

DEUXIEME PARTIE

PAROLES D'ELEVES

Vouloir mener une recherche universitaire est une chose que l'on devine difficile mais vouloir dépasser cette difficulté fait partie de l'exaltation propre à chaque nouveau projet.

Une fois la problématique dégagée – en l'occurrence, en ce qui me concerne : l'influence des référents présents dans les consignes descriptives¹⁸⁸ – il faut penser à mettre en place les conditions de l'expérimentation.

Ce qui a été mis au second plan, pendant la première phase de réflexion théorique et qui, a priori, ne posait pas de problèmes (comme choisir un public, choisir les dits-référents, formuler les consignes introduisant la description, établir un questionnaire pour les élèves afin de dégager leur rapport à la description) prend, soudain, toute son importance. La motivation ne retombe pas mais la perception des réelles difficultés à surmonter calme un peu les ardeurs et retarde le début de la recherche proprement dite. Je l'ai appris, parfois à mes dépens, en septembre/octobre 2000, date à laquelle j'ai entrepris cette recherche en didactique du Français.

Mon projet de recherche concernait les performances en matière d'écriture descriptive des apprenants de la fin du cycle III de l'école élémentaire. Je souhaitais donner une dimension sociologique à ma recherche en comparant les textes d'élèves issus de deux secteurs socioculturels bien marqués. Ce projet engageait donc aussi un grand nombre d'acteurs : les élèves et leurs enseignants. En conséquence, il me fallait, d'une part, trouver des enseignants acceptant de « prêter » leur classe et d'autre part, que ces classes répondent aux caractères socioculturels recherchés, à savoir des classes appartenant à un milieu socioculturel aisé et un nombre égal de classes issues d'un milieu socioculturel plus défavorisé. J'avais conscience que choisir les classes susceptibles d'accepter l'expérimentation était un acte décisif pour la suite de ma recherche.

¹⁸⁸ Je rappelle que par référent, j'entends : la présence ou l'absence d'un support visuel, la qualité du personnage, à savoir personnage réel ou imaginaire, et enfin la présence ou non d'un genre clairement annoncé.

Comme cela était attendu, sonder plusieurs référents auprès d'élèves issus de deux secteurs socioculturels différents a eu effectivement des conséquences non négligeables sur les résultats. Par contre, des circonstances imprévues lors de la mise en œuvre effective de l'expérimentation ont eu quelques effets inattendus sur la production descriptive. J'y reviendrai.

Le premier chapitre de cette deuxième partie me permettra donc de présenter les différents acteurs que j'ai sollicités pour cette recherche, ainsi que les raisons géographiques et socioculturelles qui ont orienté mes choix vers ces jeunes scripteurs.

En règle générale, les conditions matérielles, pédagogiques et didactiques constituent les facteurs de réussite ou d'échec de toute recherche en didactique. Elles en déterminent la validité et orientent parfois les résultats dans des directions non prévues par le chercheur.

Faire une recherche sur le référent présent dans les consignes descriptives multipliait le risque de voir ces conditions jouer un rôle majeur. Il était donc important de les repérer et, si possible, de les canaliser avant de proposer effectivement le travail d'écriture à des élèves. En effet, le référent « portrait », en tant qu'objet d'étude, offre déjà un certain nombre de variables possibles : personnage réel/imaginaire, avec ou sans support visuel, avec un support textuel qui peut s'inscrire dans différents genres littéraires.

Ensuite, s'ajoutent à cela, les conditions strictement matérielles et les conditions pédagogiques qui sont autant d'éléments et de phénomènes qui finissent par influencer la production d'écrit aussi sûrement que le référent lui-même.

Au cours de la préparation de l'expérimentation auprès du public scolaire que j'avais contacté, certaines de ces conditions avaient été anticipées, d'autres se sont malheureusement et/ou heureusement invitées. Il a donc fallu les prendre en compte pour analyser le corpus de textes final.

Ainsi, j'ai pu constater que, même sélectionnés avec soin, certains référents, en dehors de leur intérêt didactique, sont déjà porteurs de variables insoupçonnées au départ qui peuvent, pourtant, expliquer certains résultats. Le cas du

réfèrent « personnage avec support visuel » dépendant des conditions matérielles notamment de la photocopie¹⁸⁹, peut nous en convaincre. Ainsi, le réfèrent « *personnage réel avec support visuel* » (un jeune alpiniste au sommet d'une montagne), selon la qualité de la photocopie distribuée aux élèves, a été plus ou moins bien identifié en tant qu'alpiniste car le cadre montagnard était peu lisible. Cette petite différence est peut-être à l'origine des interprétations différentes données à ce même personnage.

De même, concernant les conditions pédagogiques, la motivation de l'enseignant acceptant de participer à l'expérimentation, la procédure mise en place et les habitudes scolaires intrinsèques à chaque classe et à chaque maître ont leur importance. Je pense tout particulièrement au comportement de certains élèves d'une même classe dont l'enseignante était malade à la date prévue pour la production des portraits. L'écriture descriptive a été prise en charge par un professeur remplaçant. Profitant des conditions humaines d'encadrement, encore une fois imprévues et imprévisibles, les élèves ont réalisé des portraits pour le moins surprenant et osé, notamment d'un point de vue lexical. On peut imaginer que ces portraits auraient probablement été bien différents dans les conditions habituelles d'encadrement.

Revenir sur les conditions de l'expérimentation est donc un acte essentiel avant d'entreprendre l'analyse du corpus de textes ou même celle des entretiens et questionnaires réalisés avec les élèves. Le deuxième chapitre m'en donnera l'occasion. Je pourrai ainsi décrire le dispositif mis en place pour recueillir les données telles que les questionnaires, le corpus de textes ou encore les entretiens auprès de quelques élèves.

Le troisième chapitre présentera ensuite les différents référents soumis à l'épreuve des descriptions d'élèves ; référents pour lesquels je rappellerai le motif didactique qui sous-tendait chaque option.

¹⁸⁹ Par exemple, la qualité de l'impression de ce réfèrent peut changer la lecture qui en est faite par les élèves.

Il sera temps alors de donner réellement la parole aux élèves. Ce sera fait avec les quatrième et cinquième chapitres. Je reviendrai ainsi, assez longuement, sur l'analyse des questionnaires remis aux élèves et les entretiens qui ont suivi, lors de la première année, c'est-à-dire en octobre 2000.

Mesurer l'influence des référents sur l'écriture descriptive des élèves passe évidemment par la lecture et l'analyse d'un corpus de textes. Lecture et analyse donnent lieu, ensuite, à des résultats chiffrés qui traduisent les grandes tendances repérées. En cela, les données chiffrées jouent un rôle essentiel et forment le plus souvent la pierre angulaire sur laquelle se construit la réflexion didactique. L'analyse quantitative est donc un instrument très utile dont je ne mets pas en cause l'intérêt pour la recherche, l'ayant moi-même largement utilisée. Cependant, dans le cadre d'une recherche qui tendait à mesurer l'influence éventuelle de tel ou tel type de référent, il me semblait non moins essentiel d'interroger les premiers concernés, c'est-à-dire les élèves eux-mêmes.

Dans ces chapitres, il s'agira donc de donner la parole aux élèves pour qu'ils fassent entendre leur voix, qu'ils expriment leurs impressions par rapport à une activité scripturale traditionnelle¹⁹⁰, souvent interrogée en tant qu'objet textuel d'un point de vue linguistique, littéraire ou didactique, pendant que l'élève-producteur d'une description, lui, reste dans l'ombre.

Comment les élèves perçoivent-ils la description, en général ? La perçoivent-ils de la même façon selon le référent qu'on leur soumet dans la consigne d'écriture ? Se l'approprient-ils facilement ? Si oui, quelles sont les conditions les plus favorables ? Si non, pourquoi la rejettent-ils parfois ?

En situation de classe, de façon empirique et subjective, l'enseignant a¹⁹¹ quelques éléments de réponses à ces questions. Il peut entamer directement le dialogue avec ses élèves, connaître puis tenir compte de leurs réactions, positives

¹⁹⁰¹⁹⁰ Traditionnelle au sens où, comme on l'a vu, la description scolaire, même si elle a évolué et évolue encore, est bien ancrée dans la tradition scolaire, ce qui fait d'elle une activité quasi incontournable.

¹⁹¹ Ou croit avoir !

ou négatives, à l'égard d'une consigne qu'elle soit descriptive ou non. La posture des élèves, au sens propre et donc physique du terme, au moment de la lecture de la consigne, est souvent déjà révélatrice de leur façon de l'appréhender : les mimiques, les exclamations et autres réactions diverses fournissent à l'enseignant, de véritables indicateurs quant à leur degré d'acceptation de la consigne !

Dans le cadre de cette recherche, on aurait pu imaginer un dispositif permettant d'observer à l'aide de critères « objectifs », la réaction des élèves face au référent présent dans la consigne. Ainsi, nous aurions obtenu bien des réponses à nos questions :

- Entrent-ils vite plus ou moins vite dans l'acte d'écriture selon que le référent est sur un support visuel ou non ?
- Pour réaliser leur description, ont-ils régulièrement recours au support visuel quand il existe ?
- A défaut de support, comment réagissent-ils ?
- Cherchent-ils l'inspiration en eux-mêmes exclusivement ou bien leur regard papillonne-t-il, à droite et à gauche, sur les murs de la classe où sont souvent accrochés d'autres référents image ou document textuel servant d'aide-mémoire ?

En prenant en compte d'autres types de référents, on pourrait multiplier ainsi le questionnement.

Malheureusement, un tel dispositif d'observation n'a pas été mis en place pour cette recherche. L'inadéquation entre le nombre important de classes participant à l'expérimentation (huit classes pour la première année et six classes pour la seconde année, comme nous allons le voir) et le peu d'heures¹⁹² dont je disposais pour mener à bien ce travail, dans le temps scolaire, rendait impossible toute tentative d'observation sur le terrain.

J'ai donc opté pour deux actions différentes :

- la première étant la distribution d'un questionnaire qui pouvait toucher un grand nombre d'élèves sans exiger ma présence sur place ;
- la deuxième étant la passation d'entretiens semi-dirigés auprès d'un nombre restreint d'élèves. Ceux-ci furent choisis en fonction de l'originalité de certaines réponses au questionnaire, tout en respectant la parité fille/garçon et l'équilibre entre les deux secteurs socioculturels comparés. Ces entretiens pouvaient être regroupés sur quelques demi-journées seulement, ce qui était plus facile à organiser, compte-tenu du peu de temps dont je disposais.

J'avais prévu, à l'origine, de pérenniser ces deux actions lors de la deuxième année d'expérimentation. Lors de la deuxième année d'expérimentation, les élèves ont effectivement renseigné le questionnaire. Cependant, faute de temps disponible, il n'a pas fait l'objet d'une analyse. Pour les mêmes raisons, il n'a pas été suivi d'entretiens avec les élèves. Ce sont donc les analyses du questionnaire et des entretiens de la première année seule que je livre ici.

¹⁹² En tant que maître-formateur dépendant du centre I.U.F.M. d'Arras, je disposais de trois demi-journées dites « d'allègement » par semaine. C'est un dispositif qui court sur toute l'année scolaire. Ces demi-journées permettent à l'enseignant de se libérer de sa classe pour remplir différentes missions de formation : tutorat, visites-conseils lors des stages des PE2 (professeurs des écoles en deuxième année de formation à l'IUFM) en responsabilité sur le terrain et autres tâches diverses. Les élèves travaillent alors avec un enseignant-remplaçant, nommé pour toute l'année scolaire sur ce tiers-temps. En début d'année scolaire, il arrive qu'il y ait quelques rares demi-journées d'allègement sans missions particulières, pendant lesquelles le maître-formateur dispose de temps libre qu'il met à profit pour sa propre formation ou pour s'avancer dans son travail de préparation. Ce sont ces quelques demi-journées (trois ou quatre) qui m'ont permis de réaliser quelques entretiens avec des élèves.

Pour respecter l'ordre chronologique du déroulement de l'expérimentation, je commencerai par l'analyse du questionnaire, d'autant plus que celui-ci a déterminé le questionnement et le choix des jeunes interlocuteurs retenus pour les entretiens.

Chapitre 1 : Un public contrasté

L'expérimentation s'est déroulée sur deux années scolaires successives, sans qu'il s'agisse pour autant d'une étude longitudinale. Elle a concerné huit classes de CM2 lors de la première année et six classes de CM2 la deuxième année, soit au total quatorze classes. Il s'agit donc d'une recherche à caractère quantitatif.

Aurai-je pu travailler sur l'influence du référent de façon plutôt qualitative avec un nombre restreint de classes ? Je ne l'ai pas envisagé à l'époque de l'expérimentation et ma réponse, aujourd'hui, serait probablement « non ». A cela, je vois deux raisons.

La première tient aux variables inhérentes au référent lui-même. Analyser l'influence du référent nécessite d'interroger le référent, non pas sous toutes ses formes¹⁹³ mais, au moins, sur plusieurs. Par exemple, comment analyser l'influence du référent « *avec support visuel* », si ce n'est en comparant les résultats obtenus avec un référent « *sans support visuel* » ? Comme je désirais explorer l'influence de plusieurs référents (personnage réel/imaginaire, avec ou sans support visuel, avec support textuel inscrit dans des genres différents ou sans genre), il me fallait, à l'évidence, plusieurs classes pour étudier ces référents classiquement présents dans les consignes descriptives.

La deuxième raison était conditionnée par mon désir de tester ces référents sur une population hétérogène en terme de niveau scolaire. Une classe n'est jamais tout à fait hétérogène, ni d'ailleurs tout à fait homogène. Elle tend plus ou moins vers l'une ou l'autre tendance. Même en supposant que des classes hétérogènes existent vraiment, il m'aurait été difficile, pour ne pas dire impossible, de savoir où les localiser géographiquement. Par contre, par expérience professionnelle, je suis amenée, dans mes fonctions de maître-formateur, à visiter de nombreuses classes du Pas-de-Calais et j'ai pu constater les différences de ni-

¹⁹³ Je n'en avais pas la prétention !

veaux qui existent, selon que l'on se trouve dans une zone rurale ou urbaine, en milieu favorisé ou en milieu R.E.P (Réseau Education Prioritaire).

Proposer un même projet d'écriture à deux classes issues de deux milieux socioculturels différents me permettait de constituer un public vraiment diversifié, et de fait, de tendre vers l'hétérogénéité recherchée.

C'est ainsi que pour chaque travail d'écriture, une classe appartenant à un secteur non R.E.P. a été jumelée avec une classe d'un secteur R.E.P., ceci afin d'enregistrer d'éventuelles différences dans leurs écrits respectifs.

Les classes ont été choisies en fonction de leur milieu socioculturel d'appartenance (R.E.P./nonR.E.P.) mais aussi en fonction des relations que j'entretenais avec les enseignants.

Exerçant moi-même en secteur R.E.P., dans une petite ville de l'ex-pays minier du Pas-de-Calais (Montigny-enGohelle, près de Lens), j'aurais pu faire participer mes propres élèves de CM2 et leur faire décrire deux portraits. Je ne le souhaitais pas, préférant conserver un regard « neutre » et non averti sur les textes produits. J'ai donc fait appel à des collègues de la même ville que la mienne et d'une ville attenante (Fouquières-lez-Lens); collègues que je connaissais et dont j'étais sûre qu'ils accepteraient de « prêter » leur classe pour les besoins de cette recherche.

Pour trouver les quatre classes jumelles issues d'un secteur non R.E.P., je me suis adressée à des collègues maîtres-formateurs, enseignants dans deux écoles d'application situées dans le centre ville d'Arras. D'une part, le milieu social était nettement plus favorisé que celui du bassin minier et, d'autre part, dans le cadre de leurs fonctions, les maîtres-formateurs sont habitués à ce genre de sollicitation¹⁹⁴ et acceptent volontiers d'apporter leur contribution à une recherche.

¹⁹⁴ Il est vrai qu'elles émanent d'habitude des étudiants de l'I.U.F.M. pour la réalisation de leur mémoire professionnel !

Les enseignants contactés n'ont fait aucune difficulté pour accéder à ma demande et l'analyse des catégories socioprofessionnelles des parents de chaque classe n'a pas démenti le bien-fondé de mes choix .

Après avoir relevé le métier exercé par le chef de famille de chaque enfant et afin de faciliter la comparaison entre les deux milieux socioculturels, j'ai effectué quelques regroupements pour obtenir trois grandes « familles » de catégories socioprofessionnelles. J'ai pratiqué de la façon suivante :

Dans la première « famille », j'ai regroupé toutes les professions qui correspondent à un milieu socioprofessionnel que l'on peut considérer comme aisé, voire très aisé; c'est-à-dire :

- tous les postes à haute responsabilité dans le public comme dans le privé,
- les professions libérales,
- les carrières dans l'enseignement supérieur,
- les professions intermédiaires de la santé et du travail social¹⁹⁵.

Dans la deuxième « famille », j'ai placé toutes les professions qui correspondaient à des catégories socioprofessionnelles moyennes; c'est-à-dire des professions intermédiaires dans le service public comme dans le privé, telles que :

- la fonction d'employé,
- de policier ou de militaire,
- les personnels des services directs aux particuliers comme serveur, coiffeur, etc...
- ainsi que la catégorie des ouvriers qualifiés.¹⁹⁶

¹⁹⁵ Dans la nomenclature des professions et catégories socioprofessionnelles, cela correspond aux codes 23 ; 31 ;33 ;34 ;35 ;37 ;38 ;42 ;43

¹⁹⁶ Ces catégories correspondent aux codes 42 ;43 ; 45 ;46 ;47 ;48 ;52 ;53 ;54 ;55 ;56 ;61

Dans la dernière « famille », j'ai regroupé les catégories socioprofessionnelles les moins favorisées telles que :

- la catégorie des ouvriers non qualifiés,
- celle des retraités,
- les chômeurs ou personnes sans activité professionnelle, cette dernière catégorie¹⁹⁷ constituant la catégorie la plus défavorisée socialement.
- J'ai bien conscience qu'être retraité ou chômeur n'implique pas obligatoirement une appartenance à un milieu socialement défavorisé. Cependant, je n'avais pas d'autre indication me permettant de déterminer la catégorie d'origine dans la vie active. Cela ne représentait d'ailleurs que 3,5% de la population globale et parmi eux, les trois-quart appartenaient au secteur R.E.P. De plus, ces enfants étaient effectivement signalés par les enseignants comme étant des enfants de milieu défavorisé. Je pourrais rajouter que, dans le cas des enfants de parents retraités, les élèves étaient souvent le dernier ou l'avant-dernier d'une fratrie nombreuse.

J'ai fait figurer les résultats de ces regroupements dans le tableau suivant et j'y ai ajouté dans une catégorie « autres » les professions (clergé, agriculteurs, artisans...) dont le nombre était réduit .

Les différentes catégories socioprofessionnelles	Secteur non REP d'Arras		Secteur REP ex-bassin minier		Total des deux secteurs
	Nombre	Total en %	Nombre	Total en %	
C.S.P. favorisées	55	31%	2	1%	57
C.S.P. à revenu moyen	87	49%	51	36%	131
C.S.P. défavorisées	26	15%	86	61%	112

¹⁹⁷ Les codes de ces catégories sont 66 ;72 ;73 ;74 ;76 ;77 ;81 ;82

Autres catégories	9	5%	3	2%	5
Nombre total des familles sur les 2 années	177	100%	142	100%	319

Tableau n°1 : Répartition en % des différentes catégories socioprofessionnelles des deux secteurs, sur les deux années consécutives

Sur le tableau de la répartition des différentes catégories socioprofessionnelles, on remarque immédiatement les disparités entre les deux secteurs.

Si l'on considère la proportion des professions appartenant à la catégorie des revenus moyens, c'est-à-dire la catégorie regroupant les professions intermédiaires, on constate déjà une différence sensible entre les deux secteurs observés puisque près de la moitié (49%) des élèves du secteur d'Arras relève de cette catégorie alors que, dans le secteur de l'ex-bassin minier, le pourcentage est nettement inférieur (36%).

Mais, ce qui différencie les deux groupes en présence, ce sont surtout les pourcentages des catégories socioprofessionnelles favorisées et défavorisées. Les écarts y sont beaucoup plus importants et révélateurs.

Tout d'abord, dans ce secteur arrageois non R.E.P.¹⁹⁸, on remarque le taux important des professions de cadres à haute responsabilité ou encore de professions libérales (31%) et celui très faible (1%) du secteur en R.E.P. de Montigny/Fouquières. Cependant, le pourcentage qui retient le plus notre attention est celui des catégories socioprofessionnelles les plus défavorisées (61%) obtenues dans le bassin minier. Il s'agit essentiellement de parents sans activité professionnelle pour cause de chômage ou d'invalidité. Pour beaucoup, ce sont aussi des femmes sans ressource et seules pour élever leurs enfants ou encore des parents retraités dont l'enfant est le dernier ou l'avant-dernier d'une famille nombreuse.

¹⁹⁸ Il s'agit, je le rappelle, du centre ville d'Arras. D'autres quartiers de cette même ville ne sont pas aussi favorisés et sont même en R.E.P.

Ceci explique pourquoi les classes retenues pour cette recherche, dans l'ex-bassin minier, font partie d'un Réseau d'Education Prioritaire.

Le secteur du centre ville d'Arras est lui aussi touché par la crise économique mais avec une proportion bien moins importante (15%).

L'analyse des catégories socioprofessionnelles des deux années prises séparément a montré que les pourcentages obtenus dans les différentes catégories étaient relativement stables d'une année sur l'autre. On a tout de même relevé une augmentation¹⁹⁹ du pourcentage de catégories défavorisées dans le secteur ex-bassin minier lors de la deuxième année.

¹⁹⁹ Alors qu'en octobre 2000, dans le secteur en R.E.P., j'avais relevé 59% de parents appartenant à une C.S.P. défavorisée, le pourcentage était passé à 65% dans ce même secteur en octobre 2001.

Chapitre 2 : Le dispositif mis en place

Je souhaitais que les productions des élèves soient réalisées le plus tôt possible dans l'année scolaire. Cela me paraissait une condition essentielle pour obtenir des portraits sans qu'il y ait eu apprentissage de la description avant l'écriture du corpus de textes. Mon objectif étant de mesurer l'influence des référents, je ne voulais pas risquer d'introduire un « effet maître » toujours possible. Cet « effet maître » a pourtant eu lieu, pour une classe, de manière imprévisible. En effet, l'enseignante titulaire étant tombée malade, c'est un enseignant remplaçant qui a fait écrire les portraits demandés. Il a suivi scrupuleusement mes recommandations écrites mais le travail d'écriture n'a sans doute pas été présenté dans les conditions de rigueur habituelle, à moins que ce ne soit l'atmosphère de la classe qui ait été plus survoltée que d'habitude. Toujours est-il que l'on relève, dans les textes produits, des expressions très familières, voire grossières, que les élèves n'auraient sans doute pas osé écrire avec leur enseignante en titre. Nous y reviendrons d'ailleurs, dans la dernière partie consacrée à l'analyse du corpus de textes.

Après avoir effectué les diverses formalités d'usage auprès des autorités compétentes (les inspections départementales des deux circonscriptions concernées et une visite de courtoisie aux directeurs d'école), les textes ont été écrits entre la mi-septembre et la fin octobre 2000 pour la première série de référents et à la même période, en 2001 pour la deuxième série de référents.

J'avais expliqué personnellement, de vive voix, à chaque enseignant, ce que j'attendais d'eux mais je leur ai également adressé, en même temps que les référents photocopiés, un courrier rappelant les consignes de l'expérimentation (annexe 1). Cela devait, en principe, limiter les différences de conditions de passation des épreuves. Je les ai laissés cependant choisir la date de chaque écrit, afin de ne pas perturber l'organisation habituelle de chaque classe.

Dans ce courrier, j'insistai sur le fait qu'il ne fallait ni procéder à un travail préparatoire ni apporter une aide pendant l'écriture car toute erreur d'organisation textuelle, de syntaxe, de cohérence, de vocabulaire etc... serait significative et intéressante à analyser. Je leur demandai également de bien vouloir me dresser la liste éventuelle des textes lus en classe et la forme prise par ces lectures (lecture d'œuvres complètes, extraits pris dans des manuels). Je pensais que ces lectures pouvaient avoir une incidence sur l'écriture des élèves.

Je le pense toujours mais bien que la plupart de mes collègues m'ait fourni ces informations, je ne les ai finalement pas exploitées, me concentrant davantage sur les réponses des élèves au questionnaire que je leur avais demandé de renseigner, avant d'aborder l'écriture.

Ce questionnaire (voir en annexe 2) constituait, un peu, une entrée en matière. Elaboré à partir d'un questionnaire déjà utilisé pour les besoins de recherches antérieures²⁰⁰ et présenté par Yves Reuter²⁰¹, il attirait l'attention des élèves sur la description et les préparait à l'écriture descriptive qui allait suivre. Il permettait de sonder les réactions (rejet/indifférence/intérêt) des élèves pour ce type de texte et vis à vis aussi des référents qui seraient présents dans les consignes d'écriture.

Pour compléter la collecte des données, après lecture des réponses aux questionnaires et des portraits rédigés par les élèves, j'ai réalisé, la première année, quelques entretiens semi-dirigés avec quelques-uns d'entre eux (annexe3). Je les ai choisis en fonction des réponses apportées au questionnaire, notamment lorsque celles-ci faisaient part d'une réflexion plus personnelle ou plus originale que les autres. Avec le recul, je regrette de ne pas avoir donné, aussi, la parole à quelques élèves dont les réponses me paraissaient moins originales. Cela se justifiait pourtant puisque cela représentait la majorité des réponses. Il aurait

²⁰⁰ Cuccioli-Lernoud Sylvie, *La description : les représentations et compétences des élèves de CM2, Mémoire de maîtrise*, U.F.R. des Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle-LilleIII, 1997.

²⁰¹ Reuter Yves, *La description des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris E.S.F, 2000 (p170-173).

donc été intéressant d'essayer de développer leurs propos. Cependant, mener un entretien avec des enfants est un exercice difficile alors, au moment de la sélection, j'ai opté pour ce qui semblera une solution de facilité : m'adresser à des élèves capables d'exprimer leur pensée par écrit et de manière moins convenue que la majorité de leurs camarades.

J'ai fait également en sorte de respecter l'équilibre entre les deux secteurs socioculturels, de même que la parité entre filles et garçons. Dans le dernier chapitre de cette deuxième partie, j'aurai l'occasion de revenir sur la passation de ces entretiens.

J'avais l'intention de réitérer ces entretiens l'année suivante mais mes activités professionnelles ne m'en ont pas laissé le temps. C'est la raison pour laquelle, seule une douzaine d'entretiens ont été enregistrés. Ils concernent donc les référents « personnage réel/imaginaire » « avec/sans support visuel ».

On peut regretter de n'avoir pas le « ressenti » des élèves à propos des référents « support textuel inscrit dans un genre ». Il n'en reste pas moins que les entretiens réalisés ont le mérite de donner la parole aux enfants et de livrer quelques réflexions intéressantes sur quelques-uns des référents étudiés dans le cadre de cette recherche.

Chapitre 3 : Les référents exploités

J'ai longuement évoqué, dans le premier chapitre, la controverse que suscitent les référents classiquement utilisés dans les consignes scolaires, en matière de portrait. J'ai montré ainsi que les référents proposés aux élèves sont construits à partir de trois grandes variables : la nature réelle ou imaginaire du personnage, la présence ou non d'un support visualisant le personnage et l'introduction du personnage par l'intermédiaire d'un support textuel type groupe nominal ou extrait littéraire inscrit, plus ou moins, dans un genre.

Ce sont donc ces trois grandes variables que je souhaitais mettre à l'épreuve. Cette confrontation entre référents, comme on l'a vu, nécessitait un assez lourd dispositif, ce qui explique que son opérationnalisation s'est faite sur deux années consécutives. J'ai donc choisi de consacrer la première année de ma recherche aux référents qui déclenchaient davantage le débat : les référents « réels/imaginaires » et les référents « avec ou sans support visuel ». J'ai conservé pour la deuxième année, les référents textuels inscrits dans un genre, référents peut-être moins « sensibles ».

3.1. Les référents testés lors de la première année

Chaque enfant a eu deux portraits différents à écrire, à quelques jours d'intervalle. Pour cette première année, la différence entre les deux portraits portait sur le statut des deux personnages (réel ou imaginaire) et sur la présence ou non d'un support visuel.

Chaque référent était testé en même temps par deux classes, l'une appartenant au secteur arrageois non R.E.P. et l'autre au secteur en R.E.P. du Bassin minier. Pour distinguer rapidement les différentes classes, je les ai numérotées : les classes du secteur non R.E.P. portent toutes un numéro impair (Classes 1 – 3 – 5 – 7) alors que les classes en secteur R.E.P. sont reconnaissables à leur numéro pair (Classes 2 – 4 – 6 – 8).

Au total, ce sont donc quatre groupes de deux classes qui ont travaillé sur les variables mixées.

Ainsi les élèves du premier groupe (classes 1 et 2) ont disposé de deux supports visuels pour décrire un personnage réel (un jeune alpiniste) et un personnage imaginaire (une créature extra-terrestre).

Le choix du personnage réel avec support visuel (le jeune alpiniste²⁰²) m'avait semblé pertinent parce qu'il s'agissait, tout d'abord, d'un personnage du même âge que les scripteurs eux-mêmes. C'était déjà un point qui pouvait accrocher leur intérêt.



Référent n°1 : « personnage réel avec support visuel »²⁰³

De plus, l'alpinisme étant plutôt une activité d'adulte, cela conférait au jeune personnage une dimension intéressante et peut-être inattendue. Enfin, photo-

²⁰² En l'occurrence, j'ai cherché dans le stock de photographies familiales. Le jeune alpiniste en question étant mon propre fils, le problème du droit à l'image était ainsi résolu

²⁰³ Crédit photographique : Jean-Michel Chevalier, 1991.

graphié dans la pose du héros après un exploit, son attitude, bien que statique sur la photographie (voir le référent n°1), impliquait une action antérieure : l'escalade ou la course en montagne qui précède l'arrivée au sommet. Cet implicite pouvait ajouter à la description ; certains élèves étaient susceptibles de se servir du contexte visualisé, pour organiser et peut-être fonctionnaliser leur description.



Référent n°2 : « personnage imaginaire avec support visuel »²⁰⁴

L'attitude menaçante du personnage imaginaire (référent n°2) pouvait également les inciter, à utiliser un contexte implicite, ce qui plaçait les deux référents sur un même plan.

Les élèves du deuxième groupe (classes 3 et 4) n'ont pas eu de support visuel pour décrire un personnage réel (référent n° 3 : Zinédine Zidane) et un personnage imaginaire (référent n°4 : une créature extra-terrestre). Il me fallait trouver un personnage réel qui puisse être connu de tous : garçons et filles, et cela quel que soit le milieu socioculturel des élèves. Zinédine Zidane me paraissait le mieux à même de répondre à ces conditions car il était très médiatisé dans cette période post-coupe du monde (1998) et coupe d'Europe de football (2000).

²⁰⁴ Froud Brian et Jones Terry, *La bible des gnômes et farfadets*, Grenoble, Glenat, 1996.

Les élèves du troisième groupe (classes 5 et 6) ont travaillé uniquement sur des personnages réels, l'un avec un support visuel (l'alpiniste), l'autre sans support visuel (Zinédine Zidane). Je reviendrai ultérieurement sur les conséquences qui ont résulté du choix de ces deux personnages auxquels j'avais affecté l'étiquette de « réels ». Il est évident qu'à leur qualité de « réel » s'ajoutait un autre facteur que je n'avais pas perçu de prime abord, c'est le facteur « célébrité » / « anonyme ».

Enfin, pour obtenir l'équivalent du travail fait dans le troisième groupe autour du personnage réel, les élèves du quatrième et dernier groupe (classes 7 et 8) ont décrit un personnage imaginaire : une créature extraterrestre sans support visuel pour commencer puis avec le support visuel déjà proposé au groupe n°1 (réfèrent n°2).

En septembre/octobre 2000, alors que je débutais cette expérimentation, un certain nombre d'hypothèses guidait le choix de ces différents référents. Globalement et pour résumer, à cette époque, j'avais comme hypothèses principales, pour cette première phase de test des référents que:

- la présence d'un support visuel comme référent pouvait être une aide à l'écriture d'un portrait,
- le statut de personnage réel comme référent pouvait être une autre aide possible à l'écriture d'un portrait,
- la concomitance de ces deux référents pouvait être particulièrement opérante auprès d'un public en secteur R.E.P..

Avec le recul des six années consacrées à cette recherche, il m'apparaît nettement, aujourd'hui, que l'ensemble de ces hypothèses ne s'appuyaient que sur des impressions empiriques, construites au cours de plus d'une vingtaine d'années d'expériences professionnelles, et non pas sur les lectures théoriques que je pratiquais pourtant régulièrement.

Il me fallait les vérifier ou les infirmer à partir d'éléments plus fiables. C'est ce que j'ai commencé à faire, en constituant un corpus de 374 textes, lors de cette première année d'investigation.

3.2. Les référents testés lors de la seconde année d'expérimentation

Pour cette deuxième année d'expérimentation (Octobre/Novembre 2001), j'ai choisi de faire travailler un autre type de référent fréquemment utilisé dans les consignes scolaires : le support textuel inscrit dans un genre.

Le « support textuel inscrit dans un genre » me semblait être un référent intéressant car en donnant un cadre à la description, il était susceptible de réactiver des scénarios stockés en mémoire avec la galerie de personnages qui correspond. Les jeunes scripteurs pourraient éventuellement s'appuyer sur ce « fonds culturel » pour créer ou recréer le portrait demandé.

J'avais donc comme hypothèse, à propos ce type de référent, que celui-ci faciliterait l'inspiration et donc l'écriture du portrait, ce qui se vérifierait sans doute dans la longueur des textes, dans le choix du vocabulaire adapté, voire spécifique à la situation et dans la fonctionnalisation de la description.

Pour dégager l'éventuelle influence du genre inscrit dans le référent « support textuel », j'avais décidé de faire écrire un second portrait dans les mêmes conditions que le premier mais à partir, cette fois-ci, d'un extrait textuel sans genre marqué. Autrement dit, le genre n'était ni annoncé dans la consigne, ni mis en évidence dans l'extrait choisi.

Je pensais que le support textuel inscrit dans un genre permettrait, aux élèves, de mieux fonctionnaliser leur description et là encore, cela pourrait se vérifier en opposant les textes descriptifs avec genre à ceux sans genre.

J'ai donc sélectionné trois genres qui me paraissaient accessibles aux élèves car ils interviennent fréquemment dans la littérature jeunesse, à savoir : le genre policier, le genre science-fiction et le genre historique.

J'ai voulu conserver la même démarche que celle mise en place lors de la première année, notamment pour son approche à dimension sociologique. C'est la raison pour laquelle, chaque référent textuel inscrit dans un genre a été proposé, à la fois, à l'ensemble des élèves d'une classe située dans un secteur en R.E.P. (en l'occurrence celui de Montigny-en-Gohelle) et d'une classe dans un secteur non R.E.P. (centre ville d'Arras). En plus, du portrait inscrit dans un genre, chaque classe avait à produire un deuxième portrait pour lequel le texte d'introduction était, lui, « sans genre ».

Six classes furent concernées par l'expérience, cette année-là. J'ai repris les mêmes secteurs géographiques et les mêmes écoles que lors de la première passation des écrits d'Octobre 2000 : trois classes de deux établissements primaires du centre d'Arras (secteur non R.E.P.) et trois classes (secteur en R.E.P) de Montigny-en-Gohelle dans l'ex-pays minier.

Concrètement, comme point de départ à l'écriture descriptive, les élèves avaient un bref extrait de roman et une consigne identique pour chaque texte :

« Lis l'extrait du livre ci-dessous puis décris le personnage que voit X »

(X étant le héros de l'extrait).

Au-dessus de la consigne apparaissait le genre sollicité. Il s'agissait de vérifier si le genre, puisqu'il était clairement annoncé, et l'extrait lui-même, allaient induire une écriture descriptive particulière.

Pour confirmer, mesurer ou infirmer l'influence du genre sur l'écriture, le lendemain ou surlendemain, les élèves étaient confrontés à une deuxième description. L'extrait proposé se voulait, cette fois, « sans genre ». La consigne était la même que pour le premier écrit mais, comme je l'ai déjà dit, il n'y avait pas de genre annoncé et l'extrait ne contenait pas ou peu d'indices spatio-temporels.

Ainsi les deux premières classes (la classe n° 9 dans le secteur non R.E.P. et la classe n°10 dans le secteur R.E.P.) ont écrit à partir de l'extrait avec « genre policier » :

Genre policier

Consigne d'écriture : Lis l'extrait du livre ci-dessous puis décris le personnage que voit Rob.

Rob est seul dans la maison lorsqu'il entend un bruit suspect.

« Rob s'avança vers la porte du bureau. Elle s'ouvrit sans qu'il ait posé la main sur la poignée. Rob fut saisi de panique. L'homme qui se dressait devant lui, était l'un de ceux qui avait essayé de pirater l'ordinateur. Rob observa l'homme avec attention.... »

Référent n°5 : « genre policier »²⁰⁵

Mon choix s'était porté sur le genre policier pour deux raisons essentielles :

- le fait, tout d'abord, qu'il soit fréquemment véhiculé dans la lecture jeunesse et sur les écrans télévisuels et cinématographiques et donc bien connu de tous les élèves,
- enfin, parce que les élèves ayant répondu à mon questionnaire, lors de ma première année de recherche, avaient placé le genre policier parmi leur lecture préférée après le roman d'aventure et la bande-dessinée.

J'émettais donc l'hypothèse que la connaissance et le goût pour ce genre favoriseraient l'écriture descriptive.

²⁰⁵ Coleman Michaël, *S.O.S sur le net*, Paris, Gallimard jeunesse, 1996.

Le deuxième groupe de deux classes (classe n°11 non R.E.P. et classe n°12 en R.E.P.) a décrit un portrait à partir de l'extrait « genre historique » :

Genre aventure historique

Consigne d'écriture : Lis l'extrait du livre ci-dessous puis décris le personnage que voit Guenièvre.

« Guenièvre pénétra dans une pièce vide du château-fort. Soudain, elle entendit des trompettes sonnées. Elles annonçaient l'arrivée du châtelain. En regardant par l'étroite fenêtre, elle le vit descendre de son magnifique destrier. Quelques minutes plus tard, il se présenta devant elle. Pour la première fois, elle découvrait le seigneur de ces lieux.... »

destrier = cheval²⁰⁶

Référent n°6 : « genre historique »²⁰⁷

Le genre historique s'est imposé à moi parce que l'Histoire, en tant que telle, fait partie du quotidien scolaire. A ce titre, elle mettait tous les élèves sur le même plan d'égalité, d'autant que l'extrait sélectionné correspondait à une période historique très étudiée à l'école élémentaire (le Moyen-Age). En même temps, cela me donnait l'occasion d'établir plusieurs points de comparaison entre les deux secteurs socioculturels choisis. En effet, en référence au questionnaire proposé lors de la première année de recherche, les élèves avaient placé l'Histoire en deuxième position dans la liste de leurs préférences en ma-

²⁰⁶ pour éviter une possible difficulté de compréhension du texte, le terme « destrier » était « traduit » en langage plus courant.

²⁰⁷ Mirande Jacqueline, *Contes et légendes des chevaliers de la Table Ronde*, d'après Chrétien de Troyes, Paris, Nathan jeunesse, 1999.

tière de lecture des documentaires. Cet intérêt pour le documentaire historique concernait tout particulièrement les élèves du secteur non R.E.P.

Je m'attendais donc à voir, dans les textes descriptifs de ce secteur, les effets de cet intérêt pour le genre historique, à travers une description peut-être plus étoffée, des différentes parties du personnages et l'emploi d'un vocabulaire plus adapté et plus précis.

Les deux dernières classes (classe n°13 non R.E.P. et classe n°14 en R.E.P.) ont fait un portrait à partir de l'extrait appartenant au genre science-fiction :

Genre Science-fiction.

Consigne d'écriture : Lis l'extrait du livre ci-dessous puis décris le personnage que voit Jonathan.

Extrait modifié de « L'invité du ciel » de Isaac Asimov

Jonathan, un habitant de la planète CETI 4 visite pour la première fois, la planète Ander2...

« C'est à ce moment que Jonathan remarqua pour la première fois une Ro, habitante ordinaire d'Ander 2. Bien sûr, il ne savait pas encore ce que c'était une Ro, même si le dépliant les avait mentionnées. Jonathan n'avait rien vu de pareil... »

Référent n°7 : « genre science-fiction »²⁰⁸

Le choix du troisième genre, « la science-fiction », s'est fait tout naturellement parce qu'il apparaît lui aussi régulièrement soit dans la littérature-jeunesse, soit sous une forme cinématographique. On peut se référer aux succès mondiaux des épisodes de Star War, par exemple. Pourtant paradoxalement, les romans

²⁰⁸ Asimov Isaac, *L'invité du ciel*, Paris, Gallimard jeunesse, 1993

de science-fiction n'ont pas été évoqués par les élèves dans le questionnaire que je leur avais soumis. Le genre science-fiction, en tant que type d'écrit, n'avait pas été proposé à leur choix, je l'avais omis. Mais ce genre aurait pu réapparaître dans la case « autre proposition ». Il n'en a rien été.

Aussi, j'espérais voir, en proposant une description inscrite dans ce genre, dans quelle mesure la science-fiction, si présente dans leur univers, servirait d'aide à l'écriture descriptive.

Enfin, je pensais que la science-fiction libérerait leur imagination, ce qui se traduirait par l'emploi plus marqué que dans les deux autres genres, de figures de style telles que les comparaisons et les métaphores.

Rappelons que toutes ces classes avaient une deuxième description à produire, à partir d'un extrait de texte classé comme étant neutre, autrement dit : « sans genre ».

Consigne d'écriture : Lis l'extrait du livre ci-dessous puis décris le personnage que voit

Alice.

« Assise dans un fauteuil du salon, Alice jeta un regard vers la fenêtre et posa le livre qu'elle était en train de feuilleter. La pluie s'était arrêtée mais la rue semblait déserte. Pourtant, une personne était debout sur le trottoir, Alice se mit à l'observer... »

Référent n°8 : « sans genre »²⁰⁹

²⁰⁹ Texte extrait de « Alice au pays des lettres » légèrement transformé pour les besoins de l'expérimentation. Topor Roland, *Alice au pays des lettres*, Paris, Le Seuil, 1991.

Ce deuxième texte, commun à toutes les classes, devait servir de contre-épreuve et mettre ainsi en évidence l'influence et les avantages du référent textuel inscrit dans un genre rappelés dans mes hypothèses générales.

Il avait comme second intérêt opérationnel de laisser la possibilité, aux élèves les plus inspirés, d'introduire d'éventuelles inférences génériques.

Cette deuxième année d'expérience a eu son lot de surprises. Comme je l'ai déjà évoqué, les circonstances pédagogiques ont sans aucun doute contribué à la production de portraits singulièrement étonnants, dans la classe dont l'enseignante (secteur non R.E.P.) était tombée malade assez longtemps et pour laquelle c'est son remplaçant qui s'est chargé de faire produire les portraits demandés. J'ignore dans quelles conditions exactes se sont déroulées les productions écrites mais il semble qu'en l'absence de l'enseignant titulaire et d'une consigne sommative, les élèves ont laissé libre court à leur imagination (ce que je ne regrette pas, au contraire) mais également à leur langage (ce que je ne regrette pas davantage). On trouve ainsi dans leurs textes, quantités d'expressions familières et mêmes crues qui sont peu habituelles dans les productions écrites d'élèves. C'est ce que j'ai appelé un « effet maître inversé ». C'est-à-dire que l'absence de rigueur dans la présentation de la consigne, ajoutée au fait qu'il n'y ait pas d'évaluation annoncée, ni de réel contexte d'apprentissage²¹⁰ a libéré totalement les élèves. Hormis cet aspect anecdotique, les portraits n'en restent pas moins très intéressants à étudier.

Les élèves ayant produit à chaque fois deux textes, l'un avec genre et l'autre sans genre, j'ai obtenu pour cette deuxième année un total de 258 textes.

Sur l'ensemble des deux années d'expérimentation, c'est donc un corpus de 632 textes que j'ai étudié. Avant d'aborder l'analyse de ce corpus, j'ai voulu connaître leur rapport à la description en général et au portrait en particulier. Autrement dit, puisque les élèves étaient au centre de ma recherche, j'ai voulu

²¹⁰ Et peut-être, une ambiance de classe survoltée, mais, cela, seule mon expérience d'enseignante me le suggère !

tout d'abord mieux les connaître et même, pour quelques-uns, leur donner la parole.

Chapitre 4 : L'analyse du questionnaire

Le questionnaire comportait dix-sept questions (cf annexe 2) qui se présentaient sous la forme de questions fermées à choix multiples ou de questions ouvertes, pour la plupart reprises ou inspirées d'un questionnaire proposé par Yves Reuter²¹¹.

Les questions avaient toutes à voir, bien évidemment, avec la description mais cherchaient également à mettre en perspective les centres d'intérêts et habitudes des élèves en matière de lecture et leurs perceptions de l'écriture descriptive. On peut regrouper en six grands thèmes les différentes questions abordées :

Les deux premières questions portaient sur les représentations et l'intérêt des élèves pour la description en général.

Les questions trois et quatre s'intéressaient à leur préférence en matière de lecture et écriture descriptive.

Les questions cinq à sept concernaient directement l'influence des différents référents (« support visuel », « objet réel », « objet imaginaire ») que je souhaitais étudier. Il s'agissait, pour moi, de dégager leurs impressions face à ces référents et de voir, notamment, lesquels étaient perçus comme outils facilitant l'écriture descriptive. Ces questions constituaient le cœur de ma recherche.

Les questions huit à dix tentaient de vérifier si la littérature en général contribuait, pour une part, à guider l'acte descriptif et si un genre particulier se détachait parmi leurs préférences ou bien si la lecture de documentaires prévalait.

Les questions onze à treize portaient encore sur leurs lectures afin de savoir si elles relevaient d'un choix personnel (achat ou emprunt de livres en bibliothèque) ou d'une obligation scolaire (livres lus en classe).

²¹¹ Reuter Yves, 2000a, pages 170-173 ;

Les questions quatorze à dix-sept, dernières de la série, visaient leurs rapports à la description, tout d'abord scolaire mais ailleurs que dans la discipline français et, ensuite, plus largement, en dehors de l'école, c'est-à-dire dans la vie extra-scolaire et quotidienne des élèves.

Avant de débiter l'analyse de l'ensemble des questionnaires renseignés par les élèves, il me faut rappeler que les élèves y ont répondu en début d'année scolaire (septembre 2000), sans avoir reçu, au préalable, un enseignement ayant trait à la description, ni même avoir eu une explication au moment de la passation dudit questionnaire et cela à ma demande. Je souhaitais qu'ils conservent une certaine « virginité »²¹² par rapport à mes questions d'une part et à l'écriture de ce type de texte, d'autre part. Les enfants étaient donc bien seuls, face à la feuille photocopiée que j'avais remis personnellement aux enseignants de chaque classe.

Deux secteurs socioculturels étaient engagés dans cette recherche. L'analyse qui va suivre, tentera de mettre en évidence les différences observées entre les deux secteurs mais également leurs points communs. De plus, je pourrai affiner l'analyse en faisant apparaître, occasionnellement, les différences pointées entre filles et garçons lorsqu'elles seront significatives.

Comme je l'ai précisé plus haut, les questions ont été regroupées en six grands thèmes que je présenterai dans l'ordre même où ils ont été proposés. Pour faciliter la lecture de l'analyse, je reprendrai, dans chaque thème, l'intitulé de la question avant d'aborder les résultats obtenus.

On trouvera dans ce mémoire un certain nombre de tableaux récapitulant les résultats observés. Certains ont été remplacés par des histogrammes lorsque ceux-ci apportaient une meilleure illustration des grandes tendances observées. Pour les mêmes raisons, quelques réponses d'élèves seront mises en exergue.

²¹² La virginité face à la description étant quand même relative car on ne peut pas exclure qu'ils aient bénéficié d'un enseignement portant sur la description, dans leurs années scolaires antérieures à 2000.

4.1. « Etat des lieux ».

« De très nombreuses recherches en didactique ont montré qu'avant l'enseignement d'un concept, les élèves disposent souvent déjà d'une représentation qu'ils s'en sont construite »²¹³

nous dit Astolfi dans son « bref n°7 ». Il insiste sur le caractère empirique de ces représentations et sur le fait, qu'il est souvent très difficile, pour l'adulte de les imaginer.

Une investigation préalable et précise a, alors, le mérite d'aider à les reconstruire et permet d'élaborer une grille d'analyse des idées des apprenants. Celle-ci a pour but d'anticiper les obstacles que les élèves risquent de rencontrer au cours de l'apprentissage.

Je n'étais pas dans un tel cas de figure puisqu'il ne s'agissait pas d'engager un apprentissage. Cependant, établir une sorte d'« état des lieux » me paraissait indispensable, ne serait-ce que pour vérifier que le terme « description » était bien porteur de sens pour ces élèves et aussi pour découvrir la nature du rapport qu'ils entretenaient avec la description : intérêt, indifférence ou aversion ?

Les deux premières questions interrogeaient donc leurs représentations et leur intérêt pour la description.

Question n°1 : Cite 2 ou 3 mots auxquels tu penses à propos de la description.

Cette première question était une question ouverte. Elle avait pour objectif de faire émerger leurs représentations au travers de leurs déclarations. De ce fait, elle ne délivrait pas, à dessein, de piste pour la réponse.

Les élèves ont sans doute été déconcertés par cette question puisque 18,5% d'entre eux (35 sur les 189 ayant rempli le questionnaire) ont laissé vierge la zone prévue pour la réponse.

²¹³ Astolfi Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris, ESF, 1992, page 91

Les autres ont répondu conformément à mes attentes en donnant les deux ou trois mots demandés :

- soit sous la forme d'une liste, exemples :

« couleur, forme, taille », « portrait, documentaire », « décrire, expression écrite »

(élèves n°11, n°3, n°20 de la classe 1 en secteur nr²¹⁴)

- soit sous la forme d'une phrase, exemples :

« la description sa sere mieux comprendre », « désigner, décrire ou en dire long », « je pense au caractère, au physique »

(élève n°21, classe 1 n r - élève n°12 classe 6r – élève n°7 classe 7n r)

Des réponses telles que :

« il a 2 cornes- il a des skis »

« c'est un footballeur- il s'appelle ET »

(élève n°14 classe2 r)

(élève n°2 classe 4 r)

ou encore,

« Zinedine Zidane- l'extra-terrestre »

(élève n°17 classe 3 nr)

montrent que, manifestement, dans certaines classes le questionnaire n'a pas été renseigné avant l'écriture des deux textes, comme je le souhaitais, mais après. Les références aux deux personnages décrits, donnés par les élèves de quatre classes sur les huit, en témoignent et nous allons voir que cela n'a pas été sans influencer les réponses.

Malgré cela, dans ces mêmes classes, on obtient des réponses qui concernent véritablement la description et prennent, en général, la forme de listes ou de phrases, exemples :

²¹⁴ Pour éviter la répétition fastidieuse de « secteur non R.E.P. » ou « secteur R.E.P. », tout en laissant un maximum d'informations au lecteur, je signalerai, dorénavant, la nature du secteur par la simple abréviation **nr** (secteur non **R.E.P.**) et **r** (secteur **R.E.P.**)

« lait habillé » « renseignement, le portrait » « expliqué quelqu'un, quelque chose »

(élève n°21 classe 4 r) (élève n°3 classe 4r) (élève n°19 classe n r)

Parmi les 81,5% des élèves qui ont répondu à cette première question, on constate que, globalement, les élèves en R.E.P. ont été plus nombreux à répondre que leurs camarades du secteur non REP.

Une des quatre classes de secteur non REP s'est particulièrement montrée circonspecte (la classe 7) et a donc largement contribué à creuser les écarts entre les deux secteurs, comme on le voit sur le tableau n°2.

écoles en secteur non R.E.P.		écoles en R.E.P	
école Cléret classe1	72%	école Duclos classe 2	100%
école Cléret classe3	92%	école Duclos classe4	96%
école Bert classe5	78%	école Condorcet classe6	79%
école Bert classe7	52%	école Ferry classe8	85%
Total	74%	Total	89%
Total des deux secteurs	81,5%		

Tableau n°2 : Répartition en % des élèves ayant répondu à la question 1

Comment expliquer les écarts remarquables entre les secteurs ?

Tout d'abord, une lecture rapide des réponses²¹⁵ montre que les élèves de R.E.P. ont tendance à être prolixes dans leurs écrits²¹⁶ et n'hésitent pas, par exemple, à écrire une longue phrase plutôt que la réponse brève demandée.

Enfin, le fait que le questionnaire ait été donné à remplir avant ou après l'écriture descriptive des deux portraits me semble avoir été, en l'occurrence, déterminant. Quand on rapproche les résultats obtenus dans le premier tableau avec ceux du tableau qui suit, le doute n'est plus permis.

Le tableau n°3 indique, en effet, à quel moment le questionnaire a été complété par les élèves, c'est-à-dire **avant** ou **après** la production des textes descriptifs.

Classes en secteur non R.E.P.	Moment de la passation du questionnaire	Classes en secteur R.E.P.	Moment de la passation du questionnaire
Classe 1	Avant	Classe 2	Après
Classe 3	Après	Classe 4	Après
Classe 5	Avant	Classe 6	Avant
Classe 7	Avant	Classe 8	Après

Tableau 3 : Moment de la passation du questionnaire par rapport au moment de l'écriture des portraits

On constate que les classes ayant complété le questionnaire après avoir décrit leurs deux personnages, sont également celles qui ont obtenu les plus forts pourcentages de réponses, c'est-à-dire plus de 85%.

L'un des inconvénients d'une question ouverte dans un questionnaire, comme le fait très justement remarquer François de Singly²¹⁷, c'est qu'elle laisse le

²¹⁵ C'est-à-dire sans effectuer un calcul du nombre moyen de mots utilisés pour les réponses dans chaque classe et pour chaque secteur.

²¹⁶ Nous verrons que cette tendance sera confirmée avec la longueur des textes en général.

²¹⁷ De Singly François, *L'enquête et ses méthodes : le questionnaire*, Paris, Nathan, 1992.

champ libre à de multiples possibilités. Il n'est pas toujours facile de les codifier et de les interpréter ensuite. C'était le cas pour cette première question.

Les réponses obtenues (243 réponses au total pour cette première question) étaient effectivement très diversifiées mais certaines d'entre elles présentaient aussi des points communs. Il était donc possible d'établir quelques regroupements. Ceux-ci ont permis d'identifier quelques grandes catégories communes aux deux secteurs étudiés. Je les présente ci-dessous dans l'ordre décroissant de leur pourcentage de présence :

- Les réponses relatives aux propriétés de l'objet décrit,
- Les réponses faisant référence aux référents potentiellement descriptibles et à une réflexion sur l'écriture descriptive,
- Les réponses dénotant une consigne mal comprise ou mal restituée,
- Les réponses reformulant la consigne d'origine,
- Les réponses se rapportant plus ou moins à la fonction mathésique de la description,
- Les réponses se rapportant plus ou moins à la fonction mimésique de la description.

Description et propriété

La première grande catégorie que l'on remarque dans les deux secteurs, est une catégorie qui s'est constituée autour de la notion de propriétés.

Les élèves ont effectivement répondu en citant des propriétés (112 réponses sur les 243, soit 46% de l'ensemble des réponses) qu'ils rattachent à un objet ou un personnage quelconque.

Il s'agit le plus souvent d'une propriété concernant le physique du personnage plutôt que son caractère, exemples :

<p>« <i>la tête et les cheveux</i> », (élève n°20 classe 7 r)</p>	<p>« <i>le physique, la couleur, le caractère</i> » (élève n°7 classe 7 r)</p>
---	--

On remarque également que ces propriétés traitent aussi bien ce qu'on appelle le « tout » (« *le physique* »), qu'une partie du personnage décrit (« *la tête* », « *les cheveux* ») ou pour reprendre la nomenclature de Jean-Michel Adam et André Petitjean²¹⁸ : le thème et les sous-thèmes.

Ses propriétés sont, pour un peu plus d'un tiers d'entre elles (37%), en rapport avec un personnage de leurs écrits puisque, comme nous l'avons dit, la moitié des classes ont répondu au questionnaire après avoir réalisé leurs deux portraits. On trouve donc des propriétés qui sont une référence directe à l'écriture descriptive à laquelle ils viennent de se livrer, comme c'est le cas avec les exemples suivants :

<p>« <i>poilu, corne</i> » (élève n°4 classe 8 r)</p>	<p>« <i>les lunettes, les skis- les yeux, les pattes</i> » (élève n°19 classe 2 r)</p>
---	--

Type de description et premières réflexions sur l'écriture descriptive

Par opposition aux réponses évoquées dans la catégorie précédente, j'ai regroupé les réponses qui montraient la capacité des élèves à prendre du recul par rapport à l'exercice d'écriture. Autrement dit, dans cette catégorie qui représente environ 29% des réponses, les élèves ont été capables de se dégager des référents soumis dans les consignes d'écriture et de prendre en compte la description dans son ensemble.

Cette première prise de conscience de la description peut :

²¹⁸ Adam Jean-Michel et Petitjean André, *le texte descriptif*, Paris, Nathan, 1989.

- être réduite à une simple énumération des différents types de description (ce sont les réponses les plus nombreuses) ou bien à une liste des objets potentiellement descriptibles. Ces réponses sont alors très proches du classement rhétorique traditionnel, telles que le portrait, la topographie ou le tableau, exemples :

« *un personnage, un lieu, une action* »

(élève n°4 classe 7 n r)

« *un chien-un cheval* »

« *un animal, une plante, un objet, etc...* »

(élève n°1 classe 8 r)

(élève n°6 classe 3 n r)

Ces réponses sont toutefois peu nombreuses et ne représentent que 10% de cette grande catégorie.

- marquer aussi une véritable réflexion sur l'activité descriptive, dans le sens où les réponses tentent d'expliquer ce à quoi se rapporte la description. Cela passe le plus souvent par la formulation « *dire comment il est* », c'est-à-dire une référence globale aux propriétés de l'objet décrit mais on observe aussi quelques variantes intéressantes :

« *désigner* »

« *le présenter, de dire se qu'il aime* »

(élève n°12, classe 6 r)

(élève n°9, classe 4r)

« *désigner* » semble alors signaler des rapports plus ou moins conscients avec la monstration, quant à l'emploi du verbe « *dire* », il est assez fréquemment employé par les élèves pour tout ce qui se rapporte au langage parlé, voire écrit, et notamment comme synonyme d'« *expliquer* », « *décrire* ».

Une consigne mal comprise ou mal restituée ?

Parmi les réponses apportées à cette première question, j'ai relevé 12% de réponses qui correspondent soit à une évaluation de l'activité d'écriture elle-

même (exemple l'élève n°3 classe 3 nr), soit à une reprise de l'écriture descriptive (exemple l'élève n°14 classe 8 r).

« Le 1^{er} sa va parce que je connais Zidane.

Le deuxième je ne sais rien sur les extra-terrestres »

(élève n°3 classe 3 n r)

« Il est poilu est noir est il y a plein de bosque »

(élève n°14 classe 8 r)

Dans le premier cas, on remarque que l'élève n'a pas compris la consigne ou tout du moins, telle que je la comprenais moi ; c'est-à-dire comme une question amenant l'élève à s'interroger sur un type de texte particulier.

Pour l'élève de notre premier exemple, il est évident que la question le renvoie directement à l'activité et à l'émotion qu'elle a suscitée en lui. En l'occurrence, selon le référent qu'il a traité (personnage réel sans support visuel pour le premier et personnage imaginaire sans support visuel pour le second), « le ressenti » a été différent.

Dans le deuxième cas, l'analyse de la réponses est plus délicate. On peut penser, effectivement, que les élèves n'ont pas non plus compris réellement la question puisqu'ils ont répondu en reprenant la description elle-même. Mon expérience sur le terrain m'amène cependant à être plus prudente quant à une telle affirmation. Les élèves n'ont pas toujours à leur disposition ce qu'on peut appeler un langage d'évocation ou d'explication. En conséquence, à défaut de pouvoir exprimer le fond de leur pensée, il est possible que certains traduisent la notion de « propriété de l'objet décrit » par une exemplification de la dite propriété. Autrement dit, en écrivant que le personnage, « *Il est poilu est noir est il y a plein de bosque* », l'élève met en évidence le rapport description de l'objet et propriétés de l'objet. Ceci n'est bien sûr qu'une hypothèse mais, en l'absence de tout autre complément d'information, il me semble important d'en tenir compte.

Description et consigne reformulée

Cette catégorie est facile à reconstituer. Elle regroupe toutes les réponses des élèves qui ont repris et/ou décliné le terme « *description* » en autant de mots appartenant au même champ dérivationnel. Cela correspond à une activité lexicale fréquemment réalisée à l'école élémentaire, dans le cadre de ce que l'on nomme, depuis les Instructions officielles de 2002, l'observation réfléchie de la langue et que l'on appelait auparavant le vocabulaire.

« *d'écrire. décrire* » « *c'est décrire quelque chose* » « *écrire et voilà* »

(élève n°7, classe 6r) (élève n°3, classe 5n r) (élève n°8, classe 1n r)

11% des réponses rentrent dans cette catégorie.

A la première lecture, ces réponses ne semblent pas apporter de réelles explications sur le sens que les élèves attribuent à ces mots. C'est le cas de l'élève n°3 de la classe 5 non rep lorsqu'il écrit : « *c'est décrire quelque chose* ».

Cependant, au-delà de la difficulté, palpable chez ces élèves, à franchir la barrière lexicale qui les aiderait à mieux formaliser leur réflexion, on peut supposer que la reformulation fonctionne aussi, parfois, comme une aide métacognitive. Elle assure un temps de réflexion supplémentaire entre le moment où l'élève enregistre la question et celui où il va enchaîner sur un complément d'informations et livrer une autre explication, exemple :

« *décrire, dire ce qu'il fait, ce qu'il porte, ce qu'il a* »

(élève n°13, classe 5 n r)

Ces réponses sont donc, à mes yeux, parmi les plus intéressantes. L'élève qui note : « *d'écrire. décrire* », me paraît être, à ce titre, une bonne illustration de l'élève en train de réfléchir aux relations étroites entre écriture et description.

Les fonctions mathésique et mimésique de la description

Un petit nombre de réponses se distinguent des autres par leur distribution à la fois diverse et peu significative en terme de quantité.

Parmi elles, on trouve la fonction mathésique. Celle-ci apparaît discrètement, notamment autour du verbe « savoir ». La description semble, pour ces quelques enfants (4% des réponses), être un élément qui apporte « un renseignement », un « savoir » sur l'objet décrit.

« savoir quel personnage c'est »

(élève n°7, classe 2 r)

Cependant, je me montrerai très prudente avec cette affirmation car le verbe « savoir », tout comme le verbe « dire », est un verbe fréquent dans la bouche des élèves. Il peut donc tout simplement avoir la valeur synonymique du verbe « identifier » et, dans ce cas-là, ce n'est plus la fonction mathésique qui serait convoquée.

On peut aussi se demander dans quelle mesure, il n'y a pas confusion entre description et explication lorsqu'on lit une réponse telle que celle-ci :

« Expliqué quelqu'un, quelque chose. »

(élève n°19, classe 3 n r)

La fonction mimésique de la description, c'est-à-dire le rapport fort à l'image est, elle aussi, évoquée mais très faiblement : Je n'ai enregistré que 2% de ce type de réponses.

La fonction mimésique, considérée comme la première fonction de la description puisqu'elle donne à voir l'objet décrit, n'est donc pas ressentie comme telle par les élèves. Du moins, ce rapport à l'image ne transparaît pas dans leurs premières déclarations.

Cependant, pour la poignée d'élèves qui y font référence, l'image et l'écrit entretiennent des liens étroits, à l'exemple de l'élève suivant :

« résumer l'image, reproduire l'image mais à l'écrit.

(élève n°8, classe 4 n r)

Des réponses non répertoriées

Enfin, il restait quelques réponses qui n'ont pas été répertoriées dans l'une ou l'autre des catégories présentées soit parce qu'elles font référence à un type d'écrit, exemples : « *le documentaire* », « *la liste* », ou encore parce qu'elles assimilent la description à « *un style* ».

Evidemment, le documentaire pourrait renvoyer à la fonction mathésique ou pourrait, tout aussi bien, matérialiser une confusion entre description et explication.

La liste pourrait sous-entendre « propriétés listées ». C'est une tentation assez forte d'autant que, justement, « la liste » fait débat et qu'effectivement, à ce niveau scolaire, la description écrite des élèves se rapproche souvent de l'inventaire²¹⁹.

Enfin, le « style » pourrait être traduit par « type de texte particulier » ou même « type d'écrit », la distinction entre les deux n'étant pas toujours clairement établie à ce niveau de la scolarité.

Ne disposant pas d'autres éléments pour valider de telles hypothèses, j'ai choisi de laisser ces données à part.

Des représentations différentes selon les secteurs

Une analyse comparative entre les deux secteurs socioculturels confirme les grandes tendances repérées mais dégage également quelques différences. Un tableau récapitulatif, en pourcentage, la fréquence d'apparition des différents types de réponses, dans l'ordre décroissant d'importance, montre à la fois les points de convergence et de divergence de leurs représentations.

²¹⁹ Nous en verrons d'ailleurs quelques exemples extraits du corpus de textes, dans la troisième partie de ce mémoire de recherche.

Secteur en R.E.P.			Secteur non R.E.P.	
Référence	Données en %	Ordre du classement	Référence	Données en
Description et Propriétés	54%	1	Description et Propriétés	37%
Type de description et/ou réflexion sur l'écriture descriptive	23%	2	Type de description et/ou réflexion sur l'écriture descriptive	32%
Consigne mal comprise ou mal restituée	12%	3	Description et consigne reformulée	13%
Description et consigne reformulée	4%	4	Consigne mal comprise ou mal restituée	12%
Réponses non classées	7%	5	Réponses non classées	6%

Tableau n°4 : Récapitulation des grandes catégories de réponses observées selon les secteurs

On note, tout d'abord, que les élèves des deux secteurs, à propos de la description, évoquent en premier des propriétés indépendantes ou relatives aux personnages décrits et/ou descriptibles. Toutefois, il est évident que les élèves de R.E.P. y sont plus enclins que leurs camarades du secteur non R.E.P. puisque cela représente un peu plus de la moitié de leurs réponses.

En conséquence, la distribution des autres types de réponses s'en ressent.

Ainsi, le deuxième grand groupe de réponses (*type de description et/ou 1ères réflexions sur l'écriture descriptive*) est le même dans les deux secteurs observés mais dans des proportions plus faibles pour le secteur R.E.P et plus fortes en secteur non R.E.P..

La distribution des autres catégories de réponses met en évidence une autre différence. Alors que 13% des élèves du secteur non R.E.P. traduisent leur réflexion sur la description, en passant par une reprise ou une reformulation de la question initiale, cette procédure reste assez confidentielle en secteur R.E.P.

Enfin les quelques réponses non répertoriées dans l'une des grandes catégories précédentes laissent apparaître, elles aussi, des points de vue différents mais leur caractère souvent unique ne permet pas d'établir des généralités pour l'un ou l'autre secteur.

Cependant la nature de ces propos singuliers reste pertinente et donne des nouvelles pistes de réflexion autour de la description.

C'est ainsi que dans certaines réponses émanant d'élèves en R.E.P, la description est montrée comme **une activité qui** peut être **exhaustive**, en tout cas qui suppose une certaine longueur :

« en dire long »

(élève n°12, classe 6 r)

C'est aussi **une activité qui évoque la scolarité** :

« classe, trousse, école ».

(élève n°6, classe 6 r)

On ne saurait être plus explicite !

En secteur non R.E.P., par contre, on relève un lien entre **description et imagination** :

« imaginer »

(élève n°5, classe 3 n r)

ou encore,

« On imagine quelque chose de réelle ou en fiction »,

(élève n°19, classe 5 n r)

Ce sont des références absentes des réponses du secteur en R.E.P.

Dans le premier cas, l'élève n'avait pas eu de support visuel et dans le second cas, il s'agit d'un élève qui avait eu à décrire un personnage réel, avec et sans support visuel. L'emploi du terme « *fiction* » pourrait indiquer qu'il envisage la description dans un champ plus large que l'expérience menée pour cette recherche.

Parmi les réponses particulières au secteur non R.E.P., on trouve aussi **un rapport avec le savoir qu'il faut maîtriser** : « *être sur de quesqu'on écrit et de savoir* ».

(élève n°16, classe 5 n r)

Enfin, la description passe par **une méthodologie** :

« décomposer », « chercher ».

(élèves n° 20 et 21, classe 5 n r)

Dans le questionnaire proposé aux élèves, figurait une autre question qui, elle aussi, s'intéressait aux représentations des élèves à propos de la description. Il s'agissait, cette fois de sonder les fonctions de la description, connues ou reconnues par les élèves. La place de cette question (la quinzième du questionnaire) était évidemment maladroite et aurait méritée d'être posée à la suite de la première. J'ai donc choisi de lui redonner la place qui aurait dû être la sienne parce qu'elle me paraissait être en mesure d'apporter un nouvel éclairage à l'« état des lieux » recherché.

Question 15 : Ecrire une description, cela sert à...

Pour cette question, présentée sous la forme d'un Q.C.M, les enfants avaient à choisir au maximum deux propositions parmi les six suivantes :

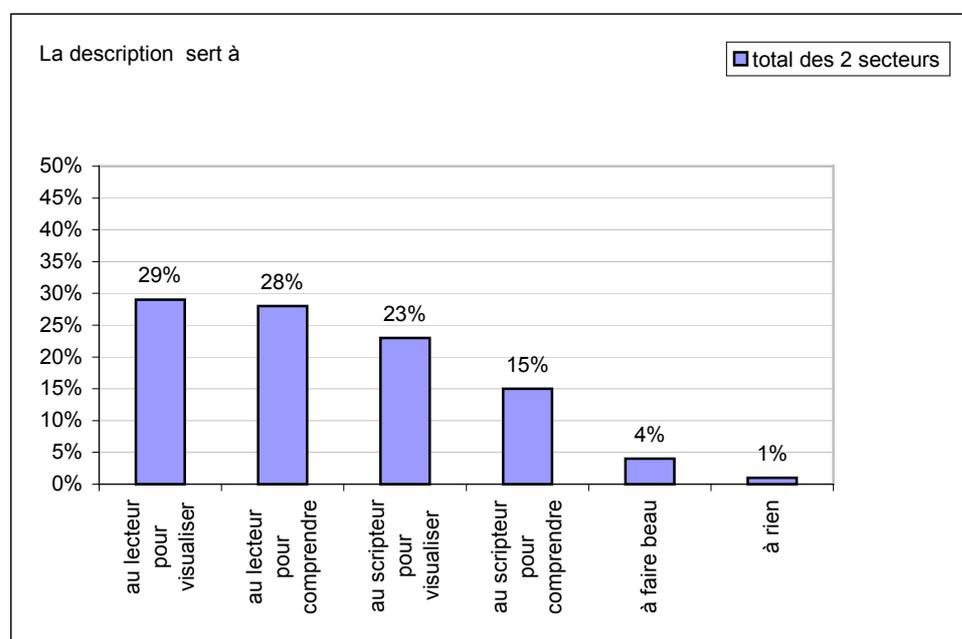
- Cela ne sert à rien*
- Cela sert au lecteur à visualiser ou imaginer la scène*
- Cela sert à celui qui écrit à mieux comprendre*
- Cela sert à faire beau*
- Cela sert au lecteur à mieux comprendre*

□ *Cela sert à celui qui écrit à mieux imaginer ou visualiser la scène*

J'avais indiqué dans la consigne, qu'il y avait deux réponses possibles. 29 élèves n'en ont choisi qu'une seule mais l'ensemble des élèves a bien interprété la consigne et, à l'exception de trois élèves du secteur non R.E.P., tous ont répondu à mes attentes. Pour présenter les résultats obtenus, j'ai préféré, cette fois-ci, utiliser un histogramme. Cet outil me paraissait plus approprié qu'un tableau pour mettre en évidence les représentations des élèves, nous allons nous en rendre compte immédiatement.

La lecture de ce premier graphique nous permet de constater qu'en règle générale, les élèves attribuent bien des fonctions à la description. Faut-il en être surpris ? Je répondrai par la négative.

Alors que l'on demande à ces élèves de répondre à un questionnaire dans lequel la description est récurrente, il est probable, qu'inconsciemment ou non, ils ont réalisé que ce type de texte devait « servir à quelque chose », même si cette utilité ne leur était pas apparue auparavant.



graphique 1 : Les fonctions de la description pour les élèves en général

Très rares sont donc ceux qui jugent qu' « *elle ne sert à rien* » (1% des élèves). Ce type de réponse appartient surtout aux garçons et particulièrement aux garçons du secteur en R.E.P.

La fonction esthétique « *faire beau* » est également peu retenue (4% des réponses). Elle émane, là encore, essentiellement des garçons du secteur en R.E.P. On pourrait s'interroger sur ce que signifie pour eux le fait de « faire beau ». Est-ce véritablement le parti pris de l'esthétisme ou une autre formulation pour exprimer ce qui leur paraît artificiel et inutile ? Je n'ai malheureusement pas la réponse à cette question.

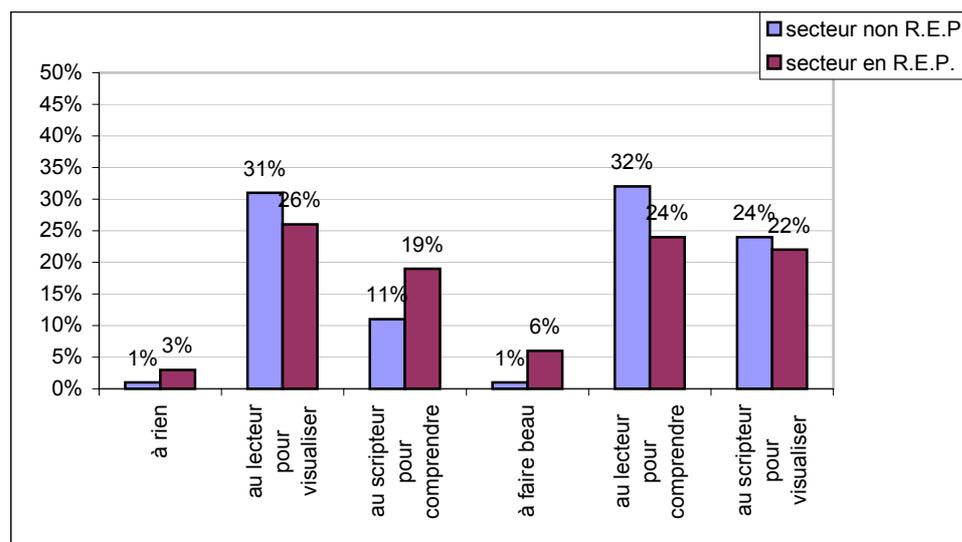
Par contre, on peut retenir que, tous secteurs confondus, le lecteur est le grand bénéficiaire de la description. Qu'elle facilite la visualisation de la scène décrite ou sa compréhension, la description est avant tout une aide pour le lecteur. Elle peut servir aussi le scripteur mais, dans ce cas, elle participe plutôt à la visualisation de la scène. On peut penser qu'à ce stade de leur apprentissage de la langue, les enfants se sentent plus lecteur que scripteur, pour la simple raison, qu'en CM2, l'ensemble des élèves maîtrise la lecture, du moins ce qui relève du déchiffrage.

La description a, avant toute autre fonction, une visée mimésique (29% des réponses totales concernant l'aide apportée au lecteur et 23% pour l'aide apportée au scripteur) et une fonction mathésique (28% des réponses totales concernant le lecteur et seulement 15% pour le scripteur).

J'ai associé l'expression « *sert à mieux comprendre* » à la visée mathésique mais il est évident que le terme est un peu abusif dans la mesure où il n'est pas réellement question d'acquisition d'un savoir mais plutôt de compréhension générale de la scène. Mais cette compréhension, me semble-t-il, dépasse la simple visualisation d'une scène ou d'un objet. « *Mieux comprendre la scène* » correspond au résultat d'une activité cognitive mettant en relation image et sens. Cela aboutit à une interprétation de la scène visualisée. Dans ce cas, la visée mimésique est englobée dans la visée mathésique et les deux sont donc intimement associées dans les réponses des élèves. Pour distinguer la simple visualisation d'une scène

ou d'un objet décrit et l'activité qui mêle visualisation et interprétation/compréhension, j'ai donc conservé les termes de visée mimésique et mathésique.

On note de légères différences entre les deux secteurs comme le montre le graphique n°2.



graphique 2 : Les fonctions de la description selon les secteurs

Manifestement, le secteur non R.E.P. relie la description à la lecture, elle participe à la visualisation et à la compréhension de la scène ou de l'objet décrit. Dans une moindre mesure, le scripteur s'en sert également mais essentiellement dans le but de favoriser la visualisation.

Le secteur en R.E.P. est moins tranché dans ses opinions. Certes, on retrouve les grandes tendances énoncées précédemment mais avec des écarts de pourcentage moins importants. Par contre, c'est un secteur qui accorde à la description, une fonction esthétique, même si le pourcentage est très faible (6%) et enfin, c'est aussi le secteur qui déclare ne reconnaître aucune fonction particulière à la description. Là encore, le pourcentage de réponses est très faible mais tout de même plus important qu'en secteur non R.E.P..

En conclusion, la description est donc bien définie comme un texte fonctionnel. Son introduction, dans un texte narratif, participe de la visualisation et de

la compréhension d'une scène narrée. Ceci est plus particulièrement vrai pour le secteur non R.E.P. qui ne disperse pas ou peu ses choix, contrairement au secteur en R.E.P. Quelques élèves de ce secteur sont encore peu convaincus par son utilité ou en restent à l'idée d'esthétisme. Enfin, aux yeux de l'ensemble des élèves, la description sert surtout le lecteur. Cette réponse semble assez logique. Rappelons que les élèves concernés par cette recherche n'avaient pas étudié la description en tant que telle. C'est donc comme lecteur qu'ils l'avaient principalement rencontrée au gré de leurs lectures scolaires ou personnelles. Le fait qu'ils aient produit deux textes descriptifs avant la passation du questionnaire, n'était apparemment pas suffisant pour qu'ils se l'approprient en tant que scripteur.

Mes deux premières questions cherchaient à dégager les représentations que se faisaient les élèves, de la description. A cette occasion, j' ai déjà signalé qu'ils ne semblaient pas manifester de rejet vis à vis d'elle mais il est vrai, aussi, que la question ne leur était pas posée en terme de choix « Aimes-tu ?/N'aimes-tu pas ? » La première question ouverte apportait, certes, un premier indice de leur rapport à la description en général mais cela ne suffisait pas à dégager leur degré d'intérêt, notamment entre lecture et écriture d'une description.

Alors, aiment - ils lire ou écrire une description ?

Pour le savoir, j'ai proposé dans la question n°2 un choix de quatre réponses qu'il suffisait de cocher (« *j'aime lire une description* », « *je n'aime pas lire une description* », « *j'aime écrire une description* », « *je n'aime pas écrire une description* »). Je demandais aussi, dans un deuxième temps, d'argumenter leur choix.

Question 2 : A propos de la description, indique ce que tu aimes ou ce que tu n'aimes pas en cochant 2 cases au maximum) et explique tes réponses, en complétant les phrases choisies.

Globalement, les trois-quart des élèves de cette tranche d'âge (77% des élèves interrogés) disent aimer lire une description et il y a peu de différence entre les deux secteurs (79% en secteur non R.E.P. et 75% en R.E.P).

Ils aiment lire la description et ils aiment aussi en écrire une mais dans une proportion nettement moins importante que lorsqu'il s'agissait de la lecture (59% d'entre eux).

	En secteur R.E.P	En secteur non R.E.P.
Aiment lire	75%	79%
Aiment écrire	61%	57%
N'aiment pas lire	19%	13%
N'aiment pas écrire	29%	33%

Tableau n°5 : Résultats en % des réponses à la question n°2, selon les secteurs²²⁰

Là, encore les écarts entre les deux secteurs sont assez faibles. Cependant, il faut noter tout de même que ce sont les élèves du secteur R.E.P qui manifestent le plus d'intérêt pour l'écriture d'une description. Nous verrons par la suite que les faits confirmeront ces propos, au moins au niveau de la longueur des textes.

Pour cette deuxième question, les élèves avaient aussi à expliquer leur choix. La très grande majorité d'entre eux a répondu conformément à mes attentes mais quelques-uns n'ont réalisé que la première partie de la consigne et ce sont donc

²²⁰ Environ 10% des élèves de chaque secteur avaient répondu en cochant plus de 2 réponses, ces réponses n'ont donc pas été comptabilisées

contentés de cocher les cases du questionnaire type QCM. D'autres n'ont pas fait cet exercice mais ont cependant participé à la deuxième partie de la question : l'argumentation de leur choix.

C'est cette argumentation que je vais commenter à présent, en commençant par les arguments en faveur de la lecture puis de l'écriture d'une description. Nous verrons ensuite les raisons données par les élèves pour expliquer leur « désamour » vis à vis de la lecture puis de l'écriture. Un petit tableau récapitulant les différents arguments privilégiés selon les secteurs permettra de mesurer les écarts et/ou les similitudes observés entre les deux milieux socioculturels.

« J'aime lire la description parce que... »

J'ai relevé principalement cinq types d'arguments que je livre, ici, en débutant par les raisons les plus fréquemment invoquées.

Arguments donnés en % ↗	Au total sur les deux secteurs	En secteur non R.E.P.	En secteur R.E.P
La description donne à voir la scène	28%	32%	25%
Un goût prononcé pour la lecture en général	23%	23%	23%
La description délivre un savoir	23%	25%	22%
La description peut être divertissante	18%	18%	17%
L'intérêt de la description est lié au référent décrit	8%	5%	11%

Tableau n°6 : les arguments donnés en faveur de la lecture d'une description²²¹

²²¹ Les élèves du secteur non R.E.P. ont donné parfois deux arguments différents ; arguments que j'ai comptabilisés ce qui explique que le total de leurs réponses en % soit légèrement supérieur à 100%.

Il semble que, dans l'ensemble, les élèves des deux secteurs s'accordent sur les mêmes arguments sauf pour deux d'entre eux pour lesquels on relève une différence significative. C'est la raison pour laquelle ces pourcentages apparaissent en caractères gras sur le tableau. J'aurai l'occasion de revenir sur ces résultats.

- **La description donne à voir la scène.**

C'est effectivement la fonction informative de la description qui est retenue en premier, avec 28% des réponses exprimées. Curieusement, alors que le rapport à l'image était passé sous silence dans les représentations relevées lors de la première question, les élèves mettent sa valeur mimésique en avant, comme argument favorable à la lecture d'une description.

« On voit se qu'il y a »

« j'imagine la scène du livre »

(élève n°18, classe 2 r)

(élève n°8, classe 5 nr)

Autour de cet argument, on note une différence significative entre les réponses des deux secteurs. En effet, les élèves du secteur non R.E.P. se montrent davantage sensibles à cette valeur mimésique de la description (32%) que leurs camarades du secteur en R.E.P. (25%). Pour être plus précis encore, on peut dire que ce sont les filles²²² qui mettent en avant l'aspect visuel de la scène décrite²²³ :

« Je voudrais voir ce qu'il a écrit et le voir dans ma tête »

(élève n°20 fille, classe 7 nr)

« Comme ça, je serai comment doit être le personnage »

(élève n°13 fille, classe 4r)

Les garçons, eux, ont tendance à ajouter que la scène visualisée grâce à la description apporte des renseignements sur l'objet décrit :

²²² Lors de la première année de ma recherche, j'avais cherché à établir également les différences entre filles et garçons. Le travail très long de dépouillement du questionnaire puis l'analyse très longue des textes du corpus m'ont contraint à abandonner cette variable mais j'ai conservé certains résultats intéressants que j'évoque donc à l'occasion.

²²³ On retrouve d'ailleurs cette même tendance en secteur R.E.P.

« ça me renseigne sur l'objet ou sur la personne »

(élève n°11 garçon, classe 5 nr)

- **La description est fortement liée à l'activité de lecture en elle-même.**

« j'aime bien lire »

(élève n°1 classe 6 r)

Les élèves des deux secteurs s'accordent pour dire qu'ils aiment lire la description, tout simplement parce qu'ils aiment lire en général. D'autre part, c'est une activité jugée plus facile que toute autre activité.

« C'est plus simple »

(élève n°22, classe 5 nr)

Cette « autre activité » n'est pas citée explicitement mais on peut supposer qu'implicitement, c'est de l'écriture dont il s'agit. Ce rapport concurrentiel entre lecture et écriture est d'ailleurs récurrent dans les témoignages.

On retiendra aussi que, parmi ces réponses, figurent parfois une précision intéressante, à savoir que la lecture d'une description n'est appréciée qu'à la condition que celle-ci ait été écrite par un auteur autre que l'élève lui-même (exemple élève n°21) ou au contraire par l'élève lui-même (exemple élève n°10).

« parce que c'est pas mon texte et j'adore lire le texte des autres »

(élève n°21, classe 2 r)

« j'aime décrire et lire ma description »

(élève n°10, classe 2r)

- **La description délivre un savoir scolaire**

Pour un certain nombre d'élèves, la description délivre un savoir.

Ce savoir est à distinguer des « informations, renseignements ou détails » que les élèves évoquent parce qu'ils jouent un rôle important pour faciliter la visualisation d'un personnage, d'un paysage ou d'un objet décrit. Ces « informations, renseignements sur quelque chose ou quelqu'un » sont plutôt à considérer, me semble-t-il, comme des synonymes de propriétés de l'objet décrit, englobant aussi bien le tout, que les parties et sous-parties de l'objet.

Le « savoir » dont il est question pour 23% des élèves aimant la lecture d'une description, est, quant à lui, directement lié à leur situation d'apprentis-scripteurs. Les explications qui suivent, renvoient effectivement au discours sur l'école en général, plus que sur la lecture d'une description en elle-même. Les deux exemples choisis sont, à cet égard, particulièrement représentatifs.

« ça apprend à lire » ;

(élève n°22, classe 2 r) ;

« ça m'aide à progresser en lecture et comme ça je peux avoir des bons résultats » ;

(élève n°7, classe 5nr) ;

Cette conscience du rapport description/apprentissage scolaire est légèrement plus forte en secteur non R.E.P. (25%) qu'en secteur R.E.P.(22%).

- **La description peut être divertissante.**

« ça passe le temps »

« ça fait marrer »

(élève n°19, classe 8 r)

(élève n°22, classe 7nr)

18% des élèves trouvent apparemment du plaisir à lire une description, elle a même un côté divertissant. Cependant, comment être certain que de telles affirmations se rapportent réellement à la lecture d'une description. On peut aussi penser qu'il s'agit là d'une façon d'exprimer leur goût pour la lecture en général ou bien d'une évaluation se rapportant à la consigne d'écriture effectuée peu de temps auparavant. On peut aussi envisager que l'utilisation d'une phrase toute faite, type « c'est marrant » présente l'avantage de combler un

silence qui aurait signifié l'absence de réflexion véritable sur ce sujet. Ce sont très nettement les filles qui se retranchent derrière ce prédicat. Ceci n'est pas étonnant dans la mesure où avec de telles réflexions, on est plus proche de l'émotion que du travail scolaire. On peut rapprocher ces résultats, des remarques faites par Christine Garbe²²⁴ à propos de la lecture des filles et qui montraient que « *les filles lisent plus pour se distraire, pour le récit, la fiction, les émotions* ».

- **Des réponses en rapport avec le référent**

Les réponses en rapport avec le référent sont peu nombreuses (8% pour l'ensemble de la population interrogée) et font part d'une motivation particulière pour un référent mais de manière plus ou moins précise.

« *Parce que ça parle de ce que j'aime* »

(élève n°8, classe 2r)

A lire ces réponses, on n'est cependant pas sûr qu'elles correspondent à une argumentation relative à la lecture d'une description. On a, une fois encore, plutôt l'impression que ces réflexions renvoient au contexte de l'activité descriptive réalisée. L'exemple suivant aurait tendance à le prouver :

« *Je sais comment est Zidane ou extra-terrestre* »

(élève n°13, classe 3nr)

Pourtant, il ressort de ces réponses un élément qu'il faut, à mon sens, souligner, c'est le lien établi entre intérêt pour le sujet (décrit et lu) et connaissance du sujet en tant que tel. Autrement dit, pour ses enfants, le soulagement d'avoir à lire la description d'un sujet ou objet connu d'eux, facilite sa lecture et conditionne un éventuel plaisir à le faire.

²²⁴ GarbeChristine, « Les femmes et la lecture », dans Martine Chaudron et François de Singly eds, *Identité, lecture, écriture*, Paris, centre Pompidou, 1993.

Ce n'est pas la dimension réelle ou imaginaire de l'objet ou sujet décrit qui est mise en cause mais plutôt l'appartenance ou non à un domaine connu de l'enfant qui importe.

« J'aime écrire une description parce que... »

59% des élèves ayant répondu à la question n°2, ont coché la case « *j'aime écrire la description* ».

Cela représente un nombre important d'élèves mais, comparé aux 77% qui disaient aimer lire une description, on se rend compte que l'écriture d'une description séduit moins que sa lecture.

L'analyse attentive des réponses à cette question montre que, comme pour la lecture, les élèves étendent largement leurs réponses à l'activité scripturale en général. En cela, ils réagissent de la même façon pour l'écriture ou la lecture. Enfin, de la même manière que je l'ai fait pour les arguments donnés en faveur de la lecture, il était possible de regrouper l'ensemble de leurs arguments en grandes catégories. J'en ai dénombré cinq.

Arguments donnés en % ↗	Au total sur les deux secteurs	En secteur non R.E.P.	En secteur R.E.P
Un goût prononcé pour l'écriture en général	46%	48%	44%
Le rapport au savoir scolaire	19%	17%	21%
L'aspect divertissant de l'écriture	13%	15%	12%
Un intérêt pour la fonction informative ou quand la description donne à voir la scène	11%	10%	12%
L'influence du référent	9%	10%	8%
Réponses autres	2%	0%	3%

Tableau n°7 : Les arguments donnés en faveur de l'écriture d'une description

On retrouve parmi ces grandes catégories, les arguments déjà utilisés en faveur de la lecture d'une description, comme le rapport au savoir scolaire ou encore l'aspect divertissant de la description mais nous pressentons immédiatement, avec la première d'entre elles, que la position du scripteur n'est pas la même que celle du lecteur. La distribution, en pourcentages, de ces mêmes catégories en subit les conséquences.

- **Un goût prononcé pour l'écriture, en général.**

Les amateurs d'écriture descriptive sont, avant tout, des amateurs de l'écriture en général. Le pourcentage d'élèves qui se prononcent dans ce sens, est là pour le prouver (46% de l'ensemble de la population ayant coché la case « j'aime écrire une description »).

« J'aime écrire »

« Il y a plus de chose à écrire qu'à lire »

(élève n°19, classe 1nr)

(élève n°7, classe 2r)

Evidemment, ces élèves n'entrent pas dans le détail et leurs réponses qui résonnent davantage comme des affirmations que des explications, nous laissent quelque peu sur notre faim mais l'on sait combien c'est un exercice difficile et surtout inhabituel pour eux, d'adopter une position métalangagière.

Certains y arrivent pourtant plus que d'autres et revendiquent l'écriture d'une description comme moyen d'expression.

« exprimer et dire ce qu'on veut »

(élève n°1, classe 2r)

« on a une certaine liberté et l'on peut exagérer quelques petites choses »

(élève n°22, classe 1nr)

« on peut inventé »

(élève n°22, classe 4 r)

Avec ce dernier exemple, on note que, contrairement aux amateurs de lecture d'une description pour qui la connaissance du sujet ou objet décrit semblait

nécessaire, les amateurs d'écriture d'une description souhaitent pouvoir libérer leur imagination. Cependant, dans un cas comme dans l'autre, le nombre de réponses est trop faible pour pouvoir en tirer des conclusions fiables, on note simplement que ces réflexions existent.

- **Le rapport au savoir scolaire**

On retrouve, le même rapport au savoir scolaire déjà rencontré dans les propos des amateurs de lecture d'une description. Le pourcentage de réponses allant dans ce sens est toutefois moins important (19% contre 23% des amateurs de lecture) dans les propos des élèves aimant écrire.

L'écriture est pour eux, manifestement, un moyen de poursuivre leur apprentissage.

Quantitativement, le rapport est assez équilibré entre les deux secteurs (17% en secteur non R.E.P. et 21% en secteur R.E.P) même si les réponses du secteur en R.E.P. sont légèrement supérieures à celles du secteur non R.E.P.

Les réponses des élèves en R.E.P. sont essentiellement concentrées autour d'une même idée « aide à savoir écrire, apprendre à décrire » alors que celles du secteur non R.E.P. se déclinent en autant d'idées que d'individus ou presque. Pour ces derniers, écrire une description permet toute une série d'apprentissage : apprendre à écrire, à observer, à corriger les fautes d'orthographe. Ecrire une description permet également de servir la réflexion :

« Ça sert à interroger mon cerveau ».

(élève n°17, classe 5nr)

Une dernière réflexion a attiré mon attention:

« ont a des notes ».

(élève n°18, classe 5nr)

Bien que n'étant pas directement liée au savoir scolaire, je l'ai cependant rattachée à cette catégorie car souvent la phase terminale d'un apprentissage, dans le cadre scolaire, correspond à une évaluation notée. Pour cet enfant, la note a-t-

elle plus de valeur que le savoir lui-même ou bien la note exprime-t-elle simplement la validation d'un savoir ? Manifestement, pour cet élève, il y a implicitement, un lien unissant apprentissage et note par le biais de l'activité scripturale.

- **L'aspect divertissant de l'écriture**

L'aspect divertissant de l'écriture apparaît à nouveau pour 13% des élèves.

Ces réponses ont toutes en commun d'être lapidaires. Elles peuvent donc se comprendre comme l'expression de l'intérêt porté à l'écriture en général, à l'activité d'écriture proposée dans le cadre de cette recherche ou encore, comme je l'ai déjà signalé, comme la traduction de leur difficulté à adopter une réflexion métalangagière.

On note peu de différence entre les deux secteurs (15% en secteur non R.E.P. et 12% en R.E.P.) et cette fois-ci peu de différences entre les filles et les garçons, contrairement à ce que j'avais pu remarquer autour de la lecture d'une description.

- **L'intérêt pour la fonction informative**

Cet intérêt pour la fonction informative de la description est relevé chez 11% des élèves aimant écrire une description.

« *Ca apporte des renseignements aux autres* » est la réflexion la plus fréquente. Elle est intéressante car elle montre un apprenti-scripteur qui a conscience de la fonction mimésique de la description et, conséquemment, pense à construire sa description en direction d'un lecteur potentiel.

- **L'influence du référent**

L'influence du référent ne concerne que 9% des élèves.

Ce type de réponses correspond davantage aux réponses des garçons, tous secteurs confondus.

Ceux-ci, à l'occasion, portent un jugement ou plutôt une appréciation sur l'acte d'écriture qu'ils viennent de produire. Cet acte d'écriture devient le référent à

double titre : le référent est à la fois l'activité d'écriture et son contenu, exemple :

« Je dois chercher des idées appropriées au dessin »

(élève n°10, classe 1nr)

ou encore

« j'aime les dessins et les décrire ».

(élève n°3, classe 2r)

Autre cas possible, le personnage référent dans la consigne d'écriture a les favoris du scripteur. Le plaisir de décrire se confond alors ou est entretenu, avec le plaisir d'évoquer un héros, l'exemple suivant est éloquent sur ce point :

« Parce c'est Zidane le champion. »

(élève n°21, classe 3r)

« Je n'aime pas lire la description parce que... »

Assez peu d'élèves disent ne pas aimer lire une description. Cela ne représente que 13% des élèves en secteur non R.E.P. et une proportion un peu plus importante en secteur R.E.P. (19%). Ceux qui ont coché cette réponse ne donnent pas toujours la raison de leur rejet pour l'activité-lecture mais ceux qui expliquent leur choix, évoquent essentiellement trois types d'arguments. On comprend à la lecture de ces arguments que ce n'est pas véritablement la lecture d'une description qui est en jeu mais la lecture en elle-même.

Arguments donnés en % ↗	Au total sur les deux secteurs	En secteur non R.E.P.	En secteur R.E.P
La longueur comme facteur décisif	32%	0%	57%
C'est une activité difficile	28%	45%	14%
L'influence du référent	20%	36%	7%
Autres réponses	20%	19%	22%

Tableau n°8: Les arguments donnés par les élèves qui disent ne pas aimer lire une description

On avait repéré précédemment quelques différences entre les réponses des deux secteurs interrogés mais les explications données par les élèves n'aimant pas la lecture d'une description laissent apparaître, cette fois-ci, des divergences significatives sur lesquelles il me faut revenir.

- **La longueur comme facteur décisif.**

Des élèves, tous en secteur R.E.P., se plaignent de la longueur des textes descriptifs.

« C'est long est grand »

« c'est trop long »

(élève n°11, classe 6 r)

(élève n°6, classe 8 r)

L'argument n'est pas nouveau, c'est même un des reproches traditionnellement faits à la description. C'est peut-être le signe que ces élèves ont bien identifié la description en tant que type de texte particulier, souvent inséré dans un texte narratif.

Plus étonnant, le silence des élèves du secteur non R.E.P. ! Pour ces enfants, la longueur des descriptions n'est plus un argument de poids.

Est-ce parce que les élèves de ce secteur n'ont pas identifié la description ? Ou bien lisent-ils mieux et plus vite que leurs camarades du secteur en R.E.P et,

dès lors, la longueur n'est plus un problème pour eux²²⁵ ? Ou encore la description n'est-elle plus systématiquement associée à l'image d'un pavé textuel long et indigeste, comme ce fut le cas pendant longtemps ? Je pencherai volontiers pour cette dernière solution car la littérature jeunesse et les extraits de textes proposés aux élèves de l'école primaire ont changé d'auteurs : Balzac, Zola et autres spécialistes des longueurs descriptives ont disparu des manuels scolaires depuis plus de deux bonnes décennies.

- **C'est une activité difficile.**

« *C'est dure* »

(élève n° 5, classe 6r)

« *j'ai peur d'accrocher les mots* »

(élève n°12, classe 3 nr)

« *Je n'aime pas lire devant tout le monde* »

(élève n°25, classe 1 nr)

Lire une description serait une activité difficile. En fait, les deux derniers exemples nous prouvent que ce n'est pas la lecture d'une description qui pose problème à ces élèves mais plutôt la lecture oralisée telle qu'elle est souvent pratiquée en classe. Les élèves du secteur non R.E.P. y sont particulièrement sensibles. En début de CM2, la lecture orale mal maîtrisée est perçue comme un handicap, comme une atteinte à leur fierté. La « *peur d'accrocher les mots* » résonne sûrement douloureusement dans la tête de cet enfant.

- **L'influence du référent.**

Encore une fois, les réponses typiquement axées sur la description sont rares. Lorsqu'elles existent, elles regrettent l'absence d'action qui, par conséquent, rend moins attrayant le texte à lire. Là encore, ce sont les élèves du secteur non R.E.P. qui parlent.

²²⁵ Peut-être même sont-ils capables de la repérer au cours d'une lecture « en diagonale » et de « sauter » le paragraphe descriptif ?

« Il n'y a pas d'action, de suspense »

(élève n°15, classe 3 nr)

« Je n'aime pas écrire une description parce que... »

Ecrire une description semble être une activité qui a moins les faveurs du jeune public interrogé. Ils sont dans l'ensemble nettement plus nombreux à reconnaître ne pas aimer écrire une description qu'ils ne l'étaient pour la lecture. Si nous rappelons les pourcentages donnés pour l'un et l'autre secteur (29% en secteur R.E.P. et 33% en secteur non R.E.P.), nous constatons que le rejet de l'écriture descriptive est plus fort en secteur non R.E.P.. On retrouve dans leurs propos trois grandes catégories d'explications qui se révèlent être des thèmes récurrents et que je livre dans le tableau suivant :

Arguments donnés en % ↗	Au total sur les deux secteurs	En secteur non R.E.P.	En secteur R.E.P.
Des difficultés liées à l'écriture en général	51%	57%	44%
Des difficultés liées au référent	28%	30%	26%
La longueur comme facteur décisif	12%	13%	19%
Autres réponses	9%	0%	11%

Tableau n°9 : Les arguments donnés par les élèves qui disent ne pas aimer écrire une description

- **Des difficultés liées à l'écriture en général.**

Pour la moitié des élèves ayant reconnu ne pas aimer écrire une description, ce n'est pas tant la description qui est en cause mais l'écriture en elle-même.

Les élèves du secteur non R.E.P. sont plus nombreux que les élèves du secteur en R.E.P. à admettre la difficulté du scripteur devant la tâche d'écriture.

Deux élèves du secteur non R.E.P. le font en se justifiant par une dévalorisation personnelle sur un plan moral.:

« *Je suis un paresseux* »

(élève n°8, classe 3 nr)

« *Je suis fainéant* »

(élève n°12, classe 1 nr)

D'autres, admettent simplement avoir des difficultés à écrire en général.

« *C'est dur* »

(élève n°18, classe 1nr)

« *Je n'aime pas écrire* »

(élève n°9, classe 2r)

D'autres, par contre, sont convaincus de leur tendance chronique à « *faire des fautes* », ce qui les handicapent pour leurs résultats scolaires.

« *Je peux faire beaucoup de fautes et de m'enlever des points*²²⁶ »

(élève n°7, classe 3 nr)

Le rapport à l'écriture parce qu'il est « *un lieu d'interactions complexes et évolutives entre les facteurs affectifs, cognitifs et linguistiques* » comme le rappelle Christine Barré de Miniac²²⁷, se révèle donc cruel et peut amener les élèves au bord de la dévalorisation de soi, comme on le voit dans les exemples précédents et comme on va le voir avec les autres types d'arguments.

- **Des difficultés liées au référent.**

Plus clairement encore que lorsque la lecture d'une description était en question, le référent est mis en cause par ceux qui déclarent ne pas aimer écrire une description.

²²⁶ Cette dernière réflexion met en évidence la relation production d'écrit/orthographe d'une part, et la relation, non moins évidente, entre description/écriture scolaire, pour cet élève !

²²⁷ Barré De Miniac Christine, *Le rapport à l'écriture : aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presse universitaire du Septentrion, 2000

Pour les trois-quart d'entre eux, la difficulté d'écrire une description se traduit par : « *je n'ai pas d'idées* », ce qui est sans doute une autre formulation pour évoquer l'angoisse devant « la page blanche ».

Bien que la répartition entre les deux secteurs soit assez bien équilibrée (30% des déclarations du secteur non R.E.P. vont dans ce sens contre 26% des déclarations du secteur en R.E.P.), les élèves du secteur non R.E.P. exposent plus clairement leurs réflexions. Ils font alors état de difficultés inhérentes au référent et relatives au choix du sujet lui-même mais aussi à l'absence de support visualisant le sujet :

« *je ne connais pas les extra-terrestres* », « *si on n'a pas l'objet devant soi, c'est dur* »

(élève n°15, classe 7 nr)

(élève n°12, classe 5 nr)

« *Je ne sais pas comment il est parce qu'on a pas de dessin* »

(élève n°13, classe 3 nr)

Cette question du référent (avec support visuel ou non ainsi que celle du référent réel ou imaginaire) est reprise avec les questions 5, 6 et 7 de ce même questionnaire, j' y reviendrai donc.

- **La longueur comme facteur décisif.**

Les dernières réponses ont en commun de reprocher à la description ses longueurs, manifestement sources d'ennuis. Ce sont les garçons, et plus particulièrement en secteur R.E.P., qui font état de ce reproche et cela de façon tout à fait explicite :

« *Ca ennue* »

« *des fois, c'est trop long à écrire* »,

(élève n°15, classe 1 nr)

(élève n°9, classe 6 r)

ou de façon plus détournée :

« *je n'en pouvais plus* »

« *des fois, on a mal à la main* »

(élève n°6, classe 3 nr)

(élève n°6, classe 7nr)

Premières conclusions sur cet « état des lieux ».

Les réponses à la première consigne du questionnaire nous montrent que dans cette tranche d'âge, les élèves, quel que soit leur secteur socioculturel, ont déjà rencontré et repéré la description. Ils l'ont clairement identifiée comme un texte qui dégage les propriétés physiques d'un objet, voire morales lorsqu'il s'agit d'un personnage. Ils ont plus ou moins conscience de ses autres fonctions mais éprouvent des difficultés à mener une réflexion autonome sur la description et surtout à la traduire en mots. On le voit à travers le pourcentage de réflexions métalangagières relativement faible. A leur décharge, on peut penser qu'il s'agit d'un exercice d'un genre nouveau pour eux, aussi bien dans la forme : interroger un type de texte en général, que dans le fond : interroger un type de texte particulier qu'ils n'ont pas encore vraiment étudié.

En tout cas, il est dorénavant certain qu'auprès de cette jeune population, la description ne soulève pas de phénomène de rejet. Les réponses données dans la première question tendaient à le démontrer, les résultats de la deuxième question le confirment. Massivement, les élèves interrogés disent aimer lire une description et dans des proportions moindres, disent aimer écrire une description. On retrouve, à cet égard, les remarques déjà énoncées par Yves Reuter :

« Contrairement à une idée reçue que j'ai déjà eu l'occasion de mettre en cause, la description ne fait pas l'objet d'un rejet. (...) De façon nette, les élèves associent la description à l'école, à l'écrit, au français (et surtout la rédaction) et à la littérature.²²⁸ »

Parmi les principaux arguments avancés pour justifier leur intérêt pour la description, on retrouve, sans surprise, la visualisation et l'apport de renseignements que la description permet.

Plus surprenant, peut-être, est le rapport au savoir scolaire qui apparaît aussi bien à propos de la lecture que de l'écriture.

²²⁸ Reuter Yves, *La description des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF, 2000, p.174

A leurs yeux, la lecture et l'écriture d'une description sont avant tout liées à l'apprentissage scolaire. Dès lors, la particularité d'une telle lecture et/ou écriture a tendance à disparaître, à se fondre dans l'ensemble plus vaste de l'apprentissage de la lecture/écriture en général. Conséquemment, leur degré de réussite personnelle dans le domaine de la lecture/écriture détermine manifestement leur appréciation.

Les différences entre les secteurs socioculturels, bien réelles dans certains cas, me semblent, par ailleurs, peu marquées. Pour les raisons évoquées plus haut, elles sont peut-être à relativiser puisque nous avons vu que certaines réponses étaient sans doute consécutives à une interprétation erronée ou parcellaire de la consigne.

Finalement, ces deux premières questions, quoique diversement interprétées, se sont révélées pourtant très intéressantes, justement par la richesse des réponses qu'elles ont apportées. De plus, on peut dire, sans déflorer la suite de ce mémoire, qu'elles préfigurent ce que seront les réponses tout au long du questionnaire : à savoir, des réponses réfléchies et marquant la bonne volonté des sujets interrogés sur un sujet pourtant difficile et inhabituel.

4.2 Les thèmes préférés des élèves en matière de lecture et écriture d'une description.

Puisque, majoritairement, les élèves disaient aimer lire et écrire une description, il était légitime de voir quel type de description avait leur faveur et notamment de vérifier si le référent « personnage » qui allait être au cœur de notre recherche, occupait une place de choix parmi leurs préférences.

Deux questions abordaient donc le sujet de leurs préférences en matière de lecture et écriture d'une description. Elles ont été traitées toutes les deux de la même manière, sous la forme d'un Q.C.M.(voir annexe 2, questions 3 et 4)

Pour chaque question, sept possibilités s'offraient à l'élève. Celui-ci pouvait en choisir trois et devait les numéroter dans l'ordre de ses préférences. Parmi toutes ces propositions, cinq correspondaient aux grands thèmes classiques de la

description (le portrait d'un personnage, le paysage, le lieu²²⁹, l'action, l'animal), les deux dernières constituaient une ouverture ou une fermeture vers d'autres choix possibles (autre proposition, aucune proposition).

Certains ont omis d'indiquer leur choix mais l'ensemble des élèves, pour ne pas dire la totalité (188 sur 189 possibles) a répondu très largement à cette question.

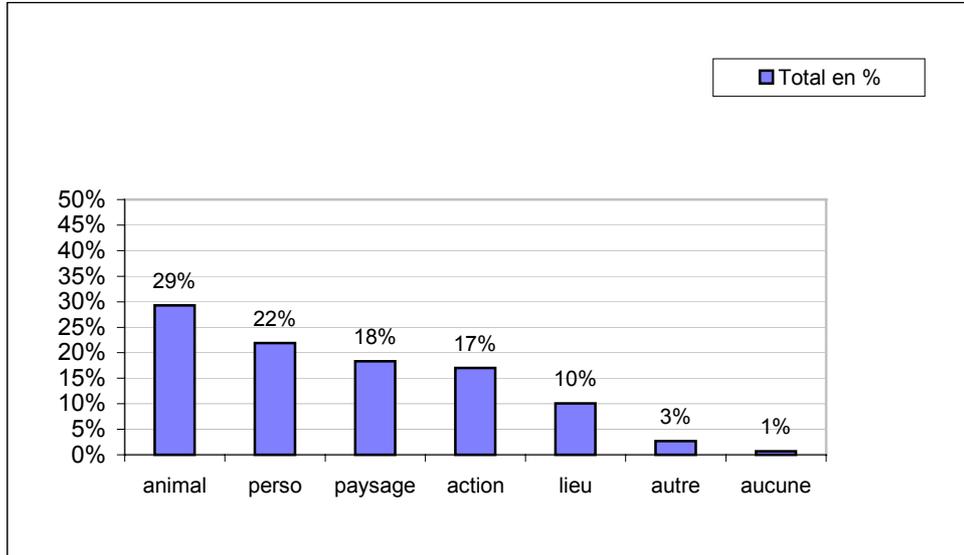
Pour chaque classe, j'ai recensé tout d'abord les choix effectués sans tenir compte de la numérotation indiquant l'ordre de préférence, cela me permettait de prendre en compte toutes les réponses (c'est-à-dire, même celles pour lesquelles un ordre de préférence n'apparaissait pas) puis, dans un second temps, pour affiner les résultats, j'ai relevé pour chaque sujet s'il s'agissait d'un premier, d'un second ou d'un troisième choix.

J'ai pu établir ainsi un classement des grands thèmes descriptifs plébiscités par les élèves. J'ai ensuite traduit en pourcentages ces résultats, que je présente sous la forme d'histogrammes qui faciliteront leur lecture et leur interprétation.

A l'issue de cet exercice de sélection, je demandais aux élèves d'essayer d'argumenter leur décision. Les élèves ont volontiers accédé à ma demande et leurs remarques permettent d'esquisser les premiers contours de l'influence du référent.

²²⁹ J'ai choisi de distinguer *lieu* et *paysage* : Tout d'abord parce que d'un point de vue sémantique, le lieu renvoie à « *une partie circonscrite de l'espace où se situe une chose, où se déroule une action* » alors que le paysage est « *une étendue de terre qui s'offre à la vue* » (définitions du petit Larousse 2005) et enfin parce que la description scolaire vue par le prisme des manuels scolaires utilise cette différence.

Question 3 : Que préfères-tu lire comme description ?



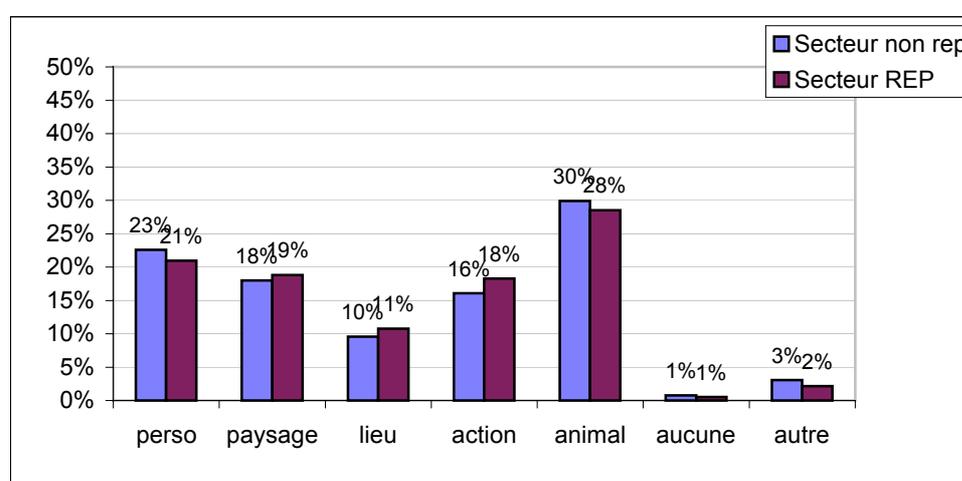
Graphique 3 : Les choix des élèves en matière de lecture d'une description, tous secteurs confondus

A l'évidence, parmi les objets textuels proposés, ce qui touche le plus les élèves a un rapport direct avec l'affectivité car globalement, les élèves citent en premier l'animal (29%) puis le personnage (22%). Tous deux appartiennent, en effet, à la catégorie des acteurs auxquels le jeune lecteur peut s'identifier ou s'opposer et sur lesquels il peut reporter un sentiment, quel qu'il soit. Ces résultats confirment ce que notait Yves Reuter²³⁰ à propos des représentations des élèves concernant la description : les lieux et les personnages figurent bien parmi les lectures préférées des élèves en matière de description. Cependant, j'attire l'attention sur le fait que, dans mon questionnaire, lieu et paysage n'étaient pas confondus. J'avais pris le parti de distinguer les objets de description tels que paysage et lieu mais aussi entre les êtres vivants comme personnage et animal. La distinction ne faisait aucun doute entre personnage (sous-entendu humain) et animal mais était-elle aussi évidente entre paysage et lieu,

²³⁰ Reuter Yves, « La description : éléments de discussion », *Enjeux*, n° 47/48, *La description*, mars/juin 2000.

pour les élèves ? Rien n'est moins sûr. Si le lieu a été assimilé par les élèves à la notion de paysage, alors nous devrions retrouver un pourcentage équivalent, ou du moins proche, entre lieu et paysage. Ce n'est pas le cas.

Aucune explication et aucun argument des élèves n'est venu éclairer cette délicate question, on en restera donc aux faits : Les animaux et personnages arrivent bien en premiers choix, avant les paysages (18%). Les lieux ne viennent qu'en dernière position, bien après l'action (17%) avec seulement 11% des voix.



graphique 4 : Les choix des élèves des deux secteurs, en matière de lecture d'une description.

Lorsqu'on affine l'analyse, en tenant compte de la lecture comparée des résultats par secteur socialement identifié, on constate que le classement obtenu est identique à celui obtenu précédemment. Seul, le pourcentage de citations varie mais dans des proportions peu significatives.

Sur les 188 élèves ayant répondu à cette troisième question, 43²³¹ (soit 23% de l'ensemble) n'ont pas donné les explications attendues, soit parce qu'il leur était difficile de les formuler, soit parce que cette partie de la consigne a été oubliée

²³¹ Les élèves du secteur non R.E.P. ont été légèrement plus nombreux (19% d'entre eux) que les élèves en secteur R.E.P. à ne pas donner d'arguments.

ou mal comprise, soit parce que la réponse se contentait de reprendre les choix effectués.

La distribution des réponses n'a pas été chose facile. En effet, la plupart des explications englobait les deux ou trois choix réalisés par les élèves et, très souvent, les réponses n'étaient pas assez précises pour déterminer sur quel sujet portait l'argument. Le relevé qui suit, est donc l'expression de ces explications englobant, le plus souvent, dans un seul argument les deux ou trois choix réalisés, ajoutées à celles qui portaient précisément sur l'un ou l'autre des choix effectués.

J'ai relevé tout d'abord une tendance très forte pour des réponses axiologisantes qui semblent dispenser l'élève de toute autre justification et qui n'indiquent pas à quel objet de la description, elles se rapportent. C'est ainsi que 27% des réponses²³² ou parties de réponses reprennent l'expression « *j'adore* » ou « *j'aime bien* », 8% expliquent leur choix par le fait que cela leur semblait plus facile, 6% notent que c'est « *parce que c'est drôle/amusant* » et 4% parce que « *c'est beau, merveilleux.* »

Les explications se rapportant explicitement à l'objet de la description ne représentent que 55% des réponses relevées, ce sont celles qui nous intéressent ici.

Ils aiment lire une description d'animaux parce que...

Lire de préférence une description d'animaux remporte, nous l'avons vu, la plupart des suffrages pour trois raisons :

- Tout d'abord, **la raison affective s'impose** (71% des réponses en faveur de la lecture d'une description d'animal font état de cette affection pour le sujet en tant que tel). Qu'il s'agisse d'une affection générale pour les animaux qu'ils traduisent le plus souvent par « *j'aime les animaux, j'adore les ani-*

²³² Ces réponses portent sur l'ensemble des deux secteurs.

*maux*²³³» ou plus exceptionnellement en référence à un animal particulier « *j'ai coché cela pour mon chien* », cet amour de l'animal se retrouve dans les deux secteurs. On relève tout de même, ce type d'argument en proportion supérieure dans le secteur R.E.P (78% contre 64% en secteur non R.E.P.). Ce fort taux de réponses est due en grande partie aux filles des deux secteurs (32 filles pour 20 garçons).

Certains élèves donnent des explications qui s'éloignent de la question posée, par exemple en reportant la quête affective du côté de l'animal, exemple : « *un animal a besoin de compagnie* » ou en délivrant un véritable message moral « *c'est pas beau de faire souffrir les bêtes* ».

La clé de ce rapport affectif fort avec l'animal est peut-être donné par cette fillette du secteur non R.E.P. qui indique que « *ça (l'animal) nous ressemble.* »

- **Le rapport au savoir relatif au référent** apparaît de deux manières différentes. La plus représentative en terme de pourcentage (19% des réponses) ne correspond pas à une réponse attendue et constitue un ensemble de réponses qui font état des connaissances de l'élève à propos du référent et/ou qui se rapporte à l'écriture et non pas à la lecture d'une description d'animal.

« je les connais presque tous », « j'aurai du mal à décrire autre chose ».

Dans les deux cas, les jeunes auteurs des réponses semblent dire que, le fait de connaître le référent, en l'occurrence l'animal, permet et facilite la description. Dans ces cas de figure, si le rapport au savoir est exprimé, il ne tient pas compte réellement de la question posée.

Seules 10% des réponses articulent véritablement savoir et description d'un animal et mettent en avant le savoir acquis sur l'animal par la lecture d'une description. Ces réponses proviennent essentiellement des garçons du secteur non R.E.P. (5 réponses sur les 7 obtenus pour ce type d'argument) alors que les seules réponses du secteur en R.E.P. (2) viennent des filles. Les réflexions

²³³ Ces deux phrases représentent, à elles seules 52% des explications en faveur de la lecture d'une description d'un animal

sont succinctes, exemples : « *ça renseigne, ça apprend des choses* » mais on peut y déceler une fonction mathésique sous-jacente « *ça nous dit comment sont les animaux* », « *pour savoir qui est l'animal* ».

Ils aiment lire une description de personnage parce que...

Le nombre de réponses concernant la lecture d'une description de personnage est quasiment équivalent entre les deux secteurs (20 en secteur non R.E.P. et 22 en R.E.P.), par contre la distribution des réponses argumentées est différente. Deux arguments se détachent particulièrement :

- **Le rapport au référent connu et à l'écriture est évoqué (37,5% des réponses)** comme cela l'avait été pour l'animal mais cette fois-ci dans des proportions bien plus importantes puisqu'elles dépassent toutes les autres et se placent en première position des arguments avancés. Cette évocation est d'ailleurs, plutôt le fait du secteur en R.E.P. Là encore, le référent « personnage connu » intervient à propos de l'écriture et notamment parce qu'il la facilite. Il est donc une des conditions de l'écriture : « *parce que je connais* », « *j'aime bien les personnes connues* », « *parce que c'est plus facile/ce n'est pas difficile* », « *mais surtout des mannequins* ».

Je reviendrai sur ce référent connu lorsque je traiterai les questions 6 et 7 du même questionnaire.

- **La fonction mimésique de la description** d'un personnage est le deuxième élément donné par les élèves. Il l'emporte sur toute autre raison pour le secteur non R.E.P. et tout particulièrement de la part des garçons. J'ai relevé ainsi : « *j'aime voir le caractère et le physique d'une personne* », « *comme ça, je reconnais la personne* », « *quand il y en a beaucoup, on sait comment elle est* », « *comme ça j'imagine la personne* ».

Le reste de la distribution des réponses se disperse entre ce que l'on pourrait appeler l'aspect ludique et l'aspect affectif.

Ce sont les élèves du secteur en R.E.P. qui laissent apparaître l'aspect ludique sous une forme déjà repérée « *c'est amusant* », « *c'est rigolo* ». On peut se deman-

der, encore une fois, si ces élèves font référence aux personnages présentés dans la situation d'écriture, à l'écriture elle-même ou bien si ces expressions ne sont pas tout simplement un lieu commun permettant de ne pas laisser vierge, l'espace réservé à la réponse.

De la même manière, le rapport affectif, bien que discret, est plutôt évoqué par les élèves de ce secteur. Il n'y a d'ailleurs pas vraiment de réponse à la question posée mais plutôt une sorte de déviation vers un sujet qui occupe sans doute toute leur attention et les empêche de prendre du recul par rapport à la consigne, exemples : « *je pense à mes parents* », « *aussi parce qu'on se fait des amis* », « *aime bien le personnage* ». Une réponse telle que « *c'est nous* » aurait cependant été intéressante à creuser lors d'un entretien, malheureusement, je ne l'ai repérée que tardivement, rendant impossible tout approfondissement de la question.

Enfin, **le rapport au savoir** concernant le personnage est quasiment inexistant (2 réponses), exemple : « *parce que ça m'apprendra à mieux connaître* » par contre, on peut signaler une réponse en rapport avec **la fonction dramatique de la description** : « *il peut lui arriver des malheurs* » et enfin une réponse qui choisit le personnage par défaut : « *parce que je n'aime pas le paysage* ».

Ils aiment lire une description de paysage parce que ...

Le paysage arrive en troisième position parmi les propositions choisies par les élèves, il est donc normal de voir le nombre de réponses diminuer. Sur les 37 réponses qui se sont reportées sur la description d'un paysage, la fonction évaluative domine l'ensemble des arguments. Si le paysage est présent dans les deux secteurs, il semble, cependant avoir davantage les faveurs du secteur en R.E.P (59% des réponses) qu'en secteur non R.E.P. (41% des réponses).

- **L'explication évaluative et son rapport à l'esthétisme** est, sans conteste, la première des explications concernant ce choix (cela correspond à 70% des réponses). C'est le secteur en R.E.P qui en parle le plus volontiers et parmi ces représentants, ce sont les filles qui le citent le plus souvent. On retrouve d'ailleurs cette constante féminine dans le secteur non R.E.P.. Les fil-

les seraient donc plus sensibles à l'esthétique d'un paysage que les garçons. Au « hit-parade » de ce type d'explications, on relève : *j'aime bien la nature, les paysages* » (10 réponses), *c'est beau* » (8 réponses), *j'aime la beauté des paysages* » (5 réponses), et de façon plus singulière, des réflexions telles que : *y a plein de couleurs* », *c'est passionnant* », *les dessins de montagne, je trouve ça merveilleux* » .

- **Le rapport direct entre le référent et l'écriture** est une nouvelle fois présent, mais dans des proportions très faibles (6 réponses). Il est dicté par un souci d'efficacité et de réussite vis à vis de l'activité scripturale : *on peut décrire plus de choses* » (3 réponses), *c'est plus facile à décrire* » (3 réponses).

Les derniers arguments sont dispersés entre une évocation de la fonction mimésique de la description : *pour me retrouver dans le paysage* », un rapport au savoir établi par un élève du secteur non R.E.P. : *on apprend des choses* », et une fonction ludique annoncée par une élève de R.E.P. : *c'est marrant* ».

Deux explications m'ont paru plus surprenantes et ne pouvaient pas être classées dans l'une ou l'autre des catégories précédentes. La première : *un paysage n'a rien à voir avec une description* » semble indiquer que pour cet élève, paysage et description sont incompatibles. Le sens de cette réflexion interroge et, à défaut d'autres élément, restera un mystère. La deuxième : *ça reste immobile* » met en évidence le statisme de l'objet décrit, seconde caractéristique de la description après celle correspondant à la volonté de rendre visible le dit-objet. Par statisme de l'objet décrit, il faut entendre le fait que la description d'un paysage, contrairement au texte narratif, se construit en l'absence d'une organisation répondant à une suite logique du type début-milieu-fin, qu'il ne répond pas non plus à un enchaînement temporel et/ou causal et ne subit donc pas de transformation. Bien que ce trait de caractère de la description soit souvent utilisé pour distinguer texte descriptif et texte narratif, Yves Reuter²³⁴ ne manque pas

²³⁴ Reuter Yves, *La description des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, E.S.F., 2000 (page 42)

de rappeler que le statisme a également à voir avec d'autres types de textes tels que l'explicatif ou l'argumentatif.

Ils aiment lire la description d'une action parce que...

Comme précédemment pour l'animal, le personnage et le paysage, on retrouve à propos de l'action, certaines catégories récurrentes. Il s'agit du rapport au savoir, de l'aspect ludique ou encore du rapport à l'écriture. Dans le cas de l'action, on note en plus, une prise de conscience discrète²³⁵ de la fonction dramatique de la description, dans le contexte narratif et un intérêt pour l'effet dynamisant de l'action.

- **L'intérêt pour « ce qui bouge »** est le facteur essentiel retenu par les enfants (45%) en général et par ceux du secteur en R.E.P. en particulier puisque, à eux seuls, ils totalisent 36% des réponses :

« J'aime quand ça bouge », « J'aime l'action », « Il se passe quelque chose », « C'est rapide ».

Ces réflexions émanent tout autant des filles que des garçons du secteur en R.E.P. Par contre, en secteur non R.E.P., seuls les garçons l'expriment et encore sont-ils peu nombreux.

Cependant, à la lecture de ces témoignages, on peut se demander si cet intérêt correspond réellement à la description d'une action ou s'il n'y a pas confusion avec l'action dans le texte narratif.

- **La fonction dramatique de la description** d'une action est ressentie par quelques élèves essentiellement issus du secteur non R.E.P. (7 sur 9 élèves).

Ils évoquent l'organisation de l'action : *« parce qu'il y a du suspens »* (5 élèves), *« J'aime expliquer comment ça c'est passé »*, *« pour que ses bien organisé »*, *« pour savoir comment est l'action ».*

²³⁵ Je considère que cette prise de conscience de la fonction dramatique de la description est discrète, dans la mesure où elle n'est évoquée qu'à 9 reprises sur les 33 réponses données en faveur de la description d'une action (soit 27% des réponses)

- Les dernières réponses se dispersent entre une raison affective « *ça peut être émouvant, romantique, aventure* », un aspect divertissant : « *c'est comique* », « *y a des actions amusantes* », le rapport à l'écriture et le rapport au savoir.

Enfin, j'ai relevé un lot de réponses inclassables telles que : « *j'aime pas l'impression que c'est de la bagarre* », « *j'aime regarder la télé* ». On imagine très bien le lien que les élèves établissent avec « l'action » mais celui qui serait en relation avec la description ne m'est pas apparu clairement.

Ils aiment lire la description d'un lieu parce que...

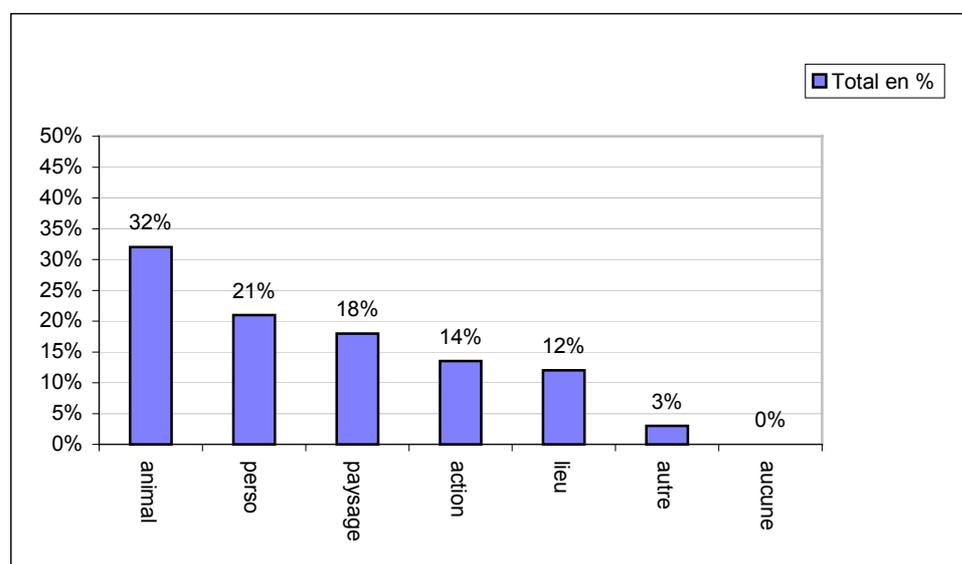
Le lieu est peu choisi par les élèves (15 réponses seulement), le nombre de catégories d'explication est donc restreint. J'ai déjà signalé la possible confusion entre paysage et lieu. Les arguments donnés par les élèves à propos du lieu semble montrer que pour ces élèves, il n'y avait pas de crainte à avoir : paysage et lieu n'étaient pas confondus. Ainsi, contrairement à ce qui était avancé pour le paysage, on relève de la part de ces élèves:

- **Un intérêt pour la fonction mimésique** (5), « *c'est où ils disent les choses qui se passent* », « *j'aime lire l'environnement de l'histoire* », « *pour savoir comment est le lieu* ». Cet intérêt se trouve plutôt sous la plume des élèves du secteur non R.E.P. (4 sur 5) et l'on remarque, au détour de ces réponses, que ces élèves ont plus ou moins conscience du lien qui existe entre description et contexte narratif.
- **Le rapport à l'écriture** que nous avons retrouvé tout au long de l'analyse de cette question, est encore présente à propos du lieu. Le lieu est à leurs yeux, un référent qui facilite l'écriture : « *pas très dur à décrire* », du fait même qu'il s'agit un objet réel et connu « *les bâtiments sont fréquents* ». Autrement dit, pour ces élèves, connaître l'objet à décrire est une des conditions sine qua non de l'écriture. La réflexion « *parce que j'habite là* » semble aller dans ce sens mais peut aussi être l'expression de l'affectivité de l'élève.
- Enfin, parmi les dernières réponses, on repère un aspect axiologisant : « *c'est beau* », « *aime les lieux* », « *c'est étonnant à lire* » et enfin une réponse surprenante, amusante et non moins mystérieuse : « *ça m'occupe* ».

Question 4 : Que préférerais-tu décrire ?

Le rapport à l'écriture, bien que non convoqué dans la question précédente, était déjà bien souvent sous-jacent dans les réponses. La question 4, quant à elle, permettait d'entrer vraiment dans le « vif » du sujet de ma recherche.

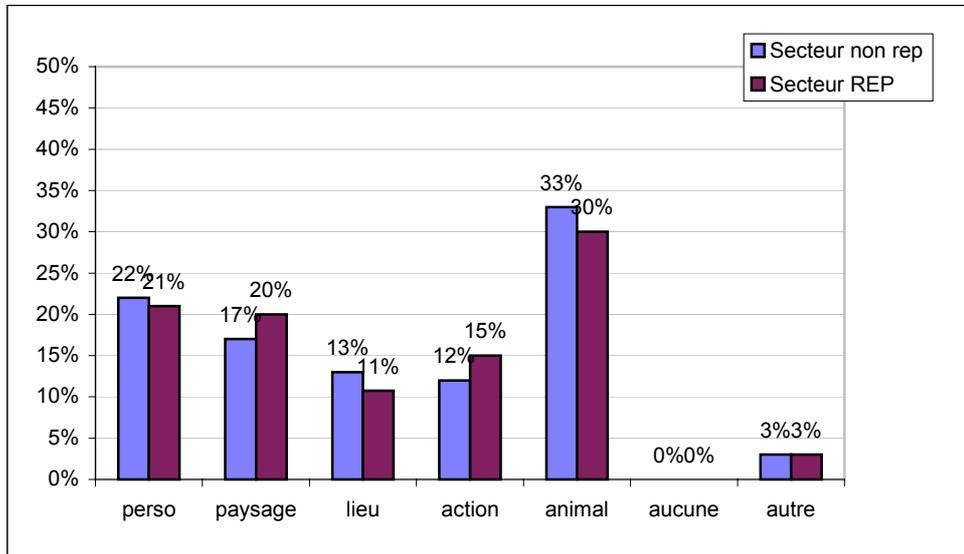
186 élèves ont répondu à cette question en cochant, en moyenne, 2 propositions sans toutefois obéir complètement à la consigne qui était de numéroter les différentes propositions (décrire un personnage, un paysage, un lieu, un animal etc...) selon l'ordre de leur préférence.



graphique 5 : Les choix des élèves en matière d'écriture d'une description, tous secteurs confondus.

Lorsqu'on examine les résultats globaux des deux secteurs, on constate que le classement est le même que celui obtenu à propos des préférences en matière de lecture d'une description. Les résultats en pourcentage sont, eux aussi, très proches. Il n'existe donc pas de variation sensible entre la lecture et l'écriture d'une description. Par contre, ce qui compte davantage pour les élèves, c'est la nature du référent et parmi ces référents, le personnage, qu'il soit animal ou humain, se détache nettement des autres et occupe visiblement la première place.

Lorsqu'on affine un peu ses résultats, en fonction des deux secteurs socioculturels interrogés, on retrouve ces mêmes classements mais avec quelques variations, comme le montre le graphique 6.



graphique 6 : les choix des élèves des deux secteurs, en matière d'écriture d'une description.

Certes, dans les deux secteurs, l'animal se détache des autres choix mais on relève quelques petites différences d'un secteur à l'autre, en ce qui concerne les autres types de référents.

Comme premier exemple, on peut citer, à propos du secteur en R.E.P., le resserrement entre les résultats du « personnage » et ceux du « paysage », une proportion d'élèves plus importante ayant opté pour le paysage, ce qui confirme les résultats de la question 2.

Les autres exemples nous sont fournis par les résultats des dernières propositions dont le classement est différent d'un secteur à l'autre.

Ainsi, en R.E.P, l'action (15% des réponse) l'emporte sur la description de lieu (11%) alors qu'à l'inverse, en secteur non R.E.P., le lieu (13%) prime légèrement sur l'action (12%).

Pour aller plus loin dans l'analyse, on peut ajouter que les réponses des filles d'un secteur à l'autre présentent quelques différences intéressantes, alors que le choix des garçons ne varie pas ou peu entre les deux secteurs.

Ainsi, l'animal qui est de loin le plus cité, l'est plus largement par les filles du secteur non R.E.P. (41 réponses soit 39% des réponses/filles secteur non R.E.P.) que par celles du secteur R.E.P. (31 réponses soit 32% des réponses/filles R.E.P.). Autre exemple, l'action est choisie par 14% des filles de la R.E.P. contre 6% des filles du secteur non R.E.P.. On pourrait donc en conclure que les filles du secteur non R.E.P. sont plus dans la recherche de l'affectif alors qu'une proportion significative de filles des milieux moins favorisés se projettent plus volontiers dans l'action.

Ils aiment écrire une description parce que...

Plus de la moitié des élèves (110 sur 186 interrogés sur les deux secteurs, soit 59%) n'ont pas répondu à la deuxième partie de la question qui consistait à argumenter le choix effectué. Le pourcentage d'élèves n'ayant pas donné d'explications devient tout particulièrement impressionnant en secteur R.E.P. où 71% des élèves ont laissé vierge cette partie de la question, sans compter 3 élèves qui justifient l'absence d'explications en disant : « *ne pas pouvoir expliquer leur choix* » ou encore, pour l'un d'entre eux : « *cela n'a pas d'importance* ».

Je vois deux raisons possibles à cette absence de réponses. Tout d'abord, expliquer son choix en matière d'écriture descriptive est une activité métalangagière encore très difficile (et sans doute inhabituelle) au cycle III. D'autre part, la répétition de deux questions exigeant une argumentation à propos d'un même objet textuel²³⁶, a pu gêner ou même lasser les élèves.

Parmi ceux qui ont donné une réponse, beaucoup l'ont fait en reformulant simplement leur choix, sans apporter d'informations supplémentaires.

²³⁶ On a pu constater précédemment qu'à propos de leur choix en matière de lecture d'une description, les élèves avaient tendance à confondre ou, tout au moins, à associer dans leurs réponses lecture et écriture d'une description.

Parmi les explications effectives, on retrouve les catégories déjà répertoriées précédemment à propos de la lecture d'une description et qui sont des catégories qui restent très vagues quant au référent. On relève par exemples :

- **une axiologisation** (20% des réponses) forte sans toujours préciser le référent : « *je trouve le plus beau* », « *parce que c'est bien* »,
- **un rapport à l'écriture** (15%) soit parce que le référent est jugé plus facile à décrire, soit par souci de pouvoir écrire un paragraphe d'une longueur significative ou encore parce que l'imagination entre en ligne de compte.
- **l'aspect divertissant** (9% des réponses) sans qu'il soit toujours possible de définir s'il s'agit de la description elle-même, de l'objet ou de l'activité décrite, exemples : « *c'est marrant* », « *c'est intéressant* » ou encore pour des raisons inattendues « *ça fait peur* », « *parce que les actions ils font souvent mal* ».
- **la fonction dramatique** (4% des réponses), exemple : « *parce qu'il y a du suspens pour les autres* »,

Cependant j'ai repéré de nouvelles catégories de réponses, beaucoup plus personnelles que celles relatives à la lecture et notamment :

- **des réponses chargées d'affectivité** (40 %), ce qui pourrait être banal si l'on s'en tenait aux réflexions généralisantes telles que « *j'aime bien* » ou encore « *j'adore les animaux* » mais on voit bien que l'on touche aussi à l'intimité avec « *c'est mon animal préféré* », « *mon père car je l'aime bien* » et parfois même, l'émotion est très forte : « *j'aimais ma mère morte* ».
- **des réponses en rapport avec un référent connu du scripteur** (12% des réponses) : « *j'ai trouvé ces choix car je parle souvent de lieu ou de personnes dans les histoires que j'écris* », « *ma chambre, c'est l'endroit que je connais le plus* », « *la montagne, j'y vais* », « *l'équitation, je le pratique* ».

Ces deux dernières catégories sont intéressantes parce qu'elles constituent, à elles seules, plus de la moitié des explications données et se rapportent directement à un référent. Celui-ci jouerait donc un rôle non négligeable.

L'affectif véhiculé par le référent domine nettement le mode de penser de ces élèves. A cela, il faut aussi ajouter le côté rassurant du référent, par rapport à la consigne d'écriture et aux attentes scolaires. Il semble que le fait de connaître l'objet à décrire assure à l'élève un minimum de réussite. Il aura quelque chose à écrire, il ne rendra pas copie blanche. C'est probablement un facteur qui entre dans sa décision et cette représentation semble très forte, chez les élèves, comme on pourra le constater dans les questions suivantes mais également au cours des entretiens.

L'examen comparé des deux secteurs montre que l'influence du référent, si elle est réelle dans les deux cas, n'a pas obligatoirement les mêmes origines. Par exemple, l'affectivité est très importante en secteur non R.E.P. (41% des réponses) alors qu'elle apparaît à peine en R.E.P. (5%). Du même coup, le discours des élèves de R.E.P se reporte davantage sur le rapport à l'écriture (21%) alors qu'en secteur non R.E.P. ce rapport est moins important (12%). Autrement dit, les élèves du secteur non R.E.P., peut-être plus à l'aise dans la gestion de l'écriture, pourraient plus facilement laisser libre cours à leurs émotions et se livreraient davantage alors que les élèves en secteur R.E.P., moins à l'aise dans leur position de scripteur, resteraient plus en retrait.

Surtout, je relève l'influence réelle du référent sur le choix des élèves de R.E.P (38 %) alors qu'il est assez modeste (16%) en secteur non R.E.P.. Cette dernière remarque vient étayer l'une des hypothèses de cette recherche, à savoir que le référent a un rôle influent sur le rapport à l'écriture de l'apprenti-scripteur et que cette influence est vécue différemment selon le secteur socio-culturel d'appartenance.

Ces premières questions constituaient une entrée en matière et permettaient déjà de dégager l'importance du choix du référent dans une consigne descriptive. A l'évidence, au niveau de la réception de la consigne, les réactions des élèves peuvent différer selon qu'il s'agit de décrire un animal ou un paysage. Il y a peut-être même un risque qu'elles entraînent un changement de position du descripteur selon que l'objet à décrire entre ou non dans ses centres d'intérêt.

Heureuse coïncidence, les manuels scolaires proposent le plus souvent, des consignes de description conformes aux désirs des élèves puisque nous avons vu, dans le chapitre précédent, que le portrait (d'animal ou d'humain) et le paysage sont les deux descriptions les plus demandées. Mais qu'en est-il de l'influence de ce même référent selon qu'il se présente avec ou sans support visuel ?

4.3. De l'influence du référent sur l'écriture d'une description.

Les consignes descriptives, comme je l'ai montré dans la première partie de ce mémoire, proposent le plus souvent les mêmes types de référent. Lors de la première année de ma recherche, outre la qualité imaginaire ou réelle du référent, j'ai mis à l'épreuve l'intérêt de la présence ou non d'un support visuel. Il était donc normal que cela fasse l'objet d'une des questions posées aux élèves.

question n°5 : Pour toi, est-ce plus facile ou plus difficile d'écrire une description quand tu as l'image sous les yeux ?

Pour répondre à cette question, les élèves avaient trois propositions :

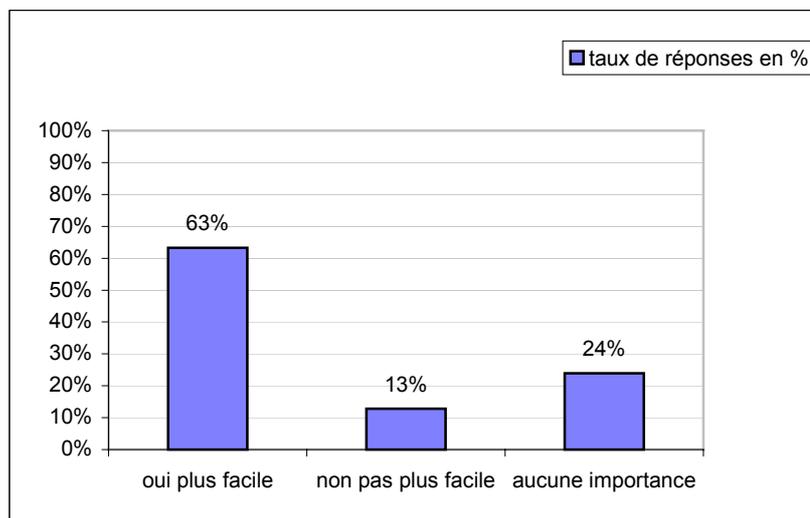
1. « *oui, plus facile* »
2. « *non, pas plus facile* »
3. « *aucune importance* »

Il est à noter tout de suite que l'expression « *non, pas plus facile* » était mal choisie puisqu'elle ne reprenait pas celle qui était incluse dans la question mais cela n'a pas paru perturber les élèves.

L'avantage d'une question fermée est de faciliter la réponse du questionné, cela s'est vérifié avec cette question qui a obtenu le maximum de réponses possibles et même un peu plus. En effet, 3 élèves du secteur non R.E.P. ont coché 2 réponses au lieu d'une : « *plus facile* » et en même temps « *ça n'a aucune importance* », ce qui peut vouloir indiquer qu'il y a eu réflexion entre les deux choix, le

deuxième venant modérer le premier. Je n'ai pas conservé ces doubles réponses, considérant qu'elles risqueraient de perturber la lecture des résultats.

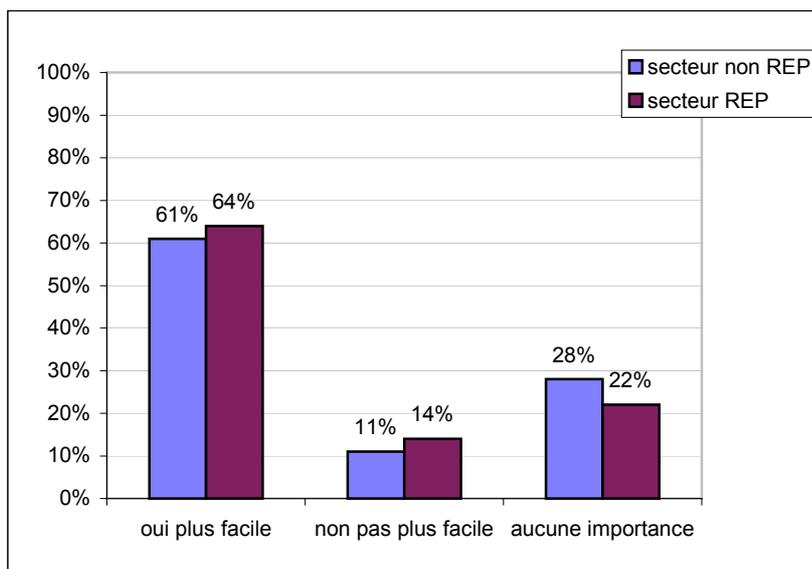
Le support visuel facilite la description.



graphique 7 : l'influence du support visuel comme aide à la description

Les réponses globalisées sur les deux secteurs sont à cet égard sans équivoque. Elles montrent nettement que la présence d'une image de l'objet à décrire est ressentie comme une aide facilitant la description dudit objet. On obtient, en effet, sur 185 réponses données:

- 63% de réponses indiquant « *oui, (l'image) facilite la description* »,
- 24% de réponses indiquant « *ça n'a aucune importance* »,
- 13% de réponses indiquant « *non, pas plus facile* ».



graphique 8 : l'influence du support visuel selon les secteurs

L'analyse par secteur et par sexe ne bouleverse pas ce premier constat même s'il apporte évidemment un éclairage supplémentaire car on note quelques variations selon le secteur et selon le sexe mais avec des écarts très faibles.

Ainsi, l'image, comme aide à l'écriture d'une description, est davantage recherchée par les élèves en R.E.P (avec 64% en REP contre 61% en secteur non R.E.P.). Si l'on compare les résultats des filles et des garçons, cette tendance s'accroît chez les filles, tous secteurs confondus²³⁷.

On trouve, également, quelques différences dans la lecture des réponses « *n'a aucune importance* » et « *pas plus facile* » mais les variations ne sont pas très importantes.

En résumé, on retiendra surtout que le « support visuel » semble avoir pour conséquence d'aider ou du moins de rassurer, l'élève face à l'écriture descriptive. Cet effet est d'autant plus sensible en secteur R.E.P et touche en général

²³⁷ 68% des filles répondent qu'avec le support visuel, la description est plus facile contre 59% des garçons, tous secteurs confondus.

plus particulièrement les filles que les garçons. L'analyse des textes permettra de vérifier dans quelle mesure, cette aide est réelle.

Le second volet de cette recherche portait sur la tension entre réalité et imaginaire.

Faut-il proposer aux élèves de décrire un sujet réel (le terme sujet est à prendre ici au sens large, c'est-à-dire qu'il peut s'agir d'un personnage, d'un paysage, d'un animal, d'un objet etc...) ou au contraire un sujet imaginaire ? Au cycle III, l'un serait-il plus facile à décrire que l'autre ? Quels seraient les avantages et inconvénients de l'un et de l'autre pour l'apprentissage de l'écriture descriptive ? Autant de questions auxquelles, les questions 6 et 7 apporteront quelques premiers éléments de réponses.

Question 6 : Pour toi est-ce plus facile ou plus difficile de décrire un objet réel ?

Pour cette question, les élèves avaient le choix entre deux réponses possibles :

- *plus facile*

- *plus difficile*

Une fois de plus, ils ont répondu massivement à ma question même s'il y a eu quelques défections à regretter (3 élèves en secteur non R.E.P. et 1 en R.E.P. n'ont pas répondu. S'agit-il d'un oubli ? de lassitude ? de perplexité devant la question ?). De plus, j'ai dû supprimer la réponse simultanée de « *plus facile* » et « *plus difficile* » d'un élève de R.E.P, ce qui porte le total des réponses à 183 au lieu des 188 attendues.

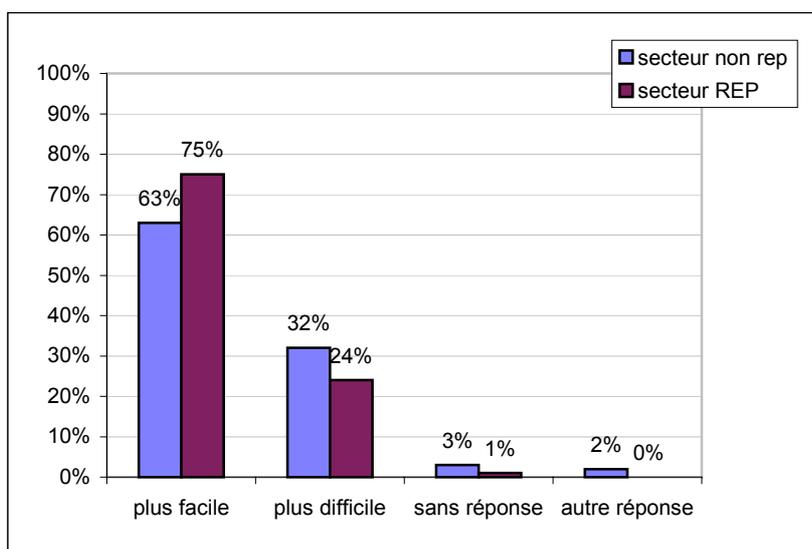
La description d'un objet réel semble plus facile.

Décrire un sujet réel est plus facile pour une large majorité d'élèves. Cela se vérifie sur l'ensemble des deux secteurs avec 70% des réponses. 29% des élèves jugent au contraire que c'est plus difficile et 2 élèves du secteur non R.E.P.

(soit 1%) ont inscrit « *autre réponse* » alors que cette possibilité ne leur était pas offerte a priori.

Comme souvent, la lecture de ces mêmes résultats comparée selon les secteurs fait apparaître quelques nuances mais, cette fois-ci, les nuances sont beaucoup plus marquées que précédemment.

A l'évidence, le référent « réel » est un référent plus sensible que ne l'est le référent « support visuel ».



graphique 9 : L'influence du référent réel selon les secteurs

Ainsi, en secteur R.E.P, 75% des élèves considèrent que le sujet réel est nettement plus facile à traiter que le sujet imaginaire. Le secteur non R.E.P. est, lui, un peu plus en retrait mais avec (tout de même !) 65% de réponses, il n'y a pas de doute non plus sur ce qui lui semble plus facile à décrire.

Si l'on compare pourtant les scores filles/garçons, on s'aperçoit que d'un secteur à l'autre, les résultats sont différents.

En R.E.P, les filles répondent majoritairement préférer l'objet réel (84% d'entre elles), les garçons s'exprimant un peu moins en sa faveur (69% d'entre eux).

En secteur non R.E.P., la tendance est inversée puisque ce sont les garçons qui préfèrent l'objet réel, qu'ils jugent donc plus facile à décrire (68% d'entre eux) alors que les filles restent en deçà de ce score (60% d'entre elles).

En conclusion, ce que les enquêtes précédentes avaient déjà annoncé (c.f Reuter²³⁸ 2000) est confirmé, à savoir que **l'objet réel est jugé plus facile à décrire** pour la grande majorité des élèves. L'analyse comparative des deux secteurs nous permet d'affiner ce premier bilan :

- l'objet réel est perçu plus fortement comme facilitant la description par les élèves du secteur en R.E.P et tout particulièrement par les filles,
- en secteur non R.E.P., le caractère facilitant du réel est un peu moins reconnu et l'est d'autant moins si ce sont les filles qui en parlent.

On notera également que le caractère réel d'un référent partage les avis des filles selon le secteur socioculturel auquel elles appartiennent alors que les garçons quels qu'ils soient, semblent assez d'accord entre eux.

Question 7 : Pour toi, est-ce plus facile ou plus difficile de décrire un objet imaginaire ?

Pour cette question, comme pour la précédente, deux solutions étaient proposées :

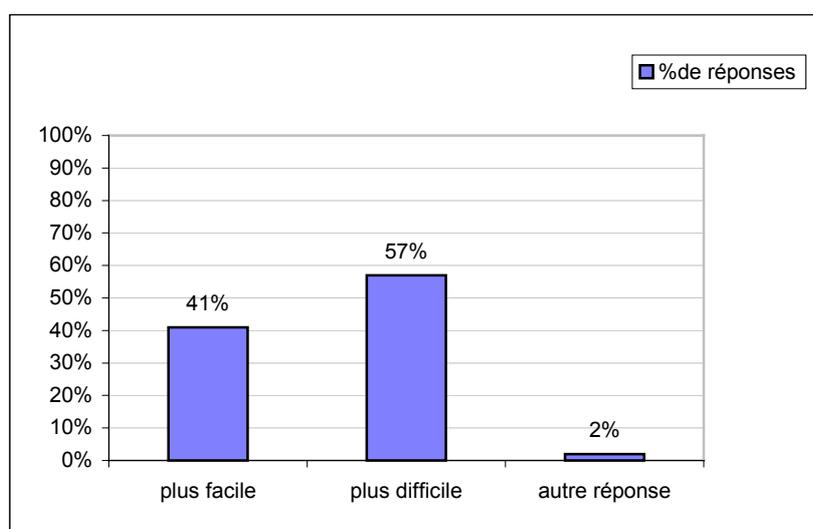
- « *plus facile* »
- « *plus difficile.* »

Tous les élèves pressentis ont répondu à cette question en respectant la consigne, à l'exception de trois élèves qui ont ajouté une rubrique « *aucune importance* » et de deux élèves qui se sont abstenus. Au total, ce sont donc 186 réponses qui ont été analysées sur les 188 attendues.

²³⁸ Reuter Yves, « La description : éléments de discussion », *Enjeux* n°47/48, *La description*, Mars/Juin 2000.

La question précédente montrait que les élèves jugeaient plus facile de décrire un objet réel. Conséquemment, je pensais que les élèves allaient désigner l'objet imaginaire comme étant, lui, plus difficile à décrire. Autrement dit, je formais l'hypothèse que, parallèlement à l'opposition réel/imaginaire fonctionnait l'opposition facile/difficile et que la réponse « facile » pour l'un entraînait, presque mathématiquement, la réponse « difficile » pour l'autre.

Or les choses ne semblent pas être aussi simples.

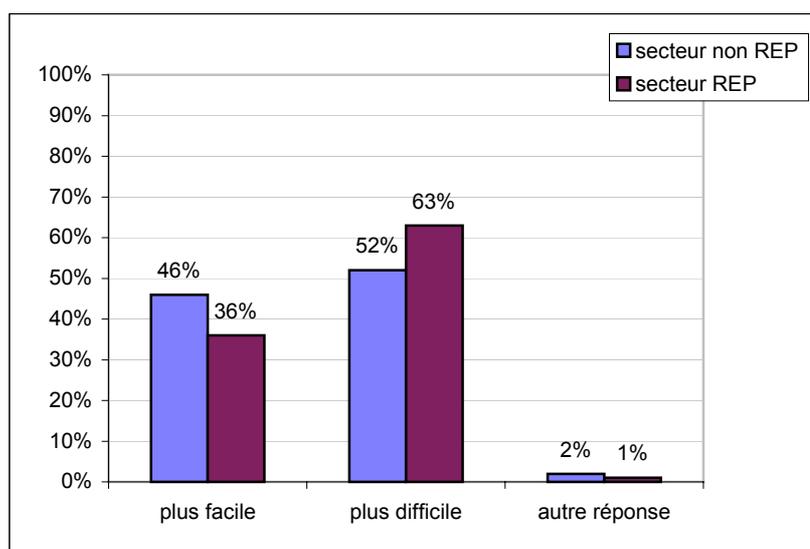


graphique 10 : l'influence du référent imaginaire, tous secteurs confondus

Globalement les élèves jugent effectivement, l'objet imaginaire plus difficile à décrire. Cependant, on se rappelle que si l'objet réel était plus facile à décrire pour 70% des élèves, ils ne sont pas, pour autant, 70% à juger l'objet imaginaire comme étant plus difficile.

Entre les questions 6 et 7, certains élèves auraient-ils modifié leur jugement ? Cela reste du domaine du possible mais il faut aussi accepter l'idée que, contrairement à ce que je pensais, attribuer le caractère « *plus facile à décrire* » au référent réel n'interdit pas de l'attribuer en même temps à l'objet imaginaire. C'est ce que font un certain nombre de jeunes scripteurs.

Une fois de plus, il est important d'observer les résultats par secteurs pour mieux cerner la réalité de leurs représentations.



graphique 11 : L'influence du référent imaginaire, selon les secteurs.

En secteur R.E.P., hormis une élève qui hésite entre les deux choix possibles et qui s'en explique brièvement :

« *Sa des pands les quels* »,

(élève n° 3, classe 8 r)

Tous les autres optent, sans état d'âme déclaré, pour l'une ou l'autre des deux propositions.

En règle générale, ils trouvent l'objet imaginaire (63%) plus difficile à décrire. On pourrait se contenter de cet état des résultats qui confirme les précédents relevés pour le référent réel. En réalité, il faut être prudent car on remarque aussi que de nombreux élèves²³⁹ de ce secteur ont répondu de façon identique aux questions 6 (sur le référent réel) et 7 (sur le référent imaginaire), en choisissant le plus souvent la réponse « *plus facile* ». J'y vois deux raisons possibles :

- soit les élèves n'ont pas fait le lien avec la question précédente,
- soit ils n'ont pas vraiment compris la question en elle-même et sans doute aurait-il fallu être plus explicite. La réponse « *plus facile* » ou « *plus*

²³⁹ plus d'un quart des élèves du secteur R.E.P. tout de même !

difficile » ne peut fonctionner seule, elle entraîne implicitement une comparaison avec un autre objet qui n'est pas cité : le référent réel ou imaginaire selon le cas de figure. Les élèves n'ont pas obligatoirement procédé à l'inférence que la question nécessitait.

Du côté du secteur non R.E.P., les élèves trouvent également que l'objet imaginaire est plus difficile à décrire mais dans des proportions moins importantes que pour le secteur en R.E.P. puisque que l'on n'obtient que 52% de réponses « *plus difficile* ». En revanche, la quantité d'élèves jugeant l'objet imaginaire plus facile à décrire est relativement importante en secteur non R.E.P. (46%). Autrement dit, les avis concernant le caractère facilitant ou non du référent imaginaire sont nettement moins tranchés dans ce secteur. A cela, on peut d'ailleurs ajouter deux élèves pour qui « *cela n'a pas d'importance* », ce qui pourrait, d'une certaine façon, résumer le point de vue non tranché des élèves de ce secteur.

Cependant, la différence la plus nette, entre les deux secteurs, semble une fois de plus venir des réactions des filles. En effet, celles de R.E.P témoignent pour 68% d'entre elles, que l'objet imaginaire est plus difficile à décrire alors qu'elles ne sont que 50% en secteur non R.E.P..

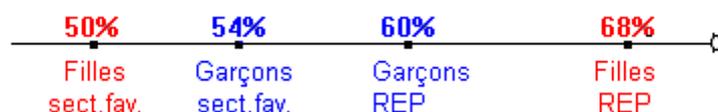
En fait, si l'on place les résultats des filles et des garçons, sur un axe gradué représentant l'ordre croissant (en pourcentages) d'un même type de réponses, on retrouve toujours les filles des deux secteurs aux deux extrémités, faisant apparaître ainsi un réel décalage entre leurs points de vue alors que les résultats des garçons des deux secteurs sont assez proches les uns des autres.

Décrire un objet réel, c'est plus facile pour :



graphique n°12 : comparaison des types de réponses filles/garçons pour un objet réel

Décrire un objet imaginaire, c'est plus difficile pour :



graphique n°13: comparaison des types de réponses filles/garçons pour un objet imaginaire

Que pouvons-nous retenir des résultats obtenus à partir des questions 6 et 7 ?

En premier lieu, je retiendrai le fait que, d'une manière générale, les élèves de REP se sentent plus à l'aise face à un référent réel plutôt qu'imaginaire et que les filles de ce secteur y sont tout particulièrement sensibles.

Ensuite, je garderai en mémoire le fait que les élèves du secteur non R.E.P., tout en privilégiant, eux aussi, le référent réel, redoutent cependant moins la « difficulté » que le référent imaginaire est supposé engendrer.

De plus, les réponses des filles de ce secteur sont révélatrices d'une certaine sérénité vis à vis du référent, quel qu'il soit. En effet, le caractère réel ou imaginaire du référent ne semble pas avoir d'influence sur leurs écrits, du moins c'est ce qu'elles disent.

Enfin, je noterai que, contrairement aux filles, les garçons des deux secteurs sont relativement proches dans leurs réponses. On peut avancer l'idée que, pour eux, l'appartenance à un milieu socioculturel différent ne paraît pas jouer un rôle prépondérant même si le référent imaginaire creuse un peu les écarts.

Par contre, les différences relevées entre les filles des deux secteurs socioculturels interrogent. Faut-il y voir la conséquence d'une conscientisation du « métier d'élève » repérée chez les filles par les sociologues, conscientisation qui produirait des effets différents selon le secteur socioculturel ? Christian Baudelot et Roger Establet²⁴⁰ et avant eux Marie Duru-Bellat²⁴¹ nous enseignaient, il y a quelques années, que la suprématie des filles en français est une réalité nette et générale dans la vie quotidienne de la classe. Cette supériorité des filles en français pourrait donc expliquer les résultats de filles du secteur non R.E.P. pour qui, sûres de leurs compétences en matière d'écriture, la nature réelle ou imaginaire du référent n'aurait finalement qu'une importance relative. Cependant, cela n'expliquerait pas pour quelles raisons, les filles du secteur en R.E.P. offrent des résultats si différenciés. La suprématie des filles en français n'est donc qu'une réponse partielle, d'ailleurs, les deux sociologues ajoutaient que cette différence d'aptitude entre filles et garçons est surtout nette lorsqu'on mesure les exigences formelles de la présentation d'un écrit (exemples : lisibilité de l'écriture, respect de l'orthographe et de la ponctuation) or les aspects formels de l'écriture d'une description n'étaient pas directement en jeu. Mais Baudelot et Establet²⁴² nous rappellent que

« Les filles se distinguent moins par une maîtrise de la communication que par une attente plus soutenue aux règles formelles du langage »

On peut supposer alors que les filles du secteur R.E.P., plus désireuses de réussir que les garçons et, en même temps, moins sûres de leurs compétences scrip-

²⁴⁰ Baudelot Christian et Establet Roger, *Allez les filles*, Paris, Editions du Seuil, 1992.

²⁴¹ Duru-Bellat Marie, *L'école des filles quelle formation pour quels rôles sociaux ?*, Paris, Editions L'Harmattan, 1990.

²⁴² Baudelot et Establet *opus cit.* page 110.

turales que les filles du secteur non R.E.P., exprimeraient plus fortement leurs dépendances vis à vis de la nature du référent. Ce ne sont évidemment que des hypothèses qu'il serait néanmoins intéressant de creuser !

4.4. De l'influence de la lecture personnelle sur l'écriture d'une description

Interroger les élèves sur leur rapport à la description, c'est appréhender leurs représentations de l'objet textuel. C'est aussi vouloir connaître la relation qu'ils entretiennent avec le référent présent dans la consigne. C'est, enfin, s'intéresser aux stratégies d'écriture qu'ils mettent en place pour répondre à la demande institutionnelle. Le recours à une culture littéraire personnelle est une des stratégies possibles.

Les trois questions qui suivent, concouraient toutes à dégager le degré de familiarité entretenu par les élèves avec la littérature afin de repérer une éventuelle interaction lecture descriptive et écriture descriptive.

question n°8 : Quand tu écris une description, pour t'aider, penses-tu aux livres que tu as déjà lus ?

Pour répondre à cette question, trois propositions étaient faites aux élèves :

- « *oui beaucoup* »
- « *oui un peu* »
- « *non pas du tout.* »

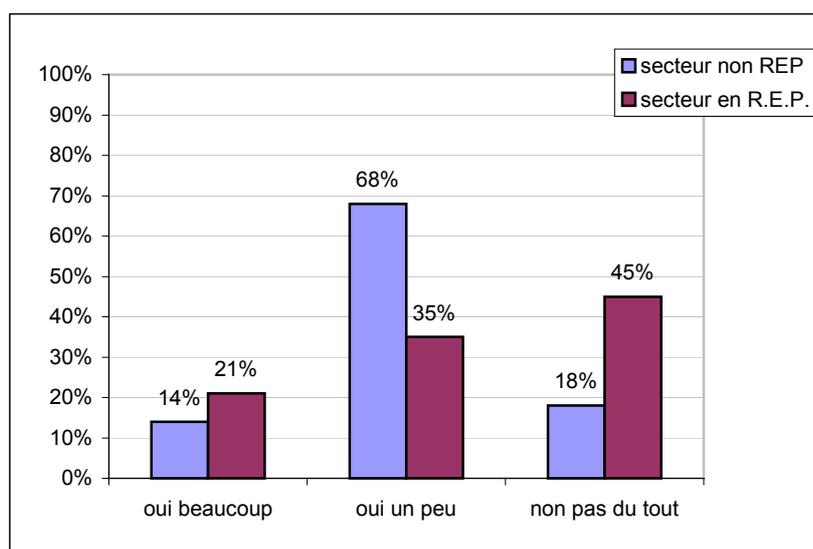
186 élèves y ont répondu.

Les réponses globalisées des deux secteurs font apparaître que, majoritairement, les élèves disent s'inspirer « *un peu* » de leurs lectures (52% des réponses). Ceux pour qui la lecture est très importante sont nettement moins nombreux, ils ne totalisent que 17% des réponses. Il est difficile, en dehors de tout autre élément de réponse, de vérifier de quelle manière la lecture intervient dans

l'écriture. D'autre part, il est également difficile de savoir dans quelle mesure cette aide livresque est réelle ou si les élèves, conscients de leur statut d'élève, cherchent à faire plaisir au maître. On leur répète si souvent qu'il faut lire ! C'est un peu le revers de ce que Jean-Pierre Astolfi²⁴³, à la suite de Nicolas Balacheff²⁴⁴, nomme « *la coutume didactique* » ; c'est-à-dire un ensemble de pratiques établies dans la classe, sans pour autant être écrites ou même oralisées et qui se traduisent, en l'occurrence dans le cas qui nous préoccupe, par une réponse conforme à l'attente d'un enseignant.

L'analyse des textes permettra peut-être de répondre à la première partie de la question. Il reste que 31% des élèves disent, eux, que « *non* », ils ne pensent pas aux livres déjà lus.

Comme à chaque fois, la lecture des données en relation avec le secteur socio-culturel apporte un complément d'information non négligeable qui nous amène à relativiser les premières réponses.



graphique 14 : L'interaction lecture/écriture selon les secteurs

²⁴³ Astolfi Jean-Pierre, *L'école pour apprendre*, Paris, E.S.F., 1992 (page 25).

²⁴⁴ Balacheff Nicolas, Le contrat et la coutume, deux registres des interactions didactiques, dans Colette Laborde (dir) *Actes du premier colloque franco-allemand de didactique des mathématiques et de l'informatique*, Grenoble, La Pensée sauvage, 1988.

Il en ressort, en effet, que les élèves de R.E.P déclarent qu'ils s'inspirent peu (35% d'entre eux) ou pas du tout (45% d'entre eux) de leur lecture pour décrire.

Parmi les 21% d'élèves pour qui la lecture est une aide, les filles signalent plus fortement cette interaction lecture/écriture. On n'en sera pas étonné si on se réfère aux analyses de Christine Garbe²⁴⁵ déjà citées plus haut. Ce sont également les filles qui reconnaissent, de façon évidente, ne pas tenir compte de la lecture (48% d'entre elles). Les garçons préfèrent répondre plus prudemment : 40% d'entre eux disent qu'ils tiennent un peu compte de leurs lectures.

Les résultats en secteur non R.E.P. sont bien différents. Les élèves indiquent majoritairement (68%) s'aider de leurs souvenirs de lectures pour écrire une description, avec un indicateur très important chez les filles (76% des filles de ce secteur). Les autres élèves répartissent leurs réponses de façon à peu près égale entre « *pas du tout* » (18%) et « *oui, beaucoup* » (14%) et pour une fois les réponses filles/garçons sont équilibrées.

Visiblement, la lecture ne joue pas le même rôle d'un secteur à l'autre.

Sans pour autant être une aide absolue, les livres constituent « *un peu* » une aide à l'écriture descriptive en secteur non R.E.P. alors qu'ils n'y contribuent pas ou faiblement en secteur R.E.P. Curieusement, le score le plus important recueilli autour de la réponse « *oui, beaucoup* », provient de ces mêmes élèves de R.E.P. C'est assez surprenant mais ce pourcentage est peut-être à mettre à l'actif des nombreux projets axés sur la lecture et développés depuis plusieurs années dans ce type de secteur. Dans ce même secteur, le pourcentage d'élèves répondant « *non, pas du tout* » était attendu. Il confirme combien la lecture est une activité difficile et pas suffisamment maîtrisée pour pouvoir servir l'écriture.

En secteur non R.E.P., la lecture pose sans doute moins de problème, elle accède donc au rang d'outil, de référent possible au moment de passer à l'écriture. Cependant, elle n'est pas l'outil reconnu comme indispensable puis-

²⁴⁵ Garbe Christine, 1993 *ibid.*

que, finalement, peu d'élèves reconnaissent s'en servir beaucoup. Il existe un autre facteur plus inconscient et sur lequel on ne peut pas faire l'impasse. Cet autre facteur, nous l'avons déjà évoqué et il intervient probablement dans le choix massif de ces élèves pour la réponse intermédiaire «oui, un peu». Il s'agit de la conscience plus ou moins forte que peut avoir l'élève de «son métier d'écolier»²⁴⁶. Placé dans un contexte qui n'est pas neutre, l'élève hésite sans doute entre répondre à la question posée ou répondre à l'attente du maître. Cette conscience lui fait associer lecture à activité scolaire et, par extension, la lecture maîtrisée et utilisée à bon escient lui renvoie l'image d'un bon écolier. C'est ce qui fait dire à Yves Chevallard²⁴⁷ qu'«ils raisonnent sous influence».

question n°9 : Quels genres de livres préfères-tu ?

Puisque l'interaction lecture/écriture était possible, il fallait se donner les moyens de la repérer dans les productions d'élèves. Questionner les élèves sur le genre de livres qu'ils préféreraient, paraissait être une solution.

En réalité, je me suis aperçue, longtemps après avoir recueilli les questionnaires, que le choix des référents «personnage réel» et «personnage imaginaire», «avec ou sans support visuel» ne pouvait que difficilement rendre compte de l'interaction lecture/écriture. On en retrouvera cependant quelques traces, dans les descriptions de portraits, c'est la raison pour laquelle je donne dans les paragraphes qui suivent, quelques éléments concernant les préférences en matière de lecture des élèves ayant participé à la première expérimentation.

Les référents «portraits inscrits dans un genre» qui firent l'objet d'un travail d'écriture lors de la deuxième année d'expérimentation, avaient évidemment beaucoup plus de chance de mettre en évidence cette interaction lecture/écriture. Bien que les questionnaires de ces élèves n'aient pas été traités

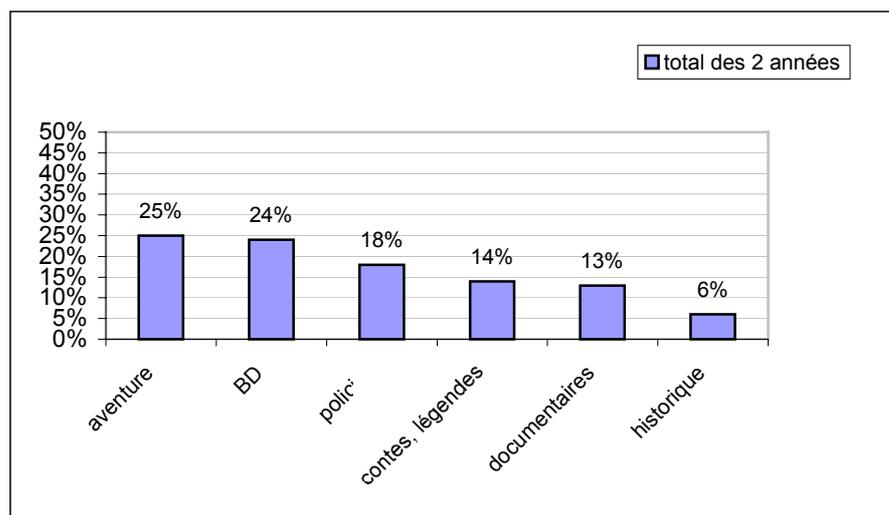
²⁴⁶ Perrenoud Philippe, *Métier d'élève et sens du travail scolaire*, Paris, E.S.F, 1993.

²⁴⁷ Chevallard Yves, *Remarques sur la notion de contrat didactique*, intervention devant le groupe Inter-IREM, ronéoté, Avignon, 1983

dans leur ensemble, je rapporterai ici, exceptionnellement les résultats correspondant à cette question pour les raisons qui s'imposent.

Plusieurs propositions étaient faites, les élèves devaient en choisir trois et les numéroter dans l'ordre de leur préférence. J'ai dû abandonner cette notion de préférence car un certain nombre d'élèves s'étaient contentés de mettre une croix dans la case de leur choix et non pas la numérotation attendue. Finalement, il s'est avéré que la comptabilité de ces croix était largement suffisante pour dégager les préférences des élèves en matière de lecture littéraire ou documentaire.

Lorsqu'on lit les résultats couvrant les deux années consécutives (cf. graphique 15), on note immédiatement les deux tendances fortes qui sont sélectionnées par l'ensemble des élèves, à savoir le roman d'aventure (25% des réponses) et la Bande dessinée (24%). Viennent ensuite mais nettement distancés, le roman policier (18%) et les contes et légendes (14%) qui, eux, sont talonnés de près par la lecture de documentaires (13%) alors que les romans à dominante historique sont relégués en dernier choix avec un pourcentage inférieur à 10% des réponses (6% pour être exacte).



graphique 15 : les préférences des lectures des élèves sur l'ensemble des 2 années

Les élèves pouvaient cocher une dernière proposition intitulée « *aucun* » et signifier ainsi que leur goût en matière de lectures se tournait vers un autre choix

ou, de façon plus radicale, qu'ils n'en appréciaient aucun. En fait, peu d'élèves proposent un autre genre de roman ou type d'écrit. Par exemple, les romans de science-fiction ou la lecture des magazines qui ont été oubliés dans ce questionnaire²⁴⁸, ne sont jamais évoqués par les élèves. Très rares sont ceux qui osent indiquer qu'aucune des propositions ne leur convient (moins de 1% des réponses), c'est la raison pour laquelle ce résultat n'apparaît pas dans le graphique n°15.

La lecture comparée des deux secteurs modifie, comme toujours ou presque, ce premier constat.

Dans les deux secteurs, le roman d'aventure et la bande dessinée se détachent effectivement des autres genres cités mais une analyse plus fine montre tout de même quelques différences. Tout en montrant leur goût prononcé pour le roman d'aventure et le B.D en général, chaque secteur développe une petite préférence. Je m'attendais plus ou moins à voir le secteur en R.E.P. privilégier la Bande Dessinée et le secteur non R.E.P. le roman d'aventure. En réalité, c'est le contraire et cela fut pour moi une réelle surprise. Pourtant les données chiffrées sont sans ambiguïté et montrent, pour les deux années consécutives, que le secteur non R.E.P. plébiscite la B.D et que le secteur en R.E.P. affectionne plus particulièrement le roman d'aventure. Le graphique 16 qui présente les résultats relevés lors de la deuxième année, en est une parfaite illustration.

Par contre, d'une année sur l'autre, les centres d'intérêts varient (voir en annexe 4, le classement obtenu pour la première et de la deuxième année) le conte arrivant en 3^{ème} position (avec 16% des réponses) pour les élèves de la première année d'expérimentation alors que pour les élèves de la deuxième année d'expérimentation, les contes et légendes n'arrivent qu'en avant-dernier choix avec 10% de réponses. La seule constante observée (hormis le roman d'aventure et la bande dessinée) concerne le roman à dominante historique qui

²⁴⁸ Pourtant la science-fiction occupe une large place dans les films ou dessins animés qu'ils regardent et que la presse enfantine ou pour les pré-adolescents ne s'est jamais aussi bien portée

occupe à chaque fois la dernière position du classement avec 6 ou 7% de réponses, selon les années.

Les élèves de la deuxième année avaient à décrire un personnage tiré d'un texte inscrit dans un genre mais la lecture des premiers constats relevés à partir de la question 9 montrent déjà que les genres retenus pour la productions des portraits n'étaient pas véritablement en cohérence avec les préférences des élèves²⁴⁹. D'une part, le genre science-fiction qui avait été oublié, ne figurait pas dans les propositions du questionnaire. D'autre part, le genre historique, a posteriori, a démontré qu'il était manifestement le genre le moins apprécié des élèves, quel que soit le secteur socioculturel auxquels ils appartenaient. Seul le genre policier « tirait son épingle du jeu » en quelque sorte !

En somme, en voulant faire écrire les élèves, sans attendre d'en savoir plus sur leurs représentations de la description, leur goût en général pour la lecture ou l'écriture, j'étais prisonnière de mes propres représentations sur les centres d'intérêt des élèves.

Ne pas tenir compte de la parole des élèves était évidemment une grossière erreur, d'autant plus que l'influence des référents était au cœur de ma recherche et que les lectures constituent en grande partie l'essentiel de leurs références culturelles. La précipitation est donc mauvaise conseillère en toute chose y compris lorsqu'il s'agit de recherche.

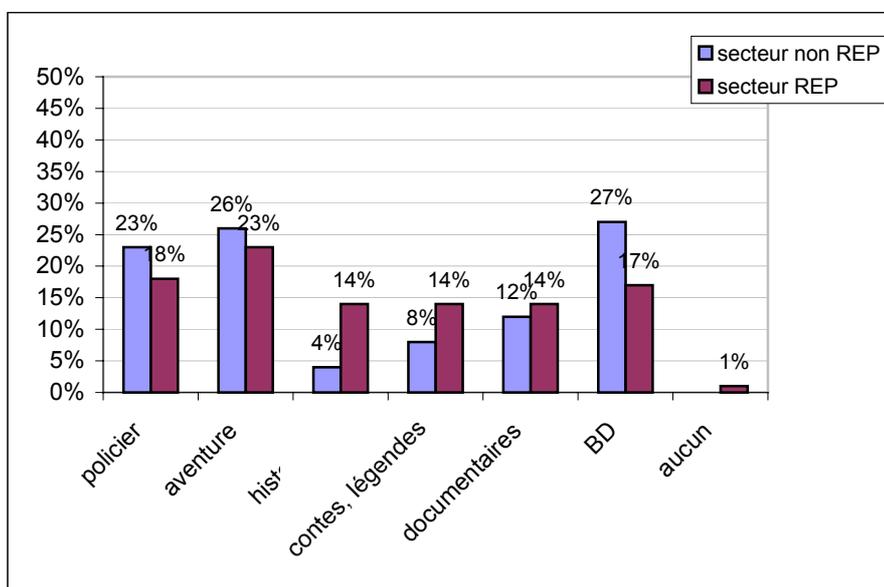
Malgré cette erreur dans la conduite de ma recherche, il est possible de dégager quelques éléments intéressants.

Parmi ceux-ci, on peut retenir le fait qu'en matière de lecture, si on ne regarde que les réponses en rapport avec le genre (policier, aventure, historique, contes et légendes) alors il me semble que les élèves montrent combien ils sont plus sensibles à l'aventure portée par le genre qu'au genre lui-même. L'aventure renvoie sans doute à l'action et c'est elle qui prévaut dans leur choix, le genre

²⁴⁹ Pour mémoire, je rappelle que les genres proposés aux élèves pour réaliser la description étaient : le genre policier, le genre science-fiction, le genre à dominante historique et un texte sans genre expressément défini)

étant un élément décisif mais moins influent. A titre d'exemple, la Bande Dessinée, type d'écrit revendiqué par l'ensemble des élèves, n'était pas inscrite dans un genre particulier et pourtant elle a remporté de nombreux suffrages, peut-être parce que les élèves sont assurés d'y trouver l'action/aventure qu'ils recherchent.

Puisque le genre était convoqué dans cette recherche, j'ai analysé les préférences des élèves des deux secteurs de façon à dégager éventuellement l'influence de leurs lectures dans leurs productions. Cela a donné lieu à de nouvelles remarques.



graphique 16 : les préférences en matière de lecture des 2 secteurs de la deuxième année

Une première remarque s'impose à la lecture du graphique n°16 : la sélection entre les propositions ne se fait pas de la même manière d'un secteur à l'autre.

Le secteur non R.E.P. marque ses choix de façon plus catégorique que ne le fait le second secteur. Ainsi, les pourcentages de réponses correspondant aux lectures préférées du secteur non R.E.P. s'échelonnent entre 4 et 27% et, du même coup, des tendances fortes se dégagent autour d'un type d'écrit tout d'abord et autour de deux genres : le roman d'aventure et le roman policier.

Le secteur en R.E.P. effectue ses choix de façon moins contrastée et si l'on retrouve, au premier rang de ses préférences, le roman d'aventure et le roman policier, les écarts avec les autres genres ou types d'écrit sont assez faibles et même inexistantes entre le genre historique, contes et légendes ou le type d'écrit documentaire. En somme, leurs avis sont moins tranchés. Dernière petite différence entre les deux secteurs, le secteur en R.E.P. est le seul à avoir coché la proposition « *aucun* », reconnaissant peut-être de cette manière, son peu d'appétence pour la lecture en général ou tout simplement pour les genres et types d'écrit soumis à son choix.

Restait à savoir, si le fait d'aimer plus particulièrement tel ou tel genre de roman, et donc d'y lire des descriptions imprégnées par ce genre, pouvait influencer et favoriser les écrits descriptifs !

Comme je l'ai déjà dit en introduction, le questionnaire comportait dix-sept questions qui traitaient directement ou indirectement de la description et des rapports à l'écriture descriptive. D'autres s'attachaient davantage, comme on l'a vu précédemment, aux lectures susceptibles d'influencer cette écriture descriptive. Toutes étaient intéressantes en tant que telles mais j'ai réalisé que certaines provoquaient des réponses qui n'étaient pas toujours fiables ou difficiles à répertorier. C'étaient le cas des questions 12 « *Cite les deux derniers livres lus pour l'école* » et 13 « *Cite les deux derniers livres lus à la maison* ». En effet, en réponse à ces questions, les titres des lectures personnelles correspondaient en réalité aux lectures dont je savais, par l'enseignant de la classe, qu'il s'agissait de lectures suivies en classe ou bien, autre exemple, les titres donnés, quand ceux-ci m'étaient inconnus, ne permettaient pas d'en déduire le genre. J'ai donc abandonné l'analyse de ces deux questions.

D'autres questions comme les questions 10 « *Si tu aimes les documentaires, lesquels préfères-tu ?* », 11 « *Les livres que tu lis, sont des livres que tu lis uniquement à l'école, que tu prends à la bibliothèque, que tu achètes ?* » et 16 « *À l'école, dans quelles matières décris-tu le plus souvent ?* », 17 « *Dans quels genres d'écrits trouve-t-on des descriptions en dehors*

de l'école ? »²⁵⁰ s'éloignaient de mon champ de recherche. Encore une fois, ces questions, bien qu'intéressantes en tant que telles, n'apportaient pas d'éléments nouveaux à la question centrale concernant l'influence des référents. Je m'en suis rendue compte après les avoir traitées et finalement j'ai abandonné l'idée de les faire figurer dans ce mémoire.

Par contre, il restait une dernière question importante à analyser car elle abordait le délicat problème du rapport à l'écriture descriptive.

4.5. Leurs rapports à l'écriture descriptive.

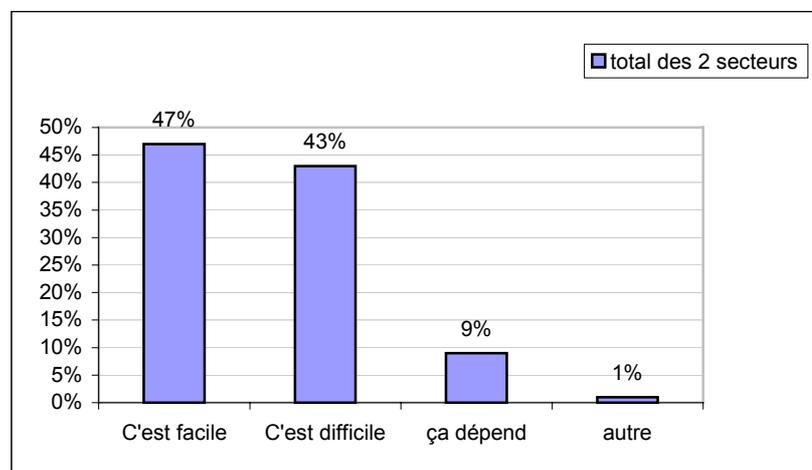
question n°14 : Pour toi, est-ce facile ou difficile d'écrire une description ? Explique.

Cette question ouverte était sûrement difficile pour les élèves. Loin de l'é luder, ils y ont répondu massivement mais 6% d'entre eux ont laissé vierge l'emplacement prévu pour la réponse alors que, en règle générale, ils avaient renseigné normalement le questionnaire. Peut-être n'avaient-ils pas d'avis tranché ? Dans ce cas, ils n'étaient pas les seuls et cela se ressent à la lecture des réponses. J'attendais deux séries de réponses : facile et difficile, j'en ai obtenu une troisième que j'ai choisi d'intituler « *ça dépend* » pour rester fidèle aux réactions des élèves

Il était aisé de collecter la première partie des réponses en regroupant les réponses qui optaient pour l'attribut « *facile* » ou « *difficile* » ou celles qui ne se prononçaient pas nettement. Mais mon travail a été beaucoup plus délicat pour la seconde partie, à savoir les explications données par les élèves. Je ne pouvais pas restituer toutes les réflexions des élèves. J'ai dû recréer des catégories de réponses dans lesquelles j'ai regroupé les arguments qui pouvaient refléter l'influence des référents auxquels j'avais soumis les élèves (nature imagi-

²⁵⁰ Ce sont d'ailleurs des questions qui avaient disparu du questionnaire prévu et donné pour les élèves de la deuxième année d'expérimentation.

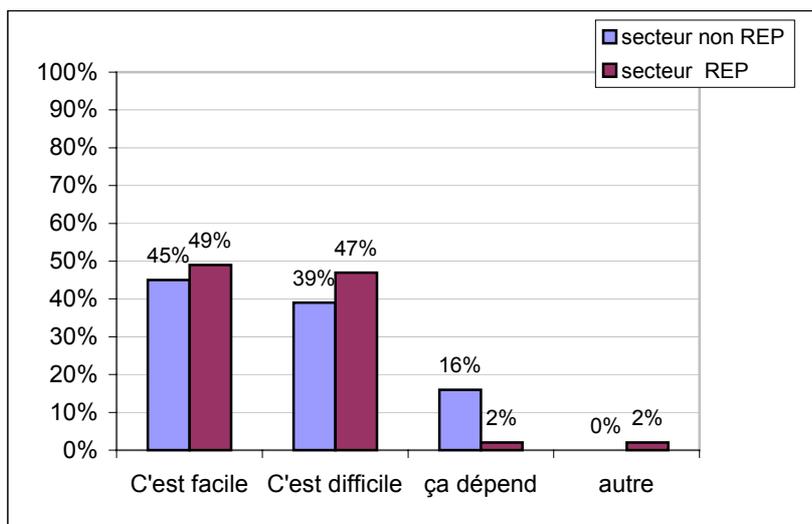
naire/réelle du référent, avec ou sans support visuel) et enfin ceux qui étaient relatifs aux fonctions de la description.



graphique 17 : Les rapports à l'écriture descriptive

Ecrire une description n'est pas un exercice simple. Le graphique n°17 nous prouve, à cet égard, que les avis sont partagés quant à son degré de facilité ou de difficulté. La proportion d'élèves ayant répondu que c'était « facile » est légèrement plus importante (47%) que celle des élèves ayant déclaré que c'était « difficile » (43%) mais 9% des élèves ne se prononcent ni dans un sens ni dans l'autre et, comme nous allons le voir, ils s'en expliquent très bien.

En réalité, comme le montre le graphique suivant, les élèves qui hésitent à donner une réponse précise, appartiennent tous au secteur non R.E.P. A mon sens, c'est l'élément qui différencie le plus les élèves des deux secteurs. Cela permet également d'entrer dans le vif du sujet de ma recherche car à l'évidence, ce sont bien les référents qui sont en jeu et qui déterminent pour les élèves, le caractère dit « facile » ou non de la description.



graphique 18 : Les rapports à l'écriture descriptive selon les secteurs²⁵¹

Justifier sa réponse est sans doute un exercice plus délicat, ceci explique que la deuxième partie de la question n'a pas été remplie par l'ensemble des élèves. De plus, parmi ceux qui s'y sont essayés, la tentative n'a pas été toujours concluante soit :

- parce que leurs réponses relevaient plutôt de l'assertion que de l'argumentation, à l'image de cet élève:

« C'est facile d'écrire une description. »

(élève n°16, classe 7, secteur non R.E.P.)

- parce que leurs propos étaient parfois un peu confus à mes yeux, comme dans cet exemple

« ce facile parce qu'ils sont cour il en a plus de cours que de long »

(élève n°24 classe 6, secteur R.E.P.).

En l'occurrence, l'élève faisait-il référence à la longueur des textes descriptifs ? Cela n'était que pure interprétation de ma part.

²⁵¹ La catégorie « autre » déjà repérée dans le graphique n°17 correspond à des réponses d'élèves non cohérentes avec la question posée : ils ont repris un travail d'écriture descriptive inadéquate.

Désirant éviter toute interprétation qui ne soit pas vérifiable, j'ai préféré ne recueillir que les propos qui ne prêtaient pas à confusion. Toutes les réponses n'ont donc pas été prises en compte²⁵².

Les arguments de ceux qui trouvent la description facile

La facilité affichée est, en fait, soumise à certaines conditions. Celles-ci impliquent dans leur grande majorité les référents inclus dans la consigne d'écriture.

Parmi les réponses retenues, j'ai dénombré quatre circonstances qui conditionnent cet accès facile à l'écriture descriptive.

La première d'entre elles est, sans conteste, relative à la présence d'un support visuel (42%). L'image, la photographie, la présence de l'objet ou du personnage que l'on doit décrire sont autant d'outils qui aident l'écriture. Ces élèves n'évoquent à aucun moment le caractère réel ou imaginaire du référent, comme si celui-ci était occulté. Par contre, ils expriment clairement et simplement le fait, essentiel à leurs yeux, qu'à un moment donné, le support a été présent.

« C'est facile parce qu'il suffit de regarder l'image »

(élève n°15, classe 2r)

« C'est facile car quand j'écris une description, j'ai l'image dans ma tête »

(élève n°20, classe 7 nr)

« C'est facile, tu pense à tout ce que tu a déjà vu tu mélanges tout et ton idée »

(élève n°9, classe 4r)

Ce dernier exemple met en évidence le recours à l'expérience mise en mémoire et réactivée lors du passage à l'écriture et se rapproche, du même coup, du deuxième argument largement rapporté par les élèves (35%) : il s'agit du rapport à l'activité cognitive. Dans ce cas, ils évoquent souvent le rôle bénéfique

²⁵² Les réponses non prises en compte représentent à peu près un tiers des réponses globales.

de l'imagination et la liberté qu'elle offre. Cependant, contrairement au support visuel qui semble entraîner une écriture facile, l'imagination ou l'inspiration (pour reprendre le discours de l'élève dans l'exemple suivant), a un caractère indépendant et elle n'est donc pas convoquée systématiquement, ce qui paraît bien dommageable à l'élève suivant.

« Il faut seulement que tu sois inspirer, que tu as de l'imagination sinon sa ne sers à rien »

(élève n°3, classe 1 nr)

Il aurait été intéressant de creuser auprès de cet élève, ce qu'il entendait par l'expression « il faut que tu sois inspirer ».

Une autre condition favorable à l'écriture descriptive est directement liée au référent lui-même et au fait qu'il soit connu du scripteur (11% des réponses). Dans la mesure où la notion de référent connu peut renvoyer à celle de référent observé et mémorisé, on pourrait évidemment rattacher ces réponses à la première catégorie exposée précédemment, ce qui renforcerait alors le pourcentage déjà élevé de réponses relatives au support visuel. J'ai souhaité cependant en faire une catégorie à part, afin de mettre l'accent sur la différence entre référent connu et référent réel. En effet, le caractère connu d'un référent peut aussi bien s'appliquer à un objet ou personnage réel qu'à un objet ou personnage imaginaire. Par exemple : la baguette magique, si souvent utilisée dans les contes de fées, est bien un objet imaginaire et connu. Nous verrons d'ailleurs par la suite, au cours de l'analyse du corpus de textes que les référents « personnages réels » n'ont pas été perçus de la même manière par les élèves pour la bonne raison que l'un était un personnage réel et connu (Z. Zidane) alors que l'autre était bien réel mais inconnu (le jeune alpiniste). Les réponses du questionnaire n'étaient, hélas, pas suffisamment précises pour déterminer à quel type d'objet, les élèves faisaient réellement allusion.

Enfin, 9% des élèves mettent clairement en avant les propriétés réelles ou imaginaires de l'objet en tant qu'élément facilitant l'écriture mais sans que l'une soit vraiment prépondérante par rapport à l'autre.

Les arguments de ceux qui trouvent la description difficile

Sur l'ensemble des élèves qui ont trouvé que la description était difficile, tous n'ont pas su ou voulu donner les raisons qui expliquaient la difficulté rencontrée²⁵³, j'ai donc été contrainte, comme précédemment, de sélectionner les réponses recevables, à savoir celles pour lesquelles il n'y avait aucun risque de mauvaise interprétation.

Parmi ces réponses, on retrouve de nombreuses explications déjà données par ceux qui trouvaient facile la description mais cette fois-ci, elles servent l'argumentation opposée. C'est ainsi que :

- La nécessité d'avoir de l'imagination, d'avoir des idées, est un souci récurrent (32% des réponses), d'autant que cette absence d'idée peut aller jusqu'à la dépréciation personnelle du scripteur. Cela leur fait dire alors :

« je n'ai jamais d'idée, je suis nul en français et surtout je suis fénéans »

(élève n°12, classe 1nr)

« Parce qu'il faut avoir beaucoup d'imagination et moi j'ai pas beaucoup d'imagination »

(élève n°8, classe 3 nr)

- A défaut d'imagination, l'élève fait appel à sa mémoire et réinvente le support visuel, car l'absence de support visuel est le second élément récurrent dans les propos de nombreux élèves (26% des réponses). Les commentaires de ces élèves rejoignent, d'une certaine manière, ceux qui jugeaient la description

²⁵³ Sur les 77 élèves qui ont noté que la description était difficile, je n'ai retenu que 50 réponses qui pouvaient véritablement apporter un éclairage quant à leurs choix, cela représente tout de même 65% de ces élèves.

facile dès lors qu'ils disposaient d'une image ou d'une représentation quelle qu'elle soit.

« Pour moi c'est difficile quand on ne le voit pas, c'est facile quand on le voit. »

(élève n°4, classe 4 r)

« C'est difficile d'écrire une description car il faut se rappeler de ce qu'on a vue ou imaginer »

(élève n°11, classe 4 r)

On remarque que ces deux premiers arguments se complètent, l'absence de support visuel entraînant la nécessité de se représenter l'objet ou le personnage soumis à la description.

« difficile si tu n'as pas l'image devant toi, plus facile si tu as l'image devant toi. Très difficile si on te dit et que tu ne vois pas du tout. Très facile si on te donne le début »

(élève n°17, classe 1 nr)

Autrement dit, le support visuel semble bien être un facteur déterminant et tout à fait particulier, dans la perception que les élèves ont de la description. Le support visuel doit lui-même être de qualité sinon il vient perturber l'écriture, comme pour l'élève qui a écrit :

« s'est plus difficile de décrire parce que sur papier on voit pas très bien les détails con dis quans réalité ont voit mieux les détails »

(élève n°22, classe 5 nr)

Dans le même ordre d'idée, apparaît un autre argument déjà repéré : le caractère connu du référent (22% des réponses), le fait de connaître le référent intervenant comme un moyen de suppléer l'absence d'un support visuel.

« ces difficile de décrire un personnage que on commer pas bien comme dans la première fiche²⁵⁴ »

(élève n° 11, classe 3 nr)

Le souci de l'exhaustivité est un élément qui apparaît dans 10% des réponses. Il s'agit là d'un argument nouveau.

« C'est plus difficile parce qu'un moment on croit qu'on a tout marqué alors qu'il en manque »

(élève n°5, classe 2 r)

« Trop de détails à fournir », comme le dit un élève, devient un obstacle, d'autant que s'ajoute aussi le souci de la vérité.

Enfin, on relève une dernière série de réponses (10%) qui tournent toutes autour des outils de la langue, outils non maîtrisés, notamment l'orthographe ou le vocabulaire. Au delà du rapport à l'écriture descriptive, c'est bien l'écriture en général qui pose problème à ces élèves. Derrière leurs paroles mettant en évidence directement la peur de mal orthographier un texte, on retrouve une estime de soi mise à mal par les règles grammaticales ou lexicales.

« C'est difficile car il ne faut pas faire de faute d'orthographe et ne pas oublier de mots »

(élève n°18, classe 6 r)

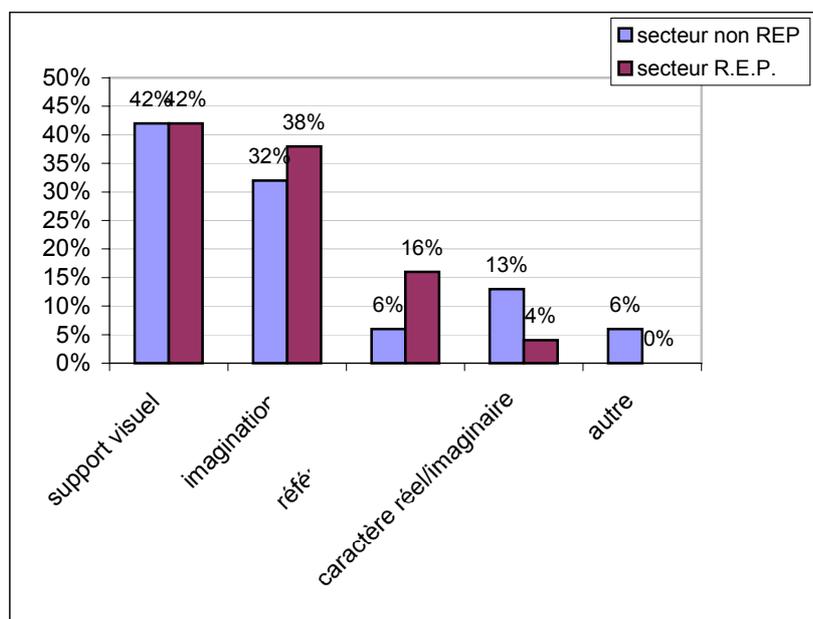
Les arguments selon les secteurs

On avait remarqué avec le graphique n°18 que les réponses des deux secteurs étaient relativement proches (description facile : 45% en secteur non R.E.P., 49 % en secteur R.E.P., description difficile : 39% en secteur non R.E.P., 47% en secteur R.E.P.).

Lorsqu'on compare les réponses de ceux qui ont déclaré que la description était facile pour eux, les arguments des uns et des autres se distinguent peu. A titre d'exemple, les deux secteurs s'accordent sur l'importance du support vi-

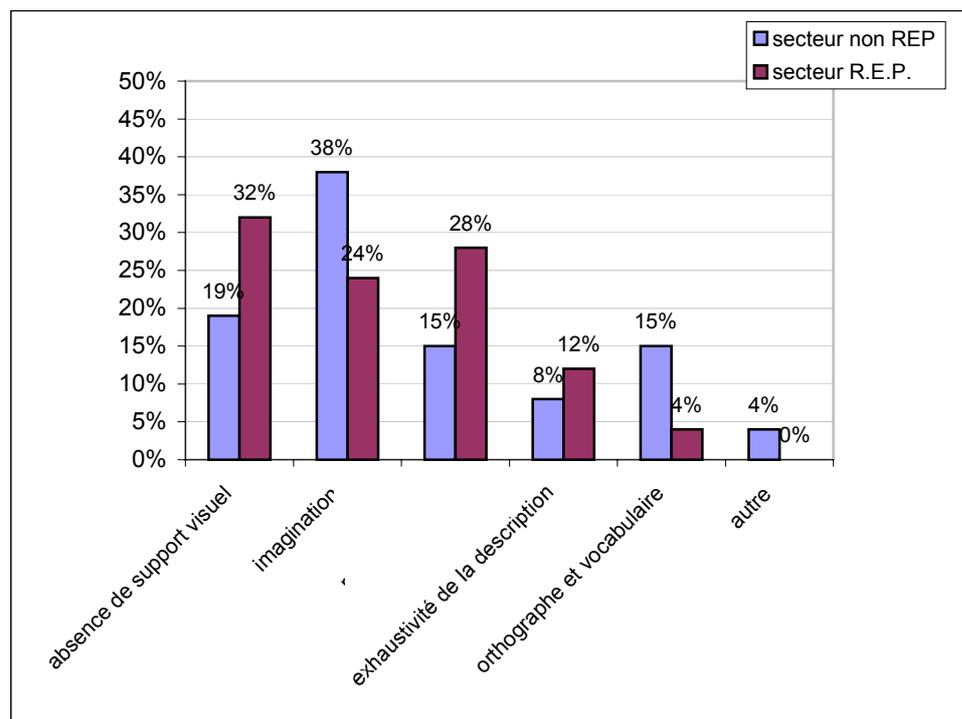
²⁵⁴ En l'occurrence la première fiche dont l'élève parle concernait le référent personnage réel sans support visuel (Zidane)

suel, comme on peut le voir sur le graphique n°19. Par contre, on remarque que le secteur en R.E.P. est plus sensible au fait que le référent soit connu ou inconnu comme facteur de réussite. A l'inverse, pour le secteur non R.E.P., le caractère réel ou imaginaire est davantage retenu.



graphique 19 : les arguments des 2 secteurs relatifs à une description facile

Les divergences entre les secteurs apparaissent plus nettement dès lors que l'on compare les arguments de ceux qui déclarent que la description est difficile pour eux. Le consensus qui prévalait pour une description dite « facile », vole en éclats à propos de la description dite « difficile », comme on peut le constater avec le graphique n°20



graphique 20 : les arguments des 2 secteurs relatifs à une description difficile

Les réponses du secteur en R.E.P. sont marquées par le rapport à la visualisation de l'objet ou du personnage à décrire. Lorsque ces élèves regrettent l'absence d'un support visuel (32% de leurs réponses) ou le fait que le personnage soit inconnu ou mal connu (28% de leurs réponses), ils évoquent bien la même difficulté à visualiser ce qu'ils doivent décrire. Pour eux, le rapport à la description passe par l'observation directe ou indirecte, c'est-à-dire mémorisée, du référent.

Les arguments du secteur non R.E.P. s'orientent davantage vers les rapports difficiles à l'imagination, à la création mais aussi à la langue écrite et aux contraintes morphosyntaxiques et lexicales qu'elle implique. Autrement dit, ils conservent à l'esprit qu'ils sont des écoliers et que la description s'inscrit dans le cadre des activités scolaires. Cela se traduit par 15% des réponses qui font état de la crainte de faire « des fautes ».

La réponse de type « ça dépend », réponse intermédiaire entre « facile » et « difficile » qui, je le rappelle, n'était pas prévue à l'origine, constitue également

un autre élément majeur dans la différenciation des deux secteurs. Les élèves du secteur non R.E.P. s'en emparent majoritairement (16% de leurs réponses) alors que les élèves du secteur en R.E.P. l'utilisent très peu (2% de réponses).

Les arguments qui alimentent cette catégorie de réponses ne sont pas différents de ceux déjà répertoriés pour expliquer l'aspect facile ou difficile de la description. Ils mettent nettement en évidence les mêmes facteurs d'influence : la présence souhaitée d'un support visuel, le caractère réel opposé à imaginaire ou parfois l'inverse mais c'est plus rare (1 seule réponse, cf élève n° 23, classe 5nr).

« sa dépend sur quel sujet, s'il y a un objet devant moi, c'est facile mais si c'est un objet imaginaire, c'est plus difficile »

(élève n° 7, classe 3nr)

« Cela dépend si c'est imaginaire on peut s'imaginer mais si c'est réel c'est peut plus dure ».

(élève n° 23, classe 5nr)

En conclusion, on peut retenir que les deux secteurs ont en commun d'équilibrer relativement leurs réponses entre description reconnue comme facile ou difficile. Cependant derrière ce fragile équilibre, des distinctions existent. Il semble, par exemple, que la description soit plutôt plus difficile pour le secteur en R.E.P et plutôt facile en secteur non R.E.P. avec dans ce groupe un nombre d'élèves assez important d'indécis.

Les deux groupes observés se rejoignent dans les arguments qui facilitent la description : il y est question, avant tout, de référent visuel ou tout moins connu et mémorisé et de la liberté d'imaginer ou d'avoir de l'imagination mais dans une proportion moindre

Par contre les arguments des uns et des autres pour montrer la difficulté de décrire ne vont pas de pair. En secteur non R.E.P., l'absence d'imagination est mis nettement en avant et tourne rapidement à la dépréciation de soi alors qu'en secteur R.E.P, ce qui est manifestement déterminant, c'est davantage l'absence de référent visualisable.

Ceci nous ramène à ce qui fait l'objet de cette recherche et confirme que la qualité du référent choisi au moment de la consigne d'écriture d'une description n'est pas sans conséquence en terme de production d'écrit. A la question « est-ce facile ou difficile d'écrire une description pour des élèves ? », je serai tentée de répondre comme les élèves suivants :

« oui et non, ça dépend de quoi. » ou encore *« Cela dépend du sujet qu'on doit décrire »*

(élève n°15, classe 8r)

(élève n°20, classe 1nr)

Chapitre 5: Entretiens avec les élèves

Dès le début de ma recherche, j'ai envisagé de compléter la passation du questionnaire écrit par quelques entretiens. Le principal intérêt d'un questionnaire est de pouvoir être proposé simultanément à un grand nombre de personnes. Ce fut le cas puisque le questionnaire, comme nous venons de le voir, a été présenté à huit classes soit 188 élèves. Cet aspect quantitatif était évidemment essentiel pour dégager les représentations des élèves au sujet de la description, leurs stratégies d'écriture, leur centre d'intérêt vis à vis d'un type de texte long-temps décrit ou encore leurs réactions par rapport aux différents référents présents habituellement dans les consignes. Cependant, le questionnaire a un inconvénient majeur : le questionné doit répondre, dans un temps limité, à des questions à propos desquelles il n'a guère eu l'occasion de s'interroger et qui le prennent, parfois, au dépourvu. Le risque est, alors, d'obtenir pour ce type de questions, des réponses convenues et peu développées, exemples : « *C'est beau* », « *c'est marrant* ». C'est ce qui s'est passé un certain nombre de fois et comme je l'ai déjà expliqué, c'est ce qui m'a contraint parfois à réaliser une sélection parmi les réponses.

L'entretien semi-dirigé apporte un aspect qualitatif à la recherche.

Tout d'abord, il a l'avantage de mettre en vis à vis le questionné et le questionneur et non plus le questionné, seul, face à la copie donnée par un enquêteur anonyme. De plus, les objectifs du recueil d'informations sont exposés de vive voix et éventuellement répétées, réexpliquées. Enfin et surtout, l'entretien semi-dirigé laisse une part de liberté aussi bien à l'interviewé qu'à l'intervieweur, tout en conservant une ligne directrice. Ainsi, le chercheur peut approfondir certaines questions, notamment celles qui, à l'issue d'un questionnaire, sont restées incomplètes alors qu'elles semblaient prometteuses. De son côté, l'interviewé peut profiter de la tribune qui lui est offerte pour développer sa pensée.

C'est donc avec l'intention de donner véritablement la parole aux élèves et d'approfondir certains points que j'ai entrepris de faire passer quelques entretiens semi-dirigés. Cela permettait en même temps d'humaniser le questionnaire en donnant un visage aux différents interlocuteurs même si cet avantage était évidemment à la marge de cette recherche

5.1. Profil des élèves interviewés

Après relecture des questionnaires, j'ai arrêté mon choix sur une douzaine d'élèves, en fonction de critères qui se voulaient objectifs mais qui ne l'étaient sans doute pas tant que cela.

Je souhaitais, en effet, interroger des élèves dont les réponses au questionnaire montraient une réflexion plus personnelle, plus originale que les autres. Bref, inconsciemment ou naïvement, j'étais en quête de « perles rares » qui alimenteraient la question centrale de ma recherche.

Mes critères de sélection étaient donc relativement flous et la sélection s'est révélée difficile. En définitive, le principal était de rencontrer des élèves qui accepteraient de réfléchir avec moi, sur un sujet typiquement scolaire à leurs yeux. J'ai donc retenu douze élèves :

- soit parce qu'ils mettaient l'accent sur l'un ou l'autre des référents évoqués dans le questionnaire,
- soit parce que j'avais cru repérer une distorsion entre leur discours et leurs écrits (exemple un élève indiquait préférer décrire un personnage réel alors que le portrait du personnage réel semblait lui avoir posé plus de difficultés à l'écriture que le personnage imaginaire)
- soit parce que leur anxiété, repérée par l'enseignante au moment de l'écriture, avait aiguisé ma curiosité.

Pour respecter la répartition socioculturelle secteur non R.E.P./secteur en R.E.P, j'ai interviewé six élèves de chaque secteur, en essayant de respecter en même temps la parité fille/garçon.

Je les présente dans les tableaux suivants qui synthétisent à la fois le secteur socioculturel auquel ils appartiennent mais aussi le type de référent auxquels ils ont été confrontés dans l'écriture d'un portrait et quelques-unes de leurs réponses aux principales questions du questionnaire, questions souvent reprises au cours de l'entretien.

Questions ↘ Elèves ↗	Type de référents soumis à l'écriture	Facile ou difficile d'écrire avec un support visuel ?	facile ou difficile de décrire un objet réel ?	facile ou difficile de décrire un objet imaginaire?	facile ou difficile d'écrire une description ?
Elève n°8, classe 1 Jessie	Personnage réel/imaginaire avec support visuel	Oui c'est plus facile	Plus facile	Plus difficile	« pour moi sais un peu difficile enfin sa dépend comme quand vous m'avais donner à décrire le montre sa ca à était asait difficile »
Elève n°16, classe 1 Anne-Sophie	Personnage réel/imaginaire avec support visuel	Oui c'est plus facile	Plus difficile	Plus facile	« facile quand c'est un animal imaginaire »

Questions ↘ Elèves ↗ (suite)	Type de référents soumis à l'écriture	Facile ou difficile d'écrire avec un support visuel ?	facile ou difficile de décrire un objet réel ?	facile ou difficile de décrire un objet imaginaire?	facile ou difficile d'écrire une description ?
Elève n°2, classe 3 Céline	Personnage réel/imaginaire sans support visuel	Non pas plus facile	Plus facile	Plus difficile	<i>« Moi je trouve que c'est plus difficile car c'est dur d'avoir de la mémoire et car on écrit n'importe quoi. »</i>
Elève n°17, classe 3, Mathieu	Personnage réel/imaginaire sans support visuel	Oui c'est plus facile	Plus facile	Plus difficile	« ... »
Elève n°10, classe 7 Marine	Personnage imaginaire sans et avec support visuel	Oui c'est plus facile	Plus facile	Plus difficile	<i>« Plus facile parce que je sais Et sa nous donne des idées »</i>
Elève n°12, classe 7 Anne	Personnage imaginaire sans et avec support visuel	Oui c'est plus facile	Plus difficile	Plus facile	<i>« Défois ces simple et défois ces plus difficile, En cas ou ces facile ces des description ou on voit le dessin et qu'on invente. En cas difficile ces pour des devoirs ou on doit décrire une ampoule par exemple mais maintenant ces facile vu qu'on a appris. »</i>

Tableau n°10: Profil des élèves du secteur non R.E.P. ayant participé à l'entretien

Questions ↴ Elèves ↴	Type de référents soumis à l'écriture	Facile ou difficile d'écrire avec un support visuel ?	facile ou difficile de décrire un objet réel ?	facile ou difficile de décrire un objet imaginaire?	facile ou difficile d'écrire une description ?
Elève n°15, classe 2 Lyès	Personnage réel et imaginaire avec support visuel	Cela n'a aucune importance	Plus facile	Plus difficile	<i>« C'est facile parce qu'il suffit de regarder l'image. »</i>
Elève n°21, classe 2 Ludivine	Personnage réel et imaginaire avec support visuel	Oui, c'est plus facile	Plus facile	Plus difficile	<i>« S'est difficile car on n'a pas toujours des idées si on a pas des renseignements on ne peut pas dire sur quoi on à parler »</i>

Questions ↘ Elèves ↗ (suite)	Type de référents soumis à l'écriture	Facile ou difficile d'écrire avec un support visuel ?	facile ou difficile de décrire un objet réel ?	facile ou difficile de décrire un objet imaginaire?	facile ou difficile d'écrire une description ?
Elève n°6, classe 4 Faustine	Personnage réel et imaginaire sans support visuel	Oui c'est plus facile	Plus facile	Plus difficile	« C'est difficile de décrire quelqu'un parce que je ne sais pas décrire quelqu'un »
Elève n°9, Classe 4 Hadyl	Personnage réel et imaginaire sans support visuel	Non ce n'est pas plus facile	Plus facile	Plus difficile	« Nom parce que je vois beaucoup d'émission sur Zidane il est connu du monde entiers c'est lui le buteur entre la France et le Brésil. »
Elève n°6, classe 6 Naïm	Personnage réel et imaginaire avec support visuel	Oui, c'est plus facile	Plus facile	Plus facile	« Oui c'est un tout petit peu difficile parce qu'il faut copier mais j'aime bien copier et il faut réfléchir »
Elève n°12, classe 6 Alexandre	Personnage réel et imaginaire avec support visuel	Cela n'a aucune importance	Plus facile	Plus facile	« Oui c'est facile seulement si nous avons l'image devant nous mai ca peu quand même être simple si nous connaissons le sujet »

Tableau n°11 : Profil des élèves du secteur en R.E.P.ayant participé à l'entretien

Les entretiens ont tous été enregistrés et figurent, bien sûr, en annexe de ce mémoire (voir annexe 3).

Mener un entretien portant sur l'écriture, et tout particulièrement sur l'écriture d'un texte descriptif avec des enfants de C.M2, s'est révélé être une tâche

agréable mais néanmoins ardue. En effet, dans cette situation, les élèves éprouvent des difficultés multiples.

La première de ces difficultés est, tout d'abord, d'ordre linguistique. Elaborer à l'oral, des phrases sémantiquement cohérentes n'est pas toujours simple. Les adultes sont d'ailleurs confrontés au même problème lors de débats ou de simples dialogues. Tout comme les adultes, les réponses des élèves fonctionnent souvent sur de l'implicite (en l'occurrence le questionnaire et les référents donnés pour la passation de l'épreuve écrite sont connus des deux interlocuteurs). Les réponses sont interrompues ou, tout du moins, phagocytées parce que la pensée, toujours en alerte, trouve soudain un nouveau centre d'intérêt qui éloigne le locuteur de son point de départ.

Ils avaient également à faire face à une autre difficulté, celle relative au thème de l'entretien lui-même. La description, moins abordée que le narratif à l'école primaire, était, en ce début d'année scolaire, une réalité encore très abstraite et souvent mal définie.

Enfin, prendre une position métacognitive sur leur travail scolaire en tant que production et sur le processus d'apprentissage qui l'accompagne, n'entraient pas forcément encore dans les habitudes des élèves. C'est ainsi que le rôle de la mémoire dans la reconstitution d'une image ou d'un savoir et celui de l'imagination créatrice sont peu développés dans leur discours (exceptions faites pour trois élèves du secteur non R.E.P. qui parlent de la mémoire et de l'effort consenti pour inventer), contrairement à ce que je m'attendais à entendre. Cependant, ces mots sont connus d'eux mais il leur est difficile d'établir le lien entre les facultés de mémorisation, de création et les stratégies mises en place pour écrire, à moins qu'ils aient tout simplement du mal à l'exprimer.

Au cours de ces douze entretiens, je voulais revenir sur certaines de leurs réponses écrites mais avant d'aborder les points qui me tenaient le plus à cœur, il me fallait établir le contact, les mettre à l'aise dans la prise de parole. Une étape de transition était nécessaire. C'est la raison pour laquelle j'ai débuté chacun des entretiens par des questions générales, reprenant ainsi la démarche globale

du questionnaire écrit, comme par exemple : « *Pour toi, qu'est-ce que c'est la description ?* », « *A quoi sert une description ?* ». Venaient ensuite des questions plus personnelles qui faisaient allusion à certaines de leurs prises de position ou réflexions vis à vis des référents réels, imaginaires, avec ou sans support visuel.

Dans les pages qui vont suivre, je présente une synthèse de leurs réponses et je fais état de quelques remarques lorsqu'elles sont précises et qu'elles apportent un éclairage particulier concernant les référents au cœur de ma problématique.

5.2. Qu'est-ce que la description pour des élèves interrogés ?

La description n'avait pas fait l'objet d'un apprentissage à la date à laquelle ont été passés ces entretiens, cependant elle avait évidemment déjà été rencontrée par les élèves, au cours des années scolaires antérieures ou, peut-être même, au détour d'un texte narratif lu dans une période récente. Le questionnaire et l'écriture des deux portraits constituaient, de toute façon, déjà en eux-mêmes, une première approche de la description.

De fait, on le constate avec le questionnaire, le terme « description » ne leur est pas inconnu et le discours des élèves interrogés montre qu'ils en ont une connaissance intuitive. Malgré cette conscience d'un type de texte particulier, l'activité d'écriture reste encore mal définie et peu fonctionnalisée, comme nous allons le découvrir avec la première question qui leur était posée.

A la question « *Qu'est-ce que c'est la description, pour toi ?* », la réponse passe le plus souvent par une reformulation du terme « description » ou par une substitution terme à terme. Exemple le verbe « *décrire* » se substitue au nom « *description* », ce qui n'apporte évidemment pas l'explication attendue.

Un autre procédé, souvent employé, est l'utilisation du résumé : « *dire comment est le personnage* ». Les élèves complètent ce premier élément de réponse en y ajoutant des exemples prenant en compte:

- le physique: « *le visage, la grandeur* » (Faustine/R.E.P),

- ou encore le caractère : « *dire s'il est gentil* » (Anne-Sophie /secteur non R.E.P.)

Autrement dit, le poids du référent transparait très vite dans leurs propos, avec l'évocation des différentes parties du référent.

Certains élèves établissent un lien entre la description et la notion de « détails » :

« *C'est quand on dit des détails sur une personne* » (Alexandre/R.E.P.).

Pour d'autres, la description a une visée informative sur le personnage : « *C'est un texte qui informe sur le personnage* » (Lyès/R.E.P), « *C'est donner plein d'informations* » (Céline/secteur non R.E.P.). Le verbe « *informer* » ou son substantif dérivé « *information* » est un terme générique qui a peut-être l'avantage, à leurs yeux, d'englober tout ce qui se rapporte aux fonctions mimésique et mathésique de la description. On peut aussi penser qu'à ce stade de l'apprentissage, la frontière entre descriptif et explicatif n'a pas encore des contours délimités mais l'est-elle toujours pour des scripteurs plus experts ?

5.3. A quoi sert la description ?

Visiblement, les élèves n'ont pas souvent l'occasion de se poser la question de l'utilité de tel ou tel point d'apprentissage qu'on leur propose, à plus forte raison lorsque l'objet de l'apprentissage est encore assez peu défini, comme on a pu le constater avec la question précédente.

Au cours des entretiens, certains enfants (Naïm, Ludivine, Hadyl, tous les trois en secteur R.E.P. et Jessie en secteur non R.E.P.) sont tout d'abord restés muets, suite à cette question.

Après une reformulation de la question assortie de quelques paroles rassurantes, indiquant qu'ils pouvaient, sans crainte, dire qu'ils ne savaient pas ou dire ce qu'ils en pensaient vraiment, ils ont pu avancer quelques idées.

C'est ainsi que quatre d'entre eux ont reconnu qu'ils ne savaient pas ou que la description n'était pas très importante, ce qui était peut-être une façon détournée de dire qu'ils ne savaient pas.

Si l'importance de la description ne leur « saute pas aux yeux », c'est parce qu'ils ne lui associent ni une fonction particulière, ni une réelle importance : « *Dans un roman, ce n'est pas spécialement important.* » (Céline/secteur non R.E.P.). On remarquera qu'en disant cela, elle place résolument la description du côté de la littérature mais surtout, se faisant, elle l'inscrit comme élément constitutif du roman, au même titre que le narratif.

A ma question « *Est-ce important d'avoir une description de personnage ?* », Faustine répond (secteur R.E.P) : « *Bah, pas tellement. Non, pas tellement.* ». Pour ces élèves, la description resterait donc un exercice de style obligé mais fonctionnant pour lui-même.

Par contre, pour les autres élèves interrogés, avant tout, ***la description donne à voir*** :

« *Dire comment quelqu'un il est.* »

(Anne-Sophie/secteur non R.E.P.)

« *Savoir la différence qu'il y a entre une personne et une autre.* »

(Marine/secteur non R.E.P.),

« *A faire savoir aux gens ce qu'ils ne savent pas (sur la personne décrite)* »

(Alexandre/secteur R.E.P.).

Même si parfois les tournures de phrases sont maladroitement et une partie des réponses implicite, c'est bien la fonction mimésique qu'ils évoquent en premier, exemple avec Ludivine (secteur R.E.P) :

« *Par exemple s'il y a un dessin, qu'est-ce que le dessin représente s'il ne montre pas l'image.*

*Ca sert à décrire de quoi il voulait parler... **Ca sert à celui qui voit pas l'image.*** »

Tout comme on avait remarqué la récurrence du verbe « *informer* », le rapport au savoir est également très fréquent dans leurs propos mais ne se rapporte pas obligatoirement à un ensemble de connaissances acquises par l'étude.

« *Savoir comment il est.* »

(Naïm/secteur en R.E.P.)

Le verbe savoir est plutôt employé, ici, avec le sens de connaître, c'est-à-dire avoir une idée plus ou moins précise sur quelque chose ou sur quelqu'un, afin de faciliter la visualisation de l'objet ou du personnage.

Si on reprend le discours de Ludivine, rapporté précédemment, on se rend compte qu'elle dépasse cette première fonction relative à la visualisation de l'objet.

Lorsqu'elle indique que cela sert à « *celui qui ne voit pas l'image* », elle implique la description dans une opération de communication entre le descripteur et son lecteur. Tout comme elle, Marine, en secteur non R.E.P., ne se contente pas d'évoquer la fonction mimésique de la description, elle a aussi conscience de l'enjeu descriptif dans la cohérence narrative. A ma question « *C'est important la description dans un roman ?* » Elle répond : « *Oui parce que sinon, on ne comprend pas trop bien...Des fois, on n'arrive pas très bien à comprendre l'histoire.* »

Peut-être plus inattendue est la réflexion d'Anne (secteur non R.E.P.) à cette même question sur l'utilité de la description.

« *Quand on est en vacances, on décrit comment c'était.....A la personne on dit que c'est bien, que c'est beau....(Ca sert) à dire qu'il peut y aller.* »

A la réponse explicative que j'attendais, elle substitue un exemple de situation de communication qui favorise la description²⁵⁵ et qui ne se situe pas dans un contexte littéraire. En l'occurrence, il s'agit du compte-rendu de vacances dans

²⁵⁵ Je note au passage que l'exemple fait souvent office d'explication ; l'explication étant sans doute plus difficile à penser puis à formuler

lequel s'inscrit obligatoirement, pour elle, une description des lieux. Autrement dit, dans ce cas là, la description sert l'argumentation.

Anne me fournit aussi une autre fonction de la description, quelque peu dérivée de la fonction mimésique. Lorsque je lui demande si décrire le lieu où l'on est, est important quand on veut raconter ses vacances, elle me réplique :

« Non, on montre des photos. C'est pour se rappeler où on était. Pour se rappeler. »

Dans cette situation précise, la description est un agent de la mémoire qui a en charge la responsabilité de prolonger le souvenir d'instantanés heureux. Preuve, s'il en est, que la description n'est pas rejetée par les élèves, comme le signalait déjà Yves Reuter²⁵⁶, dans un chapitre consacré au rapport description/élèves.

Parfois, l'élève ne parvient pas à déterminer à quoi sert la description sans que cela ne l'empêche d'en connaître quelques caractéristiques. C'est le cas de Jessie (élève du secteur non R.E.P.). Elle ne me dit pas directement à quoi sert la description mais il est évidemment que, pour elle, l'aspectualisation constitue l'élément principal de la description et doit se rapprocher le plus fidèlement de la réalité :

« Si on le décrit assez mal...Ca va pas aller. »

(Pourquoi ?)

« On dira il manque quelques petits trucs ou bien y a des trucs qui disent que c'est pas du tout dedans. »

En disant cela, elle indique qu'elle perçoit la tension qui existe entre le désir d'exhaustivité et le désir de fidélité à l'objet décrit. De plus, couchés, ainsi sur le papier, les mots sont un peu réducteurs et cachent la crainte de ne pas atteindre l'objectif d'écriture qui était perceptible dans le timbre de sa voix. Son stress s'applique peut-être au travail scolaire en général mais à propos de la description, il se focalise autour de la crainte d'oublier des détails ou au contraire d'en avoir trop mis.

²⁵⁶ Reuter Yves, *opus.cit.* 2000 (page 174)

Un autre élève fait état des « détails » qui lui semblent être inhérents à la description et qu'il justifie ainsi :

« Ça sert à savoir comment il est, qu'est - ce qu'il fait, qu'est - ce qu'il aime faire...Tous les détails qu'il a...et qu'on peut pas voir du premier coup. »

Cette dernière réflexion m'a semblé intéressante car elle évoque en quelque sorte une scène figée²⁵⁷, dans le sens où la scène est un fragment textualisant l'action de façon visuelle et détaillée. Autrement dit, pour Lyès, la description fonctionne comme un arrêt sur image.

5.4. Comment voient-il la description en dehors du milieu scolaire ?

Cette question n'a pas toujours été directement posée lors des entretiens mais au cours de la conversation, 6 enfants sur les 12, ont évoqué la description dans leur vie quotidienne selon des critères très personnels. Cela prouve que la description n'est pas exclusivement reléguée du côté de la seule littérature ou encore des exercices scolaires. Elle fait partie de leur quotidien, elle peut même être recherchée. On peut dire que dans ce cadre-là, la moitié des enfants lui attribue une fonction. Il est intéressant de constater que ce sont les mêmes qui ont fonctionnalisé la description dans la vie quotidienne et dans la littérature. Une seule élève (R.E.P) évoque la description dans sa vie alors qu'elle n'a pas établi de lien entre narratif et descriptif. Il s'agit de Ludivine. Nous verrons son témoignage un peu plus loin.

C'est souvent la passion pour un objet particulier ou pour un animal, qui est à l'origine de la recherche de la description. Dans ce cas, cette recherche s'accompagne de plaisir. Ainsi Mathieu (secteur non R.E.P.) est un passionné d'automobiles qui trouve dans les revues spécialisées dans ce domaine, tout ce qui l'intéresse :

²⁵⁷ Genette Gérard, *Figures III*, Paris, Le Seuil, 1972.

« Y a un sommaire. Ça explique des informations (sur) des nouvelles autos. Ils disent le prix, si c'est un diesel, tous les séries. »

A cette occasion, il associe description et explication. Un autre élève, Alexandre (R.E.P), est « passionné de foot » comme il le dit lui-même. Il explique :

« J'ai des documents à la maison. Quand on fait collection des petites images (il s'agit de petites images vendues par pochette dans le commerce) On a des renseignements : son poids, sa taille... ».

Dans ce témoignage, le rapport affectif au référent entretient la recherche systématique de la description et tout particulièrement du portrait.

Pour certains, l'intérêt est moins fort et les souvenirs plus flous mais le rapport à un référent privilégié persiste. Ludivine (R.E.P.) m'en donne un premier exemple :

« Quand j'étais petite, j'achetais (des revues) sur les stars et ça décrivait des fois comment était la scène, la salle de concert... ».

Idem avec le deuxième témoignage, celui de Anne (secteur non R.E.P.) :

« Oui, me souviens plus. Ils décrivaient des artistes et des paysages... Ils disaient leur nom, qu'est-ce qu'ils ont fait avant...Heu...et puis d'autres choses mais je me souviens plus maintenant... »

Là encore, la pause descriptive est attendue, loin d'être « sautée », elle est recherchée et augmente le plaisir de la lecture.

Mais le repérage de la description passe aussi par de simples situations vécues.

Lyès (R.E.P) en a pris conscience à propos d'un jeu intitulé : « le qui est-ce ? » et le traduit sous la forme d'un récit où il se met en scène et fait intervenir des interlocuteurs imaginaires :

« J'en ai lu (des descriptions) quelques fois dans des jeux. Il dit - il est comme ça, il est comme ça- et on devait le retrouver... C'est un jeu...Y a plusieurs personnes sur des étiquettes...et puis il disait - Il porte tel truc, tel truc, tel truc...- Et puis on devait le retrouver. C'est

le jeu du « qui est-ce ? » Il demande à l'autre « Non, il n'a pas de lunettes » donc tous ceux qui ont des lunettes sur la plaque, on les enlève... ».

Anne, quant à elle, rappelle une situation, peut-être inspirée de sa vie personnelle, dans laquelle la description joue un rôle important et pourtant rarement pris en compte dans les manuels scolaires :

« Quand tu veux acheter une maison, y a des descriptions souvent. Des fois, on fait le plan de la maison, on voit la maison en miniature et...on voit combien elle fait, des hauteurs, des longueurs, des largeurs...C'est écrit à côté puis ça dépend où. On fait une petite flèche comme ça (elle monte du doigt) puis on marque combien de kilomètres elle fait. ».

5.5. Pourquoi aiment-ils ou n'aiment-ils pas la description ?

Les questionnaires ont révélé que les élèves, dans une faible minorité (19% en R.E.P et 13% en secteur non R.E.P.) disent ne pas aimer lire une description. L'analyse de leurs arguments a prouvé que ceux-ci sont plutôt liés à l'activité lecture en général et non à la description en particulier, les entretiens apportent une preuve supplémentaire de leur intérêt pour la description.

Les élèves interrogés apprécient, dans l'ensemble, la lecture d'une description pour ses effets sur le lecteur. Ainsi pour Céline (secteur non R.E.P.) et Lyès (R.E.P), la description participe à la compréhension du texte, c'est à ce titre qu'ils aiment lire une description. Expliquer son choix est une activité encore difficile et je n'ai pas toujours pu ou su obtenir les explications que j'attendais.

Céline avait écrit sur son questionnaire :

« J'aime lire une description parce que j'apprends des choses et aussi parce que je lis un truc que je ne comprends pas. »

Au cours de l'entretien, j'espérais en apprendre plus mais elle n'a pas su m'en dire davantage.

« C'est comme si... Y a une histoire que...Y a plusieurs histoires que je connais pas. Quand je les lise, je commence à les savoir, à les connaître... »

Et quand je lui demande : « *La description, alors, elle t'aide à comprendre ?* » Elle répond par l'affirmatif à ma question fermée mais est incapable de m'en dire plus.

Lyès, lui, avait noté dans le questionnaire qu'il aimait lire une description parce que « *tout est fait !* ».

Ses explications ne sont pas très claires :

« Heu, on n'a plus qu'à lire et on sait comment c'est fait...Qu'est-ce qui(il) fait... ».

On comprend que l'expression « *tout est fait* » englobe, à la fois, un apport informatif sur le personnage et aussi la satisfaction de ne pas avoir à fournir un travail d'écriture car Lyès n'aime pas écrire, qu'il s'agisse d'une création ou d'une copie.

Pour Jessie (secteur non R.E.P.), c'est le rapport au savoir délivré par la description qui va aider à la réussite scolaire. On se rappelle que Jessie est une enfant soucieuse de sa réussite scolaire. Ses réponses sont toujours empreintes de ce même souci.

Elle avait d'abord écrit :

« J'aime lire une description parce qu'après à l'école, on décrit quelqu'un, je sais des choses. ».

Elle rajoute à l'oral :

« Ben, ; par exemple, comme là, vous m'avez donné ça (elle me montre les consignes d'écriture) et bien qu'on lise et ben là, on a plus d'idées... ».

Elle pense donc, grâce à ses lectures, avoir acquis de nouvelles connaissances qui l'ont aidée à réussir son travail d'écriture.

Ces trois témoignages et, tout particulièrement celui de Jessie, laissent à penser que ce n'est pas tant la description en elle-même qui est appréciée mais l'apport bénéfique en terme de compréhension et /ou de connaissances qu'elle véhicule, en direction de l'écolier. Il est intéressant de mettre en perspective les

réactions de ces mêmes élèves lorsqu'ils évoquaient la description dans leur vie quotidienne. On constate alors que lorsqu'il s'agit de la description dans la littérature, le « goût » pour la description est motivé par une finalité d'apprentissage plutôt scolaire, réfléchi et consenti alors que le « goût » pour la description dans la vie quotidienne touche non pas l'écolier mais l'enfant, exprimant alors une réaction beaucoup plus affective.

5.6. Que préfèrent-ils lire comme description ?

La question de la lecture a été peu exploitée au cours des entretiens car j'avais surtout choisi les élèves en fonction de leur rapport à l'écriture. Quelques-uns se sont exprimés avec plus ou moins de conviction sur ce sujet. Ils restent, cependant, comme je l'ai déjà pointé précédemment, souvent évasifs :

« J'aime lire une description parce que des fois, c'est marrant. » (Anne, secteur non R.E.P.).

Lorsqu'ils tiennent un discours un peu plus argumenté, l'intérêt pour la lecture d'une description semble être proportionnel à leur intérêt pour l'objet décrit ou pour la satisfaction qu'ils retirent de sa description :

« J'aime lire des descriptions parce que j'aime les renseignements. S'il y a quelque chose que je ne sais pas, je suis informé. » (Alexandre/ R.E.P.).

Je note au passage que la frontière entre description et explication est ténue et que le plaisir, ici, est lié à la fonction informative. On peut rapprocher ce témoignage de celui de Marine (secteur non R.E.P.) qui attend de la description qu'elle soit exhaustive sur un animal qu'elle apprécie :

« Parce qu'on sait leur caractère.. Par exemple, un animal, on ne sait pas vraiment son caractère. Son physique, on le sait bien.... Son caractère, s'il est gentil. »

Pour Faustine (R.E.P.), c'est moins la curiosité que la possibilité de dilater le temps passé auprès de son héroïne préférée (dont elle semble avoir toute la collection), qui la pousse à rechercher la description :

« A chaque fois, elle détaille tout ce qu'elle fait ».

On retrouve, enfin, le même type de témoignage que celui de Anne (secteur non R.E.P.) avec sa description d'un paysage de vacances, c'est-à-dire le plaisir de lire la description d'un objet, d'un paysage, porteur d'heureux souvenirs comme c'est le cas de Mathieu (secteur non R.E.P.) :

« (j'aime lire une description) d'un paysage comme à la campagne. J'ai été habité sept ans à la campagne alors j'ai resté beaucoup de temps. Alors des fois, je faisais des dessins, des paysages. »

La description est un agent de la mémoire au service d'un plaisir rétrospectif. Description, pour des élèves, peut donc rimer avec émotion.

5.7. Ce qu'ils aiment écrire comme description

Ceux qui aiment écrire une description n'ont pas toujours trouvé les mots pour répondre à cette question, exemple Jessie (secteur non R.E.P.) qui aime décrire mais

« je ne sais pas comment le dire. »

D'autres, au contraire, comme Hadyl (R.E.P) mettent en liaison le plaisir de la description avec un référent précis :

« J'aime décrire un animal. Y a des animaux que j'aime bien, c'est tout . »

Quant à Anne-Sophie (secteur non R.E.P.), elle exprime aussi sa préférence à travers une expression majoritairement rencontrée dans les questionnaires des filles :

« Des fois, ça amuse. »

J'ai eu l'occasion de relever à plusieurs reprises, dans les questionnaires et dans les entretiens, ce type de réponse²⁵⁸. L'énoncé n'est pas à prendre obligatoirement au pied de la lettre, c'est-à-dire comme une situation qui déclencherait véritablement le rire ou le sourire. Il traduit, ici, plutôt l'intérêt pour la situation

²⁵⁸ Dans le même ordre d'idée, on entend également : « c'est marrant, c'est amusant etc... »

d'écriture. On pourrait le rapprocher aussi du commentaire de Jessie : « *Je ne sais pas comment dire.* » dont il est souvent une variante synonymique. Cependant, Anne-Sophie poursuit en mettant une exclusion dans ces propos, ce qui, du coup, attire à nouveau l'attention. En effet, si la description amuse « des fois », elle peut aussi être rejetée. C'est le cas du portrait. « *C'est embêtant.* » et elle explique pourquoi :

« *Parce que c'est un homme et alors on sait comment c'est un homme, alors...* »

Il semble que, pour elle, décrire quelque chose de connu de tous ne présente pas d'intérêt et semble superflu. C'est ce que sous-entend le « alors » suivi d'une suspension dans le discours. On voit bien que la description se justifie en tant qu'exercice d'écriture. Elle présente même, à l'occasion un certain intérêt, c'est-à-dire en fonction du référent proposé, mais qu'elle n'est pas fonctionnalisée par rapport à un texte plus long, narratif par exemple.

Au cours de ces entretiens, ceux qui n'aiment pas écrire une description expriment toujours en premier lieu, leur désarroi vis à vis de cette activité d'écriture. Elle leur renvoie l'image de leur échec. On l'a déjà noté dans les questionnaires et on en retrouve la trace dans les entretiens. Ils évoquent alors le manque d'idées, de mémoire ou encore l'absence de maîtrise de l'écriture descriptive :

« *Parce que je n'arrive pas à écrire plein de choses et parce que je n'ai pas trop de mémoire* »

(Céline/secteur non R.E.P.),

« *Déjà, je sais pas décrire, alors !* »

(Faustine/R.E.P),

« *Je n'ai jamais d'idées et je marque des bêtises.* »

(Ludivine/R.E.P).

Ludivine est un cas à part. On connaît déjà l'effet Pygmalion sur les résultats des élèves au sein de l'école. Le témoignage de Ludivine tendrait à prouver qu'un jugement porté par un proche (en l'occurrence sa mère) sur une écriture extra-scolaire, peut aussi avoir les mêmes conséquences. Dans le cas qui nous intéresse, l'effet est négatif puisqu'il bloque le processus d'apprentissage.

L'enfant renonce à son envie d'écrire pour ne pas risquer d'entendre à nouveau des réflexions dépréciatives.

A écouter ces élèves, on constate que l'écriture comporte autant une dimension cognitive qu'une dimension affective. Ces réflexions posaient un regard généraliste sur l'écriture, celles qui suivent, se concentrent davantage sur l'écriture d'une description.

Les raisons de ne pas aimer décrire sont parfois directement en rapport avec les référents proposés dans le cadre ma recherche. C'est le cas de Céline et Faustine (la première en secteur non R.E.P. et la seconde en R.E.P). Toutes deux avaient à décrire des personnages sans support visuel (Z. Zidane et une créature extra-terrestre). Pour elles, décrire une personne nécessite une certaine connaissance de la dite personne or les référents présents dans la consigne d'écriture n'entraient pas dans leur univers proche.

Dans le premier cas, Céline se fait des reproches, elle minimise ses capacités :

« Je ne connais pas beaucoup de gens...Je ne connais pas trop de choses, en fait. »

(Céline, secteur non R.E.P.).

Faustine qui n'a pas su, nous dit-elle, décrire Z. Zidane réagit différemment, en donnant une justification/excuse à sa contre-performance:

« Comme je ne l'ai jamais vu. »

Elle ne se met donc pas dans la même position que sa camarade.

On voit bien qu'un même référent provoque des situations d'écriture assez proches, en terme d'auto-évaluation, sans provoquer pour autant les mêmes effets psychologiques. C'est d'ailleurs ce que suggère Christine Barré de Miniac²⁵⁹ lorsqu'elle parle des aspects psychoaffectifs du rapport à l'écriture :

« L'écriture est une activité qui mobilise autant qu'elle révèle, l'individu dans sa dimension affective et singulière. »

²⁵⁹ Barré De-Miniac Christine : *Le rapport à l'écriture : Aspects théoriques et didactiques*, Villeneuve d'Ascq, Presse Universitaire du Septentrion, 2000.

On remarque que la méconnaissance du référent/sujet paraît importante à leurs yeux lorsqu'il s'agit d'un personnage réel et connu alors que le personnage imaginaire ne pose pas ou moins de problème. Ainsi, Faustine reconnaît qu'elle n'a pas vu non plus de créature extra-terrestre mais qu'elle a compensé à ce manque, en inventant. Pour elle, le personnage imaginaire autorise l'invention, le personnage réel change les données du problème.

5.8. Leurs rapports à l'écriture d'une description ?

Le mot « référent » ne figurait pas dans les premières questions posées aux élèves pourtant il devient omniprésent dans leurs réponses dès lors que les questions touchent, en quelque sorte, la sphère privée. Le fait d'abandonner l'aspect général de l'objet linguistique (Qu'est-ce que la description ? A quoi sert-elle ? Où la rencontre-t-on ?) pour aborder des questions qui les impliquent personnellement (Aimes-tu ou non lire ou écrire une description ? Pourquoi ?) modifie évidemment l'angle de vue. D'observateurs neutres, ils deviennent acteurs/scripteurs ce qui les oblige à se positionner vis à vis de cet objet textuel et visiblement, alors, le rapport à la description passe par le rapport au référent.

Il était donc temps d'en venir au cœur de mon sujet et de sonder leur rapport à l'écriture d'une description. J'avais choisi pour cela une question qui portait sur l'aspect facile ou difficile de l'écriture descriptive.

Est-ce facile ou difficile pour les élèves d'écrire une description ? On pourrait, comme la majorité des élèves interviewés, répondre : « *Ca dépend* ».

En fait, cela dépend bien, pour eux, du référent proposé dans la consigne et particulièrement, de la connaissance qu'ils en ont.

« Si c'est quelque chose que je connais pas, c'est difficile...C'est quelque chose que je connais, un personnage que je connais...C'est facile. »

Céline (secteur non R.E.P.).

En réalité, il n'y pas de réponse vraiment tranchée en faveur du « *facile* » ou du « *difficile* ». Ils préfèrent analyser ce qui a été facile ou difficile dans la production qu'ils ont réalisé pour moi ou ce qui est facile ou difficile à décrire en général.

En fait, on note, tout comme on a pu le remarquer déjà dans les questionnaires, que la description n'est pas rejetée par les élèves. Ils n'ont pas d'a priori négatif vis à vis de l'activité descriptive, en elle-même. Celle-ci rentre tout à fait dans leurs domaines de compétences mais ils en mesurent les difficultés possibles.

Attribuer à la description, un caractère « *facile* » aurait pu signifier de leur part que l'écriture descriptive était considérée comme une compétence acquise, parce que relevant, dans le cursus scolaire, d'un niveau d'apprentissage inférieur au leur.

Reconnaître le caractère « *difficile* » aurait pu, au contraire, signaler une tâche estimée au-delà ou, tout au moins, à la limite de leurs possibilités.

La formule « *ça dépend* » semble exprimer une prise de conscience de la difficulté de décrire, sans juger cependant l'écriture insurmontable. Le fait de reconnaître cette difficulté alors qu'elle a été dépassée, est même sans doute assez valorisante.

Ce n'est d'ailleurs pas tant la description qui est mise en cause par les élèves mais bien le référent soumis à la description. Et selon la nature du référent réel ou imaginaire et la situation pédagogique mise en oeuvre (présence ou absence d'un support visuel) les rapports entretenus avec la description varient

Hadyl (R.E.P) en est un parfait exemple.

Pour lui, décrire n'est pas difficile. Il est sûr de lui. Cependant, bien qu'il se défende d'avoir eu des difficultés à réaliser les descriptions demandées, il nous met en évidence, de par son explication, que le référent entre pour quelque chose dans sa prise de position. Il le confirme par ailleurs en indiquant quel

réfèrent aurait été plus facile à décrire pour lui. Ceci tempère évidemment sa toute première affirmation.

« MC : Est-ce que cela te semble difficile de décrire ? »

H : ... (5 secondes de réflexion) Non... C'est pas difficile.

MC : Non ? Pourquoi c'est pas difficile ?

H : D'abord...il faut bien s'imaginer, bien imaginer

MC : Imaginer quoi ?

H : De quoi ça parle. (La voix a pris du tonus et l'enfant manifeste plus d'assurance qu'au début de l'entretien)

MC : Le personnage, tu veux dire ? ...Par exemple, dans ta tête, tu as fait quoi au début ?

H : J'ai essayé d'imaginer le personnage, sa vie et ...pour l'extra-terrestre d'abord lui chercher son prénom, un prénom au hasard. »

(...)

MC :. Donc pour commencer, tu as imaginé le personnage, sa vie pour Zidane et pour la bête, tu as essayé de lui donner un nom. C'était important de lui donner un nom ?

H : Parce qu'on doit savoir de qui on parle ! ...Qu'est-ce que c'est sa vie !... Et puis de... connaître sa ...connaître son ... C'est tout.

MC : Dis moi, est-ce que ça a été plus facile pour toi de décrire le premier texte, Z Zidane ou bien est-ce que ça a été plus facile de décrire la bête extra-terrestre ? Lequel as-tu préféré ?

H : L'extra-terrestre.

MC : Oui, c'est vrai que.. tu en as écrit beaucoup, ça t'a inspiré. Et pourquoi ça a été plus facile pour toi la bête ?

H : D'abord l'extra-terrestre...une créature....Parce que déjà...pour heu ...Zidane, on ne peut pas inventer, faut voir c'est quoi sa vie. Pour la créature, non, faut inventer.

MC : Donc ce sont deux choses différentes. Parce que tu m'avais écrit (dans le questionnaire)

que tu vois beaucoup d'émissions sur Zinédine Zidane donc je ce croyais que c'était pour cette raison que c'était plus facile de la décrire. C'était facile de le décrire quand même un petit peu ?

H : Mouais. (petit oui, peu convaincu)

MC : Mais tu n'en as pas écrit autant que pour la bête...

H : Non. Parce qu'en fait, heu, je sais pas ce qu'il fait. Je sais juste dans quelle équipe il joue.

Extrait de l'entretien n° 5 (classe 4 secteur R.E.P.)

5.8.1. Les effets du référent réel ou imaginaire

Ces entretiens étaient l'occasion de découvrir, à la fois, le regard qu'ils portent sur leur propre fonctionnement en tant que scripteur et les relations de cause à effet qu'ils retiennent pour expliquer le degré de facilité ou de difficulté de l'écriture descriptive. Parmi les paramètres mis en avant par eux, la nature réelle ou imaginaire du référent est sûrement l'un des plus importants. Il figure, en tout cas en tête de leur préoccupation puisqu'il est souvent évoqué en premier. Il faut cependant préciser que pour les élèves, entre la nature réelle et imaginaire du référent, il existe une autre nature de référent, hybride celle-là : la nature « imaginé ou à imaginer ». En effet, un personnage totalement imaginaire, dans le sens où il ne peut exister réellement dans la vie de tous les jours, exemple le personnage « extra-terrestre », peut être assimilé par eux à un personnage réel ou presque, dans la mesure où ils ont en mémoire un personnage de ce type. Par exemple, le personnage de « E.T.²⁶⁰ », dans le film du même nom, est bien un personnage imaginaire mais ils n'ont plus à faire l'effort de l'imaginer. Pour eux, il existe bel et bien, ne serait-ce qu'en tant que héros dans leur mémoire. Par opposition, lorsque l'acculturation fait défaut, ils doivent effective-

²⁶⁰ Il s'agit d'un film de S Spielberg, sorti en 1982.

ment imaginer un personnage imaginaire. C'est en fait, tout le problème de la création qui est posé.

De fait, dans leurs propos, il est manifeste que, tout d'abord, il leur faut connaître le personnage. Comme je l'ai indiqué au début de ce chapitre, connaître signifie, pour eux, disposer d'une masse d'informations tangibles sur lesquelles s'appuyer.

Deux raisons à cela : La première étant que la description doit donner à voir un maximum de détails et, de fait, la notion de détails est largement répandue dans leurs discours. On retrouve cette recherche d'exhaustivité, déjà repérée dans le questionnaire.

« Si y a moins de détails, c'est pas une description fort complète »

Marine (secteur non R.E.P.)

La seconde explication trouve sa source dans leur souci de l'exactitude. Ce sentiment est évidemment surtout présent lorsqu'il s'agit de décrire un personnage réel. Marine ou Hadyl l'évoquent en prenant chacun un exemple précis : le portrait de sa mère, pour la première et celui de Zinédine Zidane pour le second :

« C'est fort difficile à décrire parce que des fois, elle est gentille (elle parle de sa mère qu'elle aurait souhaité décrire), des fois un peu énervée, tout ça. On ne sait jamais comment on doit décrire »

Marine (secteur non R.E.P.)

« On (ne) peut pas inventer, faut voir, c'est quoi sa vie. »

Hadyl (secteur R.E.P.)

Le personnage imaginaire, lui, non seulement autorise mais encore rend obligatoire l'invention car « le critère de ressemblance est inapplicable à la description d'un personnage imaginaire » comme le note très justement Catherine Tauveron²⁶¹. Ce que

²⁶¹ Tauveron Catherine : « Lexique et portrait dans le récit : deux logiques didactiques à l'école », *Repères* n°8, *Pour une didactique des activités lexicales à l'école*, 1993

traduit très bien Hadyl par : « *Pour la créature, faut inventer* ». Il indique d'ailleurs avoir préféré décrire l'extra-terrestre. Pourtant le même enfant avait débuté sa réponse en expliquant qu'il aurait préféré décrire un animal réel : le tigre, sans doute, comme il le dit lui-même, parce qu'il connaît la vie des animaux.

On pourrait donc dire, après ce témoignage et à la suite de C. Tauveron²⁶², que le personnage réel bloque l'écriture parce qu'il génère une contrainte incontournable aux yeux des élèves : le respect de la vérité. Il leur est implicitement interdit d'inventer un monde fictif autour d'un personnage réel qu'il soit connu ou inconnu, comme c'était le cas pour le référent personnage réel avec support visuel (l'alpiniste). Par opposition, le personnage imaginaire parce qu'il accepte l'invention, libérerait donc l'écriture descriptive.

Pourtant, tout ne semble pas aussi simple et dichotomique. En effet, le personnage imaginaire n'entraîne pas obligatoirement l'invention mais, d'après les dire des enfants, repose plutôt sur la mémoire et s'apparente à une récréation, une recomposition d'un ou de plusieurs personnages imaginaires dont ils se sont appropriés l'image.

Faustine (R.E.P) qui a écrit sans support visuel, l'explique ainsi :

« C'est plus facile, la créature extra-terrestre...Déjà, j'en avais déjà vu à la télé. »

Céline et Mathieu (secteur non R.E.P.) sont dans le même cas que leur camarade de R.E.P : « *Parce que je regarde beaucoup de dessins animés d'extra-terrestres et tout... J'essaie de retenir, j'essaie de retenir l'image dans ma tête.* » nous dit Céline, tandis que Mathieu répondant à la question si c'était facile ou difficile d'écrire une description, explique :

« Entre les deux (entre facile et difficile) mais je le savais quand même...J'en voyais souvent dans des contes et tout ! Des romans, des livres...des documentaires...puis l'extrait d'un film. »

²⁶² Tauveron Catherine, « Et si on allait voir du côté des écrivains », *les Cahiers pédagogiques*, n°373, *Décrire dans toutes les disciplines*, Paris, 1999.

Anne-Sophie en secteur non R.E.P. a eu la même réflexion (description avec support visuel) : « *Quand j'aime bien, j'ai déjà lu ça, alors des fois dans les livres, on lit quelque chose et après, je m'inspire de ça.* »

D'autre part, si le personnage réel apporte son lot de contraintes et de difficultés, c'est aussi un référent rassurant. Rassurant, comme on l'a déjà relevé, parce qu'ils connaissent le personnage à décrire, lorsqu'il s'agit d'un personnage réel et connu comme Zidane, exemple :

« *Ca peut quand même être simple si nous connaissons le sujet.* »

Alexandre (R.E.P) :

Comme le fait remarquer Sylvie Ciucoli-Lernould²⁶³, observer l'existant est une opération plus facile qu'imaginer le non-existant. Cette facilité à décrire un personnage réel est moins évidente lorsqu'elle s'applique à un personnage réel mais anonyme. Tout semble dépendre du fait que le personnage appartient ou non à leur univers connu, voire à leur vécu personnel. Dans ce dernier cas, cas le plus favorable d'après eux, le monde dans lequel est sensé évoluer le personnage réel, devient un monde référent qu'il projette sur le personnage qu'ils doivent décrire. Cette projection permet ainsi la reconstitution, la représentation et donc la description du personnage réel inconnu.

Le personnage réel, tout comme le personnage imaginaire, est un personnage composite, né de situation vue ou vécue et mémorisée. Dans certains cas, il doit moins à la littérature qu'à la connaissance du monde. Jessie (secteur non R.E.P.) développe cette idée. Elle évoque l'alpiniste (personnage réel anonyme) qui lui a inspiré une description plus longue que celle de l'extra-terrestre :

« *Parce que déjà l'alpiniste, c'est un humain...donc ça fait pareil de nous alors on peut mieux le voir tandis que... les personnages imaginaires, on peut pas trop voir des choses que l'on voit sur la fiche (support visuel). Des humains, on en voit tous les jours tandis que les personnages*

²⁶³ Ciucoli-Lernould Sylvie : *La description : les représentations et les compétences des élèves de C.M.2*, mémoire de maîtrise Sciences de l'éducation, Lille III, 1997.

imaginaires, on en voit jamais quoi ! Par exemple, si je pars en vacances au ski, ben là, j'en vois ».

Un peu plus loin dans l'entretien, elle raconte que lors de l'écriture, elle avait comparé la longueur de son texte avec celle d'un camarade. Elle avait pu constater ainsi qu'elle avait déjà longuement écrit contrairement à lui et elle a conclu en relatant l'échange verbal qu'elle a eu avec lui pendant la production d'écrit :

« Il me fait : « T'as trouvé tout ça ! déjà ! » Et puis dans ma tête, je fais « ben, oui. Moi, j'ai déjà skié ; je me vois ! »

De même que pour l'extra-terrestre, on avait pointé les effets sur l'écriture, de la mise en mémoire de situations lues ou vues en film, on remarque les mêmes effets sur l'écriture pour le personnage réel, toujours grâce à la mémorisation de situations, cette fois réellement vécues. Cela ne permet pourtant pas d'établir un lien de cause à effet, entre situation vécue et facilité d'écriture descriptive.

Il va de soi qu'un seul témoignage ne peut pas faire loi, d'autant plus qu'une même situation peut aboutir à un « ressenti » bien différent. Nous en avons un exemple avec Anne (secteur non R.E.P.) qui est déjà allée aux sports d'hiver mais cela ne l'a pas aidé, bien au contraire, car elle a vu des skieurs :

« de(s) skieurs et des surfeurs ce qui est différent des alpinistes. C'est pas tout à fait pareil. »

Autrement dit, placée, dans les mêmes conditions socioculturelles que Jessie, elle réagit différemment et n'a pas aimé décrire l'alpiniste.

Le personnage réel est sans doute rassurant pour certains élèves qui se contentent d'une référence lointaine, un « déjà vu » approximatif pour entreprendre la description. Pour d'autres, c'est moins évident. Leur exigence requiert une personne vue dans une situation identique à celle proposée dans la consigne, sinon le lien ne s'établit pas entre la situation stockée en mémoire et le personnage décrit et cela rend l'écriture difficile.

Avant de clore cette partie consacrée au référent réel/imaginaire et à imaginer, j'aimerais laisser la parole plus longuement à Lyès (secteur R.E.P.).

Au cours de l'entretien, la question du « naturel » qu'il préfère décrire et qu'il associe à « nature, forêt, océan », a débouché, peu à peu, sur une réflexion plus large et relative à la notion de naturel confondue avec celle de réel. Le point de départ de cet échange est une question maladroite de ma part. En montrant les deux personnages (alpiniste/extra-terrestre), je lui ai demandé s'il y en avait un des deux qui était naturel, faisant malencontreusement l'amalgame entre la notion de naturel/réel opposée à celle de surnaturel/imaginaire. Mais de cette confusion est née un dialogue qui nous livre une vision originale de ce qu'est, pour lui, la réalité.

MC : « *Entre les deux personnages, est-ce qu'il y en a un qui est naturel ?* »

Lyès : *En fait les deux. Parce que celui-là (il montre l'extra-terrestre), il vient d'une autre planète donc c'est pas les hommes qui l'ont inventé !*

MC : *Il existe vraiment lui ?*

Lyès : *Dans les films, oui !*

M.C : *Donc il n'est pas inventé puisqu'il vient d'une autre planète.*

Lyès : *Peut-être, on ne sait pas.*

M.C : *Et lui (l'alpiniste), il est naturel ?*

Lyès : *Oui...Parce que nous on a pas été fabriqué par quelque chose d'autre donc on vient de la nature. Comme les animaux, les arbres, les plantes et ce que l'homme n'a pas créé.*

MC : *Est-ce que tu pourrais me donner un exemple de quelque chose qui n'est pas naturel ?*

Lyès : *Les liquides...que l'on fait dans les laboratoires, c'est pas naturel...Des matières que c'est l'homme qui l'a inventé mais pas la nature.*

M.C : *Et entre ces deux personnages, est-ce qu'il y en a un qui peut être imaginaire ?*

Lyès : *(Il montre l'extra-terrestre) Oui...un peu...Parce que peut-être il existe dans une autre galaxie, dans une autre dimension mais peut-être que dans les films, c'est les gens qui l'ont inventé. »*

Extrait de l'entretien n°8 (Lyès, secteur R.E.P.)

En substance, pour lui, ce qui paraît être imaginaire, inventé, existe donc peut-être réellement dans un ailleurs intemporel. Après tout, Jules Verne a bien décrit des situations et des machines imaginaires qui sont devenues depuis bien réelles ! Ce qui me semble intéressant dans le discours de Lyès, c'est qu'il ne remet pas en question l'existence même d'un personnage *a priori* étranger à notre monde, ce que ferait tout esprit cartésien. A partir du moment où un personnage est concrètement visualisé, il est susceptible d'être réel : l'image, le support visuel légitime le personnage.

5.8.2. Les effets de la présence ou de l'absence d'un support visuel

Dans l'ensemble, les élèves préfèrent bénéficier d'un support visuel pour décrire leur personnage. Hormis deux élèves qui émettent un avis mitigé sur l'intérêt du support visuel (tous les deux sont issus de la même classe en R.E.P et ont décrit un personnage réel avec puis sans support visuel), tous les autres se prononcent nettement en faveur du support visuel. Ceux qui ont bénéficié d'un support visuel, expliquent que sans le support cela aurait été plus difficile et ceux qui n'en ont pas bénéficié, indiquent clairement qu'un support visuel leur aurait facilité la tâche.

Le signal en faveur d'un support visuel est fort mais paradoxalement le discours des élèves modalise cette impression et met en évidence des contraintes et des difficultés inhérentes au support.

Tout d'abord, il y a une contrainte forte : le respect de la vérité perçue au travers de l'image.

« On est obligé de décrire l'image, on ne peut pas décrire autre chose. »

Anne (secteur non R.E.P.)

Quand je lui fais remarquer qu'on aurait pu inventer autre chose, se détacher de l'image, inventer un contexte par exemple, elle insiste en démontrant le lien impératif entre image et consigne :

« Pas dans ce qui était demandé ! Non ! »

Anne (secteur non R.E.P.)

Cette nécessité de respecter la vérité perturbe l'écriture. Les élèves en viennent à s'autocensurer et parfois sont réellement bloqués. Jessie (secteur non R.E.P.) s'explique très bien à ce sujet :

« En fait, moi, quand je marque quelque chose, bien après...J'ai plein d'idées mais après je sais plus comment les marquer. En fait, j'ai des idées mais qui ne sont pas pareilles que l'image. »

A cette tension entre imagination/création et réalité, s'ajoute un autre problème d'écriture qui n'est pas réservé exclusivement à la description : la planification.

Le témoignage de Anne (secteur non R.E.P.) est intéressant à cet égard car, même si elle ne va pas jusqu'à parler de plan, on sent bien son besoin d'organiser son écriture. L'absence de support visuel semble compliquer la tâche mais sans la rendre insurmontable pour autant. Elle relate ainsi sa façon de procéder :

« Si y a pas d'image, j'essaie d'inventer des choses et puis après je fais des phrases. Quand Madame, elle demande de faire de l'expression écrite, ben, moi, je marque ce que je pense sur la table.. Parce qu'on devait décrire une classe de C.M.2...Je trouvais des mots et après j'avais mis mes idées et tout comme ça sur une feuille...Parce que sinon on dit, les élèves et après la classe. On recommence les élèves, la classe, les élèves, ça fait un peu bizarre. »

Anne (secteur non R.E.P.)

Les autres élèves interviewés sont pourtant loin de partager sa relative autonomie vis à vis de la planification. Pour eux, dans l'ensemble, l'image apporte des renseignements physiques sur le personnage mais que faire de cette masse d'informations ? Soucieux de n'oublier aucun détail mais, en même temps, démunis parce qu'ils ne sont pas capables de sélectionner l'essentiel et de planifier

leur écrit, ils ne peuvent pas envisager sereinement le travail descriptif demandé.

« En fait, je le vois, je le décris tout mais après j'ai plus rien, ben je dis « mince ! » Y a un tas de choses que j'ai pas décrit, mais quoi ? »

Jessie (secteur non R.E.P.)

Jessie, comme bien d'autres, ne sait ni distinguer les détails qui sont les plus pertinents, ni les organiser. La présence de l'image semble l'obliger à une description du personnage en surface d'où la nécessité de passer en revue tous les détails, d'être exhaustif. On n'est pas vraiment étonné de cet état de fait. Catherine Tauveron²⁶⁴, lorsqu'elle comparait les manuels scolaires, a démontré que la description de portraits y est présentée comme étant soumise à l'observation attentive afin de ne rien omettre. Les élèves reproduisent donc ce mode d'écriture traditionnel. Ce besoin de « tout dire » d'un personnage exposé au regard, limite aussi l'intérêt pour ce type de description.

« Y a moins de choses (alpiniste) . Y a presque rien à dire parce que...heu.. C'est un homme comme tous les autres sauf qu'il fait de ski...heu...qu'il escalade. »

(Lyès/R.E.P.)

Enfin, si le support visuel est recherché par les élèves, il apparaît qu'il ne résout pas toutes les difficultés. Les jeunes scripteurs expliquent assez bien comment ils procèdent pour décrire. Cela passe, on l'a dit, par une observation attentive du personnage à décrire mais l'exemple de Céline (secteur non R.E.P.) démontre que cela n'est pas suffisant. Comme Céline m'expliquait qu'avec une image, elle aurait pu plus facilement décrire Z.Zidane, je lui demande de me décrire le personnage affiché derrière elle, sur le mur de la classe où se passe l'entretien. Malgré l'image, elle est en difficulté :

²⁶⁴264 Tauveron Catherine, op. cit., 1993.

Céline : « *Hum, c'est un roi...* »

M.C : *Qu'est-ce qui te donne l'impression que c'est un roi ?*

Céline : *Ben...Parce ... il a...Heu, comment on appelle ça ? (Elle montre le sceptre) Il a ...des vêtements de roi et tout...Je vois heu... Comment il est...Je sais pas si...Par exemple, s'il avait porté une sorte de jupe, j'aurais trouvé que c'était un soldat parce qu'il y en avait qui en ont. »*

Extrait de l'entretien n°2 (Céline, secteur non R.E.P.)

Je n'ai pas prolongé l'exercice de description mais il ressort de cette brève expérience, que, d'une part, le support visuel ne règle pas le problème lexical et d'autre part, qu'il ne délivre pas forcément l'environnement, le cadre dans lequel vit le personnage. Le cadre contextuel et culturel est un autre élément essentiel pour situer et décrire un personnage. Cette absence de cadre est perturbante. Lyès (R.E.P) le traduit à sa manière quand il dit qu'il n'a pas trop aimé décrire l'alpiniste parce que : « *Des personnages... Qui est sur une montagne, je connais pas trop quoi !* »

Malgré les inconvénients que lui reconnaissent les jeunes scripteurs et que je viens d'exposer, le support visuel est considéré comme un facteur aidant, voire indispensable à l'écriture descriptive. Curieusement, on retrouve certains des arguments avancés précédemment pour relever les effets négatifs. Cette fois, ils sont utilisés pour valoriser le support image.

Avant tout, l'image est là pour rassurer car l'écriture, descriptive ou non, pose de nombreux problèmes :

- celui de l'orthographe qui n'est pas réglé et qui paralyse :

« Déjà, c'est difficile parce qu'en orthographe, je sais pas très bien...Heu... mais sinon, j'aime bien. »

(Anne/secteur non R.E.P.) ;

- et la peur de ne pas avoir d'idée, de laisser une feuille blanche s'il n'y a pas d'image : *« Ah, ben oui ! Là, très difficile... Parce que j'aurai eu un peu peur de ... En fait, moi, à chaque fois qu'on a des fiches comme ça, j'ai toujours peur. (De quoi as-tu peur ?) De ne pas avoir d'idées ! C'est des trucs comme ça... Après quand je suis vraiment dans l'image, alors là... Je suis partie... »*

(Anne-Sophie/Secteur non R.E.P.).

L'image sert donc aussi de point d'appui pour débiter l'écriture. Elle est vécue en quelque sorte comme un étayage.

L'écriture descriptive a cela de particulier qu'il faut restituer un personnage. Si celui-ci appartient au monde réel, l'élève se sent obligé, la plupart du temps, de renvoyer à son lecteur une image fidèle à ce qu'il estime être la réalité. Il va, pour cela puiser dans son quotidien, son vécu éventuellement. Si le personnage appartient au monde imaginaire, l'élève a besoin également de références. Dans ce cas, elles seront plutôt livresques, sous forme de dessins animés ou cinématographiques. Dans les deux cas, réel ou imaginaire, la description le renvoie à sa culture. Dans les deux cas, l'écriture descriptive, si elle n'est pas assistée par un support visuel, oblige inmanquablement à puiser dans les scénarios stockés en mémoire.

On peut penser que ce travail de recherche introspective peut être ressenti par les élèves, comme étant une forme d'évaluation devant laquelle ils ne sont pas tous à égalité. Il s'agit, en effet, d'une évaluation qui dépasse le cadre des connaissances scolaires et prend en compte leurs connaissances culturelles et finalement sociales. C'est particulièrement vrai avec la description de l'alpiniste car celui-ci est probablement davantage proche du secteur non R.E.P. que du quotidien d'un élève en R.E.P. C'est d'ailleurs la réflexion que fait Lyès, lui-même en R.E.P, lorsqu'il dit :

« Des personnages ...qui sont sur une montagne, je connais pas trop quoi ! »

Au contraire, Jessie qui elle vit dans un milieu social plus favorisé, déclare :

« Je me voyais au ski. »

Les deux propos sont révélateurs à cet égard, me semble-t-il.

Une partie de leur réussite à cet écrit dépend de leurs connaissances du monde ; connaissance virtuelle pour l'un et connaissance réelle pour l'autre. Il n'est pas étonnant donc que l'absence de support visuel, dans ce cas de figure, soit durement ressenti pour certains. Le support visuel assure un minimum d'écriture, un palliatif auquel s'accrocher pour répondre à la consigne d'écriture. Les discours des élèves sont très éloquents à ce sujet :

« Sans le dessin, c'est plus difficile. On ne sait pas...Il faut réfléchir...On peut imaginer mais c'est plus dur en imaginant sauf quand c'est dessiné, c'est plus simple. »

Marine (secteur non R.E.P. / personnage imaginaire avec et sans support) :

« Parce que sans l'image, je peux pas dire comment il est, si je ne sais pas comment il est. »

Ludivine (R.E.P/ personnage réel et imaginaire avec support) :

« Quand on réfléchit, c'est qu'on a pas de photo devant nous. On marque seulement que c'est un alpiniste, c'est un esquiveur [il veut dire quelqu'un qui fait de l'escalade] ..Si fait du basket, qu'est-ce qui fait comme sport ? Puis on peut le décrire. .. Je pourrais le décrire mais je sais pas où il serait à part s'il fait du basket. »

Naïm (R.E.P/ personnage réel avec et sans support) :

« Oui, bah déjà, j'aurais son visage...Déjà, on l'aurait devant soi... (silence prolongé) Parce qu'on peut déjà décrire son visage alors c'est mieux... Sinon, on est obligé de réfléchir, d'inventer...Je fais marcher ma mémoire. »

Faustine (RE.P/ personnage sans support) :

Lorsque le support visuel n'existe pas concrètement au moment de la consigne, les élèves le reconstituent mentalement, rendant ainsi possible la description. C'est le cas des deux élèves que j'ai évoqués au début parce qu'ils émettaient un avis moins tranché que leurs camarades. En effet, tous les deux étaient moins tributaires du support image parce que les personnages soumis à description, étaient suffisamment connus d'eux. Ils pouvaient donc compenser l'absence de photographie par leurs connaissances du sujet :

Naïm, à propos de l'alpiniste, se raccroche à ce qu'il en sait :

« *Parce que je sais ce que ça veut dire.* »

Alexandre, à propos de Z.Zidane n'a pas été dérangé par l'absence de photo :

« *Parce que...Je le connaissais assez bien puis j'ai des documents à la maison.* »

Marine sait comment procéder:

« *J'ai bien visualisé parce que si on ne visualise pas, ben... On ne sait pas comment expliquer.* »

Malgré l'avis émis par C.Tauveron²⁶⁵ et malgré la conclusion que l'on aurait pu tirer des réflexions relevées précédemment, l'image n'est pas toujours synonyme de blocage de l'imaginaire. Quelques élèves nous prouvent le contraire mais il faut ajouter qu'ici, il s'agit d'image d'un personnage réel qui est visualisée mentalement. Nous avons déjà pu remarquer que l'image servait de point de départ ou de compensation à la méconnaissance du sujet lui-même ou du monde dans lequel il s'insère. Il semble que l'image serve aussi de tremplin pour l'écriture imaginaire. A partir d'un socle véridique, l'élève ne craint pas de greffer des éléments sortis de l'imaginaire. Par exemple, Faustine qui disait que sans image, on est obligé d'inventer, répond librement à ma question sur Zidane :

MC : *Pour Zidane, tu as inventé ?*

Faustine : *Beh, oui ! Des fois, oui ! Par exemple qu'il n'était pas trop gros, qu'il met souvent des buts, qu'il a des yeux bleus »*

Extrait de l'entretien n° 6 (Faustine, secteur en R.E.P.)

Elle était d'autant plus obligée d'imaginer qu'elle « *ne regarde jamais les matchs de foot. J'aime pas !* » dit-elle, en appuyant sur le « aime pas ».

²⁶⁵ Tauveron Catherine, op.cit. 1999.

Autre exemple avec Anne (secteur non R.E.P.), à propos des extra-terrestres, qui m'explique pourquoi son texte sans image est plus long que celui avec image alors qu'elle préfère avoir une image sous les yeux pour décrire.

« Parce que j'ai pris dans mon imagination et dans ce que je vois à la télé ou dans les livres...Du coup, on a plus d'imagination »

Anne (secteur non R.E.P.)

5.9. Quelques réflexions en guise de bilan

Donner la parole aux élèves était le but recherché dans ce cinquième chapitre, je l'annonçais d'ailleurs dès les premières pages de cette deuxième partie. Le questionnaire puis les entretiens étaient les moyens choisis pour opérationnaliser cette recherche. De façon incomplète sans doute, parfois maladroite aussi, ils ont cependant rempli leur mission.

Tout d'abord, grâce à la distribution du questionnaire, touchant 188 enfants d'une même tranche d'âge, j'ai tenté de construire leurs représentations en matière de description. Je les ai également engagés à prendre une position réflexive sur leurs activités de descripteur.

L'entretien, lui, a permis d'abandonner le quantitatif qui enferme souvent les élèves dans une entité impersonnelle, pour retrouver les êtres humains qui se cachaient derrière les numéros placés sous les citations illustrant les réponses du questionnaire. Concrètement, dans ces entretiens, avec l'usage de leur prénom respectif, ils sont redevenus des élèves à part entière.

Evidemment, il ne s'agissait pas seulement de les faire parler pour se dédouaner du travail supplémentaire que je leur avais demandé. Encore fallait-il que cette expression qui se voulait libre, nous apporte un certain nombre d'enseignements.

Qu'avons-nous appris ?

Je ne reviendrai pas sur les différentes questions auxquelles les élèves ont apporté leurs réponses, mais à travers quelques remarques, on peut dresser globa-

lement un bilan sur les rapports que les élèves entretiennent avec la description scolaire.

En premier lieu, je retiendrai la confirmation que la description, sans avoir été étudiée en tant qu'objet textuel, est cependant reconnue par les enfants de fin de cycle III. Les lectures scolaires (qu'elles soient littéraires ou non) auxquelles se sont ajoutées, très probablement, des séances de descriptions d'images²⁶⁶, ont participé à l'appropriation d'une connaissance réelle de la description. De fait, les élèves sont tout à fait capables d'attribuer à la description une visée centrale et spécifique : faire voir l'objet ou, en l'occurrence, le personnage décrit.

Le deuxième enseignement à tirer de ce questionnaire et de ces entretiens est que les élèves ne manifestent aucune aversion pour la description. Le pourcentage d'élèves indiquant qu'ils aiment lire ou écrire une description est toujours relativement important²⁶⁷. Au cours des entretiens, on a même relevé des exemples où la description participait activement à la restitution de souvenirs agréables pour les enfants.

Le troisième point qu'il est intéressant de souligner concerne le volet sociologique donné volontairement à cette recherche. Pendant toute la durée de l'analyse des questionnaires et entretiens, j'ai été frappée de constater que ces élèves d'une même tranche d'âge proposaient le plus souvent des réponses convergentes mais que le milieu socioculturel était bien un facteur qui déterminait entre eux, des nuances non négligeables dans leur rapport à la description. En disant cela, j'ai bien conscience qu'il ne s'agit pas d'une découverte. Les travaux de Bernard Lahire²⁶⁸, d'Elisabeth Bautier, Bernard Charlot et Jean-Yves

²⁶⁶ Il n'est pas rare que l'on ait recours à la description d'images dans les différentes disciplines scolaires : histoire (décrire une scène ou un personnage historique), géographie (décrire un paysage), arts visuels (découvrir une œuvre de maître) sciences (décrire les effets d'une expérience sur un objet, un matériau etc...)

²⁶⁷ Il est vrai que ni le questionnaire, ni les entretiens ne mettaient en opposition le récit avec la description !

²⁶⁸ Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires, Sociologie de « l'échec scolaire » à l'école primaire*, Lyon, P.U.L., 1993, (310p).

Rochex²⁶⁹, pour ne citer qu'eux parmi les plus récents (et la liste serait trop longue !), avaient déjà mis en évidence les caractéristiques des élèves de milieu défavorisé. D'autre part, mon expérience d'enseignante en R.E.P. suffisait déjà à m'en apporter des preuves tous les jours, en comparant ce que je vivais dans ma classe et ce que je voyais dans les classes, de milieu plus favorisé, visitées en tant que maître-formateur. Par contre, ce qui me semblait relativement nouveau, même s'il était possible d'en faire auparavant l'hypothèse, c'est l'incidence du facteur socioculturel sur la perception d'un type de texte tel que le descriptif.

Enfin, le dernier point – et ce n'est pas le moindre – est relatif au référent soumis à la description. Le questionnaire et les entretiens se donnaient comme objectif de dégager l'influence possible du référent sur la perception que les jeunes scripteurs avaient de l'écriture descriptive. Il était donc tout à fait normal que la nature réelle ou imaginaire du référent soit mise en avant. De la même manière, la question du support visuel comme aide à l'écriture ou encore la notion de genre intervenant dans le contexte de l'écriture étaient deux éléments attendus. De fait, l'importance du référent a été mise au jour directement à l'issue de mes questions mais plus révélateur encore, le rôle du référent apparaît en filigrane dans le discours des élèves, par écrit et par oral, même lorsqu'il n'est pas au cœur de mes questions. De plus, la nature réelle ou imaginaire du référent s'enrichit d'une seconde donnée : le caractère connu ou inconnu du référent surtout lorsqu'il s'agit, comme c'était le cas dans cette recherche, d'un personnage.

Au terme de cette analyse de la parole des élèves, j'ai pu mesurer que les grandes tendances enregistrées grâce au questionnaire des élèves cachaient une réalité plus subtile. En effet, le facteur socioculturel et la personnalité du scripteur viennent nuancer quelque peu cette réalité. En conséquence, le référent

²⁶⁹269 Bautier E., Charlot B., Rochex J.-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992, (253p).

proposé dans une consigne descriptive est bien, lui aussi, un facteur qu'il faut interroger, tant il peut infléchir la réaction des élèves dans leur rapport à la description.

Dire ce que l'on pense de la description scolaire d'un personnage, comment on se perçoit en tant que scripteur, est une chose. S'engager dans l'écriture descriptive en est une autre. C'est le résultat de cet engagement que nous allons, à présent, observer.