constitue l'énoncé et chacun d'eux est marqué par la spécificité d'une sphère d'échange. »¹⁶²

Dans la mesure où le genre fixe le cadre de la description et que ce cadre appartient à une culture commune au lecteur et au scripteur alors le genre est effectivement susceptible d'apporter une aide à l'écriture descriptive.

Encore faut-il interroger la notion de « genre » telle qu'elle apparaît à l'école élémentaire pour, ensuite, découvrir quels « genres » sont traditionnellement convoqués dans ces activités de lecture/écriture et notamment dans celles qui concernent notre principal sujet d'intérêt : la description. Enfin, il faut se demander ce que le « référent genre », puisqu'il est présent dans de nombreuses consignes d'écriture descriptive, apporte à l'écriture d'un portrait, en terme d'avantages et d'inconvénients pour l'élève.

¹⁶¹ Adam Jean-Michel, « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action », *Pratiques*, n°111-112, *Les textes de consignes*, Déc 2001.

¹⁶² Bakhtine Mickaël, *Esthétique de la création verbale*, Paris, Gallimard, 1984, (p265).

Tout d'abord, il faut noter que le mot « genre » n'est pas réservé au domaine esthétique et pas davantage à la littérature. D'une façon générale, il renvoie à l'idée d'origine, d'essence, de façon d'être.

La notion de genre littéraire qui m'intéresse tout particulièrement dans le cadre de ce mémoire de recherche, n'est pas une notion récente. Selon Karl Canvat¹⁶³ qui a retracé son histoire, elle apparaît avec le sens de catégorie, au 16^{ème} siècle dans un ouvrage de Joachim du Bellay. Karl Canvat nous rappelle que l'origine de « genre » vient du latin « genus » qui signifiait catégorie, type, espèce et que, par un glissement sémantique, le sens du mot « genre » est devenu « groupe d'êtres ou d'objets ayant des caractères communs. »

La notion de « genre » présuppose, selon Yves Stalloni¹⁶⁴, trois idées caractéristiques :

- une idée de norme,

« la catégorie générique prédétermine le contenu des productions qui en relèvent, elle est figée et régie par des règles impératives dont l'observance conditionne la cohérence ¹⁶⁵ »

- une idée de nombre ; c'est parce qu'il y a une multitude de textes ayant des similitudes qu'il y a genre,

« Le genre est une figure de pluralité »

- une idée de hiérarchie,

« La notion de genre reproduit une réalité sociale, culturelle- et quasi idéologique- celle de l'organisation humaine sous sa forme pyramidale »

Dans le cadre de cette recherche, le roman est le genre qui m'intéresse le plus car c'est celui qui est le plus communément étudié à l'école élémentaire. C'est aussi celui qui intègre parfaitement un élément essentiel du récit : le personnage

¹⁶³ Canvat Karl, *Enseigner la littérature par les genres*, Bruxelles, De Boeck Duculot, 1999

¹⁶⁴ Stalloni Yves, *Les genres littéraires*, Paris, Dunod, 1997, coll Topos.

¹⁶⁵ Stalloni Yves, *opus cit.*, p 10/11.

et, par la même occasion, son portrait. Ceci nous ramène directement à notre centre d'intérêt : le genre introduit dans les consignes d'écriture descriptive.

En réalité, la notion de genre en elle-même n'est pas explicitement abordée à l'école élémentaire. Grâce au tri de textes, activité encore relativement récente, on met en évidence les notions de types de textes (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, dialogal) que l'on doit, entre autres, à Jean-Michel Adam¹⁶⁶, et les types d'écrits. C'est à partir de cette double typologie que l'on dégage, plus ou moins, la notion de genre sans la définir. D'ailleurs, le pourrait-on avec les élèves ? Jean-Michel Adam reconnaît lui-même que :

*« classer des textes en genres est une opération intuitive et pratique aussi courante qu'efficace, mais beaucoup plus délicate à mener d'un point de vue théorique et linguistique »*¹⁶⁷

et il ajoute en citant Jean-Paul Bronckart :

*« S'ils sont intuitivement différenciés, les genres ne peuvent jamais faire l'objet d'un classement rationnel stable et définitif. »*¹⁶⁸

Je vois deux raisons à cet état des recherches : le nombre quasi - illimité des genres et les critères de classement qui sont encore très hétérogènes car ils répondent à des enjeux différents tels que l'enjeu social, l'enjeu cognitif, le contenu thématique etc...

De fait, en classe, on cherche, tout au plus, à faire sentir aux élèves, les caractéristiques communes qui autorisent le regroupement de certains textes dans une même catégorie.

Les élèves s'emparent des types de textes avec plus ou moins de facilité, selon les textes auxquels ils sont confrontés. Le texte narratif avec l'idée de récit qu'il

¹⁶⁶ Adam Jean-Michel, *Les textes : types et prototypes*, Nathan, Paris, 1992.

¹⁶⁷ Adam Jean-Michel, « Entre conseil et consigne : les genres de l'incitation à l'action », *Pratiques* n°111-112, *Les textes de consignes*, décembre 2001 (page7).

¹⁶⁸ Bronckart Jean-Paul, *Activités langagières, textes et discours*, Lausanne-Paris, Delachaux et Niestlé, 1997 (page 138).

porte, est de loin le plus repérable parmi les autres textes. Dans un contexte globalement narratif, les élèves perçoivent également assez vite la séquence descriptive. Cependant, il faut parler de perception et non pas de reconnaissance de la séquence descriptive. Les travaux de Francis Belmer, Dominique Lahanier-Reuter et Fabien Fenouillet¹⁶⁹ sont édifiants à cet égard.

La distinction entre types d'écrit et genres n'est pas non plus clairement établie. Ainsi dans la liste de types d'écrits, sont associés aussi bien la lettre et l'article de journal qui peuvent effectivement relater un événement que le conte, la nouvelle et le roman.

De la même manière, la distinction entre ces trois derniers genres n'est pas toujours stable surtout lorsqu'ils sont tous trois présentés sous la forme d'un livre épais. Alors que le conte avec une présentation album est vite authentifié par les élèves, sa présentation livresque rend plus malaisée sa reconnaissance en tant que genre particulier.

La nouvelle est également problématique dans la mesure où sa parenté avec le conte est assez forte et que, comme le remarque Yves Stalloni, certains auteurs, eux-mêmes, entretiennent cette confusion en mélangeant les deux notions. Il cite par exemple Guy de Maupassant dont le recueil de nouvelles s'intitulait curieusement: *Contes de la Bécasse* .

Le roman est le genre dominant aujourd'hui mais il est tellement divisé et subdivisé qu'il est finalement difficile, avec des élèves de la fin du cycle III, de mettre en évidence des indices précis et stables en guise de synthèse. Dans l'impossibilité de le définir réellement en tenant compte de toutes ses variantes, on dégage plutôt, avec eux, un « catalogue » des sous-genres¹⁷⁰ romanesques qu'ils ont déjà eu l'occasion de rencontrer.

¹⁶⁹ Belmer Francis, Lahanier-Reuter Dominique, Fenouillet Fabien, « La lecture des textes descriptifs à l'école primaire », *Enjeux* n°47/48, *La description*, mars/juin 2000.

¹⁷⁰ Les sous-genres sont des subdivisions historiques ou thématiques des « genres », exemples : le roman policier ou le roman picaresque. Les sous-genres se subdivisent eux-mêmes en sous-sous-genres, exemples : le roman policier « noir » et le roman policier « à énigme criminelle ».

« *Faute de pouvoir isoler des critères pertinents et indiscutables susceptibles de recouvrir l'infinie variété du genre, on choisit donc de décrire ses avatars dans le temps ou dans l'espace.* »¹⁷¹

Tous les sous-genres romanesques ne sont évidemment pas abordés, ne serait-ce que par manque de temps. Parmi les genres récurrents à l'école élémentaire, sont exploités :

- le conte, bien sûr, sous toutes ces facettes : animalier, merveilleux ou même philosophique,
- et les romans qu'ils soient policier, d'aventure, d'apprentissage ou encore fantastique, chacun de ses romans pouvant offrir un registre différent allant du sérieux au parodique, de l'épique au tragique.

Les consignes d'écriture descriptives n'ont plus qu'à puiser dans cet échantillon pour sélectionner le(s) personnage(s) dont les élèves auront à « tirer le portrait ».

Les avantages de ce référent « genre » sont nombreux. L'extrait narratif (qui sert souvent de préliminaire à l'introduction d'un personnage dont il faut faire la description) a pour premier intérêt d'inscrire la description dans un véritable contexte narratif et de prouver que des liens unissent ces deux types de textes, alors que la description abordée à partir d'un support visuel ou d'un simple nom la présente en tant qu'entité distincte et indépendante.

Il en découle, et c'est le second intérêt pointé, que la description se trouve fonctionnalisée. Avec ou sans contextualisation de l'extrait narratif, on obtient, au moins, la fonction informative de la description. C'est la fonction basique, incontournable selon Yves Reuter car elle participe à la construction du savoir. Elle incarne et objective les objets de référence. A travers sa valeur mimésique, elle concrétise aussi la narration « en plantant le décor ». Grâce au support textuel inscrit dans un genre, on peut éventuellement voir apparaître aussi :

¹⁷¹ Stalloni Yves, *op.cit.* page 66.

- la fonction explicative lorsque la construction du savoir est accentuée (exemple avec la valeur mathésique). Elle est souvent introduite par la formule « c'est/c'était),
- la fonction régulatrice-transformationnelle ou narrative qui est essentielle car elle assume la progression sémantique en agissant sur les deux axes que sont l'axe temporel¹⁷² et l'axe identitaire qui met en scène l'identité du personnage.
- Enfin la fonction de gestion de l'écriture (pour le scripteur) et de lecture (pour le lecteur potentiel) car elle participe du contrôle de la compréhension et gère le suspens en ralentissant ou en accélérant l'action.

Enfin, le dernier intérêt de la notion de genre, très important en terme de didactique, est le support linguistique qu'il offre au scripteur.

Le genre, si l'on se rapporte au modèle théorique élaboré par Mikhail Bakhtine, cité par Karl Canvat¹⁷³, a un caractère socialement construit, ce qui lui confère également en contre-partie, un caractère contraignant :

« Les genres sont un répertoire de formes conventionnelles régulant les échanges discursifs. Le locuteur (le scripteur) et l'allocutaire (le lecteur) y puisent l'un pour former ses énoncés, l'autre pour les comprendre. »

Il en résulte que l'extrait narratif introduisant la description établit un premier contact avec le scripteur en lui délivrant l'univers fictionnel dans lequel il va décrire son personnage. L'extrait narratif et le genre qui est sous-jacent, ont donc bien une fonction référentielle. Il peut également y avoir un second effet, celui de motiver l'écriture surtout si l'univers fictionnel est bien connu et apprécié du scripteur.

¹⁷² Soit avec une modalité rétrospective qui renvoie dans le passé, soit avec une modalité prospective qui programme en quelque sorte le futur. Dans le premier cas, la description permet de mieux situer le personnage dans son histoire et dans le deuxième cas, la description augure des réactions du personnage.

¹⁷³ Canvat Karl, *op.cit.* page 68.

Il faut cependant noter qu'en l'absence d'un extrait narratif introducteur, le nom du personnage ou sa simple qualification porte déjà en lui-même une dimension anthropomorphique (qui contribuent d'ailleurs souvent à produire un effet de réel) et crée un univers générique bien spécifique. L'exemple le plus frappant nous est donné par les noms de personnages appartenant au genre fantastique ou de science-fiction. Comme le remarque Karl Canvat, ces noms propres (exemple : Ro de la planète d'Ander 2¹⁷⁴) qui dérogent le plus souvent aux normes de la morphophonologie du français, fonctionnent comme des indicateurs du genre. De la même manière qu'en analysant les contes, on peut catégoriser les personnages, on peut dire qu'à chaque genre littéraire correspond un répertoire de personnages que Karl Canvat, reprenant Yves Reuter, nomme « des figures génériques ». Si l'on prend encore une fois le genre science-fiction en exemple, parmi les figures génériques évidentes, on aura le robot, l'androïde, la créature mi-humain, mi-animal. Leur rôle est bien de rattacher le texte en général et le portrait en particulier à un genre mais aussi d'en organiser la cohérence textuelle et d'en faciliter la lecture. Le nom du personnage formalise aussi sûrement des « scripts¹⁷⁵ » d'actions que ce que l'on pourrait aussi appeler des « scripts » de qualités physiques et morales proches parfois des « lieux communs ».

En donnant le cadre générique, on peut donc penser que les affres « du vertige de la page blanche » sont évacués puisque l'on donne à l'élève de quoi étayer sa description. En quelque sorte, le portrait est tracé en filigrane, la tâche de l'élève s'en trouve facilitée.

Malheureusement, tout n'est pas aussi simple qu'il y paraît et une analyse plus précise nous oblige à revenir sur certains points problématiques soulevés par ce référent.

¹⁷⁴ Asimov Isaac, *l'invité du ciel*, Paris, Gallimard jeunesse, 1993. Ro est le nom d'un personnage tiré de « l'Invité du ciel » et qu'un groupe d'élèves participant à l'expérimentation de cette recherche a eu à décrire.

¹⁷⁵ Script d'action dans le sens donné par les psychocognitivistes, c'est-à-dire un schéma conventionnel d'actions liés à des situations connues.

Il me semble, en effet, que la nature même du genre (du moins si je prends en compte la définition de Mikhaïl Bakhtine retenue par Jean-Michel Adam et que j'ai déjà eue l'occasion de citer dans ce chapitre), d'une part, porte en elle les germes de quelques difficultés pour les élèves et, d'autre part, ne résout pas forcément les problèmes soulevés par les référents précédemment étudiés, à savoir les référents « réel/imaginaire » et « avec/sans support visuel ».

On se rappelle que Mikhaïl Bakhtine définit les genres à partir de trois éléments : le contenu thématique, le style et la construction compositionnelle, ceux-ci fusionnant dans un tout qui constitue la spécificité d'une sphère d'échange. Cette définition des genres concerne les textes en général et ces propos ne se rapportent pas directement à la description d'un portrait. Il n'en est pas moins vrai que le référent « genre » soumet l'écriture du portrait aux mêmes conditions spécifiques et donc impératives que l'énoncé narratif lui-même. Pour le dire autrement : les trois éléments indissolubles dans le tout que constitue l'énoncé, peuvent être pris comme une aide, « un fil directeur » mais peuvent aussi, par certains côtés, ressembler terriblement à des contraintes. Dans certains cas, loin de faciliter la tâche d'écriture, ces contraintes peuvent la compliquer et même avoisiner la surcharge cognitive car avec la définition de Mikhaïl Bakhtine, on voit combien le portrait inscrit dans un genre est dépendant de la connaissance que l'élève a de ce genre. Avec un tel référent, on est loin de la sphère affective de l'élève qui, comme on avait pu le signaler pour certains référents, pouvait se révéler gênante mais on touche, cette fois, à la sphère socio-culturelle de l'élève. Il est évident que dans un groupe-classe, en fonction des différents niveaux de lecture qui la traversent, des goûts plus ou moins développés pour la lecture, du climat plus ou moins culturel dans lequel baignent les élèves en dehors du milieu scolaire, tous les élèves ne sont pas à égalité devant tel ou tel univers fictionnel générique. A moins que le genre proposé dans la consigne repose sur un fonds culturel commun à la classe et solide, le référent « extrait narratif inscrit dans un genre » n'est ni un référent anodin ni sans conséquences.

Le référent « genre » ne règle pas non plus les problèmes soulevés par le référent « personnage réel/imaginaire ».

Toujours selon Mikhaïl Bakhtine, le genre comme tous les phénomènes langagiers s'inscrit dans une activité sociale et/ou historique. En conséquence, en créant un univers fictionnel, le référent « genre » donne vie à cette activité sociale et à une pseudo-réalité. Le scripteur doit rentrer dans cet univers fictionnel et son écriture doit en tenir compte pour répondre aux attentes induites par cet univers. C'est particulièrement vrai pour l'écriture de certains portraits, par exemple avec le genre policier ou le genre aventure historique. La crédibilité du portrait tient aussi bien à la description du personnage lui-même, qu'à la réalité sociale du monde qui l'entoure et qui correspond à des critères thématiques précis. Il me semble que dans pareil cas, le référent « genre littéraire » est ambigu car tout en se plaçant délibérément du côté de l'imaginaire (l'univers fictionnel), il implique une recherche au plus près de la réalité. Le portrait, tout en étant celui d'un personnage imaginé donc imaginaire, doit donner l'illusion d'un monde réel qui repose, en fait, sur les connaissances que l'on en a ou, le plus souvent, sur les représentations que l'on s'en fait. En plus de la gestion de l'écriture inhérente à la description, le jeune élève doit se montrer vigilant pour être crédible. Par exemple, dans le cas du référent « support textuel inscrit dans un genre aventure historique », le portrait que l'élève esquisse doit apporter suffisamment d'éléments probants pour restituer la période historique. Il est évident qu'un personnage préhistorique n'est pas vêtu de la même façon qu'un chevalier du Moyen Age ou qu'un haut personnage vivant à la cour du roi Soleil. Selon l'ambition du projet d'écriture dans lequel s'insère la description, le scripteur doit s'efforcer d'éviter l'anachronisme trop évident qui serait susceptible de détruire l'ensemble du portrait.

Le référent « support textuel inscrit dans un genre » ne me semble pas régler non plus les problèmes soulevés par le référent « avec/sans support visuel ».

Il faut bien reconnaître que nous ne sommes pas en présence d'un support visuel auquel on avait reproché sa trop grande rigidité, sa possible incompatibi-

lité avec l'accès à l'imaginaire. Pourtant, il me semble que le référent « support textuel inscrit dans un genre », comme nous l'avons vu, construit un cadre qui peut s'assimiler à un « support visuel virtuel », avec toutes les contraintes qu'il suppose et que nous avons déjà évoquées.

3.4. Le référent « personnage » : Et si on allait voir du côté des élèves !

Tout au long des pages qui ont précédé, j'ai tenté de brosser le portrait du référent « personnage » tel qu'il apparaît le plus souvent dans le cadre de son apprentissage scolaire, en fin de cycle III.

Quel bilan pouvons-nous dresser à l'issue de ces quelques pages ?

Il paraît clairement, me semble-t-il, que le référent « personnage », présent dans de nombreuses consignes d'écriture d'aujourd'hui, a hérité d'une longue tradition scolaire qui, elle-même, prend ses racines dans l'histoire de la description. Le véritable démarrage de la description scolaire, comme objet institutionnel, se fait au cours du 19^{ème} siècle. Comme tout phénomène langagier qui s'inscrit dans une activité sociale, la description a traversé et subi les influences de divers courants littéraires et ceux-ci l'ont fait évoluer.

Par ricochets, la description scolaire a suivi les mêmes inflexions mais il existe une sorte d'inertie qui enveloppe et ralentit l'évolution de l'enseignement-apprentissage en général et celui de la description n'y échappe pas. La comparaison de quelques manuels scolaires encore en service prouve, justement, que l'apprentissage proposé se positionne entre innovation et tradition. La partie la plus « traditionnelle » émerge notamment à travers la conception des consignes d'écriture descriptive. Cela est particulièrement vrai pour l'objet de ma recherche : le portrait d'un personnage.

Personnage réel ou imaginaire, avec ou sans support visuel, extrait ou non d'un texte avec un genre bien calibré ; tels sont les personnages-référents qui peuplent les consignes descriptives.

Ces référents n'ont pas manqué d'être interrogé, bousculé et la validité de certains d'entre eux est parfois remise en cause, comme c'est le cas avec Catherine Tauveron dans son article « Et si on allait voir du côté des écrivains »¹⁷⁶. On sent, dans ses propos, la volonté de « faire bouger les choses » et sa conviction que les référents ne gagnent rien à demeurer « réel » et « avec support visuel ». Pour preuve de ce qu'elle avance, elle évoque les descriptions réalisées par des auteurs pourtant confirmés mais peu inspirés dès lors qu'ils avaient de tels référents

Alors faut-il dorénavant privilégier les référents « personnage imaginaire », « sans support visuel » ou encore les référents « tirés de textes narratifs avec genre » ?

La solution ne me semble pas aussi simple car j'ai pu constater que les différents référents (aussi bien ceux qui sont décriés, que ceux qui paraissent plus innovants) présentent tous des avantages et des inconvénients. Alors que faire ? Que choisir ? Le monde de l'édition, visiblement, en attendant que le débat soit clos, a fait son choix. Il n'a pas d'autre ressource que celle de s'appuyer sur ce qui existe déjà. Il persiste donc dans sa demande descriptive, à soumettre ces mêmes types de référents, déjà largement diffusés.

En ce qui concerne la recherche en didactique du Français, il nous reste sans doute encore bien des pistes à explorer dans ce domaine. Ma fonction de professeur des écoles en charge d'une classe de CM2 en secteur R.E.P. et ma position d'étudiante en didactique du Français m'ont inspiré une piste possible que je formule ainsi :

« Et si on allait voir du côté des...élèves ? »

Cette solution n'est pas seulement une paraphrase de l'article de Catherine Tauveron, lancée en guise de boutade. C'est surtout une réflexion qui prend racine dans ce même article.

¹⁷⁶ Tauveron Catherine, *op.cit.*, 1999.

En effet, de son propre aveu, Catherine Tauveron indique que les savoirs relatifs à ces référents (elle parle des référents « réel » et « avec support visuel ») n'ont pas été testés.

Il semble donc que la description scolaire avec son lot de référents qui l'accompagnent en terme d'objets à décrire, soit un phénomène langagier en débat mais que ce débat ait occulté en partie un acteur pourtant déterminant à mes yeux : l'élève.

L'enseignement qu'il soit de français ou d'une autre discipline, met en relation deux catégories d'individus : l'enseignant et les élèves. Entre eux le savoir tisse des liens complexes. Le triangle pédagogique, imaginé par Jean Houssaye¹⁷⁷, illustre assez bien cette mise en relation¹⁷⁸ mais en même temps, ce modèle qui privilégie la triangulation Professeur/Elèves/Savoir passe sous silence une discipline pourtant en émergence depuis plus de vingt ans : la didactique. Or la didactique, de toute évidence, a à voir avec l'enseignement.

La description en tant qu'objet d'enseignement, et par conséquent objet de recherche, relève évidemment de la didactique du français. Les conditions d'appropriation des savoirs, autrement dit, les pré-requis que l'apprentissage de la description suppose de la part des élèves, les représentations que la description suscite auprès d'un public d'apprenants et les obstacles à l'apprentissage qu'elle met en évidence, sont des éléments qui ont déjà été interrogés par la recherche en didactique du français. Les consignes d'écriture n'ont pas manqué non plus d'être analysées. Il reste, cependant, qu'en matière d'enseignement-apprentissage de la description à l'école élémentaire, le référent inscrit dans la consigne continue à poser un problème. L'élève y est évidemment confronté mais aussi l'enseignant lorsqu'il est soucieux de proposer une situation d'écriture qui réponde au mieux à son public d'apprentis scripteurs.

¹⁷⁷ Houssaye Jean, *Le triangle pédagogique*, Berne, Peter Lang, 1988.

¹⁷⁸ ce qui n'exclut pas l'existence d'autres modèles !

Une question, dès lors, s'impose : Que savons-nous des performances des élèves en matière de description qui puisse orienter notre choix vers tel ou tel référent ?

Manifestement, nos connaissances dans ce domaine sont encore insuffisantes puisque Yves Reuter reconnaît que :

*« les analyses des performances des apprenants en matière descriptive sont encore trop rares. »*¹⁷⁹

Des référents non testés, des connaissances dans le domaine des performances des élèves trop rares en ce qui concerne l'apprentissage de la description : deux raisons suffisantes pour s'emparer de la problématique suivante :

« Quelle est l'influence du référent sur l'écriture descriptive des élèves ? »

Le pluriel du substantif « élèves » est important et exposé à dessein, pour prendre toute la mesure de la problématique. Le terme « élève » est souvent utilisé comme terme générique, catégorisant un groupe d'enfants en milieu scolaire. Pourtant, cet emploi singulier a tendance à cacher la réalité sur le terrain : il n'y a pas une communauté d'enfants quasiment identiques sous prétexte qu'ils appartiennent à la même tranche d'âge mais bien des élèves, très différents, qui sont regroupés seulement pour les besoins de l'institution.

Cette prise en compte de la diversité des élèves me paraît essentielle et si l'on considère comme Elisabeth Bautier le pense :

*« (que) les pratiques langagières sont à la fois activité langagière et sociale et cognitive et affective »*¹⁸⁰

alors on peut penser légitimement que les pratiques langagières des uns ne sont pas celles des autres. La description, prise en tant que discours particulier n'est donc probablement ni reçue ni (re)construite de la même manière par tous les

¹⁷⁹ Reuter Yves, *op.cit.* 2000a.

¹⁸⁰ Bautier Elisabeth, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995.

élèves et, par extension, les différents référents proposés dans les consignes descriptives, non plus !

Faut-il en conclure que tous les référents trouveraient ainsi leur justification ?

Peut-être ! Cette conclusion aurait le mérite d'apaiser les tensions entre concepteurs de manuels scolaires et didacticiens mais n'apporterait pas une véritable réponse didactique à ma question centrale.

Comme enseignante du cycle III en REP, convaincue de l'intérêt d'une pédagogie différenciée, j'ai effectivement comme hypothèse générale qu'il n'y a pas obligatoirement un référent « meilleur » qu'un autre mais que selon le type d'élève auquel on s'adresse et selon le projet didactique de l'enseignant, tel ou tel référent sera peut être mieux adapté que les autres. Encore faut-il être en mesure de déterminer quel référent convient le mieux pour tel type d'élève ou telle situation didactique !

Les différentes recherches consacrées à la description ne m'ont pas permis de trancher en faveur d'un référent « personnage » plutôt qu'un autre. Par contre l'éclairage de ces lectures théoriques a favorisé l'accumulation d'un certain nombre de questions. La première que l'on doit peut-être se poser, résume à elle seule la situation :

Qu'attend-on d'un référent « personnage » dans une consigne d'écriture destinée à des élèves de CM2 ?

Je n'ai pas voulu dresser un catalogue des critères de réussite qui pourraient répondre à cette difficile question. Mais il me paraît évident que tout enseignant souhaite choisir un référent qui optimisera la production d'écrit de ses élèves. Dans cette optique, un référent performant serait un référent qui répondrait favorablement aux questions suivantes :

- Le référent personnage permet-il de produire une image nette en utilisant un parcours complet ; c'est-à-dire un cadrage initial, une expansion et un cadrage final, pour reprendre les travaux d'Yves Reuter ?

- L'expansion réalisée à partir du référent n'est-elle que le résultat d'une aspectualisation listant les différentes parties du personnage ou bien favorise-t-elle le développement des sous-parties en apportant, au cours du trajet, des précisions ou des transformations dans le cadrage final ?
- Le référent favorise-t-il l'interpénétration judicieuse du descriptif dans un texte plus globalement narratif ; autrement dit, contribue-t-il à fonctionnaliser la description ?

Evidemment, ce ne sont là que quelques-unes des questions que le choix des référents soulève. Elles me renvoient directement à l'hypothèse générale que j'ai posée comme base de ma réflexion. En conséquence, elles m'ont obligée aussi à dégager, dès le début de cette recherche, de nouvelles hypothèses, plus ciblées autour de chacun des référents recensés dans les manuels scolaires et faisant l'objet de débat. La production d'une description (même réduite à un seul objet : le portrait d'un personnage), représente un vaste domaine d'investigation aussi il aurait été, sans aucun doute, illusoire et prétentieux de vouloir répondre à toutes les questions qu'elle suscite.

J'ai donc concentré ma recherche sur quelques points précis : l'architecture textuelle, l'organisation descriptive et la mise en mots. Je me suis inspirée des travaux d'Yves Reuter¹⁸¹ pour les sélectionner et cela pour deux raisons essentielles. D'une part, parce que ses publications dans ce champ de la recherche sont nombreuses et constituent donc un socle de connaissances incontournables. D'autre part, parce que les avancées théoriques qu'il propose, ne se départissent jamais d'une dimension praxéologique. Partir des pratiques pour les comprendre, construire des pistes de travail, les évaluer et apporter des remédiations, telle est, me semble-t-il, la visée centrale de la didactique du Français qu'il soumet au lecteur.

Au cours des six années consacrées à cette recherche, mes hypothèses ont été bousculées et transformées soit par les lectures dont je me suis fait l'écho dans

¹⁸¹ Reuter Yves, *op.cit.*, 2000a.

les pages de ce chapitre, soit parce que je ne les considérais plus avec le même intérêt. En conséquence, certaines ont disparu de mon champ d'action, d'autres se sont affinées.

Dans le cadre de cette recherche, je souhaitais vérifier l'influence intrinsèque des référents proposés aux élèves dans les consignes descriptives les plus courantes. Plusieurs entrées dans l'analyse étaient possibles mais j'en avais privilégié trois : l'architecture textuelle, l'organisation descriptive et la mise en mots. Ces trois axes d'analyse soulevaient chacun leurs lots de questions pour lesquelles je n'avais que des hypothèses en guise de réponses. Il m'a fallu, bien évidemment, faire un choix parmi ces questions et mettre un peu d'ordre dans les hypothèses qu'elles suscitaient. Ce sont ces dernières que je vais évoquer à présent.

Pour commencer, je me suis intéressée à la superstructure générale des portraits écrits. Avant même d'entrer dans la lecture proprement dite des portraits, le simple fait de feuilleter l'ensemble du corpus de textes montrait des disparités dans la production des écrits : Se pouvait-il que l'architecture textuelle des portraits varie selon la qualité du référent proposé ?

Je faisais trois hypothèses dont les deux premières concernaient particulièrement le référent « support visuel » :

- La première était que **le référent « avec support visuel » faciliterait la tâche d'écriture des enfants les plus en difficulté, ce qui se marquerait, comparativement, par des textes plus longs avec ce référent.**
- En contre-partie, **ce référent risquait d'engendrer un parcours descriptif réduit à une simple énumération des différentes parties, voire de quelques sous-parties. Une architecture textuelle de type « texte en colonnes » avec « effet de liste » viendrait, dans ce cas-là probablement concrétiser cette deuxième hypothèse.**

La consigne donnée aux élèves réclamait exclusivement la description d'un personnage, cela a inspiré ma troisième hypothèse :

- **On obtiendrait très certainement un texte « pavé » pour l'ensemble des portraits et la composante serait essentiellement descriptive.**

Parmi les tâches que je m'étais fixée, l'analyse de l'organisation descriptive constituait, à elle seule, l'élément central de cette recherche. C'était aussi l'axe le plus difficile à étudier.

Par organisation descriptive, j'entends la capacité de l'élève à produire une description qui ne soit pas dénuée de tout ordre et qui introduise une éventuelle fonctionnalisation de la description. Dans la mesure où les référents proposés incitent les scripteurs à produire « *un fragment expansé à dominante marquée* ¹⁸² », les portraits réalisés par les élèves pouvaient effectivement donner lieu à un début d'organisation sous la forme d'un parcours descriptif, tel qu'Yves Reuter le mentionne. La question étant de savoir si la nature du référent était en mesure d'influencer le parcours descriptif réalisé sans apprentissage préalable ?

J'avais une hypothèse forte à ce sujet :

- **Les référents « avec support visuel » seraient, a priori, les mieux adaptés pour favoriser une organisation descriptive** ¹⁸³.

Cette quatrième hypothèse est à rapprocher de la première évoquée à propos de l'architecture textuelle. Toutes deux étaient formulées de manière totalement empirique et reposaient sur le fait que j'étais persuadée, pour l'avoir souvent utilisé avec mes propres élèves, que ce référent pouvait servir de fil conducteur à la description. Je considérais, en effet, que le référent « avec support visuel » facilitait la production d'une image nette, non problématique et

¹⁸² Reuter Yves, *ibid*, page 78 (ce qui est considéré par Yves Reuter comme une condition préalable à tout « parcours descriptif »).

¹⁸³ Cette hypothèse, j'en conviens était toute subjective. Elle ne reposait que sur des « impressions », des données empiriques et s'opposait aux réflexions de Catherine Tauveron à propos de ces mêmes référents. Par honnêteté, il me faut bien admettre qu'il m'intéressait tout particulièrement de les confronter à l'objectivité d'une réelle expérimentation, quitte à bousculer ma pratique. On ne peut pas se dire engagée, à la fois dans la recherche en didactique du Français et dans la formation des maîtres, sans accepter de se mettre soi-même en danger !

que l'élève, dans ce cas, pouvait se concentrer uniquement sur la gestion de la description et sa mise en mots.

Pour Yves Reuter, le parcours descriptif construit l'objet à décrire, en l'occurrence le portrait, et guide, ce faisant, le lecteur dans sa perception de l'objet décrit. Il répond à plusieurs principes :

« - organiser les relations tout-parties ;

textualiser ces éléments ;

produire une image (un effet de visibilité) ;

étayer une image ;

gérer les tensions à l'œuvre. ¹⁸⁴ »

Mon objectif principal, en suivant ce modèle, était donc d'analyser les fragments textuels descriptifs à dominante marquée, pour y découvrir la trace d'un parcours actualisé par la présence des trois phases suivantes : Un cadrage initial, un trajet ou expansion ou aspectualisation, un cadrage final.

Avant l'analyse, j'envisageais trois degrés de compétences possibles :

- Premier degré : Tout d'abord, une description réduite à la seule présence d'une aspectualisation du tout, voire de quelques parties, me semblait un minimum incontournable puisque cela correspondait, de la part de l'élève, à sa réponse face à la demande de l'enseignant ¹⁸⁵ ;
- Deuxième degré : Le cadrage initial suivi d'une expansion relevait déjà, à mon sens, d'un degré de réussite supérieur et pouvait donc représenter un premier niveau de parcours;
- Troisième degré : Enfin, l'association cadrage initial, trajet, cadrage final constituait un deuxième niveau de parcours, très performant pour cette tranche d'âge d'élèves.

¹⁸⁴ Reuter Yves, *ibid*, page 79

¹⁸⁵ Or, rares sont les élèves qui refusent sciemment de ne pas faire le travail demandé !

– J’espérais, et c’était ma cinquième hypothèse, que **selon la nature des référents et surtout selon le public auxquels ils étaient proposés, ces différents niveaux de compétences seraient actualisés dans les productions de portraits.**

J’ai étudié ces parcours complets quand ils existaient, pour découvrir de quelle manière, ceux-ci étaient accomplis. C’est-à-dire qu’en comparant le cadrage initial et le cadrage final, j’ai recherché si une précision ou une modification intervenait entre les deux ou si le cadrage final reprenait simplement à l’identique, le cadrage initial.

Obtenir un parcours complet était déjà relativement ambitieux dans le contexte opérationnel (sans aucun apprentissage préalable, je le rappelle) que j’avais choisi mais sachant, par expérience, que les élèves peuvent toujours surprendre (en bien !) les enseignants, je me suis également intéressée à la modalité des parcours accomplis ; à savoir un parcours réalisé sous la forme d’une transcription ou sous la forme d’une construction. Je n’ai cependant pas développé cet aspect dans ce mémoire car, comme j’aurai l’occasion de l’expliquer, d’autres éléments significatifs de l’influence des référents ont modifié l’orientation de ma recherche.

J’avais également une sixième hypothèse qui concernait la capacité de certains référents à favoriser la fonctionnalisation de la description. Il me semblait, en effet, que deux référents s’y prêtaient plus que d’autres :

- **le support visuel parce qu’il pouvait autoriser l’insertion de fragments narratifs, grâce au contexte qui entourait implicitement ou explicitement le personnage décrit,**
- **et le support textuel inscrit dans un genre littéraire parce qu’il renvoyait à une sphère d’action plus ou moins exprimées dans l’extrait textuel ou une sphère d’actions appartenant à la culture littéraire et/ou scolaire des élèves, puisque les genres retenus pour l’expérimentation avaient justement été sélectionnés pour leur prégnance dans la littérature-jeunesse.**

Enseignant moi-même en milieu scolaire R.E.P¹⁸⁶, j'avais de bonnes raisons de rechercher les effets des référents sur une population d'élèves de milieu défavorisé. Les questions précédentes étaient donc toutes sous-tendues pas la question suivante, essentielle à mes yeux :

Les effets recensés dans tous les cas de figure étaient-ils de même nature selon le milieu socioculturel des élèves ?

Il me semblait évident que des différences apparaîtraient entre les portraits écrits par deux populations d'élèves socioculturelles distinctes. Elles étaient attendues aussi bien pour l'architecture textuelle que pour l'organisation descriptive, sans toutefois les identifier nettement. La cinquième hypothèse que j'ai exposé précédemment, y faisait déjà allusion.

On a pu noter que dans les questions et les hypothèses émises jusqu'à présent, le support visuel et textuel étaient souvent convoqués alors que les référents « personnage réel » et « personnage imaginaire » ne l'étaient pas. La raison en est simple, pour les premiers points traités, je n'avais pas de préférence bien établie ou d'idées préconçues concernant la nature réelle ou imaginaire du référent personnage. Le référent « personnage imaginaire » m'inspirait, pourtant, une hypothèse qui avait à voir avec le milieu socioculturel des élèves. C'était ma septième hypothèse :

– **Le personnage « imaginaire », relevant de la pensée divergente, me semblait, a priori, susceptible de convenir davantage aux élèves disposant d'un assez bon capital culturel : les élèves de secteur non REP.**

L'analyse de la mise en mots relative aux portraits constituait le dernier acte de ma recherche et, sans doute, celui qui me tenait le plus à cœur. En effet, derrière les opérations de mise en relation, se profilait également le délicat problème du lexique.

¹⁸⁶ Réseau d'Education Prioritaire

Comme je l'ai montré, le vocabulaire est, en quelque sorte, un partenaire très largement associé à la description d'hier et d'aujourd'hui car celle-ci en est tributaire. D'autre part, le vocabulaire des élèves est un sujet extrêmement sensible et, selon que l'on se place du côté de l'enseignant sur le terrain ou du côté du chercheur en didactique ou en sociolinguistique, les avis sont forcément divisés. Moi-même, je me trouvais très nettement partagée entre mes lectures théoriques¹⁸⁷ qui m'engageaient à beaucoup de prudence vis à vis d'un éventuel « handicap socioculturel » et mon « ressenti » qui me répétait que tous les élèves n'avaient pas le même capital lexical et que cela les « handicapait » aussi bien dans la compréhension d'un texte lu que dans la production d'un écrit, à plus forte raison dans le cas d'un texte descriptif. Je comptais donc sur l'analyse des textes d'élèves appartenant à deux milieux socioculturels bien différents pour « en avoir le cœur net » ! Les opérations de mise en mots m'en donnaient l'occasion. Je n'osais pas émettre une hypothèse quant à la qualité et/ou quantité du lexique développé par tel ou tel secteur socioculturel, de peur que la position subjective d'enseignante ne l'emporte sur ma position objective de chercheuse. Par contre, j'avais une hypothèse qui se rapportait à la mise en mots et que je pouvais proposer de façon plus sereine.

– **Je pensais que le référent « personnage réel » avec ou sans support visuel serait celui qui développerait le plus les opérations de mise en relation.**

Vocabulaire spécifique, peut-être emploi de comparaisons, tels étaient les effets attendus autour des deux personnages réels proposés au cours de l'expérimentation mais pour des raisons différentes. Dans le cas du « personnage réel », « avec support visuel », c'est le support actualisant un contexte particulier qui pouvait en être responsable. Dans le cas du « personnage réel », « sans support visuel », c'est le personnage en tant que

¹⁸⁷ Charlot B, Bautier E, Rochex J.Y, *Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs*, A.Colin, Paris, 1992.

Bernstein Basil, *Langage et classes sociales codes socio-linguistiques et contrôle social*, Editions de Minuit, Paris, 1975.

marqueur typologique et/ou lieu d'investissement qui activerait cette mise en relation. Marqueur typologique d'abord, puisque, comme l'indique Catherine Tauveron, le nom du personnage peut suffire à induire une situation de fiction, il participe par la même occasion à la construction d'une image mentale du personnage. Lieu d'investissement, ensuite parce que, comme Pierre Glaudes nous le rappelait, la charge émotionnelle qui entoure un personnage peut être forte et, je l'imaginai donc motivante. Étant donné la personnalité choisie pour illustrer le référent « personnage réel sans support visuel », outre une aspectualisation particulièrement développée, j'escomptais une longueur de texte plus conséquente que pour les autres référents.

Au total, mes hypothèses n'étaient pas si nombreuses. Hormis ma conviction à propos du référent « avec support visuel » qui constituait, à mes yeux, une aide descriptive et ma certitude qu'il fallait proposer des référents diversifiés à une population scolaire différenciée, j'avais des pistes de travail assez floues au commencement de ce travail de recherche. Je me suis rendue compte que, finalement, j'attendais d'être surprise par les référents quels qu'ils soient.

Pour avoir un début de réponse à ces questions et hypothèses, il me fallait « tester » ces fameux référents traditionnels et/ou controversés ou encore annoncés comme plus innovants et performants. Mais ce travail ne pouvait se faire qu'en prenant en compte les élèves et leur rapport à la description, dans leur diversité. Il fallait donc, non seulement « tester » les écrits mais aussi donner la parole aux principaux intéressés. Cela fut fait sous la forme d'un questionnaire renseigné par tous les élèves participant à l'expérimentation et, sous la forme, plus confidentielle, d'entretiens individuels menés auprès de quelques élèves des deux secteurs socioculturels dont les textes m'avaient particulièrement intéressée.

C'est ainsi que mon champ d'action fut défini dans le cadre de cette recherche.

Le programme de recherche que je m'étais fixé, était déjà relativement ambitieux, compte-tenu du fait que j'avais prévu une recherche quantitative portant

sur plusieurs classes. Les premières lectures puis les lectures plus approfondies du corpus de textes, m'ont convaincue qu'avant d'entrer « dans le vif du sujet », il allait falloir prendre en compte d'autres éléments, non prévus mais pourtant tous révélateurs de l'influence des référents. C'est ainsi que j'ai dû comparer la longueur des textes des deux publics, selon le référent qui leur était affecté mais aussi et surtout l'influence du référent sur le type de texte réellement produit.

D'autres éléments auraient pu faire l'objet d'une analyse plus fine : je pense notamment à la dimension ludique enregistrée auprès de certains élèves à partir du référent « support textuel inscrit dans un genre ». L'ampleur de la tâche engagée en a décidé autrement.

Faire une recherche, c'est aussi faire des choix. C'est la raison pour laquelle certains facteurs (le lexique, la dimension ludique, pour n'en citer que deux) qui me tenaient pourtant à cœur, seront évoqués dans cette thèse mais ne feront pas l'objet d'une analyse aussi poussée qu'ils l'auraient méritée et que je le souhaitais au départ de cette recherche.

Cependant, avant d'exposer les résultats de cette recherche en didactique du français, je vais revenir sur les conditions matérielles, pratiques et pédagogiques qui ont rendu possible son opérationnalisation.