

TROISIEME PARTIE

LES ELEVES
ET LE REFERENT
« PERSONNAGE ».

Les chapitres précédents avaient pour objectif de rappeler succinctement comment s'était construite la description scolaire puis comment elle avait évolué, en grande partie grâce aux avancées de la recherche en didactique du Français. L'étude rapide des manuels scolaires actuels ou récents a montré que cette évolution se faisait lentement et que, notamment les consignes d'écriture qui achèvent en général la séquence d'apprentissage, n'ont, quant à elles, pas évolué en conséquence. « Le référent », c'est-à-dire l'objet qui est soumis à la description de l'élève constitue justement l'élément le plus probant de la lenteur de cette évolution. C'est ainsi que les consignes d'écriture perpétuent la tradition en proposant, le plus souvent, des référents « image » avec des sujets réels ou des référents textuels inscrits dans un genre. Pourtant, si l'on en croit le discours tenu par les élèves et rapporté dans la partie précédente, ces référents ne les laissent pas indifférents. Ils conditionnent même, en partie, l'acte d'écriture, ne serait-ce que par la motivation qu'ils enclenchent ou non. Si l'on avait eu un doute à ce sujet, les réponses au questionnaire constituaient une première preuve de l'influence des référents sur la production descriptive. A titre d'exemple, demander aux élèves de décrire un personnage plutôt qu'un lieu, était déjà en soi une bonne décision mais si j'avais voulu m'assurer de leur pleine et presque entière motivation, alors, leur demander de décrire un animal aurait été une bien meilleure décision. Utiliser la motivation comme vecteur d'apprentissage n'est évidemment pas le seul élément que l'enseignant doit prendre en compte. Cela en est un parmi d'autres, d'autant plus que là, comme ailleurs, la motivation ne résout pas tous les problèmes d'écriture. En l'occurrence, demander à des élèves de faire le portrait d'un personnage « animal » plutôt que personnage « humain » ne résolvait pas les problèmes liés à la nature du référent : avec ou sans support visuel, avec support textuel inscrit ou non dans un genre (si oui lequel ?) ou enfin sujet réel ou imaginaire.

Le questionnaire n'avait pas pour but de répondre aux hypothèses que j'avais formulées puisque celles-ci concernaient plus particulièrement l'organisation descriptive d'un portrait, la qualité du parcours descriptif ainsi que sa forme architecturale ou son mode de présence. Il avait cependant le mérite, outre

celui de permettre de construire les représentations des élèves, de mettre en évidence les tensions créées par les différents référents. Autrement dit, grâce au questionnaire, j'ai pu obtenir des réponses qui manifestement ont fait perdre aux référents leur aspect « lisse » et inconséquent et ceux-ci ont commencé à prendre leur part de responsabilité dans les productions d'un portrait.

Les entretiens, me semble-t-il, ont confirmé à la fois les tensions à l'œuvre et l'influence possible de ces référents sur la réussite ou l'échec de la production écrite, du moins telles que les ressentaient les élèves. Seule l'analyse des portraits produits pouvait affiner ces premières impressions. Telle sera donc ma tâche à présent.

Lorsque j'ai débuté cette recherche, l'organisation descriptive d'un portrait et sa mise en mots, à travers le prisme des référents proposés dans les consignes scolaires, focalisaient toute mon attention. A la question principale : « La nature du référent influence-t-elle la description ? », je répondais, par avance positivement. J'étais intimement persuadée que des élèves (sans doute pas tous !) pouvaient réaliser des portraits présentant même un début d'organisation. Cette conviction s'appuyait alors sur ce qui était, j'en conviens tout à fait, une hypothèse bâtie essentiellement sur ce que j'appelais « intuition professionnelle » et sur ce qu'il me faut bien nommer, aujourd'hui, « représentation » concernant la valeur d'un outil pédagogique parmi d'autres : le support visuel. Même si j'étais consciente des inconvénients²⁷⁰ que ce référent risquait de développer, il m'apparaissait comme l'outil le mieux adapté pour faciliter l'écriture descriptive des élèves, le support agissant comme un fil conducteur.

J'avais donc pensé mon travail d'analyse en fonction de trois grands axes : l'architecture textuelle des portraits, l'organisation descriptive et la mise en mots. Cependant, contrairement à ce que j'avais planifié concernant l'analyse en trois points des productions des élèves, il m'a fallu en repousser le traite-

²⁷⁰ Je rappelle que dans ma 2^{ème} hypothèse, je développais l'idée que ce référent risquait d'engendrer un parcours descriptif réduit à une simple énumération des différentes parties, voire sous-parties de l'objet décrit. Une architecture textuelle de type « texte en colonnes » avec « effet de liste » viendrait, dans ce cas-là, probablement concrétiser cette deuxième hypothèse.

ment car d'autres priorités sont apparues à la lecture rapide du corpus de textes.

La première de ces priorités était relative à la longueur des textes obtenus et la seconde concernait le contenu textuel réellement produit par les élèves.

A propos de la longueur des textes, j'avais supposé qu'elle pourrait signifier une expansion particulièrement réussie car j'envisageais, alors, la longueur de texte comme un élément de validation possible²⁷¹. Pour moi, la longueur de texte renvoyait l'image d'une production inspirée et peut-être organisée. Autrement dit, j'assimilais longueur de texte à portrait réussi et c'était évidemment un erreur.

Le fait de feuilleter l'ensemble du corpus de textes et de procéder à une simple lecture en « diagonale » a révélé l'ampleur de mon erreur d'interprétation aussi bien à propos de la longueur des textes que des contenus réellement produits. En effet, dans ma grande naïveté, j'étais persuadée qu'à ma consigne descriptive, les élèves répondraient par l'écriture d'un portrait sans équivoque²⁷². Mon parcours universitaire en Sciences de l'Education et tout particulièrement en didactique du Français, de même que ma propre expérience professionnelle auraient dû me mettre en garde sur la prétention de telle attentes et m'engager à davantage de prudence !

Toujours est-il que ces deux éléments perturbateurs (longueur des textes très variable selon le référent et selon le secteur socioculturel des élèves et types de textes réellement produits) étaient de véritables indicateurs sur lesquels il me fallait donc revenir, pour déterminer les conséquences non prévues mais pourtant réelles et non négligeables de l'influence du référent sur l'écriture descriptive.

²⁷¹ Ma première hypothèse était la suivante : Le référent « support visuel » faciliterait la tâche d'écriture des enfants les plus en difficulté, ce qui se marquerait, comparativement, par des textes plus longs avec ce référent.

²⁷² Ma troisième hypothèse rappelait le fait que « la consigne donnée aux élèves réclamait exclusivement la description du personnage et que l'on obtiendrait très certainement un texte « pavé » pour l'ensemble des portraits et que la composante serait essentiellement descriptive. »

On ne sera donc pas surpris de trouver dans cette troisième partie, avant de questionner la description en elle-même, deux chapitres consacrés à ces différents points.

Le rôle influent du référent sur la longueur des textes est sans doute celui qui a émergé le plus rapidement parce qu'il était visible en feuilletant le corpus. C'est donc le phénomène que j'ai choisi de traiter en premier. Cela m'a permis, par la même occasion, de vérifier si ma première hypothèse était recevable.

Le deuxième problème rencontré, à savoir les dérives textuelles dans les productions, nécessitait une lecture plus approfondie et cela d'autant plus que ce problème venait directement contredire ma troisième hypothèse. Suivant la logique de mon investigation, il sera analysé dans le deuxième chapitre.

J'aborderai ensuite la description proprement dite en évoquant, tout d'abord, l'architecture textuelle puis de façon plus conséquente l'organisation descriptive ou plutôt, devrais-je dire, les différentes organisations descriptives relevées. Il sera temps alors de rendre compte de l'influence des différents référents à travers les parcours descriptifs réalisés par les élèves, dans les différentes situations imposées par les consignes. Je prendrai comme ligne directrice, la réalisation d'un portrait dans ce qui pourrait être considéré comme un parcours complet. C'est-à-dire que je m'intéresserai dans un premier temps au cadrage initial lorsqu'il existe. Ce sera l'occasion de découvrir comment la nature du référent initialise ou non l'ancrage du personnage.

Ensuite, je me consacrerai à l'étude du trajet descriptif (c'est-à-dire l'expansion ou aspectualisation du personnage décrit) jusqu'à son terme possible : le cadrage final.

L'analyse des trajets réalisés constituait évidemment le noyau central de ma recherche. Elle permettait de répondre à plusieurs de mes hypothèses²⁷³ développées à la fin de la première partie de ce mémoire, à savoir :

²⁷³ Il s'agit des hypothèses 2-4-6-5-8-7.

- l'éventuelle propension du référent « support visuel » à produire une énumération plutôt qu'une véritable expansion,
- la capacité du support visuel à participer plus activement qu'un autre référent à l'organisation descriptive d'un portrait,
- l'insertion de fragments narratifs fonctionnalisant la description, insertion rendue possible par ce même support visuel ou par le support textuel inscrit dans un genre,
- la présence de différents degrés de compétences dans les parcours descriptifs produits selon la nature des référents,
- la capacité du référent « personnage réel » à favoriser la mise en relation (usage plus marqué de comparaisons, d'images et pourquoi pas de métaphores),
- la relative adhésion du secteur socioculturel le plus favorisé vis à vis du référent « personnage imaginaire ».

J'ai consacré les deux premières années de ma recherche à concevoir ce qui allait devenir les données objectives (consignes d'écriture, questionnaire) puis à les collecter (corpus de textes, questionnaires, passation des entretiens) et enfin à analyser les dites données, en commençant par les questionnaires et entretiens. Il fallait bien faire un choix et sans doute qu'inconsciemment, l'analyse du corpus de textes me paraissait plus délicate or je désirais débiter « en douceur » !

Cela m'a permis de prendre la mesure de ce que je souhaitais réellement sonder au cours de cette recherche mais cela a eu aussi des effets pervers.

Le premier de ces effets pervers a été d'occulter une partie de la tâche qui m'attendait. Lorsque j'ai réalisé qu'avec les 374 textes de la première année et les 258 textes de la deuxième année, j'obtenais au total un corpus de 632 textes, il était, en quelque sorte, « trop tard, le mal était fait ! »

Non seulement le nombre de textes m'a paru impressionnant mais la lecture et relecture(s) des textes ont tout de suite mis en évidence que l'analyse de l'organisation descriptive tenant compte du cadrage initial et du parcours descriptif par exemples (comme c'était mon intention première) ne serait en aucun cas « simple »²⁷⁴ à réaliser et cela pour deux raisons essentielles. D'une part, la dimension sociologique s'est révélée importante et d'autre part, certains éléments auxquels je n'avais pas pensé et que j'ai cités précédemment, venaient quelque peu perturber la démarche logique que j'avais préparée.

J'ai peiné ensuite à concevoir et organiser globalement ma recherche.

En ne prenant pas suffisamment vite la mesure de la tâche entreprise, j'ai également entamé le capital-temps dont je disposais²⁷⁵. Les conséquences en sont fâcheuses car j'ai été obligée d'abandonner un axe de travail auquel je tenais beaucoup : l'influence des référents sur le lexique employé, selon le secteur socioculturel observé. Je l'évoquerai, cependant, rapidement à la fin de cette troisième partie, ne serait-ce que pour lancer de futures pistes de recherche.

Avant d'en arriver là, il est temps, à présent de rapporter les premiers constats relevés à propos de l'influence des différents référents « personnages » présents dans les consignes d'écriture descriptive, à commencer par un élément « invité surprise » : la longueur des textes.

²⁷⁴ Si tant est qu'une analyse de l'organisation d'un texte puisse être simple !!!

²⁷⁵ Capital-temps déjà largement réduit par mon emploi du temps professionnel.

Chapitre 1 : Influence du référent sur la longueur des textes descriptifs

Parmi les critères d'analyse, j'ai choisi d'évaluer en premier, la longueur des deux textes produits dans chaque classe. Pour que ce critère soit objectivable, j'ai comptabilisé tous les mots de chaque texte. J'ai préféré la comptabilité des mots plutôt que celle des lignes car le nombre de lignes est directement dépendant de la taille des caractères ainsi que du nombre de ratures éventuellement infligées au texte.

Pour ce calcul du nombre de mots, j'ai été amenée à considérer l'association : « *pronom élide/verbe* » ainsi que celle : « *déterminant élide/nom* » comme formant un seul mot, exemples : « *c'est* », « *l'alpiniste* ». J'ai fait de même avec le présentatif « *il y a* ».

Pour chaque classe et pour chaque série de textes, j'ai calculé la moyenne des mots composant la description et les moyennes ainsi obtenues sont présentées dans les chapitres suivants, sous la forme de courbes mettant en corrélation les résultats au sein de chaque groupe²⁷⁶.

J'avais fait le même calcul en différenciant les productions des garçons et des filles afin de vérifier si on obtenait des variations dans les résultats. J'ai effectivement obtenu des différences qu'il serait intéressant de creuser, cependant j'ai dû abandonner cette perspective. La dimension sociologique relative aux deux secteurs socioculturels choisis était déjà lourde de conséquences, la compléter par la prise en compte du facteur fille/garçon l'aurait surchargée. Si « Trop de descriptions tue la description »²⁷⁷, trop de tableaux et de données chiffrées

²⁷⁶ Je rappelle que chaque référent était testé par deux classes appartenant à deux secteurs socioculturels différents. C'est l'association de ces deux classes jumelées que je nomme « groupe ».

²⁷⁷ Il s'agit là d'un résumé, sans doute rapide, de ce que Yves Reuter appelle « un paradoxe descriptif » et qu'il énonce ainsi « plus la description gagne en étendue et en précision- au moins dans les discours courants et littéraires- plus l'effet de visibilité tend à s'effacer derrière la présence textuelle » (p 38) dans Yves Reuter (2000)

risquaient de « tuer » l'intérêt du lecteur d'une part et de me faire perdre de vue, par la même occasion, la visée sociologique et praxéologique qui était la mienne au départ de cette recherche.

Par contre, pour avoir une vision plus précise de chaque classe observée, j'ai comparé pour chaque série de textes, les écarts types des séries statistiques correspondant aux textes les plus courts et aux textes les plus longs. En effet, dans une même classe, se côtoient des élèves prolixes et d'autres particulièrement concis et ces extrêmes font varier sensiblement les moyennes. C'est ainsi, par exemple, que dans une même classe et pour une même série de textes, on peut avoir un élève ayant écrit 31 mots et un autre en ayant écrit 173.²⁷⁸ (exemple pris dans la classe 1 entre l'élève n°15 et celui n°8 ; c.f annexe 5 année 2000). Il était donc important de calculer les écarts moyens entre tous ces textes.

Pour l'analyse qui va suivre, je parlerai de texte descriptif ou de description mais il est évident que la longueur des textes ne peut donner qu'une analyse de surface de ces textes et que, pour cette raison, dans les chapitres suivants, une lecture plus fine des textes, permettra de s'assurer de la qualité descriptive de ces textes.

Je commencerai la présentation de l'analyse des longueurs de textes en suivant l'ordre chronologique de la passation des écrits, c'est-à-dire ceux de la première année concernant les personnages imaginaires/réels et présence/absence de support visuel. Je poursuivrai par l'exposition des longueurs des textes écrits lors de la deuxième année, c'est-à-dire ceux qui disposaient d'un support textuel inscrit ou non dans un genre. Enfin, je terminerai ce chapitre en récapitulant, pour chaque secteur socioculturel, les effets particuliers²⁷⁹ des référents sur la longueur des textes d'élèves.

²⁷⁸ Exemples pris dans la classe 1 entre l'élève n°15 et l'élève n°8 ; c.f annexe5 année 2000.

²⁷⁹ Quand ils existent !

1.1 Longueur des textes des deux secteurs en général

Avant d'étudier la longueur des textes en fonction du référent proposé la première année, il est intéressant d'observer en général les longueurs des textes des deux secteurs. On s'aperçoit rapidement que les élèves des deux secteurs ne sont pas égaux dans la tâche d'écriture, tout au moins en ce qui concerne la longueur de leurs textes. Et ceux qui écrivent le plus longuement ne sont pas forcément ceux auxquels on pouvait s'attendre !

Lorsqu'on fait le total du nombre moyen de mots sur l'ensemble des 28 séries de textes (les 14 classes ayant écrit, je le rappelle chacune 2 textes), on constate que les élèves de REP écrivent plus longuement (en moyenne 80 mots) que les élèves du secteur non REP (62 mots en moyenne). Ce constat est valable aussi bien pour la première année d'expérimentation (en moyenne, 87 mots en secteur R.E.P. et 69 en secteur non REP), que pour la deuxième année d'expérimentation (en moyenne, 70 mots en secteur R.E.P. et 54 mots en secteur non REP).

On peut rapprocher ces résultats de ceux observés par Christine Barré-de-Miniac dans ses travaux consacrés à l'écriture de jeunes enfants.²⁸⁰ Ch. Barré-de-Miniac avait proposé à des enfants de moyenne section appartenant à deux écoles géographiquement et socioculturellement différentes, d'écrire ce qu'ils voulaient sous la forme d'une dictée à l'adulte : mots, phrases, textes. Avec cette consigne ouverte, les enfants issus du milieu social le moins favorisé, c'est-à-dire en secteur REP (ville cité-dortoir, multiples ethnies représentées dans l'école) s'étaient montrés légèrement plus prolixes que ceux de l'autre école (école parisienne, milieu social non REP). Ce qui faisait dire à Christine Barré-De-Miniac dans son interprétation que :

²⁸⁰ Barré-De-Miniac Christine *et al.*: « *La famille, l'école et l'écriture, étude descriptive et comparative* », Documents et travaux de recherche en éducation 25, INRP, 1997.

« les enfants de milieu non REP aimeraient écrire en tout cas tant que leur désir n'est pas endigué par la conscience des normes qu'ils ne maîtrisent pas ²⁸¹ »

Elle mettait en parallèle, par ailleurs, ces résultats avec d'autres, obtenus à partir d'interviews effectués auprès d'un public d'adolescents²⁸² du même secteur non REP. Ceux-ci, interrogés sur leur position vis à vis de l'écriture, évoquaient un « sentiment de dualité » vis à vis de l'écriture. Ils reconnaissaient être prolixes pour peu que l'écriture soit pour eux et tiraillés lorsque l'écriture avait une destination purement scolaire.

Cette tendance à l'écriture longue du côté du secteur en REP ne doit finalement pas nous surprendre.

Dès lors que l'on étudie les longueurs des textes au cas par cas, c'est-à-dire en tenant compte des différents référents, cette tendance à l'écriture longue de la part du secteur en REP se confirme. En même temps, on constate que l'influence du référent proposé dans la consigne est à l'origine de variations intéressantes à observer.

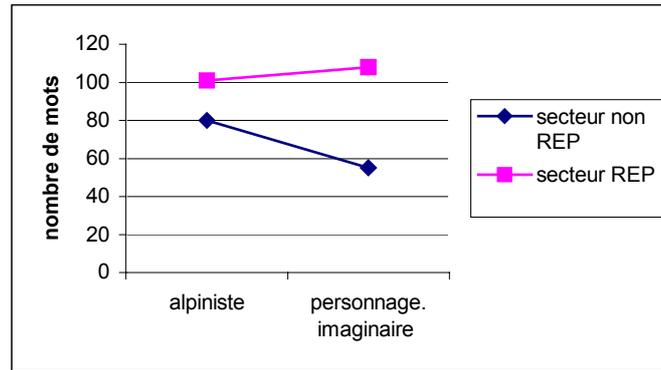
Ainsi, les écarts entre les deux séries de textes (chaque graphique faisant état des productions de deux classes ayant été jumelées en fonction des critères géographiques et surtout socioculturels différents) peuvent être :

- assez importants (exemple dans le groupe 1)

²⁸¹ Barré-De-Miniac Christine *et al*, op. cit. 1997 (p. 94).

²⁸² Barré-De-Miniac Ch., CROS F., RUIZ J, « *Les collégiens et l'écriture des attentes familiales aux exigences scolaires* », Paris, E.S.F-I.N.R.P., 1993.

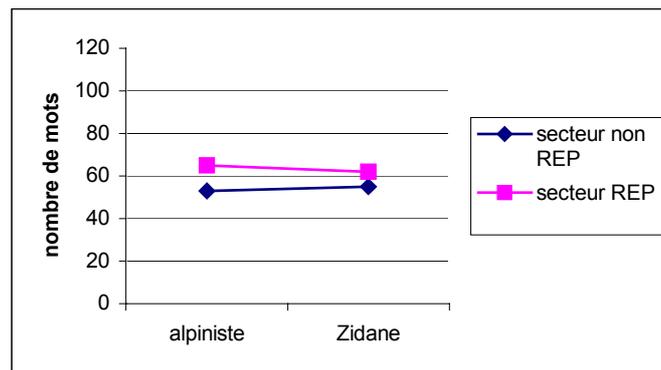
Les élèves et le référent « personnage »



graphique 23 : Nombre de mots par catégorie de texte dans les deux secteurs

(groupe 1 personnage réel/imaginaire avec support)

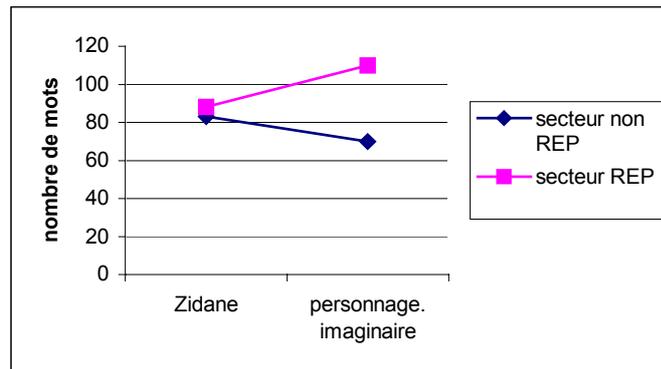
assez faibles comme c'est le cas dans l'exemple du groupe 3,



graphique 28 : Nombre de mots par catégories de texte dans les deux secteurs

(groupe 3 personnages réels avec et sans support)

ou bien encore, varier pour une seule série de textes comme c'est le cas pour le groupe 2.



graphique 25 : Nombre de mots par catégorie de texte dans les deux secteurs
(groupe 2 personnage réel/imaginaire sans support visuel)

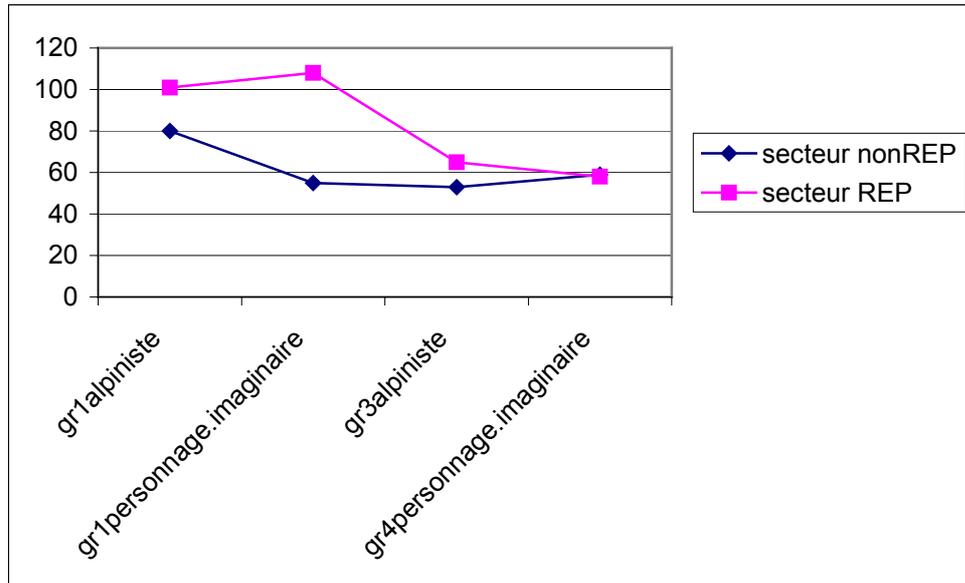
On peut donc, d'ores et déjà, retenir :

- que les élèves du secteur REP produisent des textes en moyenne plus longs que ceux de secteur non REP,
- que le référent proposé est responsable de variations plus ou moins fortes entre les deux secteurs.

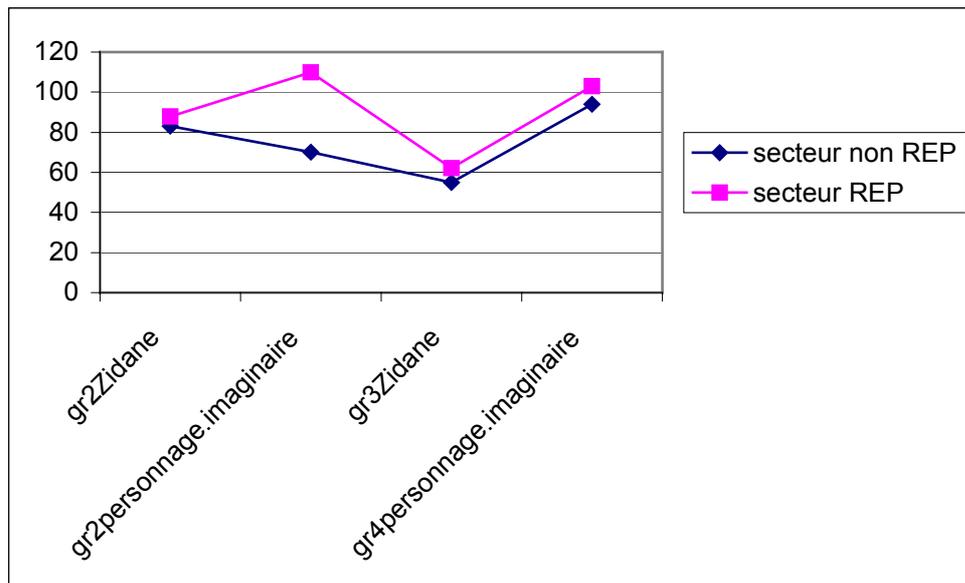
Ce sont donc ces référents que je vais interroger au cas par cas, au travers des longueurs des textes des deux années d'expérimentation.

1.2 Longueur des textes avec support visuel et sans support visuel

Sur les deux premiers graphiques, j'ai reporté les longueurs moyennes de tous les textes ayant été produits avec un référent « avec support visuel » (graphique 21) et un référent « sans support visuel » (graphique 22).



graphique 21 : longueur de tous les textes avec support visuel dans les 2 secteurs



graphique 22 : longueur de tous les textes sans support visuel dans les 2 secteurs

La supériorité des textes du secteur REP, concernant la longueur des écrits par rapport à celle du secteur non REP, ne surprend plus puisqu'il s'agit, comme nous l'avons dit, d'une constante repérée dans tous les groupes. Cependant, il est à noter que cette tendance à l'écriture longue de la part du secteur en R.E.P.

est très fluctuante. Dans certains groupes, nous observons effectivement des écarts très importants entre les deux secteurs alors que, dans chaque groupe, les mêmes référents étaient utilisés. C'est le cas pour le personnage imaginaire « avec support visuel » traité par le groupe 1 ainsi que pour le personnage imaginaire « sans support visuel » traité par le groupe 2.

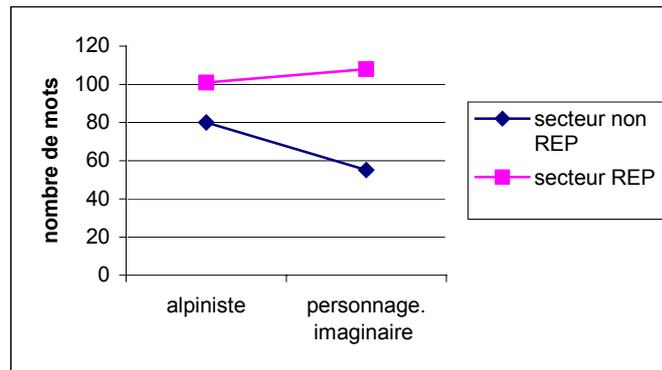
Pour d'autres textes, nous obtenons au contraire des résultats très proches, voire qui se confondent, comme c'est le cas pour le même personnage imaginaire « avec support visuel » réalisé par le groupe 4.

En conséquence, la première leçon à tirer de ces courbes comparatives est que, de toute évidence, il faut rester prudent quant aux interprétions à venir. En ce qui concerne la longueur des textes descriptifs, le facteur socioculturel a, certes, une influence mais on voit également que d'autres facteurs entrent en ligne de compte. La présence d'un support visuel en est un et, en l'occurrence, semble responsable d'une grande disparité entre les deux groupes observés.

Quand on reprend l'analyse des longueurs des mêmes textes mais en prenant seulement en compte, cette fois, le référent « avec support visuel », (c.f graphique 21) on observe non seulement des variations entre chaque secteur mais aussi des variations plus ou moins importantes au sein de chaque classe.

Prenons l'exemple du groupe 1 pour lequel les deux classes décrivaient des personnages avec support visuel (voir graphique 23). On remarque les écarts importants entre les longueurs des deux textes des classes de ce groupe 1 travaillant pourtant chacune à partir d'un support visuel. Il est alors intéressant de noter la différence enregistrée entre les longueurs de ces textes avec support visuel selon la qualité du personnage proposé.

Le premier support visuel était la photographie d'un personnage réel : un alpiniste et le deuxième support visuel était la reproduction d'un personnage imaginaire.



graphique 23 : Nombre de mots par catégorie de texte dans les deux secteurs

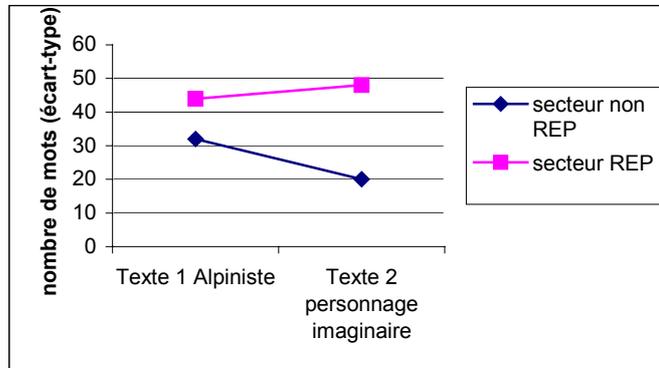
(groupe 1 personnage réel/imaginaire avec support)

Les élèves de REP développent longuement (101 mots en moyenne) la description du personnage réel qui ne correspond pourtant pas aux loisirs habituels de ce milieu socioculturel. L'alpinisme n'est pas une activité très courante, quel que soit le milieu socioculturel, mais il se rapproche d'autres sports plus généralement répandus comme le ski et les sports d'hiver en général. Ceux-ci sont susceptibles d'être pratiqués par des élèves d'un milieu socialement plus favorisé que celui d'un secteur en REP. Le support visuel pouvait alors renvoyer à une situation vécue ou, du moins, à des scénarios proches, favorisant l'écriture descriptive.

Force est de constater que, si vécu il y a pour la classe non REP, ce vécu n'est pas un facteur agissant sur la longueur des textes de ce secteur (80 mots en moyenne). A l'inverse, l'absence probable d'un vécu des classes en REP dans ce domaine sportif ne pénalise pas la longueur de leurs textes, bien au contraire.

La longueur moyenne des textes obtenue à partir du second support visuel : la créature extraterrestre, est assez surprenante également. Alors que la classe 2 (en REP) a écrit tout aussi longuement ses deux portraits (108 mots en moyenne pour le deuxième et 101 mots en moyenne pour le premier), la classe 1 (secteur non REP) voit la longueur moyenne de son personnage imaginaire

se réduire sensiblement (on passe de 80 mots en moyenne pour le personnage réel, à 55 mots en moyenne pour le personnage imaginaire).



graphique 24 : comparaison des écarts-types des deux secteurs

Cependant si on observe les écarts-types des deux séries de textes pour chaque classe, on remarque que les écarts entre le texte le plus long et le plus court par rapport à la moyenne sont peu importants dans le secteur non REP, ce qui révèle une certaine homogénéité dans les productions. De plus, dans ce secteur, cette homogénéité est renforcée autour du personnage imaginaire.

Le secteur en REP produit, on l'a vu, des textes en moyenne plus longs que le secteur non REP mais c'est aussi un secteur dans lequel les écarts à la moyenne sont plus importants. Le référent « personnage imaginaire » associé à celui « avec support visuel » semblent renforcer cette hétérogénéité.

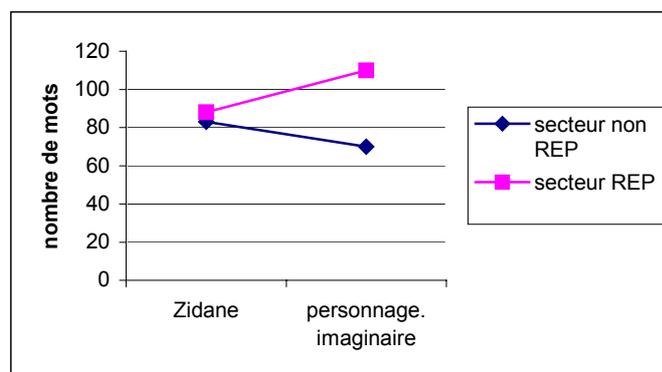
La lecture de la courbe (graphique 22) présentant la longueur moyenne de tous les textes écrits sans l'aide d'un support visuel, met en évidence, par comparaison avec la première courbe (graphique 21), à la fois l'influence du référent avec ou sans support visuel et la particularité du groupe 2.

En l'absence d'un support visuel, on constate que les écarts entre les longueurs des textes des deux secteurs se réduisent et cela pour 3 séries de textes sur 4. Ceci tendrait à indiquer que les élèves du secteur en R.E.P. s'appuient beaucoup sur le référent visuel pour conduire leur description et qu'en l'absence de

ce référent, ils limitent nettement leur production même si tendanciellement leurs textes restent les plus longs. L'écart sensible obtenu entre les textes des classes du groupe 2 interroge d'autant plus. C'est la raison pour laquelle nous allons analyser de manière plus approfondie les résultats de ce groupe.

Dans le deuxième groupe, les deux classes (classes 3 et 4) avaient à produire les portraits d'un personnage réel et d'un personnage imaginaire mais sans disposer d'un support visuel. Comme personnage réel, j'avais choisi une personnalité suffisamment médiatisée pour être connue de tous, quel que soit le sexe et quel que soit le secteur socioculturel : Zinedine Zidane. L'autre personnage devant être imaginaire, j'ai choisi une créature extra-terrestre car elle me semblait appartenir à l'univers fantastique des enfants des deux sexes et véhiculée par de nombreuses productions : romans de science-fiction, contes et légendes, dessins animés, jeux vidéo.

J'ai vérifié la longueur des textes de la même manière que pour le groupe 1.



graphique 25 : Nombre de mots par catégorie de texte dans les deux secteurs

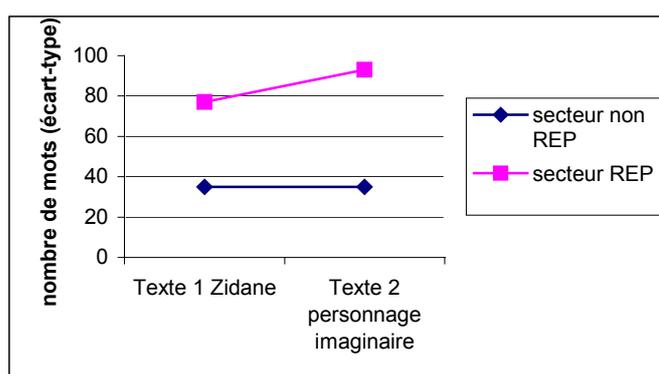
(groupe 2 personnage réel/imaginaire sans support visuel)

Le fait de ne pas avoir de support visuel pour décrire le personnage réel (texte 1 : Zinédine Zidane) équilibre la longueur des productions des deux secteurs. L'ensemble des textes de la classe en REP (classe 4 : 88 mots en moyenne pour le premier texte avec Zidane et 110 mots en moyenne pour le personnage imaginaire) conserve cependant une longueur moyenne légèrement supérieure à

celle du secteur non REP (83 mots en moyenne pour le texte sur Zidane et 70 pour le personnage imaginaire). Il y a là une différence sensible entre ces résultats et ceux obtenus pour le personnage réel du premier groupe.

Sans support visuel, le personnage de Zidane est traité de façon identique ou presque dans les deux classes alors qu'avec le support visuel, le personnage « l'alpiniste » provoque des longueurs différentes. Le statut du personnage réel explique sans doute cette différence car l'un des deux personnages est connu de tous, l'autre non. Le référent n'appartient donc pas tout à fait au même registre. C'est une donnée que je n'avais pas perçue à l'origine.

La description du personnage imaginaire (texte 2), lui, creuse les écarts entre les deux secteurs comme il le faisait déjà avec le premier groupe. La présence ou l'absence d'un support visuel pour le personnage imaginaire ne semble donc pas déterminante. C'est plutôt la qualité « imaginaire » qui produit des effets. Ceux-ci sont divergents selon le public auquel il est adressé. Visiblement, le personnage imaginaire favorise la longueur des écrits descriptifs du secteur REP mais réduit celle des descriptions du secteur non REP. La comparaison des écarts-types vient confirmer cette première analyse.



graphique 26 : comparaison des écarts-types du groupe 2

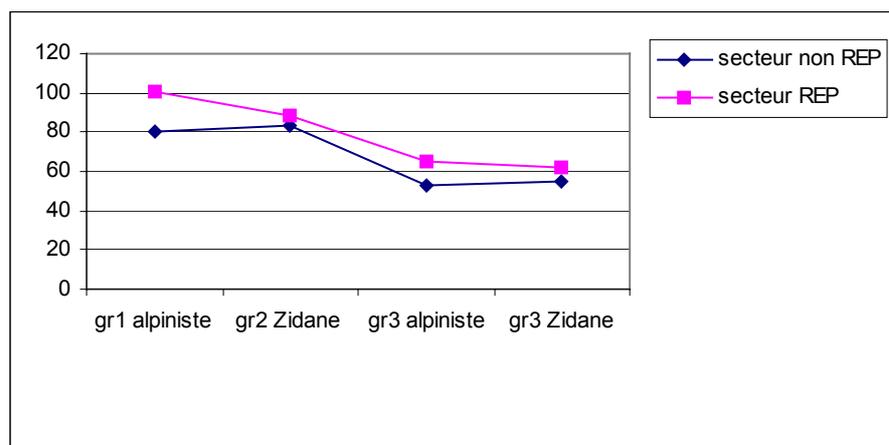
On s'aperçoit ainsi que les élèves du secteur non REP sont ceux qui écrivent le moins longuement mais aussi ceux dont les écarts à la moyenne sont les plus faibles et les plus constants, quel que soit le type de référent.

Les élèves du secteur en R.E.P., eux, écrivent longuement mais les écarts par rapport à la moyenne des textes concernant le personnage réel sont deux fois plus importants qu'en secteur non REP et les écarts s'accroissent encore pour la créature imaginaire.

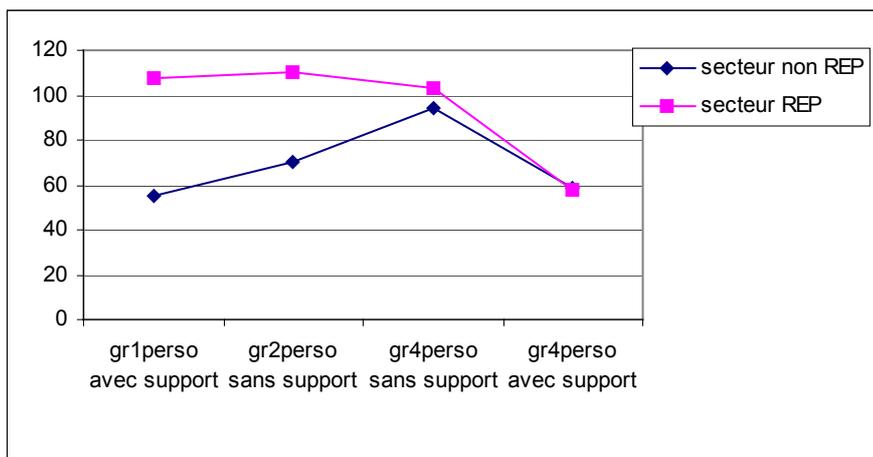
Avec ces premiers résultats, on peut déjà déduire que la présence ou l'absence d'un support visuel ne paraissent pas modifier certains comportements récurrents dans les deux secteurs étudiés :

- dans le secteur en R.E.P, la tendance à écrire longuement se confirme tout en laissant apparaître une grande hétérogénéité dans les longueurs des textes. Dans ce même secteur, le référent « sans support visuel » semble responsable de plus grands écarts par rapport à la moyenne des textes.
- En secteur non REP, par contre, les élèves ne semblent pas ou peu sensibles à la présence ou non d'un support visuel. Ils écrivent, certes moins longuement mais les écarts par rapport à la moyenne des textes montrent une certaine homogénéité en générale et même une homogénéité particulièrement constante lorsqu'il n'y a pas de support visuel.

1.3 Longueur des textes avec le personnage réel et le personnage imaginaire



graphique 27 : longueur des textes avec personnage réel pour les 2 secteurs



graphique 28 : longueur des textes avec personnage imaginaire pour les 2 secteurs

Je ne reviendrai pas sur la longueur des textes du secteur R.E.P. supérieure à celle des textes du secteur non REP, elle demeure une constante désormais reconnue et confirmée par les graphiques 27 (référents « personnages réels ») et 28 (référents « personnages imaginaires »). Par contre, les courbes de ces deux graphiques, montrant les différentes longueurs moyennes des textes obtenues autour du personnage réel et du personnage imaginaire, me paraissent suffisamment intéressantes pour que je prenne le temps de m'arrêter sur les effets de ces deux référents.

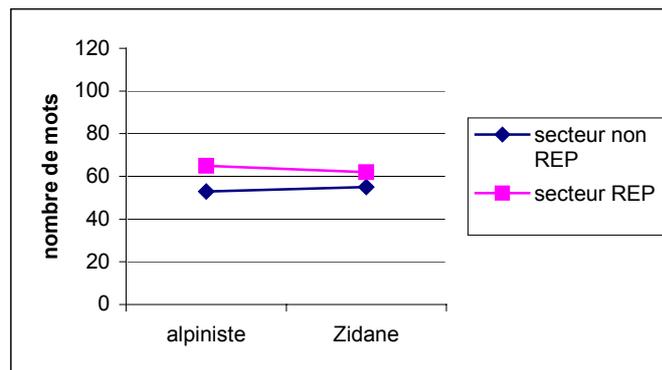
1.3.1 Longueur des textes avec le référent « personnage réel »

La qualité du référent « personnage réel » provoque des disparités entre les résultats des deux secteurs (c.f graphique 27). Nous savons maintenant que la présence du support visuel dans le groupe 1 a été déterminante et qu'elle explique, en partie, la différence observée entre les deux classes de ce groupe²⁸³. Par contre, je remarque que le personnage réel « Zidane » a eu comme effet de plus ou moins équilibrer les longueurs des textes des deux secteurs : c'est très net

²⁸³ Pour mémoire, je rappelle que le référent « Alpiniste » était présenté avec un support visuel alors que le référent « Zidane » n'en avait pas.

avec le texte du groupe 2 puisque les longueurs des textes sont quasiment identiques dans les deux secteurs. C'est vrai aussi mais dans une moindre mesure avec le texte du groupe 3 qui avait à décrire le même Zidane. A l'influence du personnage réel, il faut donc peut-être ajouter une influence supplémentaire : celle du référent « personnage connu ». Pour affiner cette première remarque, j'ai approfondi l'analyse des productions de ce groupe 3.

Dans les mêmes conditions que pour les deux premiers groupes, ce troisième groupe avait à décrire deux personnages réels. Pour la première description, le groupe bénéficiait d'un support visuel déjà utilisé dans le groupe 1 (le jeune alpiniste) et il n'y avait pas de support pour le deuxième texte (Zidane). Comme on le remarque, j'ai conservé dans les différents groupes, les mêmes types de personnages. J'ai vérifié ensuite la longueur des textes de la même manière que précédemment.

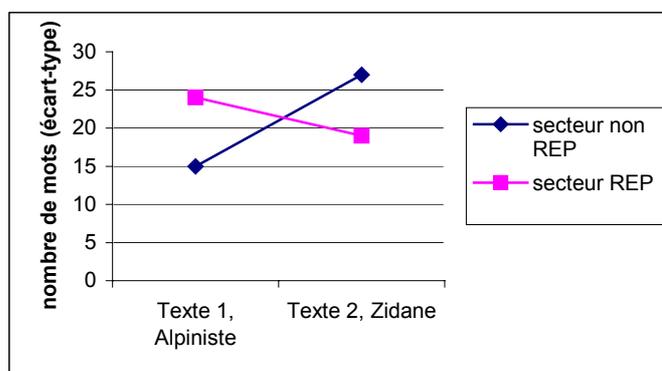


graphique 29 : Nombre de mots par catégorie de texte dans les deux secteurs

(groupe 3 personnage réel avec ou sans support)

On lit tout de suite sur le graphique 29, qu'une fois de plus, les textes des élèves de R.E.P sont plus longs en moyenne que ceux du secteur non REP. Mais on constate un resserrement des résultats entre les deux classes et cela sur les deux textes. Autrement dit, cette fois, le référent proposé rapproche les productions des deux secteurs, au moins en ce qui concerne leur longueur. Cette réduction apparente amène une seconde remarque : les deux classes choisies ont été en général beaucoup moins disertes que celles des trois autres groupes.

La comparaison des longueurs des textes ne suffit pas à déterminer l'influence du référent « support visuel » pour la description du personnage réel puisque les écarts sont faibles d'un texte à l'autre. De plus, le fait d'avoir proposé dans un cas un personnage médiatisé (texte 2) et dans l'autre cas un personnage anonyme (texte1) ne paraît pas, non plus, avoir eu d'impact véritable sur la longueur des textes. Par contre, la comparaison des écarts-types apporte un élément nouveau. En secteur non REP, le personnage réel traité avec support provoque une relative homogénéité alors que sans support on obtient une réelle dispersion.



Graphique 30 : comparaison des écarts-type du groupe 3

On observe le phénomène inverse en secteur REP. Autrement dit, l'influence des référents est plus discrète que dans les autres groupes, mais bien réelle cependant.

1.3.2 Longueur des textes avec le personnage imaginaire

Le personnage imaginaire est sans nul doute le référent qui provoque le plus de disparités entre les deux secteurs socioculturels. Les écarts lisibles sur le graphique 28 (longueur des textes avec personnage imaginaire sans et avec support) entre les groupes 1 et 2 sont là pour le démontrer. La présence d'un support visuel pourrait expliquer l'écart visible pour le groupe 1 puisque l'on sait à présent que le secteur en R.E.P écrit plus longuement en général et en particu-

lier lorsqu'il bénéficie d'un support visuel. Par contre, cet argument ne vaut pas pour le groupe 2 qui ne possédait pas de support visuel pour aucune de ses descriptions. C'est donc bien le seul référent « personnage imaginaire » qui est responsable de la différence de traitement de la longueur du portrait. Il faut peut-être voir, dans ces résultats, la conséquence de ce que Abdallah Kaici²⁸⁴ évoque, dans ses travaux sur le comportement conscient ou non des élèves vis à vis de l'imaginaire.

A. Kaici, après avoir classé des élèves en deux catégories : « bons » et « mauvais » élèves, avait comparé les écrits produits à partir d'une consigne d'écriture commune aux deux catégories d'élèves. A partir des éléments qu'il a recueilli, il en a déduit que les « bons » élèves mettraient mieux en place les mécanismes de défense vis à vis de l'imaginaire, par souci des attentes scolaires. C'est-à-dire que conscients ou non de leur métier d'élève, ceux-ci chercheraient à produire des textes « sérieux », des textes en adéquation avec ce qu'ils pensent être le désir de l'enseignant, autrement dit des textes scolaires. Les « mauvais » élèves seraient, eux, plus spontanés dans leurs écrits, cherchant moins à satisfaire l'attente scolaire, ils libéreraient davantage leur imaginaire.

Il n'est évidemment pas question d'utiliser les termes « bons » ou « mauvais » élèves à propos de ceux qui ont contribué à cette recherche en écrivant, à ma demande, des textes descriptifs car cette terminologie ne peut en aucun cas s'appliquer à un secteur entier, sous prétexte que ce secteur est en REP ou non. Par contre, on sait que l'appartenance à un milieu social non REP optimise les chances de réussite scolaire. C'est donc sur cette base sociologique que je reprendrai les interprétations de A. Kaici qui pourrait fournir une explication quant à la réduction évidente des textes du secteur non REP, par rapport à cette créature extraterrestre. Les premières données chiffrées semblent aller dans ce sens.

²⁸⁴ Kaici Abdallah, « L'histoire d'un enfant perdu », *Cahiers Binet-Simon*, n° 632 p 9-19, 1992.

Cette relative « méfiance » vis à vis du personnage imaginaire de la part du secteur non REP contredit les thèses de Catherine Tauveron²⁸⁵ qui considère que c'est plutôt le personnage réel qui bloque l'écriture parce qu'il génère une contrainte aux yeux des élèves : celle de devoir se rapprocher au plus près de la vérité du personnage. Il apparaît qu'en secteur non REP, ce phénomène de blocage soit davantage le fait du personnage imaginaire.

Toujours dans les mêmes conditions d'écriture, ce quatrième groupe devait décrire un personnage imaginaire : « une créature extraterrestre », avec et sans support.

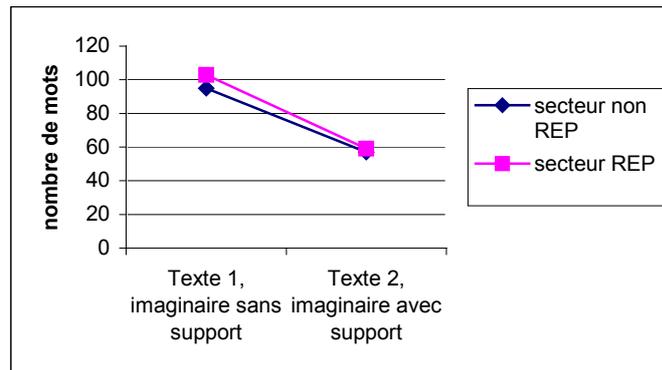
Comme la consigne concernait le même type de personnage, j'ai préféré faire décrire en premier le personnage imaginaire sans support visuel de façon à libérer l'imagination. La présence d'un support visuel en première écriture aurait pu, en effet, influencer la deuxième écriture.

Il est intéressant de comparer les longueurs du premier texte de ce groupe avec les scores des classes 3 et 4 (groupe 2) qui avaient traité le même sujet. On se rend compte ainsi que pour le secteur en R.E.P, les résultats de la classe 8 rejoignent quasiment ceux de la classe 4. Il y aurait donc une certaine constance dans l'écriture des élèves en R.E.P sur ce type de personnage sans support.

On ne peut pas en dire autant en secteur non REP, les élèves de la classe 7 écrivant plus longuement que ceux de la classe 3.

La présence d'un support visuel, pour le deuxième texte, provoquent le même effet dans les deux classes, c'est-à-dire un réel effondrement dans les longueurs des textes si l'on regarde le graphique 31.

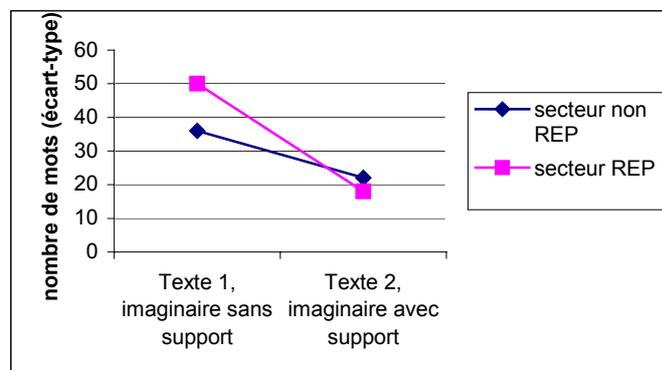
²⁸⁵ Tauveron Catherine, opus cit. 1999.



graphique 31 : Nombre de mots par catégorie de texte dans les deux secteurs

(groupe 4, personnage imaginaire sans et avec support visuel)

La reprise du même type de personnage générant un phénomène de lassitude a pu desservir l'écriture et agir sur la longueur des textes. L'analyse des écarts-types nous amène à modérer quelque peu cette impression d'effondrement des longueurs de textes. La diminution des textes est effective dans les deux secteurs mais pas dans les mêmes proportions.



graphique 32 : comparaison des écarts-type du groupe 4

La diminution importante entre les deux longueurs de textes est surtout évidente en R.E.P car sur ce dernier texte, les élèves ont produit des textes assez homogènes en terme de longueur, signe que l'ensemble des élèves de la classe a réagi à peu près de la même façon face à ce référent. Autre élément remarquable, la dispersion des longueurs des textes occasionnée par l'absence de support visuel disparaît avec la présence d'un support visuel.

Les élèves de secteur non REP, eux, ont écrit des textes effectivement moins longs en présence d'un support visuel. Pour eux aussi, la présence d'un support visuel permet de réduire les écarts par rapport à la moyenne des productions mais les effets sont moins spectaculaires puisque leurs écrits, en général, présentent moins de disparités.

De l'influence des référents « personnage réel/imaginaire », avec ou sans support sur la longueur des textes des deux secteurs : premières conclusions

Si le référent proposé dans les consignes d'écriture agit sur la longueur des textes descriptifs, il est évident, à la lumière des analyses faites à partir du corpus de textes de la première année de recherche, que cette influence dépend de la qualité du référent lui-même et qu'elle a une portée différente selon le secteur socioculturel auquel il est adressé.

- On retiendra en premier lieu, que les élèves de secteur en REP produisent des textes en moyenne plus longs que ceux d'un secteur non REP et que les disparités entre les longueurs moyennes y sont les plus fortes.
- Concernant le référent « support visuel », sa présence ou son absence a bien une incidence sur la longueur des textes descriptifs mais celle-ci est variable en fonction du secteur socioculturel et en fonction du type de personnage sollicité dans la consigne. Par exemple, en secteur non REP, les élèves ne semblent pas ou peu sensibles à la présence ou non d'un support visuel. Cela se traduit par une certaine homogénéité entre les différentes longueurs des textes.
- A l'inverse, en secteur en REP, l'absence d'un support visuel provoque une grande disparité entre les longueurs moyennes des textes descriptifs alors que la présence d'un support visuel maintenait un relatif équilibre.
- A de nombreux égards, la qualité du personnage « réel/imaginaire » me paraît être plus révélatrice de l'influence possible d'un référent sur la longueur des textes descriptifs. Ma première remarque portera sur le référent « réel » qui a été à l'origine d'un problème inattendu et néanmoins instructif : la prise en

compte de la célébrité ou de l'anonymat du personnage réel. A l'évidence, choisir un référent « réel » et médiatisé suscite l'écriture de tous les élèves quel que soit le secteur socioculturel auquel ils appartiennent. En l'absence d'un support visuel, c'est donc, pour l'enseignant, l'assurance d'une écriture de longueur moyenne notamment pour les élèves de secteur non REP.

– Par ailleurs, on a pu constater que le personnage réel, quel qu'il soit, connu ou inconnu, est celui qui rapproche le plus les élèves des deux secteurs, en matière de longueur de textes.

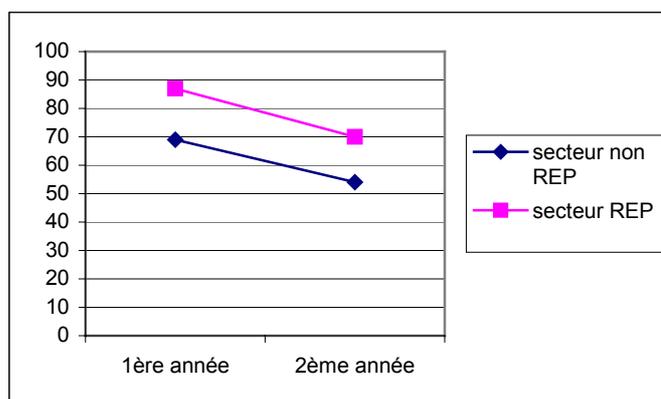
– Enfin, le personnage imaginaire est sans doute, celui qui divise le plus les deux secteurs socioculturels. Les élèves de secteur non REP produisent des descriptions plus longues avec ce type de personnage alors que les élèves de secteur non REP limitent très nettement la leur.

1.4 Longueur des textes avec le « genre » en général.

Lors de la deuxième année d'expérience, j'ai proposé aux élèves des deux mêmes secteurs de faire la description d'un premier personnage tiré d'un texte littéraire appartenant à un genre bien marqué (policier, science-fiction, historique) et annoncé sans ambiguïté au-dessus de la consigne d'écriture. C'est donc le support textuel inscrit dans un genre qui prenait ici la valeur de référent et de support à l'écriture descriptive. Un deuxième texte était à écrire, dans les mêmes conditions, c'est-à-dire un extrait de livre dans lequel surgissait un nouveau personnage qu'il fallait décrire. Il y avait cependant une différence notable. Cette fois-ci, le genre n'était pas annoncé et l'extrait se voulait neutre, n'apportant ni les indices temporels ni les marques particulières dans lesquels s'ancraient l'histoire.

J'ai relevé que, sur l'ensemble du corpus de la deuxième année d'expérimentation, les élèves du secteur en R.E.P avaient produit des textes en moyenne plus longs que ceux du secteur non REP (secteur non REP : 54 mots,

secteur en R.E.P : 70 mots). A ce stade de ma recherche, cette information ne constitue plus une surprise. La comparaison des longueurs des portraits produits au cours de la deuxième année d'expérimentation, par rapport à ceux de la première, est, quant à elle, plus intéressante.

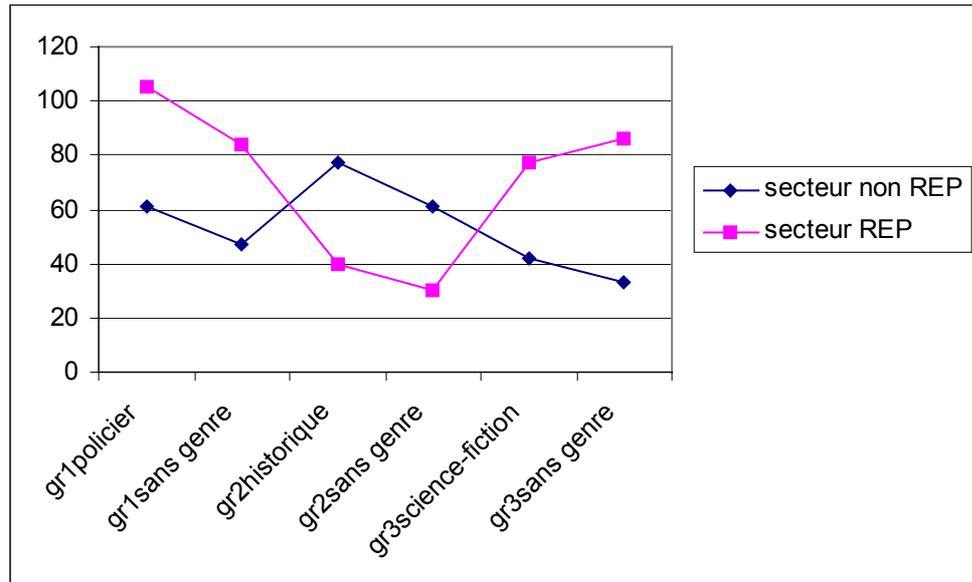


graphique 33 : comparaison des longueurs moyennes des textes sur les deux années

La lecture du graphique 33 appelle un premier constat. Les descriptions réalisées avec le référent « support textuel inscrit dans un genre » sont nettement moins longues que celles de la première année. En tenant compte de l'influence des référents étudiés précédemment, on peut penser que l'absence d'un support visuel constitue un premier élément d'explication. Il y aurait, sans doute aussi, à réfléchir sur l'influence des compétences de lecteur, exigées par la consigne, sur la production écrite.

Au-delà de cette première comparaison, il est un constat, plus intéressant encore, que je ferai en guise de préambule à l'étude des référents « support textuel avec genre ». En effet, grâce à la comparaison des longueurs de tous les textes de cette deuxième année dans les deux secteurs (graphique 34), on note que certains genres sont susceptibles de renverser la tendance jusqu'ici observée quant à la supériorité des longueurs des textes du secteur R.E.P. Si globalement les élèves de R.E.P décrivent plus longuement, dans certains cas, il peut se produire le contraire. Conséquemment, cela vient relancer l'intérêt pour le genre lui-même et son influence en tant que référent sur l'écriture d'une description.

Dans ce graphique et dans ceux qui vont suivre, je fais apparaître la longueur moyenne des deux textes (premier texte : avec genre, deuxième texte : sans genre) écrits par les deux classes concernées et dans chacun des trois groupes constitués.

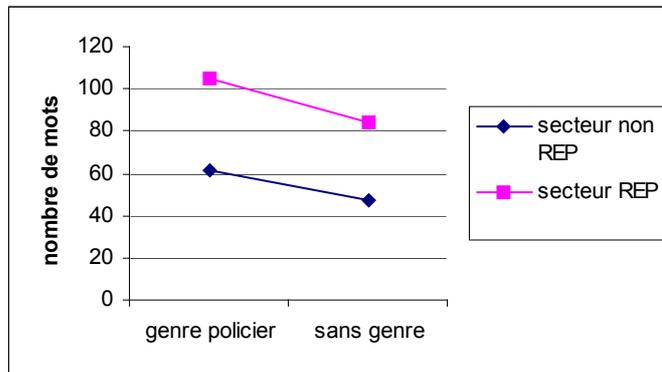


graphique 34 : longueur moyenne des textes de la deuxième année, dans les deux secteurs

La lecture du graphique présentant les longueurs moyennes des textes écrits à partir du référent « support textuel inscrit dans un genre » met très nettement en évidence des disparités qui sont consécutives au genre lui-même mais qui sont, également, en relation avec le public socioculturel (REP ou non REP) sollicité. Cela mérité donc d'être étudié de manière plus approfondie.

1.5 Longueur des textes selon le genre convoqué

1.5.1 Longueur des textes avec le genre « policier »



graphique 35 : longueur des textes policier/sans genre

C'est sans surprise que l'on pointe, à nouveau la prédisposition des élèves de R.E.P à écrire longuement d'une part et plus longuement que le secteur non REP d'autre part. Toutefois, les apparences délivrées par ces résultats bruts sont trompeuses et, sans dévoiler complètement le contenu du chapitre 2 consacré à l'influence des référents sur les types de textes produits, il est nécessaire d'en rapporter, dès à présent, quelques éléments essentiels. En effet, l'introduction d'un référent nouveau : texte support associé à un genre, a modifié la compréhension de la consigne, tout particulièrement chez les scripteurs du secteur en R.E.P. Ces derniers se sont lancés dans l'écriture d'une suite de l'histoire avec introduction de nombreux dialogues et ont oublié la consigne descriptive. Sur les 17 textes de genre policier obtenus pour la classe de secteur R.E.P, seuls 4 élèves ont donné quelques indications descriptives, les autres ont totalement occulté cet aspect.

On ne retrouve pas du tout ce phénomène de dérive de la consigne chez les élèves du secteur non REP à l'exception d'un élève (sur les 27) qui a, pour ses deux textes, repris les extraits à son compte sans y apporter d'éléments descriptifs et sans, non plus, poursuivre l'histoire amorcée. Un autre a débuté ses textes par une description puis a poursuivi l'histoire mais dans des proportions

équilibrées. Tous les autres ont élaboré une description du personnage demandé en s'appuyant sur le texte. Parfois ils ont même réussi à fonctionnaliser la description, en optant souvent pour une modalité proactive ou dramatisante, pour reprendre deux des différentes modalités distinguées par Yves Reuter²⁸⁶ à propos de la fonction régulatrice-transformationnelle.

Les élèves avaient à décrire un second personnage. J'ai voulu faire apparaître dans les graphiques, en contre-point, les longueurs obtenues pour ces deuxièmes textes sans genre, afin de mieux lire et comprendre l'incidence du référent « genre » sur l'écriture descriptive.

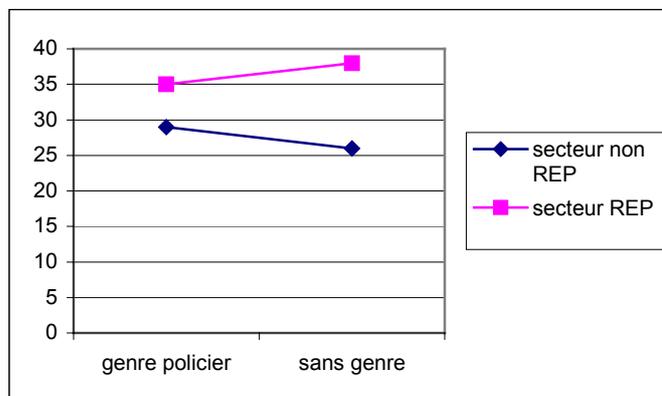
Grâce à cela, nous pouvons remarquer que s'est opérée une certaine réduction dans la longueur des deuxièmes productions. On peut émettre l'hypothèse que sans genre, le texte référent ne délivre plus les indices qui permettent d'interpréter la situation et cela restreint le champ descriptif du personnage. En somme, le référent « genre », en créant un script, « un scénario culturellement partagé »²⁸⁷, assume les fonctions d'un support visuel et facilite l'écriture descriptive mais est aussi inducteur de dérive possible. C'est ce que l'on constate à double titre avec les textes des élèves du secteur en R.E.P. car, en regardant de près les textes, on s'aperçoit que pour les élèves de ce secteur, c'est effectivement l'absence de genre qui leur permet de mieux appréhender la consigne descriptive, contrairement au texte de genre policier. Sur 17 élèves de ce secteur, 11 ont soit introduit une partie descriptive, soit écrit exclusivement une description.

Enfin, la comparaison des écarts à la moyenne des textes (écarts-types) montre une certaine régularité entre les deux séries de textes. Certes, il faut reconnaître que cette homogénéité est plus évidente et constante de la part du secteur non REP mais, même si l'on peut considérer qu'il y a plus de disparité entre les

²⁸⁶ Reuter Yves, « La description en questions » dans Yves Reuter (éd), *La description, théories, recherche*, Villeneuve d'Ascq, Presse universitaire Septentrion, 1998.

²⁸⁷ Reuter Yves, *Introduction à l'analyse d'un roman*, Paris, Bordas, 1991.

textes des élèves du secteur R.E.P, on ne retrouve plus, entre les deux séries de textes, les grands écarts à la moyenne observés lors de la première année.



graphique 36 : comparaison des écarts-types du groupe 5 (deuxième année)

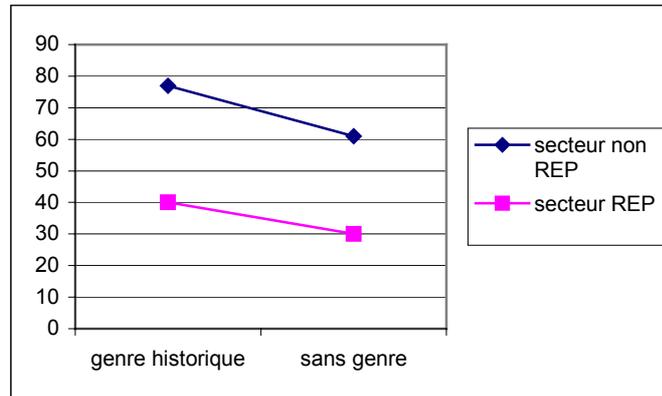
Il faut donc retenir de ce premier regard porté sur le référent « genre », que les conséquences de l'introduction du genre policier sont réelles mais, on le voit, différentes selon le secteur socioculturel des élèves.

1.5.2 Longueur des textes avec le référent « genre historique »

Depuis le début de l'analyse du corpus des textes descriptifs, nous n'avons cessé de relever et donc d'établir comme acquis, la prédisposition des élèves de secteur en R.E.P à écrire longuement. L'introduction du genre historique dans l'écriture d'un portrait vient bousculer cet état de fait ; preuve, s'il en est, de l'influence du référent « genre » sur l'écriture descriptive.

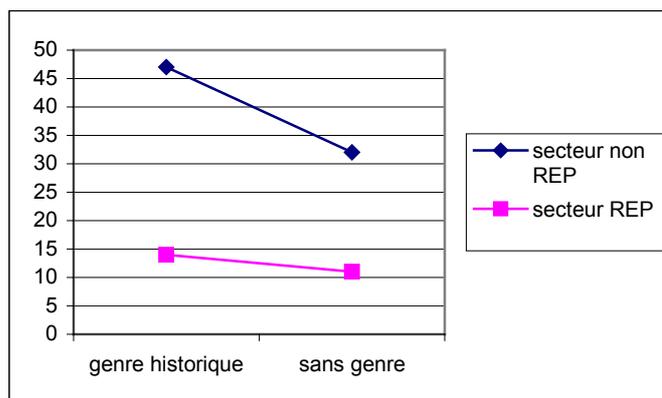
Pour la première fois donc, les élèves du secteur non REP ont écrit plus longuement que leurs camarades de l'autre secteur (secteur non REP : 77 mots en moyenne par texte, secteur en R.E.P : 40 mots en moyenne par texte). La différence, non négligeable, entre les deux secteurs montre bien que le thème historique a inspiré les uns et perturbé les autres. Pourtant la période choisie (le moyen âge) est une période historique immanquablement étudiée à l'école primaire et présente dans l'univers extra-scolaire à travers les jeux et jouets pour enfants (déguisements enfantins, jeux de construction divers, etc...). Connais-

sances scolaires et extra-scolaires constituaient, à mes yeux, ce qui me semblait être une base de données sur laquelle tous les élèves auraient pu s'appuyer. A l'évidence, cette base de données a activé l'écriture des uns mais n'a pas été d'un grand secours pour les autres.



graphique 37 : longueur moyenne des textes historiques/sans genre

Dans ce groupe, le texte sans genre est plus conforme aux résultats attendus puisque, comme pour le groupe précédent, les élèves des deux secteurs ont réduit la longueur de leurs écrits. Cependant, là encore, les élèves du secteur en R.E.P ont très peu développé leurs descriptions et dans des proportions inférieures à celles de la classe non REP. Les résultats de cette classe en R.E.P m'ont laissé circonspecte et n'ayant pas à ma disposition d'autres informations sur les habitudes de cette classe, je ne peux qu'émettre l'hypothèse que cette classe fait un peu figure « d'exception qui confirme la règle générale ». D'autant que le calcul des écarts-types (graphique 38) confirme une grande homogénéité entre les textes du secteur REP et, cela, pour les deux séries de textes, contrairement aux élèves du secteur non REP. pour lesquels les textes sont de longueur variable, tout particulièrement avec le genre historique.



Graphique 38 : comparaison des écarts-types du groupe 6 (deuxième année)

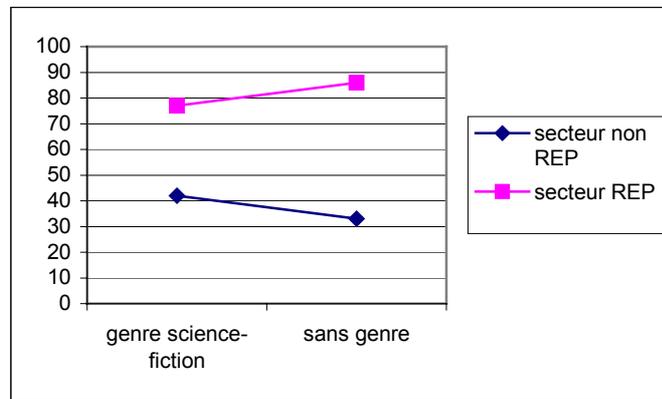
J'avais pointé précédemment que le référent « genre policier » pouvait induire une dérive par rapport à la consigne, dérive susceptible d'expliquer la longueur de certains textes. Le référent « genre historique » ne provoque pas la même dérive mais, en faisant appel à des savoirs savants plus ou moins scolaires et également à un lexique plus spécifique que pour les autres genres, il agit sur le comportement du scripteur.

L'analyse du parcours descriptif nous dira, ultérieurement, si le référent « genre historique » favorise l'écriture descriptive de certains élèves, en mobilisant par exemple leurs connaissances pour alimenter le portrait. En attendant, d'ores et déjà, force est de constater que le référent « genre historique » peut avoir comme effet pervers de paralyser l'écriture descriptive, au moins en ce qui concerne sa longueur.

1.5.3 Longueur des textes avec le référent « genre science-fiction »

Au regard de ce que propose la littérature jeunesse, on pouvait penser que, tout comme le genre policier, le genre science-fiction était prisé par les enfants de cette tranche d'âge et permettrait le développement de la description. De fait, on observe immédiatement, avec le graphique 39, le retour en force des longs textes dans le secteur en R.E.P (77 mots en moyenne pour le texte science-fiction) par rapport au secteur non REP (42 mots en moyenne pour le même référent). Dans ce groupe, un élément nouveau a cependant attiré mon atten-

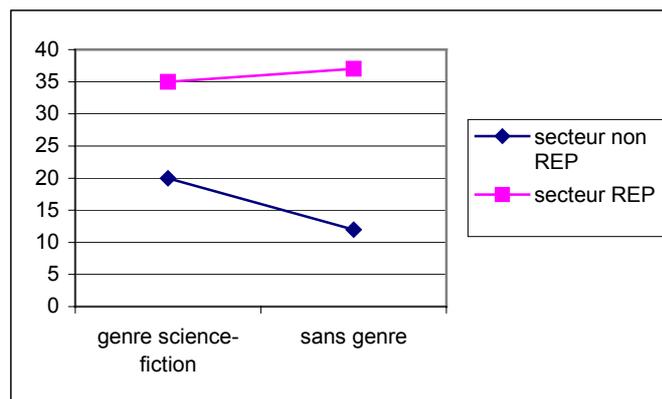
tion. Il concerne les productions des élèves en secteur REP. Pour la première fois, le texte sans genre est en moyenne plus long (86 mots en moyenne contre 33 mots en moyenne en secteur non REP) que le texte inscrit dans le genre.



graphique 39 : longueur des textes genre science-fiction/sans genre

Les élèves du secteur non REP, quant à eux, écrivent moins longuement que leurs camarades et privilégient l'extrait avec genre.

J' avais noté qu'en secteur non REP, le nombre moyen de mots obtenu pour les deux textes était peu élevé. Le calcul des écarts-types montre que les textes sont, en plus, assez homogènes pour le portrait de science-fiction. Dans ce groupe, l'homogénéité est encore plus forte pour les textes sans genre.



graphique 40 : comparaison des écarts-types du groupe 7 (deuxième année)

Dans le secteur en R.E.P, bien que l'influence du genre soit moins sensible, on relève, une fois de plus, que les écarts entre les textes des élèves sont beaucoup

plus marqués. Il apparaît donc que la disparité entre les longueurs des textes soit une constante dans ce milieu socioculturel.

De l'influence du référent genre sur la longueur des textes des deux secteurs : premières conclusions

Dans les trois groupes observés, la longueur des textes avec genre²⁸⁸ est supérieure à celle des textes sans genre. Ceci laisse à penser que le genre faciliterait bien l'écriture descriptive, du moins en terme de longueur de textes.

Cependant cette aide ne serait pas négociée de la même façon d'un secteur à l'autre et pourrait même produire l'inverse des effets attendus. Selon leur nature, les référents « genre » seraient donc plus adaptés aux uns qu'aux autres. Ainsi :

- Les référents « genre policier » et « genre science-fiction » développeraient l'écriture descriptive des élèves de R.E.P mais avec le risque, pour le genre policier d'introduire aussi une séquence narrative largement dominante et même susceptible d'occulter la description.
- Par contre, la présence d'un référent sans genre générerait l'élan descriptif des élèves en R.E.P et serait à l'origine d'une plus grande disparité dans les longueurs des textes.
- Le référent « genre historique » serait bénéfique auprès d'un public de secteur non REP et aurait l'effet totalement inverse auprès d'élèves de secteur non REP.
- De manière plus générale, le secteur non REP préférerait disposer d'une consigne avec un référent genre plutôt que sans genre mais la comparaison des écarts à la moyenne montre que dans ce secteur, il y a une certaine homogénéité entre les textes. Ceci tendrait à prouver que ces élèves sont moins sensibles

²⁸⁸ Les trois genres proposés sont ici confondus pour les besoins de cette recherche.

au référent proposé dans la consigne et qu'ils sont, en tout cas, capables de s'adapter au référent quel qu'il soit.

La longueur des textes n'était qu'une première approche de l'analyse des textes descriptifs mais elle a permis de dégager quelques différences entre les secteurs observés

Je retiens, tout d'abord comme premier point fort, que tous les élèves n'abordent pas l'écriture d'un portrait avec le même élan discursif et l'on entrevoit déjà, avec la seule analyse des longueurs de textes, que, ce qui sert l'écriture de l'un, peut handicaper l'écriture de l'autre. Bien sûr la consigne qui impliquait l'écriture d'un portrait inscrit dans le genre et dans un contexte narratif, était sans nul doute un des éléments favorisant ou défavorisant l'écriture ou plutôt orientant ou désorientant l'écriture. Les travaux de Sylvie Cuccioli-Lernoud ²⁸⁹ m'avaient déjà alertée sur ce point. Le fait qu'il y ait eu, à chaque fois, la même consigne d'écriture pour un texte descriptif dont le genre était sollicité clairement, et par ailleurs pour l'écriture d'un texte descriptif sans genre annoncé, a permis de dégager, me semble-t-il, l'influence réelle du genre, tout au moins sur la longueur des textes.

Cependant la comptabilité puis la comparaison des longueurs de textes ne donnent que des indications de surface. Il convient donc de commencer une analyse plus fine, en tenant compte de critères objectivables et directement liés à la description comme par exemple : l'architecture textuelle ou encore l'organisation descriptive, pour n'en citer que deux.

Encore faut-il, pour cela, que les textes produits recèlent véritablement des séquences descriptives ! Cela n'a pas toujours été le cas, comme nous allons le découvrir à présent.

²⁸⁹ Cuccioli-Lernoud Sylvie, *Effets de différentes consignes sur les performances descriptives au C.M.2*, mémoire de DEA, Université Charles -de-Gaulle, Lille III, octobre 1999.

Chapitre 2 : Influence du référent sur les types de textes produits

En débutant cette recherche, j'avais comme hypothèse générale que le référent proposé aux élèves dans les consignes, pouvait avoir une influence sur leur écriture descriptive. J'étais alors essentiellement centrée sur les problèmes liés à la description elle-même.

Or, dès la première lecture du corpus de textes, il s'est avéré qu'effectivement l'influence du référent pouvait être réelle mais qu'elle débordait largement du cadre des seuls éléments constitutifs de la description. Son influence sur la longueur des textes produits fut un exemple de ces effets inattendus.

Une autre impression d'ensemble se dégagea très vite également. Le référent avait, peut-être, comme autre effet majeur, d'agir sur le type de texte produit car souvent dans les textes, se bousculaient séquences explicatives et séquences narratives alors que j'attendais, du fait même des consignes d'écriture, des textes massivement descriptifs. Il m'a donc semblé opportun de vérifier si l'introduction de ces séquences non descriptives, était le fruit du hasard, d'une mauvaise lecture de la consigne ou bien au contraire, si celles-ci s'inséraient dans le texte pour mieux servir la description en la fonctionnalisant. Enfin je voulais voir dans quelles mesures, la nature du référent proposé (personnage réel/imaginaire, avec ou sans support visuel, inscrit dans un genre ou non) modifiait la fréquence d'apparition de ces séquences non descriptives.

2.1 Les principales séquences textuelles relevées dans le corpus de textes

Dans l'ensemble du corpus de textes couvrant les deux années d'expérimentation, j'ai relevé essentiellement trois types de séquences textuelles :

- une séquence strictement descriptive qui présentait le portrait physique et/ou moral du personnage, ce qui était tout à fait cohérent avec la consigne,

« C'est un homme qui a une combiné sont chaude, une piauche, un casse-que qui lui protè la tête.. »

texte n°1.1²⁹⁰ secteur non REP, référent « personnage réel avec support visuel »

- Une séquence explicative qui intervenait en complément de la description (exemple texte n° 10. 3) ou sous la forme d'une digression vers un sujet annexe (exemple texte n°1.3).

« C'est une créature venue de Mars d'on les experd ne savent pas trop si elles existe : on les trouves souvent dans les films d'action avec : - une tête verte

*- des doigts avec des boules comme
Itis »*

texte n°10.3, secteur non REP, référent « personnage imaginaire sans support visuel

« Zinédine Zidane est footballeur dans l'équipe de France. ils ont gagnent la coupe du monde et la coupe d'Europe. Dans l'équipe il y a de Champ, Petit, etc... »

²⁹⁰ La liste des élèves de chaque classe était par ordre alphabétique. Pour respecter l'anonymat de chacun d'eux tout en conservant un moyen de me repérer entre tous les textes, j'ai donné un numéro à chaque élève, selon sa position dans l'ordre alphabétique et j'ai également numéroté les classes. Ainsi le texte numéro 1.1 correspondant au premier élève de la classe 1 (les classes impaires étant des classes non REP).

texte n° 1.3, secteur non REP, référent « personnage réel sans support visuel »

- une séquence narrative dans laquelle venait s'insérer la description comme le montre l'exemple suivant,

*« Depuis qu'elle avait 3 ans elle rêve tout le temp à lui et à c'est 20 ans
« le voi la il a pas de cheveux est costaux avec son habille de chevalier et
son cheval qu'il avait décoret pour moi, il est si minion son chapeau ses
bottes »comme ca se passer au moieux âge « Il été habilé avec son armure
il est si beau et il ma dit sont nom pour la premire fois et il s'appelle Pas-
cale. »*

texte n° 23.9, secteur non REP, référent « personnage genre historique »

- ou encore une séquence narrative dans laquelle la consigne descriptive se dissolvait un peu, voire complètement comme dans l'exemple n°3.2 du secteur REP :

*« le skieur est à glisser sur la pente les plus forts. Car il est assez équiper
et il a déjà fait des concours dont il en a gagner plusieurs. Mais une fois, il
a était assommer car un autre enfant de son âge la ambété et l'a assommer
mais se n'était pas très grave... »*

texte n° 3.2, secteur R.E.P, référent « personnage réel avec support visuel »

La majorité des textes obtenus présente une séquence relevant d'un seul type de texte, en l'occurrence le texte descriptif mais j'ai relevé aussi, au cours de la

deuxième année d'expérimentation, une grande majorité de textes entièrement narratifs, ce qui est plus étonnant. Surtout, j'ai pu constater qu'au sein d'un même texte, selon le référent présent dans la consigne d'écriture, les élèves faisaient fonctionner une combinaison de séquences textuelles différentes.

Pour essayer d'y voir un peu plus clair, j'ai répertorié les différentes séquences et leurs combinaisons, dans l'ordre de leurs apparitions dans les textes. Le premier tableau récapitulatif présenté en annexe (tableau n°1, annexe 6), fait état des résultats obtenus la première année à partir des référents « personnages réels/imaginaires, avec ou sans support ». Un second tableau présentera ultérieurement les résultats obtenus (c.f tableau 2 annexe 6), la deuxième année, avec les personnages inscrits dans un genre.

La lecture du premier tableau récapitulatif les types de textes produits et les combinaisons de séquences textuelles montrent que les écrits des élèves ne correspondent pas toujours à ce que la consigne, commune à tous les textes pourtant, laissait présager. Si pour certains référents, la consigne descriptive est totalement respectée, pour d'autres, on observe toute une déclinaison de séquences intéressantes et inattendues par rapport à la consigne. Il faut cependant noter que certaines d'entre elles sont peu représentatives car, sur un nombre restreint de textes, une seule description peut équivaloir à 4%.

Pour cette raison et pour améliorer la lisibilité de l'ensemble, j'ai concentré mon travail comparatif autour de trois grandes catégories de textes : une catégorie que l'on peut qualifier de textes strictement descriptifs, c'est-à-dire comportant une séquence descriptive, même si celle-ci était brève, une autre catégorie dans laquelle j'ai regroupé les textes qui présentaient, en plus de la séquence descriptive, une séquence explicative et/ou narrative (reconnaissable sur les graphiques avec l'appellation « **descriptif+explicatif+narratif** ») et enfin les textes explicatifs et/ou narratifs sans intervention descriptive (notée sur les graphiques, avec l'appellation « **sans descriptif** »).

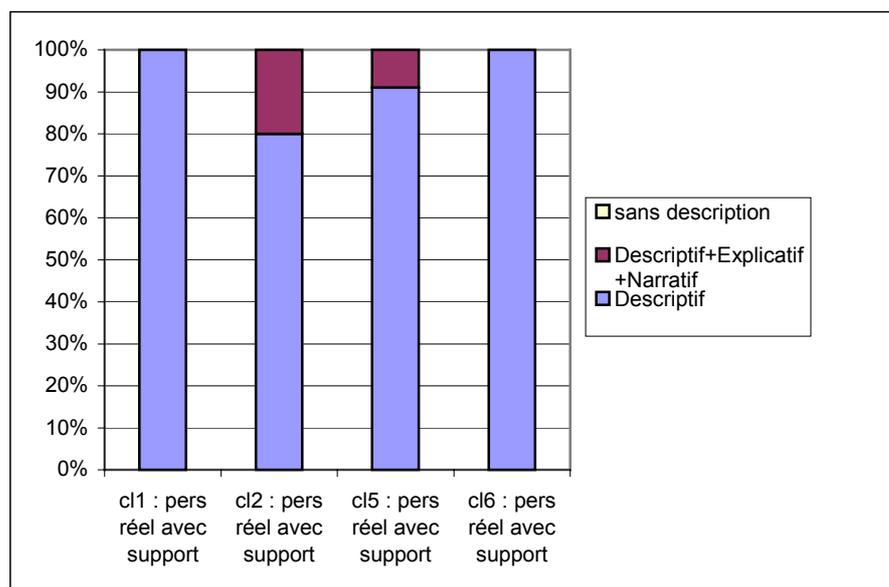
A partir de ces trois grandes catégories, dans un premier temps, j'analyserai les effets de la présence ou de l'absence d'un référent sous la forme d'un support

visuel puis j'analyserai les variations obtenues autour du référent réel/imaginaire. Nous verrons, alors, s'il y a lieu d'établir des différences de comportements d'écriture suivant le secteur socioculturel des élèves.

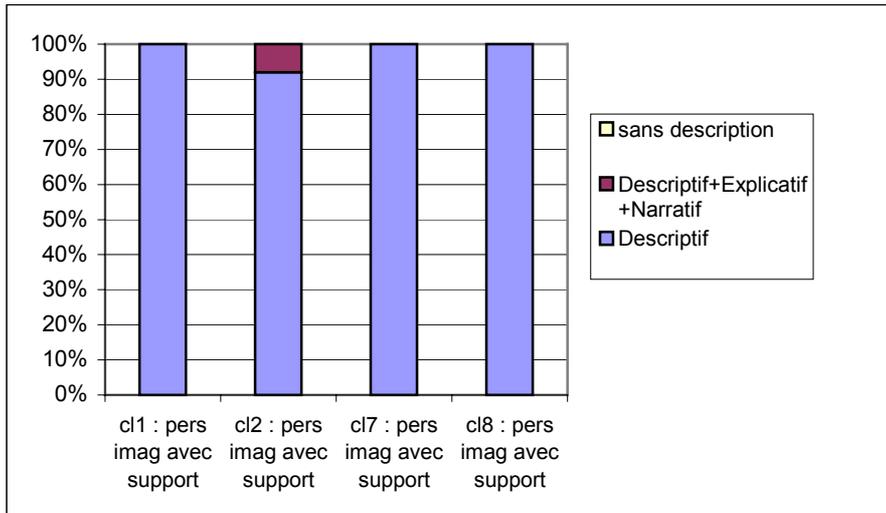
2.2. Les conséquences de la présence ou de l'absence du référent « support visuel »

Comme le prouvent le tableau récapitulatif n°1 de l'annexe 6 et les graphiques n°41 et 42, la présence d'un support visuel a visiblement des effets sur le type de texte obtenu.

Pour commencer, sur les huit séries de textes (tous secteurs confondus) ayant eu à décrire un personnage réel ou imaginaire avec un support visuel, cinq séries sont à 100% descriptives : deux séries concernent le personnage réel, comme on peut le lire sur le graphique n°41 et trois autres concernent le personnage imaginaire (c.f. graphique n°42) ; quant aux trois autres séries de textes, elles présentent des textes à forte dominante descriptive.



graphique n°41: personnage réel avec support visuel



graphique n°42 personnage imaginaire avec support visuel

Dans ces trois derniers cas, les élèves, après une partie descriptive, se sont engagés soit dans une séquence narrative, soit dans une séquence explicative (parfois les deux). Ils ont conservé la cohérence par rapport à la consigne, cherchant à resituer le personnage dans un contexte plus général et à lui donner vie. C'est le cas avec le texte de cet élève en R.E.P :

« Ce personnage est professionnel de tout le club. Il monte les montagnes il fait du skis. Il habite en haute-savoie. Il est très équipé, il y a de tout les gants, un sac, un blouson exceterat...

Le club est ouvert le mercredi. Il y a treize ans. Il est en collège en 4^{ème}. Il fait très chaud. Il aime cette région. Un jour, il faisait très chaud, il a du aller à une compétition, il y a vais une course. Ca course s'est passé très bien. Ca taille mesure 1m60cm. »

(texte n° 9.2, secteur R.E.P, référent « personnage réel avec support visuel »)

Parfois, cependant le passage narratif correspond plutôt à une digression, le scripteur perdant de vue la consigne, pour s'engager dans une narration dont le centre d'intérêt lui est personnel. Le texte n°3.2, déjà cité dans ces pages, en est un bon exemple.

« le skieur est à glisser sur la pente les plus forts. Car il est assez équipé et il a déjà fait des concours dont il en a gagné plusieurs. Mais une fois, il a été assommé car un autre enfant de son âge l'a assommé mais ce n'était pas très grave... »

texte n° 3.2, secteur R.E.P, référent « personnage réel avec support visuel »

Un élève, quant à lui, a ajouté à son portrait une séquence explicative sous la forme d'une « définition » justifiant ainsi la présence de certains vêtements ou d'une partie d'équipement.

« C'est un alpiniste qui est équipé de : une pauche, d'un casque, une paire de lunettes d'une grosse fourrure de la coudre pour grimper, la cauline de chaussure pour ne pas glisser.

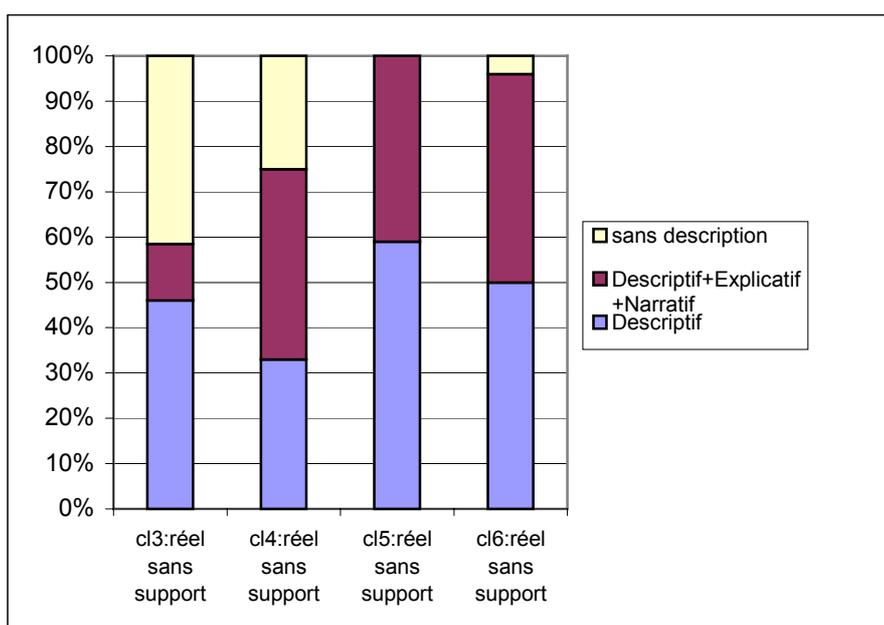
Définition : une pauche pour grimper d'un casque pour ne pas se faire mal des lunettes pour se protéger des yeux. Une grosse fourrure pour se protéger du froid d'une coudre pour grimper et des chaussures pour ne pas glisser. »

texte n°5.5, secteur non REP, référent « personnage réel avec support »

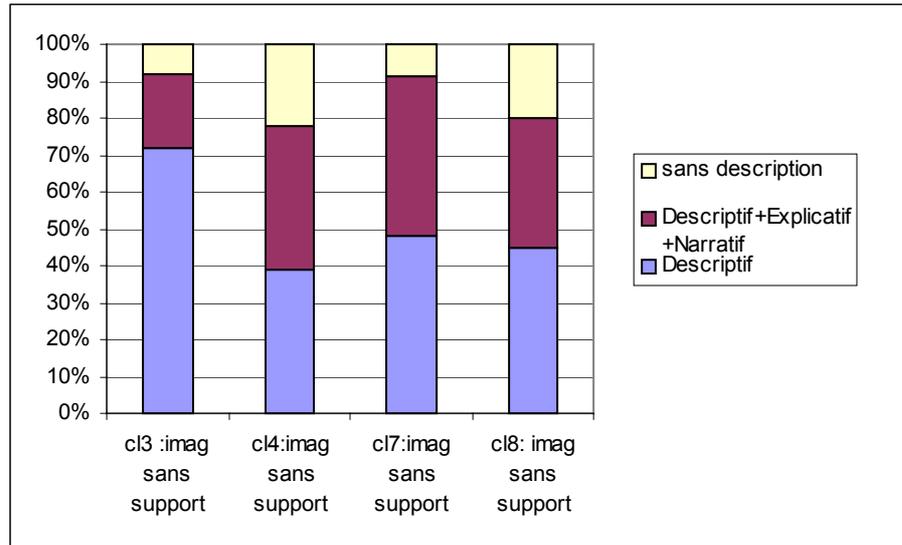
Lorsque on s'intéresse ensuite aux textes produits sans l'aide d'un référent « support visuel », on s'aperçoit vite que l'absence de référent visuel a une incidence directe sur le type de texte produit. Comparée aux deux derniers graphi-

ques, on peut même parler d'une incidence assez spectaculaire, comme nous le voyons sur les graphiques n°43 et 44.

On constate, en premier lieu, une nette disparité dans les productions de séquences et dans un deuxième temps, une forte présence des séquences non descriptives et cela dans des proportions non négligeables, variant entre 4% et 41% des textes, selon la classe.



graphique n°43 : personnage réel sans support visuel



graphique n°44 : personnage imaginaire sans support visuel

En conclusion à cette première comparaison des textes, il semble bien que la présence ou non d'un référent visuel ait des conséquences sur la production des jeunes scripteurs.

La présence d'un référent visuel aurait, comme intérêt, de focaliser²⁹¹ l'attention du scripteur à la fois sur le personnage et sur la consigne d'écriture. Il faut rappeler, d'ailleurs, que cette présence visuelle était fortement sollicitée par les élèves au cours des entretiens.

L'absence de référent visuel ne permettrait pas cette focalisation, ce qui expliquerait la grande diversité de combinaisons textuelles obtenues. Elle autoriserait donc plus d'imagination de la part du scripteur mais, en contrepartie, le placerait, en même temps, dans une situation d'écriture moins confortable. Dans ces conditions, il serait plus difficile au scripteur de conserver en mémoire la consigne descriptive, d'où la multiplication de séquences tantôt narratives et/ou explicatives. Sans doute aussi, lui serait-il plus difficile de discerner ce qui appartient au descriptif ou à l'explicatif.

²⁹¹ Focalisation qui peut cependant être aussi ressentie comme une contrainte et non pas forcément un atout.

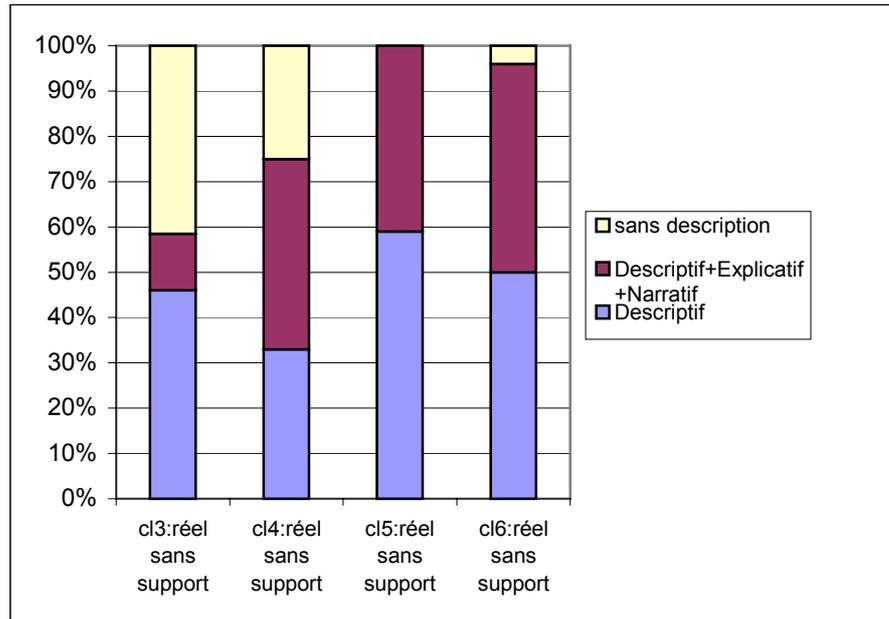
2.3. Les conséquences d'un référent réel ou imaginaire, sur l'écriture descriptive

Dans le questionnaire sur la description qui était adressé à chaque scripteur (c.f chapitre 4 de la deuxième partie), il y avait une question portant sur l'aspect facile ou difficile que prenait la description d'un personnage réel ou imaginaire. A cette question, les élèves ont déclaré dans leur majorité que décrire un personnage réel était plus facile (pour 69% d'entre eux) que de décrire un personnage imaginaire.

Si l'on considère les écrits des classes 5 et 6 ayant travaillé sur la description d'un personnage réel et ceux des classes 7 et 8 ayant travaillé sur le personnage imaginaire, il semble que, en effet, le personnage réel ait davantage facilité l'écriture purement descriptive.

Reprenant en compte l'impact du support visuel relevé précédemment, je me suis attachée à comparer les descriptions sans support visuel pour mieux dégager l'influence éventuelle des référents « personnage réel » et « personnage imaginaire ». Le résultat de ce travail apparaît dans les graphiques n°43 et 44 que j'ai déjà présenté précédemment et que je reprends ici, pour faciliter la lecture de l'analyse.

De fait, la lecture conjointe du tableau récapitulatif n°1 de l'annexe 6 et des deux graphiques suivants montre une légère différence dans le traitement des textes portant sur un personnage réel ou imaginaire sans support visuel.



graphique n°43 : personnage réel sans support visuel

Confrontés à un référent réel sans support visuel, les élèves des classes concernées ont produit en majorité des textes :

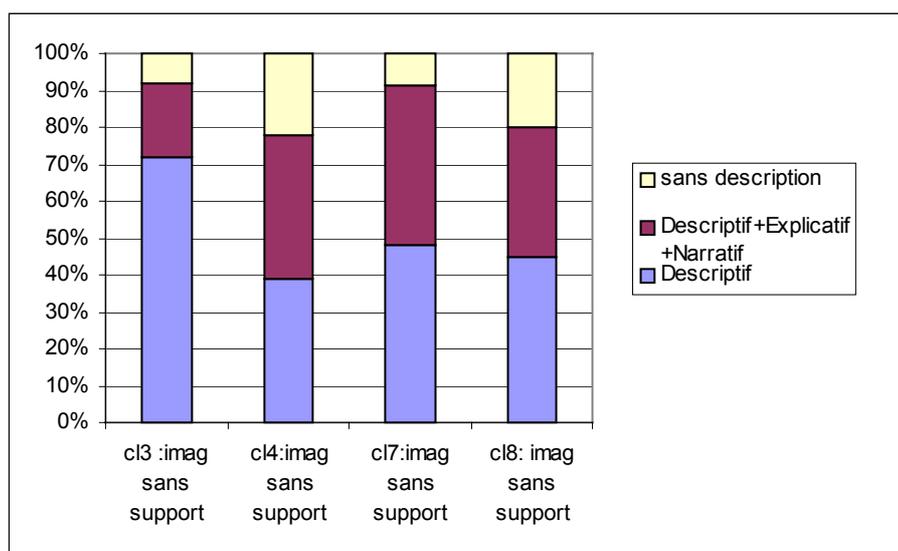
- soit exclusivement descriptifs (2 classes sur 4 obtiennent entre 50 et 59% de textes uniquement descriptifs),

- soit des textes dans lesquels le descriptif est associé étroitement à du narratif ou de l'explicatif, quand ce n'est pas les deux.

Une classe se distingue cependant de cet ensemble. Il s'agit de la classe n°3 (secteur non REP) qui présente un fort pourcentage de textes explicatifs (41,5%) et, par conséquent, un score relativement faible de textes répondant à la consigne descriptive puisqu'il n'y a que 46% des textes qui sont exclusivement descriptifs et que les 12,5% des textes restants associent le descriptif à de...l'explicatif !

Il faut peut-être rappeler que le référent « personnage réel sans support visuel » était le footballeur Zinédine Zidane. Il est évident que ce personnage, choisi comme référent pour les besoins de cette recherche, est lui-même une référence dans le domaine footballistique et qu'il draine une foule d'admirateurs de tous âges y compris parmi les jeunes scripteurs. D'autre part, à son nom se

rattache toute une équipe de joueurs ayant souvent eux-mêmes le statut de vedettes. Les nombreuses séquences explicatives relevées dans les textes sont peut-être la conséquence de ce vedettariat ou encore le moyen de prolonger le plaisir d'évoquer sa passion car de la passion il y en avait dans les propos de ces élèves. On peut se demander alors, légitimement, si un référent réel sans support visuel mais inconnu aurait provoqué les mêmes débordements ?



graphique n°44 : textes « personnage imaginaire sans support visuel »

Confrontés, cette fois, à un référent imaginaire sans support visuel, les élèves ont écrit des textes globalement descriptifs mais la tendance purement descriptive est plus faible (3 classes sur 4 n'ont produit qu'entre 39 et 48% de textes exclusivement descriptifs). Par contre, le tableau récapitulatif n°1 et surtout le graphique n°44 montrent que ce type de référent incite régulièrement les élèves à produire des textes sans description :

- soit ils développent une séquence plutôt narrative (exemple 20% de textes de la classe 8 sont narratifs),
- soit ils écrivent une séquence explicative, ceci dans des proportions moins importantes cependant que pour le narratif (exemple : pour la classe 3, on relève 8% de textes explicatifs).

Pour comprendre les raisons de la présence de ces textes explicatifs, avec ce type de personnage, on peut difficilement invoquer d'éventuelles relations passionnées entre un personnage fictif et son scripteur, comme je l'ai fait précédemment avec Zinédine Zidane. Cependant, on peut émettre deux hypothèses : la première étant que le scripteur a pris en compte le fait qu'il serait lu et a cherché à justifier sa description par des explications, la deuxième hypothèse étant que pour le jeune scripteur, la notion de description est encore floue, ce qui rend les frontières entre description et explication perméables.

La comparaison entre les graphiques 43 et 44 nous livre deux autres informations intéressantes car deux classes se distinguent dans l'un et l'autre graphique : les classes n°3 et 4.

Tout d'abord, on constate qu'un même groupe d'élèves confrontés à deux référents différents, ne réagit pas de la même manière dans l'un et l'autre cas. C'est évident avec la classe n°3 qui a produit un pourcentage record de textes descriptifs avec le personnage imaginaire (72%) et un pourcentage record de textes explicatifs avec le personnage réel (41,5%).

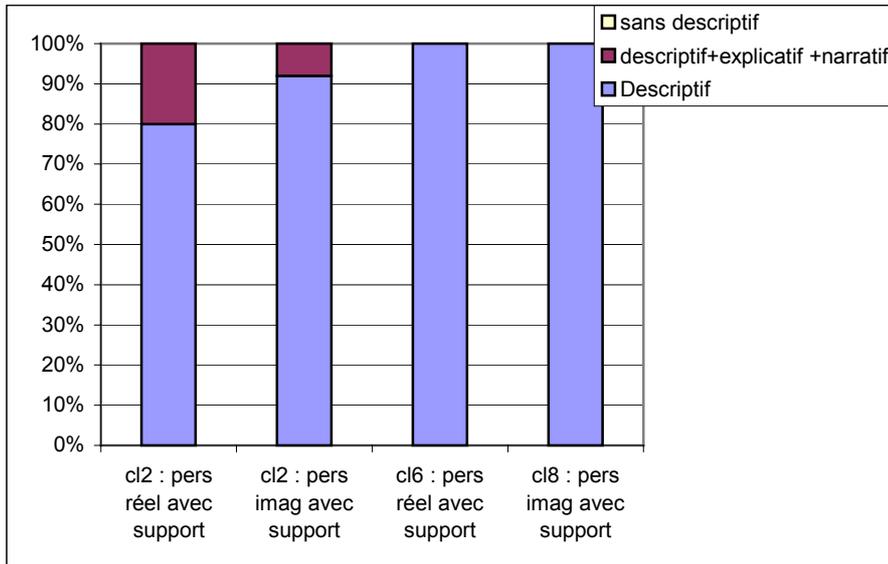
Un autre constat s'impose en confrontant les résultats des deux autres classes (classes 7 et 8), soumises aux mêmes référents « personnage imaginaire sans support visuel ». Il y a une similitude évidente entre les résultats obtenus pour les classes 3 et 7 d'une part et les classes 4 et 8 de l'autre. Or, je rappelle que les classes aux numéros impairs et les classes aux numéros pairs n'appartenaient pas au même secteur socioculturel ! Fallait-il y voir une conséquence ?

C'est en tenant compte de ce facteur social que je poursuivrai l'analyse.

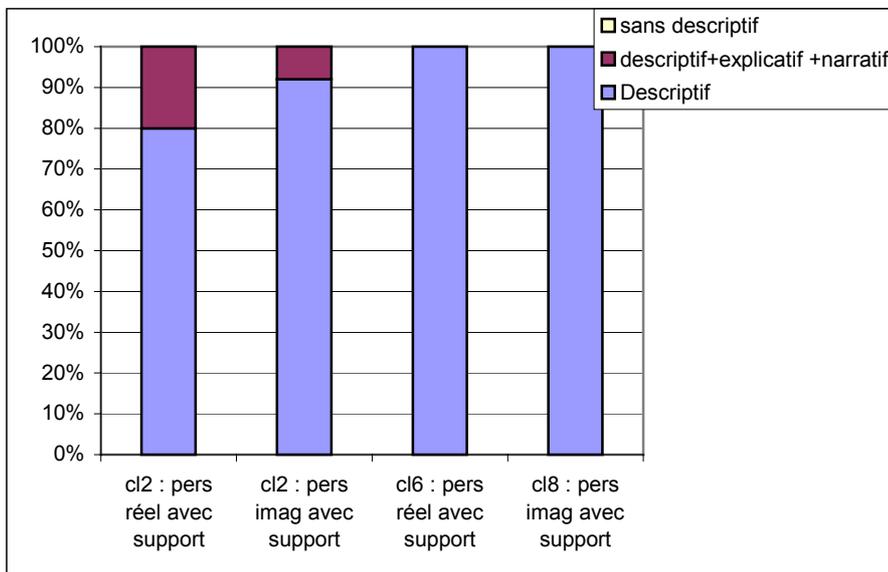
2.4 Les conséquences des référents « avec/sans support visuel » « réel/imaginaires » selon le secteur socioculturel

Comme nous l'avons vu, la présence d'un support visuel a pour effet immédiat, de produire des textes dans lesquels la description du personnage prend une place prépondérante dans la séquence écrite. Cela est vrai dans les deux sec-

teurs comme le montrent nettement les graphiques 45 et 46. La consigne descriptive est très largement respectée puisque on obtient 100% de textes descriptifs dans deux séries de portraits du secteur REP et dans trois séries sur quatre pour le secteur non REP.



graphique n° 45 : personnage avec support visuel, secteur REP



graphique n°46 : personnage avec support visuel, secteur non REP

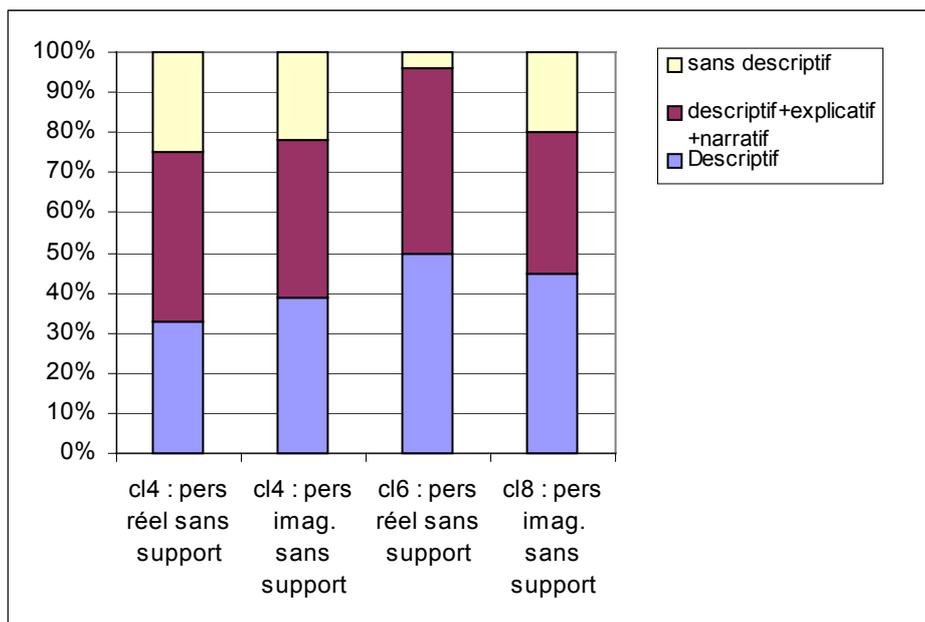
D'un point de vue général, nous avons vu également comment l'absence de support visuel fait, au contraire, éclater la ligne directrice de la consigne d'écriture vers d'autres types de textes. Ceci est vrai pour les deux secteurs d'étude mais avec quelques variations sur lesquelles il me faut revenir.

Une lecture, même rapide, des graphiques suivants (respectivement n°47 pour le secteur REP et n° 48 pour le secteur non REP) permet de repérer l'évidente influence de l'absence de support visuel sur le type de textes produits.

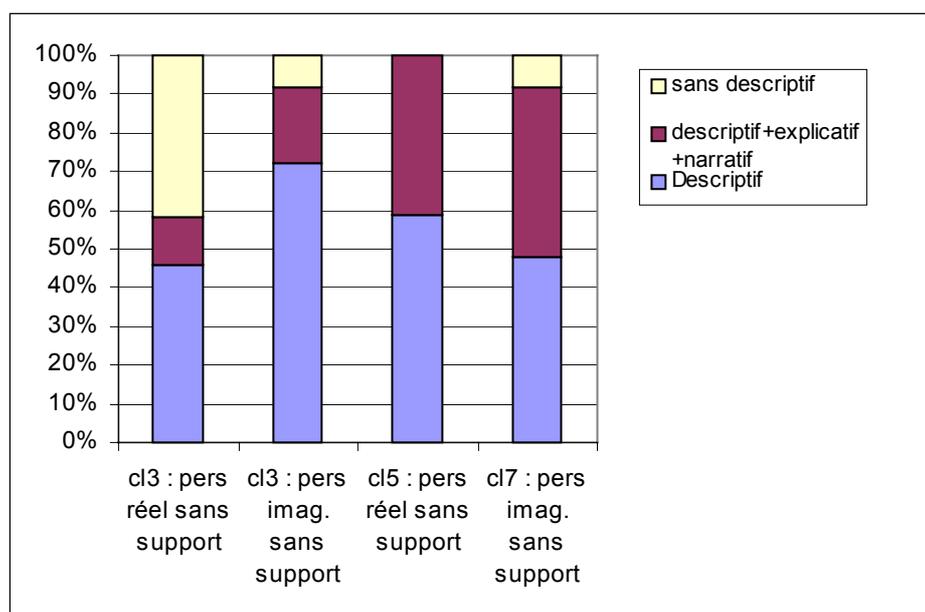
Premier exemple de ces variations, le secteur en R.E.P est visiblement plus sensible à l'absence de support visuel. La rédaction purement descriptive persiste dans une large mesure (avec 33 à 50% de textes descriptifs) mais on note une forte tendance à se disperser vers d'autres types de textes²⁹² et surtout une nette tendance à oublier²⁹³ la consigne descriptive. Dans chacune des séries de textes, on retrouve un pourcentage régulier (en général 20%) de productions sans séquence descriptive.

²⁹² Avec notamment une propension à la narration- voir le tableau n°11.

²⁹³ A moins qu'il ne s'agisse de confusion (ou de méconnaissance) entre le caractère descriptif ou explicatif d'un texte.



graphique n°47 : personnage sans support visuel, secteur REP



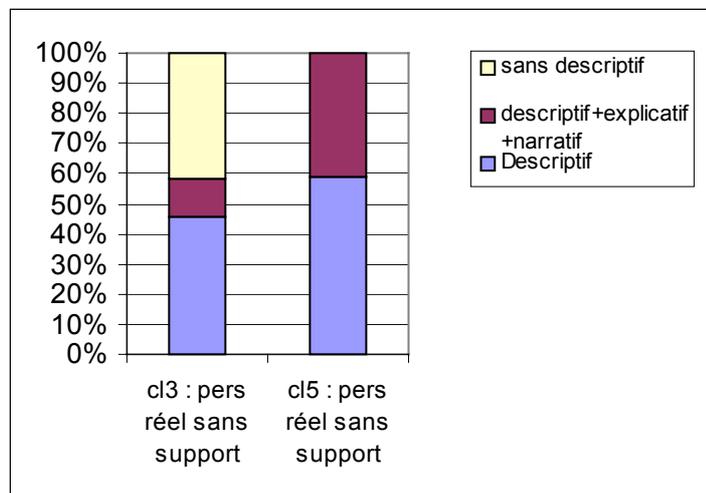
graphique n°48 : personnage sans support visuel, secteur non REP

En l'absence d'un support visuel, le secteur non REP accuse également le coup mais est moins perturbé que le secteur en R.E.P. Hormis la série des portraits « personnage réel, sans support visuel » (mais très connu), les trois autres séries de textes continuent à obéir à la consigne en produisant entre 46 et 59 % de

descriptions pures et entre 12,5 et 44% de textes composites²⁹⁴ dans lesquels la description est effective.

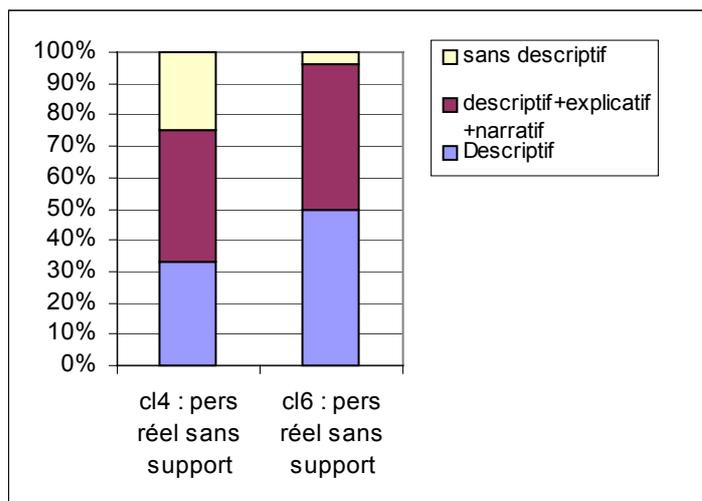
Les effets du référent « avec » ou « sans support visuel » étant désormais connus, je me suis intéressée uniquement aux textes sans support visuel pour tenter de dégager l'influence des référents « personnage réel » et « personnage imaginaire ». Les graphiques 49 à 52 constituent l'illustration de cette recherche.

Le caractère « réel » ou « imaginaire » des personnages référents ne semble pas avoir une incidence aussi forte sur le type de texte produit, que celle repérée avec les référents « avec » ou « sans support visuel ». On observe pourtant quelques disparités dans les résultats retenus. Celles-ci sont parfois visibles au sein d'un même secteur, comme c'est le cas autour du référent « personnage réel » des classes 3 et 5 du secteur non REP (voir graphique n°49). D'autres apparaissent en confrontant les résultats des deux secteurs.



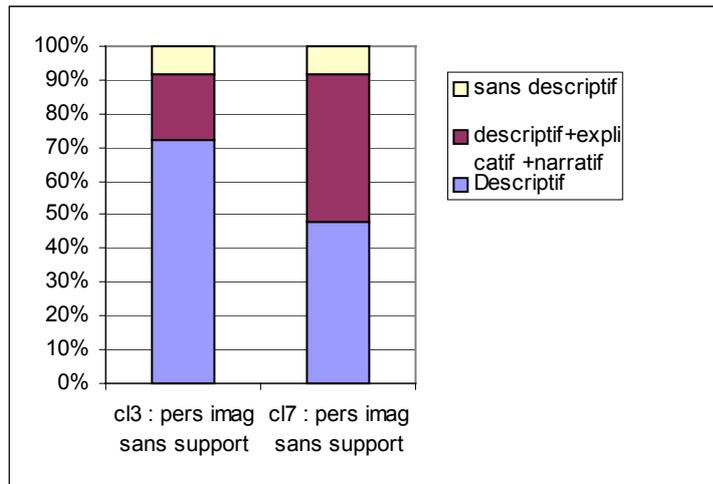
graphique n°49 : personnage réel sans support, secteur non REP

²⁹⁴ Notons, dans ce secteur, une forte propension à mêler le descriptif et l'explicatif alors qu'en R.E.P, l'association fonctionnait plutôt entre le descriptif et le narratif ;

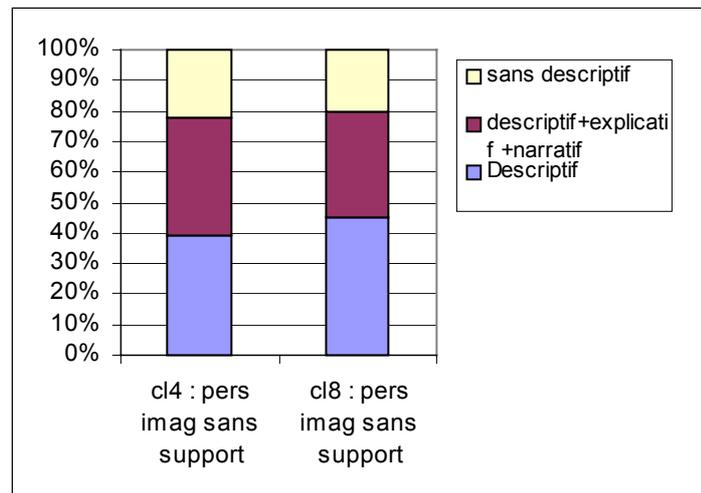


graphique n°50 : personnage réel sans support, secteur REP

A partir du référent « personnage réel », les élèves du secteur non REP ont tendanciellement produit un peu plus de textes descriptifs (entre 46 et 59%) que les élèves du secteurs en REP (entre 33 et 50%). Cependant, hormis la classe 3 qui se distingue avec un pourcentage élevé (42%) de textes sans aucune description, on peut affirmer que les élèves des deux secteurs ont répondu à la consigne d'écriture en produisant, dans de fortes proportions, des textes composites associant des séquences descriptives, narratives et explicatives. Il faut aussi rappeler que le caractère « connu » du référent « personnage réel » a sans doute joué un rôle non négligeable. De fait, les réactions observées sont peut-être moins en rapport avec le facteur socioculturel qu'avec le rapport affectif plus ou moins fort qui liait les scripteurs et le personnage décrit.



graphique n° 51 : personnage imaginaire sans support, secteur non REP



graphique n°52 : personnage imaginaire sans support, secteur REP

La lecture attentive des textes produits autour du référent « personnage imaginaire » nous permet de remarquer une constante en secteur R.E.P. Les deux classes de R.E.P concernées par le personnage imaginaire (voir graphique n°52) ont réagi de façon similaire. Dans les deux classes, les productions se répartissent assez équitablement entre textes descriptifs (39 et 45%) et textes composites (39 et 35%) associant étroitement le descriptif et le narratif. Enfin, les deux classes ont la même proportion de textes non descriptifs (20 et 22%) tournés essentiellement vers la narration.

Il y a également une constante à repérer dans les textes « personnages imaginaires » du secteur non REP, c'est le faible pourcentage de textes non descriptifs (8% dans les deux classes).

En conclusion, si les référents « personnage réel » et « personnage imaginaire » sont moins déterminants que les référents « avec » ou « sans support visuel », ils n'en restent pas moins capables d'exercer une certaine influence. Ainsi le personnage imaginaire porte la responsabilité de nombreuses dérives dans les textes des deux secteurs mais affecte moins les textes du secteur non REP que ceux du secteur en R.E.P. Le personnage réel sans support visuel (et je dois rajouter, « très connu »), provoque, quant à lui, des réactions diverses peut-être moins en rapport avec le facteur socioculturel qu'avec le rapport affectif plus ou moins fort qui lie le scripteur et le personnage décrit.

2.5 Les grandes dominantes textuelles relevées dans le corpus de textes inscrits dans un genre

Pour le deuxième corpus de textes, introduisant cette fois, la notion de genre, j'ai établi le même tableau récapitulatif des types de textes et combinaisons de textes (c.f annexe 6). Je rappelle que, pour cette deuxième année d'expérimentation, la consigne demandait de décrire le personnage que le lecteur découvrait à l'issue d'un court extrait littéraire, à travers le regard du héros. L'extrait en question s'inscrivait clairement dans un genre annoncé dans la consigne (genre policier, historique, science-fiction ou sans genre) et la façon dont le personnage descriptible était introduit dans l'histoire, était commune à tous les textes et directement liée au genre.

On retrouve dans le nouveau corpus de textes, les mêmes grandes tendances observées avec le corpus de la première année mais avec quelques différences sensibles.

La dominante strictement descriptive est prépondérante mais on remarque très vite qu'un seul genre (le genre historique) et une seule classe sur six a obtenu

100% de textes descriptifs alors que cinq classes sur huit avaient atteint ce même score lors de la première année.

Cette première remarque entraîne conséquemment deux autres :

- globalement, ces types de référents²⁹⁵ inscrits dans un genre ont développé de nombreuses combinaisons textuelles,
- avec ces référents, tout comme avec les référents « réel/imaginaire » et « avec/sans support visuel », on découvre aussi une série de textes non descriptifs, à la différence près qu'avec les référents « genre », le narratif est très largement convoqué alors que l'explicatif, très présent lors de la première année, est quasiment inexistant cette fois-ci.

Tout comme pour la première année d'expérimentation, j'ai pu regrouper ces résultats en trois grandes catégories :

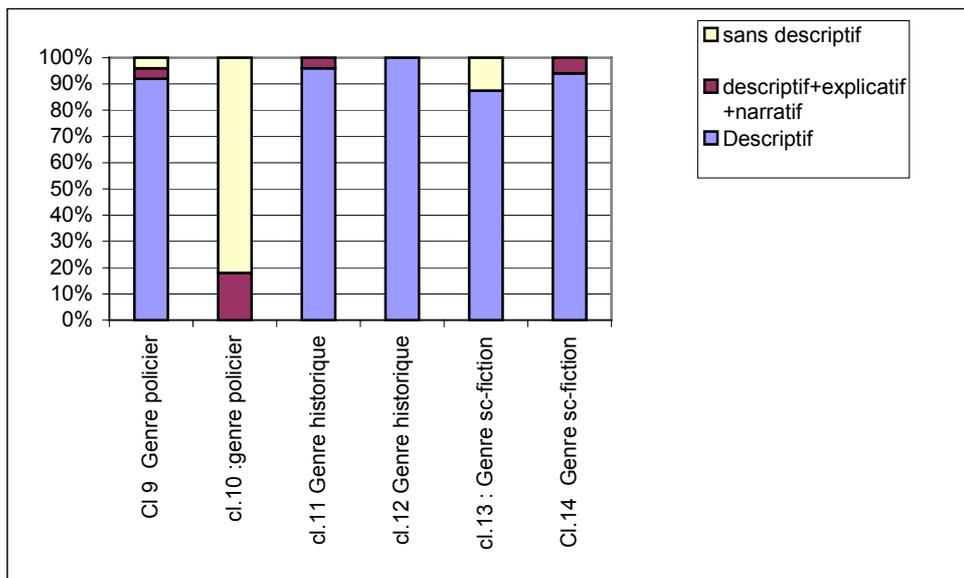
- les textes dont le contenu est strictement descriptif,
- les textes qui mêlent différents types de textes y compris descriptifs,
- et enfin des textes dans lesquels le type descriptif n'apparaît pas du tout.

Ces regroupements ont l'avantage de faciliter la lecture des résultats et il convient de revenir au tableau n°2 pour une lecture plus approfondie.

Le premier de ces graphiques (graphique n°53) expose les résultats obtenus par les six classes des deux secteurs, à partir d'un extrait inscrit dans les genres policier, historique, science-fiction.

Immédiatement, on perçoit, à la fois, la grande tendance à l'écriture descriptive qui se dégage mais aussi, la grande disparité entre les classes et les référents. Le genre policier est le premier de ces référents à attirer particulièrement le regard. Je débiterai donc cette analyse par lui.

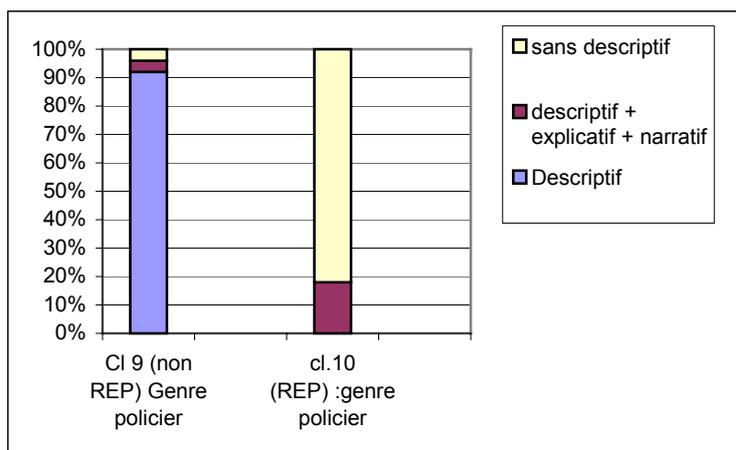
²⁹⁵ Référents que l'on peut rapprocher des référents « personnage sans support visuel » puisqu'à un nom comme « Z.Zidane » ou à un groupe nominal comme « un extraterrestre » s'est substitué un passage narratif qui place le personnage que l'on doit décrire, dans un contexte identifiable, de la même manière qu'au simple nom de « Zidane » était indexé le monde du football et que celui de l'extraterrestre renvoyait à la science-fiction.



graphique n°53 : référents avec genre

2.5.1 Les effets remarquables et remarquables du référent « genre policier »

Deux classes, appartenant chacune à un secteur socioculturel différent, étaient concernées par ce référent textuel inscrit dans le genre policier. Comme on peut le voir sur le graphique n°54 qui récapitule les résultats des deux classes, des différences entre les deux secteurs apparaissent très nettement dans le traitement de la consigne descriptive.



graphique n°54 : référent « genre policier »

Les élèves du secteur non REP (classe 9) sont entrés massivement (c'est-à-dire à 92% d'entre eux), dans l'écriture descriptive du personnage en respectant la loi du genre. Quelques-uns, peu nombreux, après avoir introduit une séquence descriptive ont poursuivi avec une séquence narrative. On peut les assimiler à la première grande catégorie citée²⁹⁶, dans la mesure où il y a une introduction descriptive, signe que la consigne a été comprise. Quelques autres n'ont pas répondu à la consigne descriptive et ont produit un texte uniquement narratif. Ces deux groupes sont cependant peu représentatifs (8% en tout).

A l'évidence, les élèves du secteur en R.E.P (classe 10) n'ont pas réagi de la même manière puisqu'une grande majorité d'entre eux (82%) a écrit la suite narrative de l'extrait. Dans ces 82% des textes, le récit respecte bien le genre policier mais à aucun moment, une séquence descriptive n'est introduite. Même la forme minimale que peut prendre la composante descriptive (parmi les quatre qui sont retenues par Yves Reuter²⁹⁷), c'est-à-dire la proposition intra-phrastique, n'apparaît pas. Pour ces élèves, la description, ou tout au moins la consigne descriptive n'est pas perçue. Le référent « genre policier » semble avoir enclenché un mécanisme narratif qui exclut tout autre type de séquence.

Un petit noyau d'élèves a malgré tout pris en compte la demande descriptive. Celle-ci a été produite le plus souvent sous la forme d'une micro-séquence descriptive avant de poursuivre dans le narratif (6% d'entre eux), comme dans l'exemple qui suit où l'élève a débuté par une description minimaliste (un adjectif qualificatif) avant de se lancer dans les aventures de son héros.

« L'homme que regardait Rob était bizarre. Rob avance pour voir mieux ce qu'il fait l'homme. Et l'homme entendit un bruit, et se sauva. Rob alla

²⁹⁶ C'est-à-dire la catégorie « descriptif » symbolisée par la couleur bleue sur les graphiques.

²⁹⁷ Reuter Yves : « La description : éléments de discussion autour d'un bilan provisoire », *Enjeux*, n° 47/48, *La description*, mars/juin 2000.

dehors, pour le poursuivre. Mais il courait trop vite.... ».

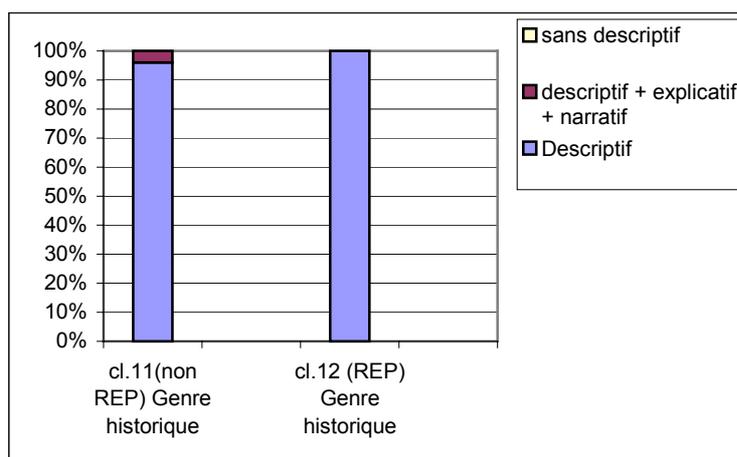
(texte n°13.10, secteur R.E.P, référent « genre policier »)

Un autre petit groupe (12%) a choisi d'introduire une séquence descriptive après un intermède narratif

2.5.2 Les effets des référents « textuels inscrits dans le genre historique ou science-fiction »

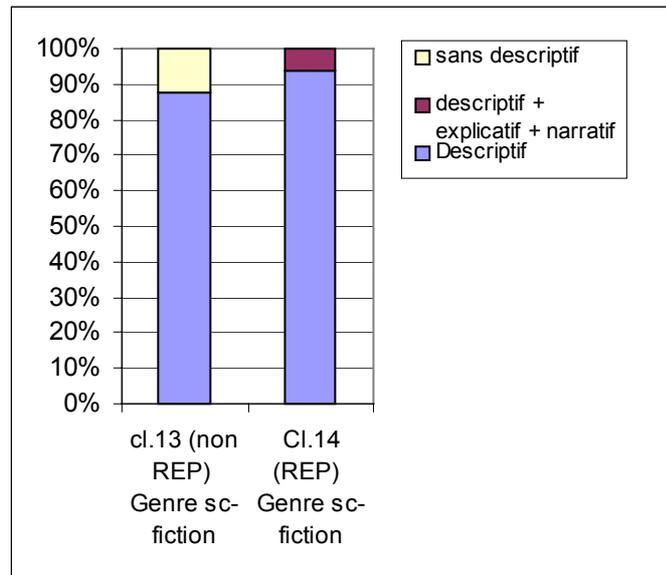
La consigne descriptive, à partir d'un extrait de genre historique (c.f graphique n°55) ou de genre science-fiction (c.f graphique n°56) a porté les fruits attendus. Cette fois, les quatre classes concernées ont réagi, à peu près, de la même façon. C'est-à-dire que dans l'ensemble des deux secteurs, les élèves ont essentiellement développé la description du personnage.

Concernant le référent « texte inscrit dans le genre historique », on relève un faible pourcentage d'élèves (4%) du secteur non REP ayant décrit le personnage avant de reprendre une séquence narrative. En classe de secteur R.E.P, contrairement à ce qui s'était passé autour du genre « policier », les élèves ont tous produit une séquence descriptive.



graphique n°55 : référent textuel inscrit dans le genre historique

Pour le texte descriptif inscrit dans le genre science-fiction, on retrouve globalement les mêmes tendances que pour le genre précédent. A savoir que dans les deux classes observées, les élèves ont produit une description dans une proportion importante (87% en secteur non REP et 94% en secteur R.E.P).



graphique n° 56 : référent « genre science-fiction »

Une lecture plus attentive nous prouve qu'il faut pourtant distinguer les deux secteurs.

La classe en R.E.P a, semble-t-il, été plus performante vis à vis de la compréhension de la consigne puisque le seul élève, sur les dix-huit de cette classe, qui a produit un texte composite, s'est lancé dans la suite du récit entrevu dans l'extrait puis a pensé à insérer la description de son personnage à la fin de son texte, comme on peut le voir dans le document suivant.

« Jonathan est un habitant de la planète de CET 4 puis il visite pour la première fois de sa vie une planète qui est la planète Ander 2. A ce moment là, Jonathan remarqua la première fois une Ro. Cette Ro était venu de la planète Ander 2. Elle était immense, et elle regardait bizarrement

Jonathan. Jonathan était étonné, la Ro disa à Jonathan comment t'appelles-tu ? Jonathan lui répondit je m'appelle Jonathan. Cette Ro était grande avec des cheveux blonds et son (mayot) maillots était bleu puis son pantalon gris et ses chaussures noires et tout à coup elle disparu. Jonathan était étonné et il repartit chez lui. »

(texte n°8.14, secteur REP, genre « science-fiction »)

La classe du secteur non REP a, quant à elle, réservé quelques surprises. On a déjà remarqué bien sûr que le score des textes à dominante descriptive est légèrement inférieur dans ce secteur mais la surprise vient surtout d'une des dominantes répertoriées dans quelques textes.

Les élèves qui ont écrit²⁹⁸ des textes composés de plusieurs séquences, ont écrit, en plus de la séquence descriptive :

– soit un texte narratif (8%), ce qui, en soi, n'est guère surprenant mais on peut se rendre compte avec l'exemple suivant que non seulement la consigne descriptive n'est pas respectée ou si peu, mais que surtout le référent textuel n'est pas du tout pris en compte par l'élève,

« Dans la salle de bain..

Hugot était un garçon très bizarre, il avait un hotel pour lui seul sa chambre était le numéro 217 !! alors il y avait déjà une un meurtre, dans la salle de bain !!

Il avait 28 ns avant sa mort.

Il y avait une femme qui est morte dans la chambre 217 !!

Que c'est-il passé à Hugot »

(texte n°13.13, secteur non REP, genre « science-fiction »)

²⁹⁸ Rappelons tout de même que les effectifs de ces élèves sont très faibles, sur une classe de 29 élèves, 4% ne représente qu'un élève !

- soit un passage explicatif (4%), comme celui que je présente dans le document suivant. Le passage explicatif est très bref mais a l'intérêt d'être nouveau dans les productions étudiées jusqu'à présent avec ce genre,

*« Elle était très grande avec de longs cheveux blan argenté, elle portait des vêtements vert foncé, mince, très mince, elle a soif, **car sur sa planète, il n'y a pas d'eau**, avec ses 8 pattes et ses 4 bras, elle se débrouillait très bien. »*

(texte n°27.13, secteur non REP, genre « science-fiction »)

2.5.3 Les effets du référent « sans genre ».

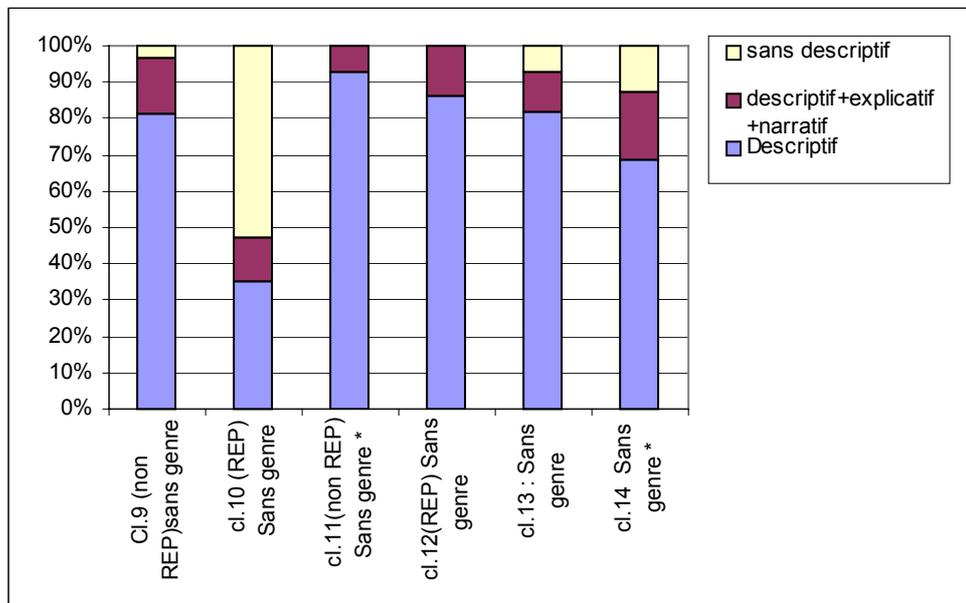
On savait déjà, comme nous l'avons vu dans le chapitre précédent, que l'absence d'un genre marqué, dans le référent textuel, avait eu comme premier effet remarquable de réduire la longueur des textes. On peut constater que l'absence de « genre » dans une consigne d'écriture, n'a pas seulement agi sur la longueur mais que cela a eu également une influence sur le type de texte produit.

L'analyse des textes dont le référent n'offrait aucun genre particulier, est d'autant plus intéressante qu'elle a concerné, cette fois, l'ensemble de la population des deux secteurs. J'ai donc eu à ma disposition un corpus de textes émanant de six classes, soit cent trente et un textes d'élèves.

Tout d'abord, sur l'ensemble de ce corpus, une première remarque s'impose : par rapport aux consignes présentant un extrait nettement inscrit dans un genre (c.f graphique n°53 : référents avec genre), le pourcentage de textes strictement descriptifs diminue lorsqu'on propose, au contraire, un extrait neutre comme point de départ à l'écriture.

Une seule classe fait exception à cette diminution, c'est la classe 10 (secteur REP) et pour cette classe, on peut même parler de progression puisqu'il s'agit, dans ce cas-là, de la classe qui s'était lancé dans une écriture essentiellement narrative, suite à l'extrait « genre policier ».

Cette diminution des textes strictement descriptifs entraîne une deuxième remarque et nous renvoie au tableau n°2 placé en annexe (cf : annexe 6). Quand les textes ne sont pas strictement descriptifs, ils présentent essentiellement une dominante descriptive suivie d'une séquence narrative plus ou moins longue ou une dérive exclusivement narrative. Les séquences de type explicatif ne sont pas convoquées.



graphique n°57 : référents sans genre

Evidemment, même si la diminution du pourcentage de textes descriptifs est enregistrée pour l'ensemble des classes, on observe des variations plus ou moins sensibles d'une classe à l'autre et surtout d'un secteur à l'autre. Ceci constitue notre troisième remarque : l'absence de genre dans un texte de consigne descriptive a des effets plus marqués du côté du secteur en R.E.P. C'est, en effet, dans le secteur en R.E.P que l'on relève les plus fortes variations de pourcentages de textes descriptifs entre les deux séries de textes.

L'absence de référent « genre » auquel les élèves du secteur en R.E.P ont paru être plus sensibles, semble être un handicap pour obéir à la consigne si l'on ne considère que cette légère baisse des pourcentages de textes strictement descriptifs. En réalité, cette baisse de textes strictement descriptifs est compensée en partie par les textes classés comme descriptifs et narratifs.

L'élément le plus instructif, en somme, n'est pas à observer du côté des textes strictement descriptifs mais bien du côté des textes composites. Ceux-ci nous indiquent que, la classe n°10 mise à part, confrontés à un référent textuel sans genre, les élèves ont davantage tendance à combiner deux types de textes dans leurs écrits.

Si l'on envisage la description sous la forme d'un parcours, comme je vais le faire ultérieurement, ces combinaisons de textes peuvent alors signifier que des fonctions sont attribuées à la description par les élèves, ce qui expliquerait l'imbrication des types de textes narratifs et descriptifs. Car s'il est un élément également à retenir de cette analyse, c'est la présence récurrente du type de texte narratif. La nature même du référent, c'est-à-dire un extrait narratif introduisant la séquence descriptive, semble avoir un effet « boomerang », le narratif appelant le retour du narratif. Dans le cas de la classe n°10, cette prégnance du narratif atteint des sommets pour les deux textes produits. Pourtant, là où le genre policier engageait les élèves directement sur la voie du narratif (82% des textes de cette classe), l'absence de genre a permis de mieux repérer la consigne descriptive. Cependant, le taux d'élèves ayant écrit un récit (53%) en omettant toute description, même la plus minime, est encore très élevé.

Ceci m'amène donc à penser que l'extrait narratif comme référent peut avoir des effets différents selon le public auquel il s'adresse :

- soit l'effet « boomerang » que j'évoquais ci-dessus,
- soit un effet qui se révèle pervers (notamment auprès d'un public plus fragile vis à vis de la lecture de consigne), celui de provoquer une dérive exclusivement narrative.

Conclusions concernant l'influence du référent sur le type de texte produit.

J'avais émis l'hypothèse que le support visuel et le support textuel favoriseraient l'insertion de fragments narratifs, grâce au contexte qui entourait implicitement ou explicitement le personnage décrit.

Les résultats obtenus à partir du référent « support visuel » la démentent en partie, par contre le référent « support textuel » montre que, dans certains cas, l'alternance narratif/descriptif fonctionne réellement et à bon escient.

Globalement, on retiendra de ce chapitre consacré à l'influence du référent sur le type de texte écrit par les élèves que :

- La présence d'un support visuel a un effet réel sur le type de texte obtenu puisque sur les huit séries de textes, tous secteurs confondus, cinq séries sont à 100 pour 100 cent descriptives et les trois autres obtiennent un pourcentage d'écriture majoritairement descriptive. La présence du support visuel semble focaliser l'attention des scripteurs à la fois sur le personnage et sur la consigne d'écriture, laissant en même temps une part faible à la construction d'un contexte narratif englobant la séquence descriptive.
- L'absence de support visuel, au contraire, permet de laisser libre cours à l'imagination mais l'écriture devient alors plus difficile et la mémorisation de la consigne d'écriture, de ce fait, est plus aléatoire.
- Le caractère réel ou imaginaire du personnage décrit influence également l'écriture. Ainsi la consigne descriptive sans support visuel d'un personnage réel est majoritairement respectée alors que celle d'un personnage imaginaire, dans les mêmes conditions, l'est un peu moins. Ce qui est davantage révélateur, c'est la multiplication des combinaisons textuelles qui varie selon la qualité du personnage mais aussi selon le secteur socioculturel. Ainsi en secteur non REP, les combinaisons de séquences concernent l'association descriptif et explicatif alors qu'en secteur R.E.P s'ajoutent des séquences narratives.

– Le genre est également un référent dont l'influence n'est pas négligeable. Dans cinq cas sur six, il a permis de développer l'écriture descriptive attendue, soit de façon exclusive, soit en combinaison avec du narratif. L'absence de genre modifie la réponse à la consigne. On note une diminution des séquences descriptives quel que soit le secteur étudié. En même temps, le référent « genre » incite les élèves à produire une séquence à dominante narrative et ce sont les classes du secteur en R.E.P qui se tournent le plus volontiers vers le narratif.

– Enfin, comme nous l'avons vu, cette réflexion sur le « référent genre » a permis de dégager les effets contradictoires du genre dès lors qu'il se présente sous la forme d'un extrait de texte globalement narratif mais chargé d'introduire la séquence descriptive. Les deux effets contradictoires sont : dans sa version négative, ce que j'ai nommé une dérive narrative et dans sa version que je qualifierais de positive, le retour du narratif en fin de séquence descriptive, à la condition que ce retour narratif fonctionnalise la description.

Cependant, seule une analyse des parcours de ces descriptions permettra de vérifier si l'imbrication du descriptif et du narratif correspond à une volonté délibérée de la part du scripteur ou s'il s'agit d'une autre forme de dérive narrative, plus discrète celle-là.

Chapitre 3 : L'architecture textuelle des portraits produits

Avant d'aborder le contenu proprement dit des fragments descriptifs du corpus de textes, je souhaitais étudier rapidement, à la fois le mode de présence de la description (ostension ou discrétion) et la forme architecturale prise par l'ensemble des textes.

Dans la langue française écrite, les modes de présence de la description dépendent de bien des variables. Le type d'écrit, l'auteur, la fonction de la description au sein du texte, en sont quelques exemples. Dans le cadre strictement scolaire de l'apprentissage de la description, ces modes de présence varient également selon le niveau de la classe d'élèves, le type d'exercice demandé et la discipline à laquelle il renvoie. Je supposais que les modes de présences pouvaient varier, aussi, selon le type de référent qui était exploité et je désirais le vérifier.

Pour définir « discrétion et ostension », je m'étais référée aux propos de Yves Reuter dans *La description des théories à l'enseignement-apprentissage*²⁹⁹. J'ai donc retenu que :

« la discrétion se manifeste par une tendance à l'effacement de la description, à sa fusion dans le reste du texte, elle tend en quelque sorte à se faire oublier. On pourrait la caractériser par trois traits : une relative brièveté, une absence de soulignement, une forme purement linguistique. C'est un cas très fréquent. »,

« L'ostension, en revanche, se manifeste par une tendance au soulignement de la description, elle tend en quelque sorte à attirer l'attention sur elle. On pourrait la caractériser par une relative longueur, par un marquage de ses frontières par des formes mixtes, linguistiques et iconiques. »

²⁹⁹ Reuter Yves, *La description des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, E.S.F, 2000 (page83).

En fait, j'ai dû réviser mon intention d'analyser les modes de présence de la description car le cadre opérationnel que j'avais choisi, n'était pas pertinent pour une telle tâche.

En effet, les consignes d'écriture de la première année d'expérimentation conditionnaient fortement la présence de fragments expansés puisque les élèves étaient clairement invités à décrire le personnage présenté sur un support visuel ou à décrire un personnage nommé précisément mais sans support visuel (« *Décris Zinédine Zidane* » ; « *Décris une créature extra-terrestre* »). Les consignes d'écriture de la deuxième année favorisaient tout autant la présence de fragments descriptifs plus ou moins expansés puisque la description était sollicitée, à chaque fois, de façon assez classique³⁰⁰, à partir d'un extrait de livre pour la jeunesse, inscrit dans un genre ou non.

Le même type de consigne ayant été donné d'une année sur l'autre, l'ostension était, de fait, convoquée et cela rendait vain la recherche d'un autre mode de présence.

Cependant, il m'est apparu qu'un phénomène de réaction en chaîne organisait, en fait, le mode de présence de la description dans les textes répondant aux consignes que j'avais données. Conséquemment, l'ostension n'était pas toujours « au rendez-vous ». Le type de référent proposé dans les consignes, agissant sur le type de texte produit, avait comme autre répercussion de provoquer soit une ostension remarquable (les exemples les plus évidents étant ceux des portraits écrits à partir des supports visuels ou encore des supports textuels inscrits dans le genre historique), soit une discrétion plus ou moins volontaire dans le cas des dérives textuelles avec, dans certains cas (exemple : le portrait

³⁰⁰ Philippe Hamon a relevé le fait que la description d'un personnage par un autre personnage déjà en scène dans l'histoire, est une des figures les plus fréquentes dans le roman réaliste. Jean-Michel Adam et André Petitjean, quant à eux, rappellent que « l'artifice consiste à présenter la description (travail de l'auteur) comme le faire d'un acteur (personnage ou narrateur) selon trois modes différents : le VOIR, le DIRE, l'AGIR, FAIRE ». C'est la description de type VOIR qui était utilisée dans chacun des extraits choisis pour l'expérimentation de la deuxième année. C'est-à-dire que la description est prise en charge par l'un des protagonistes de l'histoire déjà sur les lieux. Hamon Philippe, « *Introduction à l'analyse du descriptif* », Paris, Hachette, 1981.

Adam J-M et Petitjean André, *Le texte descriptif*, Paris, Nathan, 1989.

écrit à partir de l'extrait littéraire « genre policier » dans une classe de secteur R.E.P.), le risque de la voir disparaître.

De fait, les modes de présences de la description se confondaient avec les types de textes produits. C'est donc plutôt l'architecture textuelle qui a retenu mon attention.

3.1 La forme générale des textes descriptifs avec ou sans support visuel, des personnages réels ou imaginaires.

A propos de l'architecture générale des textes descriptifs d'élèves, Yves Reuter³⁰¹ a relevé essentiellement deux formes générales : une présentation en colonne et une plus linéaire (nous parlerons de linéarisation) qui prend souvent la forme d'un « pavé ».

Pour l'analyse du corpus de textes, j'ai donc répertorié les descriptions en tenant compte de leur présentation sous forme d'un pavé ou de texte en colonne. Par présentation en colonne, j'entends la succession d'éléments disposés les uns sous les autres, avec ou sans ponctuation, ce qui donne souvent ce qu'on peut appeler avec précaution un « effet de liste »³⁰², très lié à l'utilisation de nombreux alinéas, le texte suivant en est un exemple.

« La créature que je vais décrire s'appelle bigote elle a :

– trois paires de yeux bleu et vert.

– 7 oreilles marron et noir

³⁰¹ Reuter Yves, « La description : éléments de discussion autour d'un bilan provisoire », *Enjeux*, n°47/48, *La description*, mars/juin 2000, p13.

³⁰² L'emploi du mot « liste » nécessite d'être précisé. Il fait état, dans ce contexte, de la disposition du texte en colonnes d'une part mais évoque également le genre, qui en l'occurrence, pourrait se traduire par « inventaire des qualités du personnage (voir à ce sujet, les commentaires de Y. Reuter dans « *La description des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, E.S.F, 2000, p74).

- 6 nez rouge
- sa peau est verte et mauve

Elle a beaucoup d'amis extra-terrestre lui ressemblant beaucoup.

Higote a aussi :

- 10 queue jaune
- 20 boutons dans le dos multicolor

Elle est très gentille. »

(texte 2 : personnage imaginaire sans support, n°3.16 du secteur non REP)

La présence de ces alinéas, dans les textes d'élèves, n'est cependant pas uniforme. Ceux-ci sont employés de façon, soit épisodique pour mettre en évidence une partie du texte, soit de façon systématique. C'est ce dernier cas qui peut contribuer à donner à l'ensemble du texte un effet de « liste », surtout lorsque s'ajoute une énumération d'adjectifs ou de groupes nominaux précédés d'un tiret. C'est le cas avec l'exemple qui suit.

« Description de l'extra-terrestre avec :

- *de longs poils*
- *des cornes*
- *des boutons*
- *une queue*
- *quatre pattes*
- *des griffes*

- *deux yeux panchés*
- *des poils sur la tête*
- *une tête d'oiseau sur sa patte*
- *une grande geule*
- *deux boutons entre les cornes*
- *moins de poils sur les jambes. »*

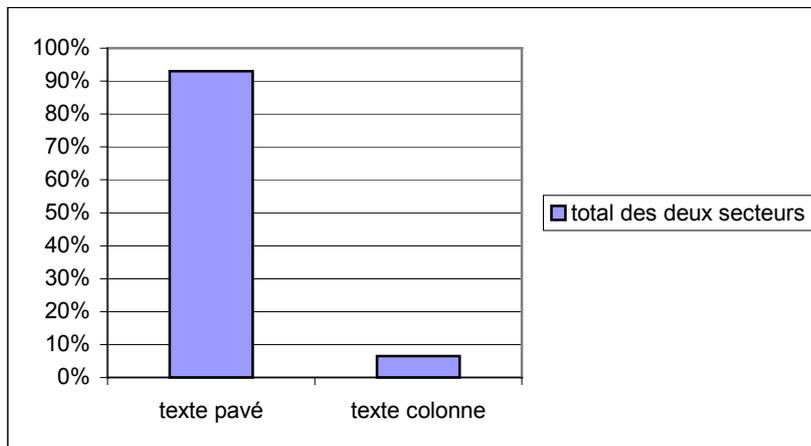
(texte n°7.10, secteur non REP: personnage imaginaire, avec support visuel)

Sous le terme « linéarisation », j'ai placé les textes pour lesquels il n'y avait pas de retour à la ligne significatif, hormis ceux imposés par les limites de la page, comme dans l'exemple suivant :

« C'est un adulte de 40-41 ans. Il doit faire 1m. Il a un casque, une corde attaché à la taille. Il a des lunettes de soleil. Il a des gants. Il a un sweet, un pantalon élastique, des chaussures de neige. En un seul mot il a une tenue de ski. On dirait qu'il a une pioche dans les mains. La corde est attaché à la pioche. Il a un sac derrière lui. On dirait qu'il est content, comme si il avait gagné quelque chose. »

(texte n°1. 03, secteur non REP: personnage réel avec support visuel)

C'est cette dernière forme, que j'assimile et présente sous le terme de texte « pavé », qui l'emporte très largement sur l'ensemble des textes de la première année, comme le montre le graphique suivant.



graphique 58 : Forme textuelle de l'ensemble des textes, tous secteurs confondus

Dans les cas les plus fréquents, on obtient donc essentiellement des textes descriptifs qui prennent la forme d'un pavé uniforme (93%) alors que les textes en colonne sont peu nombreux (7%). Parmi ces textes en pavé, on relève également quelques écrits organisés autour de deux ou trois paragraphes. C'est le cas dans l'exemple suivant. L'élève a choisi de laisser un espace d'une ligne de cahier entre chaque paragraphe.

« Zinédine Zidane est un footballeur très célèbre. Il est le numéro 10 de l'équipe de France.

Il a très peu de cheveux. Il a les yeux marrons . et un peu de barbe. Il est blanc. Il est poilu. Pendant les matchs sa tenue est un maillot bleu avec un peu de blanc un short bleu, et des chaussures noir. Il a la taille d'un adulte.

Il est de nationalité italienne. Il a une femme et deux enfant. »

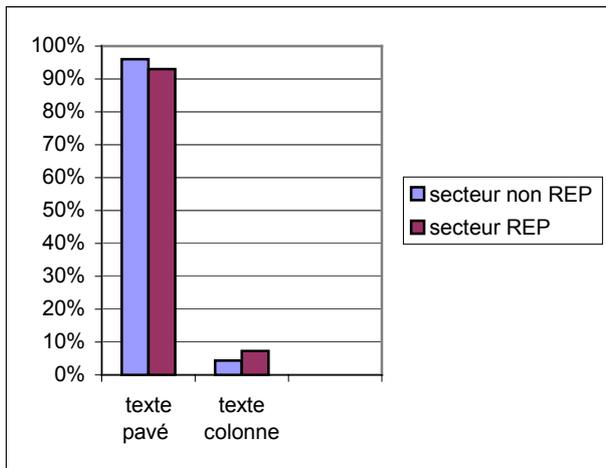
(texte n°6.21, secteur R.E.P : personnage réel sans support)

On constate que ce type de texte pavé avec paragraphes relève d'un niveau de compétence plus évolué. On voit, notamment avec cet exemple, comment l'élève a organisé sa description en fonction de trois critères : présentation générale (ancrage), aspect physique en rapport avec l'activité professionnelle du personnage et enfin apport de deux éléments descriptifs non liés à l'activité footballistique.

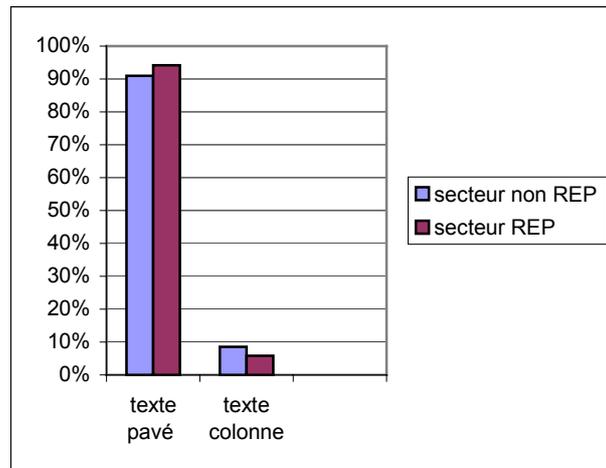
Ce type de texte pavé avec paragraphes reste cependant exceptionnel et ne correspond qu'à 4% des productions (soit 13 élèves sur les 632 participant à l'écriture des portraits). Je ne le présente, ici, que pour souligner sa rareté alors que les textes sans paragraphes représentent une écrasante majorité.

Au cours de cette première année d'expérimentation, j'ai constaté que les référents « réel/imaginaire » d'une part et les référents « avec/sans support visuel » d'autre part, peuvent faire bouger l'architecture textuelle des textes descriptifs mais les variations sont très faibles. La comparaison entre les deux secteurs n'apporte pas, non plus, d'éléments très significatifs. A titre d'exemples, les quelques graphiques qui suivent sont là pour nous en convaincre.

Si l'on observe, pour commencer, les résultats obtenus autour des personnages « référent réel/référent imaginaire », on note que le secteur en R.E.P décrit davantage en colonne son personnage réel (7% contre 4% en secteur non REP) alors que le secteur non REP utilise cette forme « en colonne » plutôt avec le personnage imaginaire (9% contre 6% dans le secteur R.E.P) cependant, la différence est peu marquée.

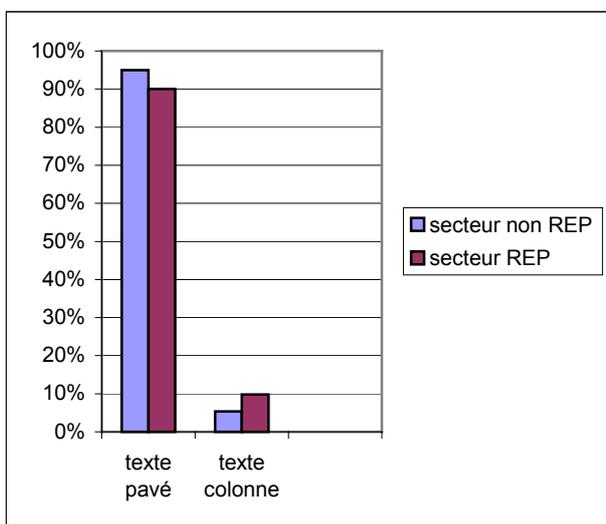


graphique n°59 : Forme textuelle des personnages réels

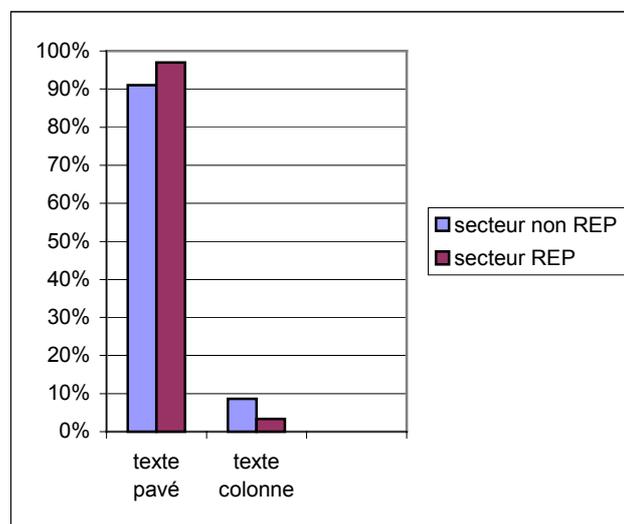


graphique n°60: Forme textuelle des personnages imaginaires

Quand on regarde l'ensemble des textes des deux secteurs, la présence ou non d'un support visuel ne modifie pas, non plus, la présentation des textes car la forme pavée est massive dans les deux cas (94% avec ou sans support).



graphique n°61 : Architecture des textes avec support visuel



graphique n°62 : Architecture des textes sans support visuel

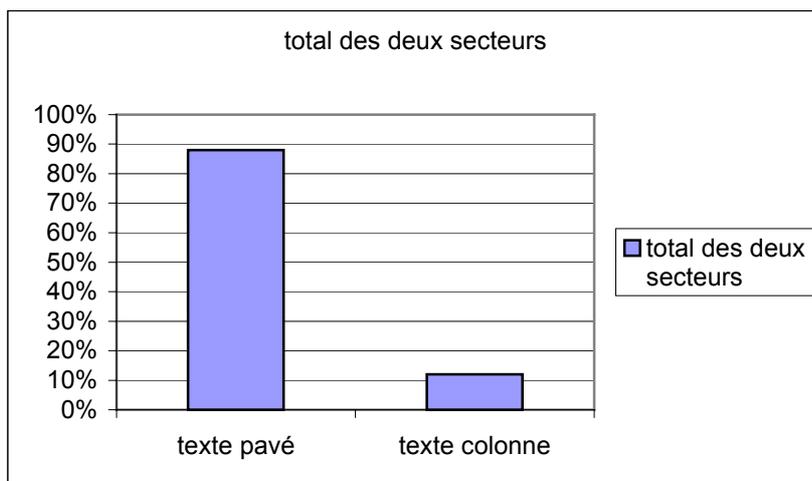
Tout au plus, on relève, effectivement, que la présence d'un support visuel prédispose un peu plus les élèves de R.E.P à l'écriture en colonne (10% en RE.P et moitié moins en secteur non REP) alors qu'à l'inverse, c'est l'absence de support visuel qui convoque l'apparition plus fréquente de textes en colonne chez les élèves du secteur non REP (9% contre 3% en secteur R.E.P).

Je supposais, a priori, que le référent « support visuel » aiderait davantage les élèves du secteur en REP mais qu'il risquait, en contre-partie, d'engendrer un parcours descriptif réduit à une simple énumération des différentes parties. Un architecture textuelle de type « texte en colonnes » avec « effet de liste » viendrait, dans ce cas, probablement concrétiser ce qui était alors ma deuxième hypothèse. En réalité, on retiendra que le support visuel, comme j'ai pu le vérifier, provoque un pourcentage de textes en colonnes un peu plus important en secteur R.E.P. mais que les différences enregistrées sont très faibles et donc peu significatives.

On retiendra donc essentiellement que ces référents (avec ou sans support visuel et personnage réel ou imaginaire) ne viennent pas bouleverser la tendance générale à produire un texte descriptif « pavé », ce qui vient confirmer mais, en partie seulement, ma troisième hypothèse. Je pensais, en effet, que j'obtiendrais majoritairement des textes « pavés » mais je supposais également que ce seraient des « pavés » essentiellement descriptifs. L'analyse des textes réellement produits a montré que je me trompais sur ce dernier point. Il faut donc en conclure que les élèves de cette tranche d'âge, écrivent des textes de formes « pavés » indépendamment de tout critère descriptif.

3.2 La forme générale des textes descriptifs avec un référent textuel inscrit ou non dans un genre

La prédominance des textes linéaires que j'ai déjà pointée pour les descriptions de personnage réel/imaginaire, avec ou sans support, réapparaît avec le référent textuel testé lors de la deuxième année, cependant, des éléments nouveaux font que le référent « genre » se démarque des référents précédents.



graphique n°63 : Forme textuelle de l'ensemble des textes de la deuxième année, tous secteurs confondus.

Pour commencer, le premier point que je relève, à propos de la forme textuelle des textes de la deuxième année d'expérimentation, concerne le pourcentage des textes en colonne que l'on peut lire directement sur le graphique n°63. Celui-ci est curieusement plus élevé (12%) avec ce type de référent alors que, rappelons-le, l'année précédente le pourcentage de textes en colonne n'excédait pas 7%.

Le deuxième point n'est pas aussi facilement décelable et nécessite une lecture attentive des textes « pavés ». J'ai déjà évoqué, dans ce chapitre, la relation étroite entre le mode de présence de la description et le type de texte produit réellement. Les portraits réalisés avec le référent « genre » sont intéressants à étudier de ce point de vue. On note que le référent « genre » modifie le mode de présence de la description. Si les textes restent majoritairement des pavés, la description effective diminue fortement. Les textes « pavés » de la première année recelaient aussi bien des textes uniformes que des textes avec deux ou trois paragraphes marqués. Le référent genre maintient la présence de paragraphes mais crée aussi l'apparition de simples annotations descriptives, perdues dans une composante largement narrative. C'est le cas, par exemple du texte suivant .

« **Il la regarder méchamment** il courut apprait elle crier elle donbat et lomme latrabat est lui dit si tu le dit à tes parent se soir tu auras de mais nouvelles ses que tu à compris « oui » je voulais juste pirater l'ordinateur. A voilât mes parents tu lui dit pas nom l'homme partat elle lui dit je vais lui dire tu est une mentese tu tiens pas tait parole vat en nenfer le père de sarah était un policie et elle lui dit il avait un homme dans la maison il à ésaient de pirater l'ordinateur tu peut me leur démasque oui **il avait la couleur noir des cheveux brain est il portait un grand mentaux noir en cuire et des crosse bate noir** tiens il à voit donbait un contenux cuisse il alas cher les détectives est il trouvas son non il s'appel entoni tribler. Il abite à vouquière la rue des fland numéro 22 ont nivat il arrivait chez lui est il lambarqua. Et il mètent en prison pendant 5 ans. »

(texte n°5.12,secteur R.E.P : genre policier)

Ce texte a particulièrement retenu mon attention car le scripteur, à l'évidence, ne maîtrise pas la langue si on s'en tient aux normes orthographiques et syntaxiques qui sont exigées à l'école primaire de fin de troisième cycle. Il ne maîtrise pas davantage l'écriture même d'un récit puisque l'on voit, entre autre, à quel point il se trouve prisonnier du dialogue. Pourtant, ce même élève, cet écrivain comme le nommerait Pierre Clanché³⁰³, en proie à de nombreuses difficultés, construit bien une histoire dans laquelle il introduit à bon escient la description du personnage, respectant en cela, à la fois la consigne d'écriture et le genre policier.

³⁰³ Clanché Pierre, *L'enfant écrivain, génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Païdos/Le Centurion, 1988.

Le pourcentage de textes de ce type est cependant très faible (4%) car, comme je l'ai déjà longuement expliqué, ce même référent « genre » a provoqué un bon nombre de digressions vis-à-vis de la consigne descriptive et que, bien loin d'intégrer le portrait dans un ensemble narratif construit, les élèves se sont lancés dans un récit policier, oubliant la description demandée.

La troisième et dernière différence à pointer par rapport aux textes de la première année d'expérimentation, est de loin la plus évidente car elle apparaît dès la première lecture.

Il s'agit de la présence d'illustrations plus ou moins achevées qui accompagnent quelques descriptions. Ces illustrations sont peu nombreuses : 6 (soit 2% de l'ensemble de tous les textes avec ou sans genre). Leur nombre est donc très restreint mais la présence de ces illustrations prend tout son intérêt quand on considère que de telles illustrations étaient totalement absentes des textes (personnages réels ou imaginaires, avec ou sans support visuel) de la première année. Elles auraient pu figurer, par exemple, à l'issue des descriptions sans support visuel, notamment pour les personnages imaginaires. Il n'en a rien été.

Le dessin est considéré comme une des premières étapes de la mise en place de la compétence descriptive. Cette première étape est située d'habitude, entre le C.P (cours préparatoire, deuxième année du cycle 2 de l'école primaire) et le C.E.2 (première année du cycle 3 de l'école primaire) mais Yves Reuter³⁰⁴ rappelle qu'« elle peut concerner les enfants et les adultes en difficulté de tout âge. » Une telle présence, dans le cas qui nous préoccupe, peut donc être tout aussi bien attribuée à la mise en place tardive de la compétence descriptive qu'à l'influence possible du référent proposé dans la consigne. Il ne sera donc pas inutile de revenir sur la présence de ces dessins pour étudier le contexte référentiel qui les a nourris.

La présentation des textes descriptifs sous une forme linéaire, en règle générale, est maintenant bien établie. La comparaison entre les deux secteurs sociocultu-

³⁰⁴ Reuter Yves, *La description*, 2000 *ibid* ;

rels demeure cependant un outil pertinent pour affiner les propos. Cela est d'autant plus utile que la présence du référent « genre » vient quelque peu contredire cette homogénéité dans les résultats.

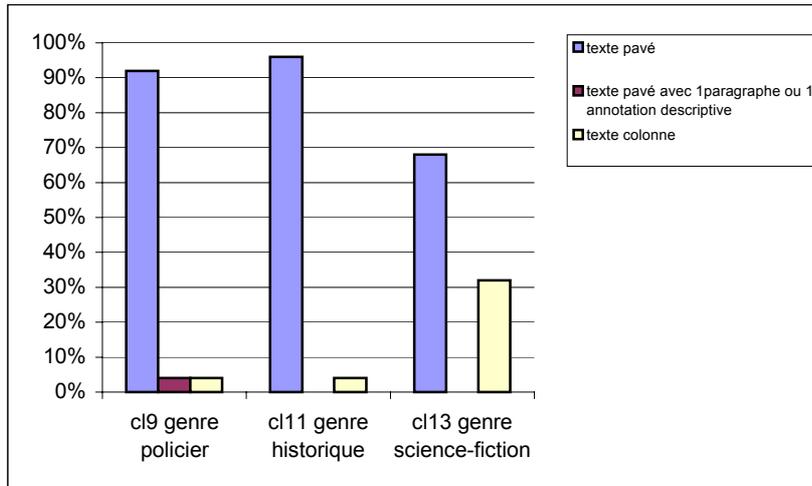
Tout d'abord si la forme textuelle en « pavé » est une constante que l'on observe dans les deux secteurs, on note tout de même un pourcentage de textes « pavés » plus important en secteur non REP (89%) qu'en secteur R.E.P (86%). Cette tendance avait déjà été signalée avec les référents personnages réels et les référents avec support visuel. Il semble que le référent « genre » ait accentué légèrement les écarts entre les deux secteurs. De la même manière, on est saisi par le plus fort pourcentage de textes présentant une forme en colonne et cela, dans les deux secteurs (11% en secteur non REP et 14% en secteur R.E.P).

Plus intéressant, surtout, est la comparaison des résultats obtenus selon les référents « genre ».

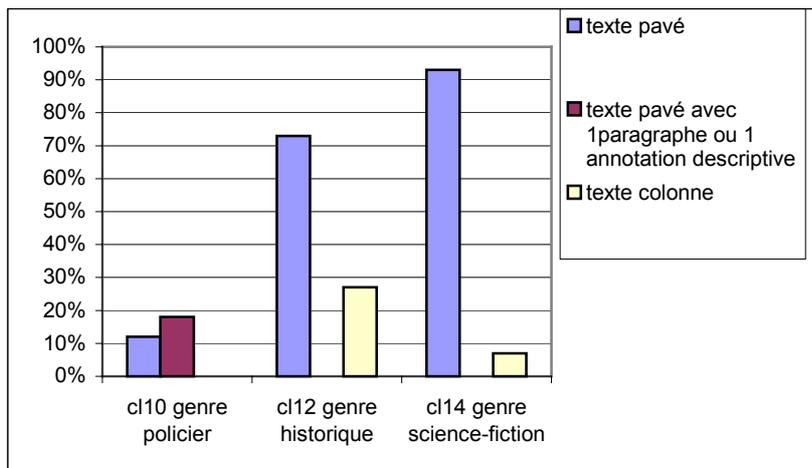
En premier lieu, on retrouve la conséquence directe de l'influence du référent sur le type de texte produit qui se traduit sur les graphiques 64 et 65

- premièrement, par l'apparition d'une catégorie de textes comportant un seul paragraphe consacré à la description ou même parfois par une simple annotation descriptive,
- deuxièmement, par l'absence de production répondant à la consigne descriptive.

J'ai déjà évoqué les digressions narratives provoqué par le référent « genre » lors de cette deuxième année d'expérimentation. Il est établi que manifestement, on retrouve davantage cet effet pervers du référent « genre » dans les copies des élèves en R.E.P.

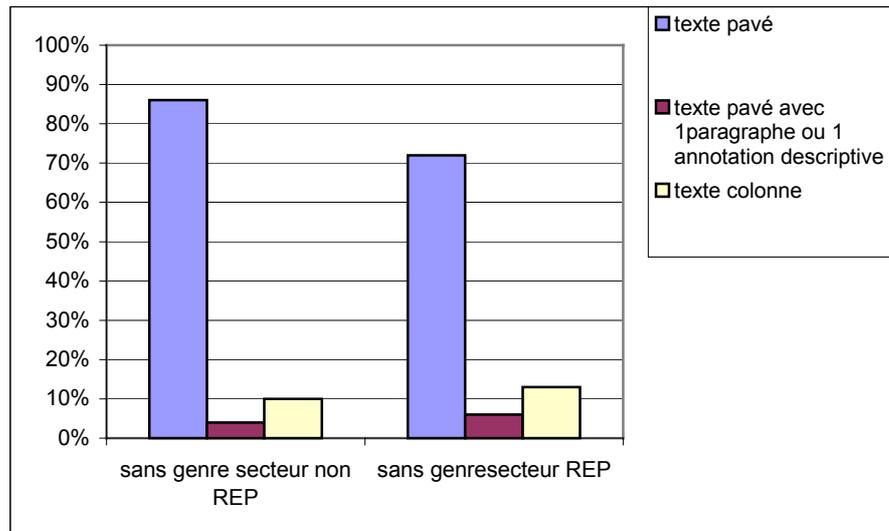


graphique n°64 : Forme textuelle selon le genre en secteur non REP



graphique n°65 : Forme textuelle selon le genre en secteur REP

Il apparaît, également, que d'un secteur à l'autre, le référent « genre » a provoqué quelques variations. C'est assez sensible en secteur non REP pour le référent « genre science-fiction » et en secteur REP pour le référent « genre historique » qui réalisent, chacun, leur score le plus élevé de textes en colonnes.



graphique n°66 : Forme textuelle avec référent « sans genre » dans les deux secteurs

Le référent « support textuel sans genre » a la particularité de rapprocher les résultats des élèves des deux secteurs socioculturels, notamment en ce qui concerne les textes à faible contenu descriptif. En cela, le référent « support textuel sans genre » s'apparente au référent « genre policier » et pour une raison simple : en l'absence d'un genre clairement annoncé dans la consigne, les élèves ont eu tendance à produire, d'eux-mêmes, le genre policier.

Un autre élément caractérise l'un des deux secteurs, c'est la disposition du secteur non REP à produire une illustration en complément de la description textualisée. Le terme de « disposition » peut paraître fort puisque je n'ai répertorié que six illustrations sur l'ensemble de tous les textes mais il est justifié par le fait que tous ces dessins se retrouvent exclusivement dans le secteur non REP.

On peut s'interroger sur la présence de ces dessins à ce niveau de l'apprentissage. Ma longue expérience d'enseignante sur le terrain m'engage à beaucoup de prudence concernant l'analyse de ces dessins. Ils peuvent n'avoir été qu'une activité occupationnelle de la part d'élèves plus rapides que leurs camarades. Ainsi, désireux de combler le temps libre en attendant que l'écriture s'achève pour la majorité de la classe, ils auraient donné libre cours à leur penchant pour l'illustration. C'est possible mais, si l'on se réfère aux connaissances

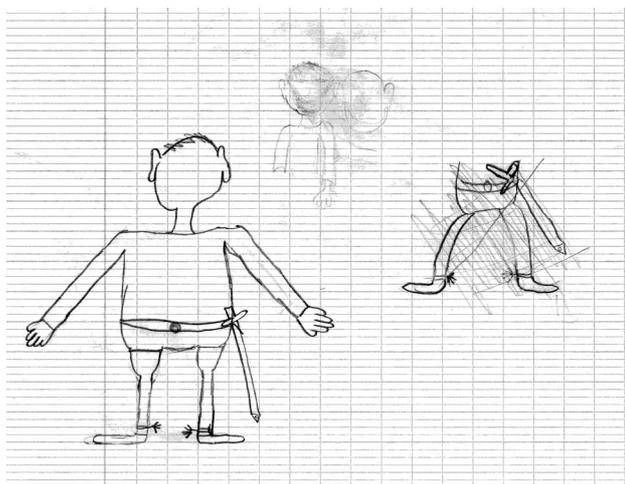
actuelles³⁰⁵ sur les compétences descriptives des élèves, on peut aussi leur attribuer trois causes essentielles :

« - (elles) confirment sans nul doute les difficultés de gestion de l'écriture, non spécifiquement liées à la description ;

- elles manifestent cependant la mise en place précoce de la relation description-effet de visibilité (le dessin n'est pas aussi fréquent en réponse à des consignes sollicitant d'autres types de textes ;

- elles permettent de se rendre compte que la **liste** n'est pas la forme de base (c'est-à-dire initiale) de la description. »

« Il était magnifique avec son armure, sur l'armure, il y avait des petits morceaux de soie avec de l'or brodés dessus. Il avait une grande épée, un poignard et un grand et magnifique écu avec l'insigne de sa famille. Il revenait d'un tournoi. »



(texte n°9. 18, genre historique, secteur non REP)

³⁰⁵ Reuter Yves, *La description*, 2000, ibid, p 155

On peut dire que la lecture de ces dessins vient parfaitement illustrer les propos de Y. Reuter cités ci-dessus. Effectivement, pour deux des six dessins, il s'agit d'élèves qui maîtrisent mal la gestion de l'écriture et qui semblent avoir choisi le dessin comme palliatif à leur difficulté d'expression écrite. Par contre, les quatre autres textes avec dessin ne manifestent pas de difficultés d'écriture aussi grandes que celles relevées sur d'autres textes déjà présentés, bien au contraire comme le prouve le texte n°9. 18 avec genre historique (c'est-à-dire l'élève n° 18 de la classe 9 du secteur non REP).

Les dessins viennent en appui du texte, pour parfaire ou tenter de parfaire l'effet de visibilité créé par la description. Dans l'exemple suivant (texte genre historique, n°9.18, secteur non REP), visiblement, le premier dessin raturé montre que l'élève a été plus à l'aise dans l'écriture descriptive que dans la réalisation de son dessin. Il s'agit donc bien de dessin illustrant le propos descriptif et ceci indépendamment de l'architecture textuelle car on retrouve cette même volonté dans l'association dessin/texte en colonne des deux textes d'un autre élève de la même classe (texte genre historique, n°9.24 et texte sans genre, n°9.24).

«- Il avez plein de bouton sur le visage.

- Un gros nez avec une verrue dessus .

- Des dents toute casset et noire.

- Il était gros, petit et poilu.

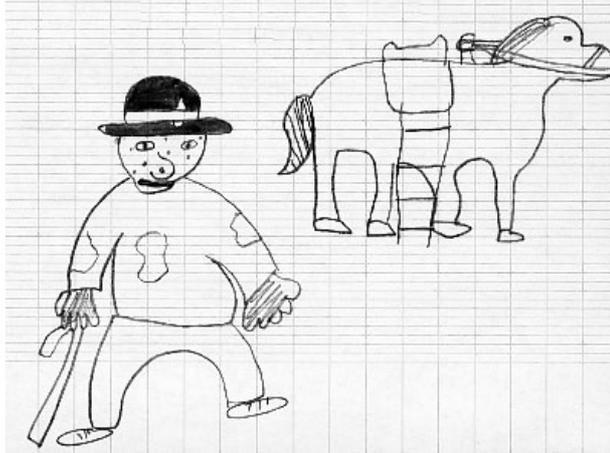
- Agé de 73 ans.

- Des cheveux blanc.

- Il avait une échelle pour descendre de son destrier

- Il portait sur lui des affaires tout cracait

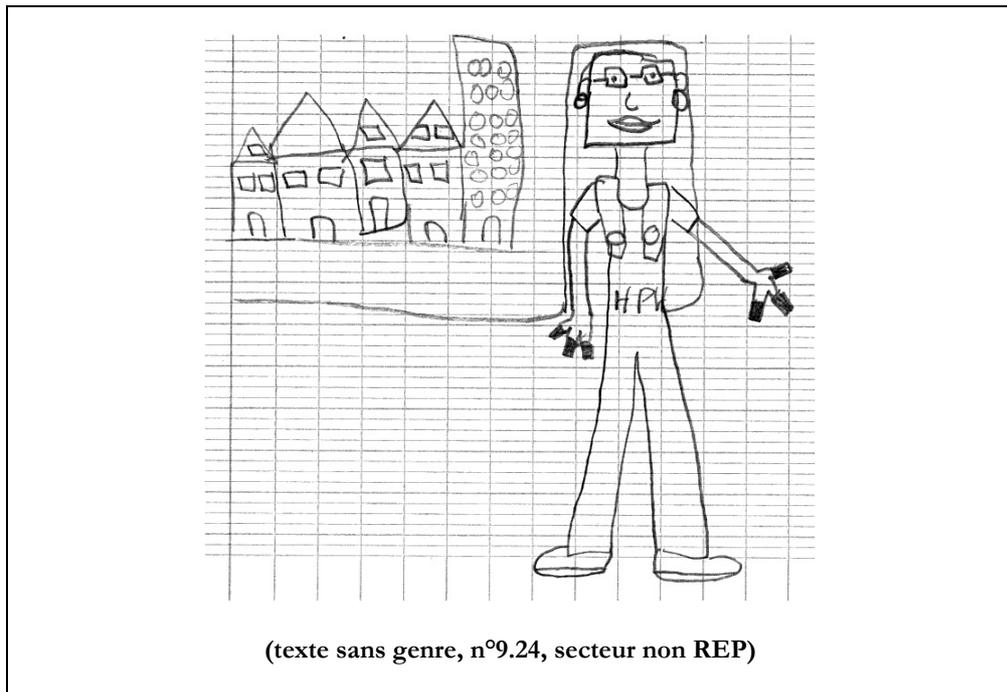
- Et au lieu d'avoir une aipée, il avait un couteau
- Il n'avait pas de couronne il avait un chapeau
- Il m'était du 29 en chaussure. »



(texte genre historique, n°9.24, secteur non REP)

« C'était une grande dame avec de longs très longs cheveux tellement longs qu'il fesait toute la rue.

- Elle s'appelée Fanny.
- Fanny avait 21 ans et n'avait pas d'amie(s).
- Elle avait un visage carrée et lunettes carrée.
- Elle avait des longs ongles carré et elle s'appelée madame carré et elle était voyante.
- Fanny n'avait 3 doigts à chaque main.
- Fanny portait une sallopette HPW avec un tee-shirt.
- Elle portait des petites basquette. »



En conclusion, je retiendrai donc qu'à ce niveau de leur cursus scolaire (fin du cycle III) et sans apprentissage préalable, les élèves ont tendance quelque soit le référent (visuel/non visuel, personnage réel/imaginaire, avec différents genres) à produire une description en « pavé » avec un mode présence qui tend, en général, vers l'ostension dès que la consigne les y invite. Les quelques différences rencontrées selon les référents et selon les secteurs sont minimales.

Je retiendrai également que l'analyse des textes « pavés » avec genre, laisse apparaître une différence de traitement du mode de présence de la description. Le mode de présence peut alors passer de l'ostension manifeste à une description parfois très discrète. Cette discrétion peut être due aussi bien à un non respect de la consigne descriptive (problème de compréhension de la consigne, du texte introducteur, dominante narrative éclipant la demande descriptive) qu'à un manque d'inspiration.

On notera évidemment que les textes descriptifs en colonnes sont un peu plus nombreux dès lors qu'ils sont inscrits dans un genre et qu'on les trouve davantage en secteur REP.

Enfin, on gardera en mémoire le fait, qu'à cet âge-là, le dessin peut encore être un moyen, choisi par quelques rares élèves, pour étayer leur description ou pour palier à un acte d'écriture descriptive toujours difficile.

Chapitre 4 : L'organisation descriptive

Lorsque l'écrivain s'engage dans l'écriture d'une description, on peut penser qu'il le fait en toute connaissance de cause. Les recherches dans le domaine du descriptif³⁰⁶ nous prouvent que l'auteur pense consciemment ou inconsciemment sa description, qu'il l'organise. De la même façon, le principe d'un parcours descriptif tel qu'il est défini par Apothéloz (1983) ou par Greimas et Courtes (1979) et repris et développé par Reuter (2000), s'applique à l'organisation descriptive d'un texte écrit par un scripteur confirmé.

« Dans un contexte descriptif, parcourir c'est également s'arrêter et fixer son regard comme sa pensée sur des aspects de l'objet [...] les différents états de la description que constituent ces arrêts ne se suivent pas de façon quelconque, autrement dit que leur succession obéit à une logique interne [...] il s'agit bel et bien ici d'une activité de construction. »³⁰⁷. Idée déjà exprimée par Greimas et Courtes qui écrivaient que la description suggère « une disposition linéaire et ordonnée des éléments entre lesquels il s'effectue une perspective dynamique suggérant une progression d'un point vers un autre. »³⁰⁸

Peut-on en dire autant des apprentis-scripteurs ?

Ecrivent-ils au fil de la plume ou sont - ils capables, eux aussi, de construire leur texte descriptif ? Et si oui, comment l'organisent-ils ?

³⁰⁶ Voir Adam Jean-Michel et Philippe Hamon pour n'en citer que deux !

Adam Jean-Michel, *op.cit* 1993.

Hamon Philippe, *op.cit.*, 1991.

³⁰⁷ Apothéloz Denis, « Eléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial », *Degrés*, n° 35-36, Bruxelles (article repris et modifié dans Reuter Yves, 1998, p.15-31), 1983 ;

³⁰⁸ Greimas Algirdas-Julien, COURTES Joseph, « Description », dans *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Tome 1, Paris, Hachette, 1979.

Comment admettre, en effet, que ces propos théoriques puissent concerner un public d'apprenants lorsqu'on se retrouve confronté à l'analyse d'un texte d'élève tel que celui-ci :

« ...il avait un homme dans la maison il à essayé de pirater l'ordinateur tu peut me leu démasque oui il avait la couleur noir det cheveux brain est il portait un grand mentaus noir en cuire et des crose bate noir tien il à voit donbait un couteaux cuisse il alas cher les détective est il trouvas son non il sappel entoni tribler. Il abite à vouquière la rue des flanc numéro 22 ont niva il arrivait chez lui est il lambarqua. Et il mètent en prison pendant 5 ans »

texte n° 5.12 du secteur REP, référent « genre policier »

ou celui-là :

« habitante ordinaire d'Ander 2. jentille un peu grande beaucoup elle est barbue au menton elle porte des vêtements troué elle coné Ben lardon ! »

texte n° 3.13 du secteur non REP, référent « science-fiction »

En réalité, le parcours descriptif tel qu'il a été théorisé, peut effectivement se rencontrer dans les textes d'élèves, la preuve :

*« Alice trouver cette personne étrange.
Elle avait un long blouson en cuir.*

De grande bote.

Un coiffure très spéciale recouverte d'un voile noir.

Elle était très grande.

*On aurait dit qu'elle ne voulè pas que l'on vois son visage. Surement qu'elle attendre quel-
qu'un à une heure pareille ! »*

Texte n° 8.12 secteur REP, référent « sans genre »

La question que l'on doit alors se poser, avant d'envisager l'analyse du corpus de productions d'élèves est donc : « A la fin du cycle III, sans étude préalable de la description, quelle proportion d'élèves est capable de décrire (en l'occurrence un portrait) en obéissant à une logique interne de construction ou en encore en suggérant une progression d'un point vers un autre ? » Cette question en a entraîné deux autres dans le cadre cette recherche : « Y-a-t-il des référents qui favorisent cette organisation descriptive ? » et « Les effets de ces référents sont-ils les mêmes dans des secteurs socioculturels contrastés ? »

Pour sonder leurs écrits, à la recherche d'une éventuelle organisation descriptive, j'ai emprunté à Y. Reuter³⁰⁹ sa notion de parcours descriptif. Par notion de parcours descriptif, j'entends donc la production de fragments descriptifs construits comme un parcours guidant le lecteur à travers trois phases : le cadrage initial, le trajet dans lequel s'inscrit l'expansion ou l'aspectualisation et enfin le cadrage final.

Ce sont donc ces trois phases que j'ai recherchées et analysées dans les textes des élèves afin de déterminer les types de parcours accomplis.

³⁰⁹ Reuter Yves, *La description. Des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, E.S.F, 2000.

4.1. le cadrage initial

Le cadrage initial fait déjà partie de ce parcours descriptif. Comme on va le voir, il est à la fois la vérification de la compréhension de la consigne d'écriture, sa réponse unique parfois et le point de départ du développement que sous-tend cette même consigne d'écriture :

- vérification de la compréhension car lorsque l'élève cadre ainsi son personnage, il montre qu'il a compris ce qu'on attendait de lui ou au contraire, qu'il se trompe dans l'activité d'écriture, soit parce qu'il fait le portrait d'un autre personnage que celui demandé, soit parce qu'il se lance dans une toute autre activité d'écriture ;
- réponse unique parce que le cadrage n'est pas suivi d'un développement descriptif et qu'il est donc à lui seul, la réponse descriptive ;
- enfin, point de départ d'un réel trajet descriptif avec toutes les variantes possibles et imaginables.

Autant de raisons qui font que j'ai choisi de m'attarder sur ce cadrage initial, en le décontextualisant du reste du trajet descriptif.

Pour Yves Reuter³¹⁰, le cadrage « *consiste à poser l'objet dans sa globalité et sous un certain angle. Il comprend la désignation plus ou moins précise de l'objet décrit et éventuellement l'inscription de cet objet dans une catégorie et/ou un rapport évaluatif* ».

Toujours à propos du cadrage initial, il indique que celui-ci est presque toujours présent.

Effectivement, l'analyse des productions d'élèves, sur les deux années d'expérimentation, a permis de vérifier la présence massive de ce cadrage initial mais elle n'a pas fait que cela. Grâce à cette analyse, j'ai pu dégager les différentes présences du cadrage initial et constater, par la même occasion, que le référent proposé agissait sur la nature même de ce cadrage.

³¹⁰ Reuter Yves, 2000, op.cit., page 80.

Ce qui est remarquable, en toute première analyse, c'est la présence effective de ces cadrages initiaux sous la forme d'un titre chapeautant le passage descriptif, par exemples : « *Un extra-terrestre* » ; « *Portrait de Zinedine Zidane* » ou d'une désignation dans le corps du texte écrit par l'élève.

La présence d'un titre comme cadrage initial est intéressante à relever et j'en présenterai un exposé dans les pages suivantes mais ce qui a surtout été l'objet de toute mon attention, est la désignation en tant que telle, d'abord dans l'ensemble de tous les textes, puis selon les différents référents puis selon les deux secteurs socioculturels observés.

Sur l'ensemble de tout le corpus des textes, j'ai répertorié, de prime abord, trois grands types de cadrages initiaux que l'on retrouvera tout au long de ce chapitre et que je présente ici :

- **une désignation précise** mais neutre du personnage, c'est-à-dire une désignation qui annonce le personnage en utilisant son patronyme réel ou un nom inventé pour l'occasion, par exemples : « *Yti* », « *Zidane* » ;
- **une désignation précise** mais inscrite **dans un rapport évaluatif** fort, exemple : « *Zinedine Zidane est un footballeur de grande classe* » ;
- **une désignation déictique**, désignation « plus ou moins précise » qui inscrit le personnage dans une catégorie, souvent par l'intermédiaire d'un présentatif, par exemples : « *C'est un alpiniste* », « *c'est un monstre* » ou encore une désignation qui ne nomme pas le personnage mais l'annonce par un déictique. Ce déictique renvoie, sans l'ombre d'un doute, le locuteur et son lecteur à un élément commun : la consigne d'écriture et par conséquent au référent lui-même (personnage simplement nommé dans la consigne ou photographié ou dessiné etc...) par exemple : « *Cette personne* ». A ce type de cadrage, il faut ajouter une désignation qui repose sur un seul pronom personnel, par exemples : « *il joue au foot* », « *il vient de la lune* ». Dans un premier temps, j'ai donc globalisé l'ensemble de ces désignations possibles sous l'appellation « désignation déictique ».

Mais dans un souci d'affiner l'analyse et parce que la reprise anaphorique avec un seul pronom me semblait relever d'un niveau de compétence différent, j'ai choisi de distinguer, dans un deuxième temps, les désignations déictiques en tant que telles, comme par exemple : « *C'est un alpiniste* » et les désignations par une reprise anaphorique telle que : « *il joue au foot* ». C'est la raison pour laquelle apparaît dans les graphiques et dans la deuxième partie de l'exposé, une quatrième catégorie :

- **les désignations avec reprise anaphorique pronominale**, telle que : « *il vient de la lune* » ou encore **nominale** mais sans que la désignation ne permette une identification précise du personnage, tel que : « *le personnage fait du sport* ».

4.1.1 Un premier cadrage possible : le titre

En général, l'écriture descriptive est incise dans un contexte plus largement narratif et ne réclame donc pas la présence d'un titre. Dans le monde scolaire de l'apprentissage de l'écriture, il n'en va pas de même. Les consignes d'écriture délivrées dans les manuels scolaires ne permettent pas toujours aux élèves d'envisager la description sous la forme d'une séquence à insérer dans un texte à dominante narrative.

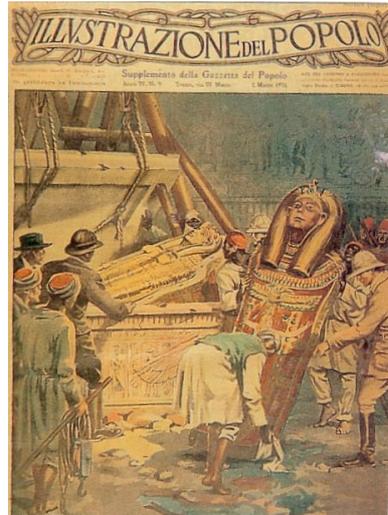
En effet, l'introduction de l'écriture descriptive dans les manuels se fait souvent après l'étude d'une série de textes qui ont donné lieu à une réflexion sur la forme et le contenu de la description et parfois, dans le meilleur des cas, qui ont permis de mettre en évidence une des fonctions de la description. Les consignes d'écriture qui suivent l'étude de ces textes, apparaissent, quant à elles, souvent comme étant décontextualisées, par exemple celle-ci : (consigne n°1) tirée du manuel « *A portée de mots* »³¹¹:

³¹¹ « *A portée de mots* » Français CM2, Hachette éducation, Paris, 2002.

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

Ou encore celle-ci (consigne n°2) extraite du manuel « La courte échelle »³¹² :

Observe ce document et imagine le portrait de l'archéologue Howard Carter à la découverte du sarcophage de Toutankhamon



Quand le point de départ narratif existe, il est très court et n'est là que pour justifier la consigne d'écriture. Il n'est, en somme qu'une illustration qui pourrait être supprimée sans dommage pour la réalisation de la description. Cet exercice (consigne n°3) tiré du manuel « Tout le français au CM2, cycle 3 »³¹³ en est un exemple.

Je m'exerce

Voici la réaction d'Evilys lorsqu'elle découvre la chambre de Sylvie.

³¹² « *La courte échelle* » Français CM2, Hatier, Paris, 1996.

³¹³ Bentollila Alain ed : *Tout le français au CM2, cycle 3*, Nathan, Paris, 1999, collection l'île aux mots.

« Pas terrible, dit Evihys avec une franchise plutôt brutale. C'est petit, et surtout, ça manque de lumière »

Décris cette chambre de manière précise. Ta description doit laisser au lecteur l'impression d'un lieu petit et sombre.

Extrait du roman « La fille de Terre Deux » de Joëlle Wintrebert, Castor Poche, Flammarion.

Dans ce dernier cas, on imagine, tout à fait, une consigne du même type, sans apport narratif préalable. Il suffirait d'échanger le déterminant démonstratif « **cette** » qui relie la consigne au texte, par un article indéfini : « Décris **une** chambre.... »

De fait, confrontés à ce type de consignes, assez courant, les élèves peuvent oublier le contexte et être tentés de débiter leur écrit par un titre comme ils le font dans la plupart de leurs écrits scolaires.

Le passage descriptif demandé, pour les textes de la première année d'expérimentation (à partir d'un nom ou d'un support visuel), était en dehors de tout contexte narratif et se rapprochait du type de consigne exposé dans l'exemple n°2. Il y avait donc une forte probabilité de voir les élèves mettre un titre pour présenter leur personnage dans sa globalité. A priori, on ne courait pas le même risque avec les textes de la deuxième année d'expérimentation. Les élèves avaient, rappelons-le, à décrire un personnage dont le nom apparaissait à la fin d'un extrait narratif, inscrit dans un genre identifié comme policier, historique, de science-fiction ou sans genre annoncé. Il s'agissait donc d'une consigne assez similaire à celle exposée dans le troisième exemple. Restait à savoir si le référent narratif inscrit dans un genre, guère plus long que celui proposé pour la description de la chambre, pouvait suffire à fonctionnaliser la description et donc servir de stratégie d'évitement du titre.

L'analyse du corpus des productions montre qu'effectivement, les élèves qui avaient une consigne avec un référent à décrire en dehors de tout contexte narratif (les élèves de la première année d'expérimentation), ont été davantage poussés à cadrer leur personnage par l'intermédiaire d'un titre. Cependant, ils ne représentent qu'une minorité : 26 textes sur les 372 de la première année, tous secteurs confondus (soit 7%).

Pour les élèves dont le référent était issu d'un contexte narratif (ceux de la deuxième année donc), le nombre de textes avec titre est encore plus faible : 4 textes sur les 258 (soit 2%).

Les résultats portant sur la présence des titres sont donc peu significatifs dans l'ensemble. On peut cependant retenir que, lors de la première année, là où les titres étaient les plus attendus, ce sont plutôt les élèves du secteur non REP qui ont été enclin à proposer un titre (9% sur l'ensemble des textes du secteur non REP contre 5% des textes du secteur REP).

Faut-il y voir le désir d'obéir à la demande institutionnelle, par la réponse généralement la plus appropriée lors d'une production d'écrit : le titre ? Ou bien peut-on considérer cette dénomination comme une prise en compte du lecteur et une volonté de clarté dans l'élaboration de la description.

En tout cas, on note que ce titre est activé essentiellement lorsqu'il s'agit d'introduire un personnage imaginaire et plus particulièrement en l'absence d'un support visuel.

Ni la présence ou l'absence de support visuel, ni la qualité du personnage, en secteur REP n'apporte de variation dans la fréquence d'apparition des titres.

Lors de la deuxième année d'expérimentation, la présence d'un titre était plus inattendue puisque l'on se retrouvait dans le même cas de figure que celui du manuel donné en exemple. La proportion d'élèves ayant débuté leur description par un titre est d'ailleurs quasiment nulle (2% pour rappel) et les titres proposés sont tout à fait neutres : « *Le seigneur* » ; « *Le personnage* » ; « *La per-*

sonne ». Cependant, on ne peut les ignorer puisqu'ils existent. On peut d'autant moins les ignorer, que ces titres produisent une rupture avec l'extrait de texte qui fonctionnalise la description du portrait. Ces titres donnent donc à penser que les élèves n'ont pas perçu l'articulation entre le passage narratif et le passage descriptif. Celle-ci était pourtant rendue possible par la présence d'un syntagme³¹⁴ introducteur d'une séquence descriptive. En l'occurrence, il s'agissait d'un verbe de type « voir » qui permettait d'établir une relation entre la séquence insérante : l'extrait narratif, et la séquence insérée : la description demandée. Nous en avons un exemple avec la consigne du référent « genre policier », dans laquelle le verbe « observa » pouvait être interprété comme une progression, « un effet de zoom » vers le personnage à décrire :

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

«L'homme qui se dressait devant lui, était l'un de ceux qui avait essayé de pirater l'ordinateur. Rob observa l'homme attention.... »

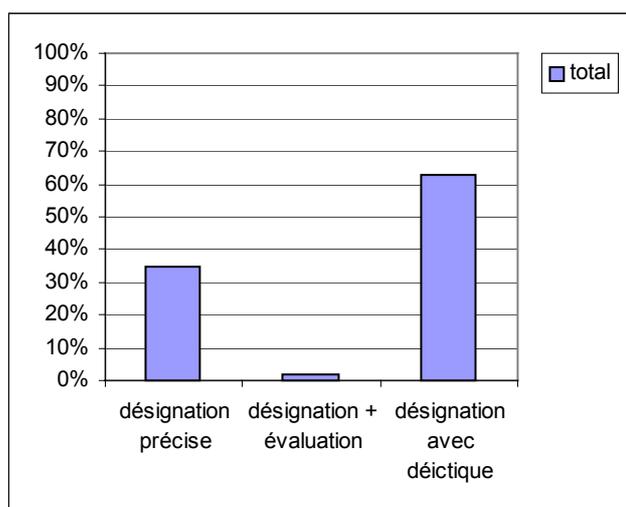
Les élèves sont restés captifs de la tâche d'écriture sans être capables de l'intégrer dans un ensemble narratif plus large. La description, pour eux, correspondait à une demande scolaire à laquelle ils se sont pliés de bonne grâce. De fait, l'effet principal du descriptif est respecté, c'est-à-dire qu'ils essaient de donner l'impression que l'on peut se figurer l'objet décrit mais ils n'attribuent aucune fonction à la description en rapport avec le reste du texte narratif.

³¹⁴ Hamon Philippe (1981) a souligné l'importance de ces syntagmes qui marquent la frontière entre la composante narrative et descriptive.

4.1.2 le cadrage initial en général

Pour en revenir au cadrage initial en général, l'analyse du corpus complet montre que les élèves cadrent massivement (93% sur l'ensemble des deux années) leur personnage mais la désignation, en tant que telle, est très variable selon les référents. J'ai relevé, dans un premier temps de l'analyse, essentiellement trois grandes catégories de désignation que j'ai déjà énumérées précédemment et que pour mémoire, je rappelle ici :

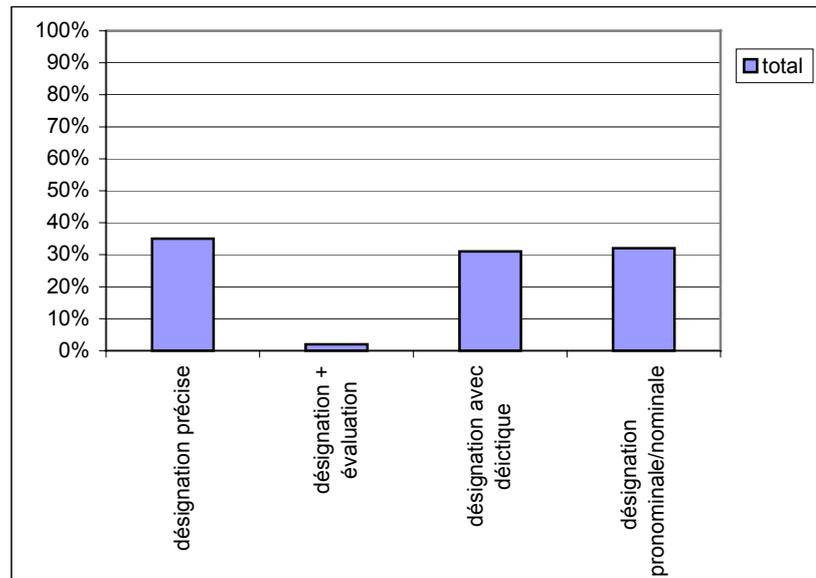
- une désignation précise et « neutre » qui nomme le personnage et qui apparaît, dans les graphiques à venir, sous l'étiquette « **désignation précise** » ;
- une désignation précise mais qui contrairement à la catégorie précédente, se distingue par l'ajout d'un élément très subjectif et que je présente sous l'étiquette « **évaluation** » ;
- une désignation plus ou moins précise dans laquelle intervient l'usage d'un présentatif ou d'un groupe nominal avec un déictique, c'est la raison pour laquelle j'ai nommé cette catégorie « **désignation avec déictique** » .
- Une quatrième catégorie de désignation (avec un seul pronom personnel sujet ou complément comme élément de désignation ou encore avec un groupe nominal qui ne permet pas l'identification du personnage) apparaît dans les analyses ultérieures et permet d'affiner les résultats. Cette catégorie figure, dans les graphiques, sous l'appellation « **désignation pronominale et/ou nominale** ».



Graphique n°67 : Différentes présences du cadrage initial sur les 2 années

On peut lire sur le graphique présentant les différentes présences du cadrage initial (graphique n°67) que, sur l'ensemble des textes des deux années de référence, une majorité d'élèves (63%) a recours à une désignation avec déictique. A ce stade de l'apprentissage, on peut donc dire que les deux tiers des élèves ont une relation avec le référent forte et qu'ils entrent directement dans la description sans une présentation globale du sujet. Sans prendre en compte le lecteur potentiel, les élèves s'emparent du référent texte ou image et le posent comme évident, comme faisant partie implicitement du texte descriptif. Il leur est encore manifestement difficile de mettre de la distance entre la consigne d'écriture et son contenu : le référent.

Si l'on interroge de manière plus approfondie (voir graphique n°68) les textes de la troisième catégorie « désignation avec déictique », c'est-à-dire en distinguant les désignations avec un présentatif (exemples : « *C'est un monstre* », « *cette personne* ») et les désignations avec reprise pronominale et/ou nominale (exemples : « *il vient de la lune* », « *le personnage fait du sport* »), on s'aperçoit que la distribution entre ces deux types de désignation s'équilibrent (désignation avec déictique (31%), désignation à valeur déictique (32%)).



Graphique n°68 : Différentes présences du cadrage initial

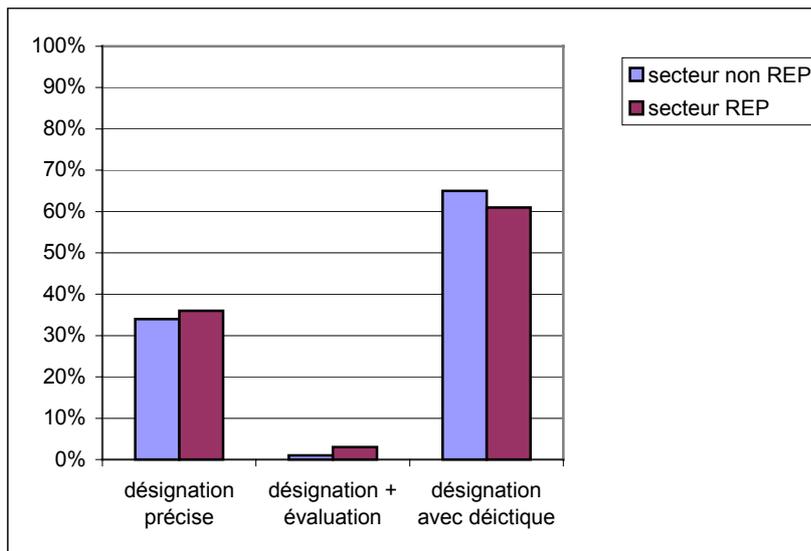
Le fait que les deux tiers des élèves introduisent leur personnage avec un déictique ou avec une reprise anaphorique pronominale ou nominale ne doit pas occulter la présence d'un cadrage initial précis dans un tiers des textes d'élèves (35%). Cela montre tout simplement que la fin du cycle III est une période d'évolution. Les élèves acquièrent peu à peu une meilleure interprétation³¹⁵ de la situation qui leur est proposée dans la consigne d'écriture et sont donc, pour certains, déjà capables d'assurer la mise à distance nécessaire vis à vis du référent, pour d'autres cette capacité est plus ou moins en voie d'acquisition.

On note également sur les graphiques précédents (graphiques n°67 et 68), la très faible proportion (2%) de désignation avec évaluation, signe que les élèves, en général ne s'investissent pas, affectivement parlant, dans les référents inscrits dans une consigne scolaire. La présence de ces 2% de désignation avec évaluation démontre cependant qu'un investissement affectif peut exister et

³¹⁵ Pour définir la situation d'interprétation, je me réfère à l'explication d'Elisabeth Bautier « Interpréter une situation, c'est se situer en tant que locuteur dans l'échange, c'est construire sa place d'énonciateur par rapport aux autres interlocuteurs en fonction de la représentation que l'on se fait de soi et des autres dans cette situation, des relations et des statuts possibles des uns et des autres. » Bautier Elisabeth, *Pratiques langagières, pratiques sociales. De la sociolinguistique à la sociologie du langage*, Paris, L'Harmattan, 1995 (page 32).

nous verrons par la suite quels sont les types de référents capables de le susciter.

Auparavant, j'ai consulté les résultats en tenant compte, cette fois, de la différence socioculturelle des deux secteurs (graphique n°69).

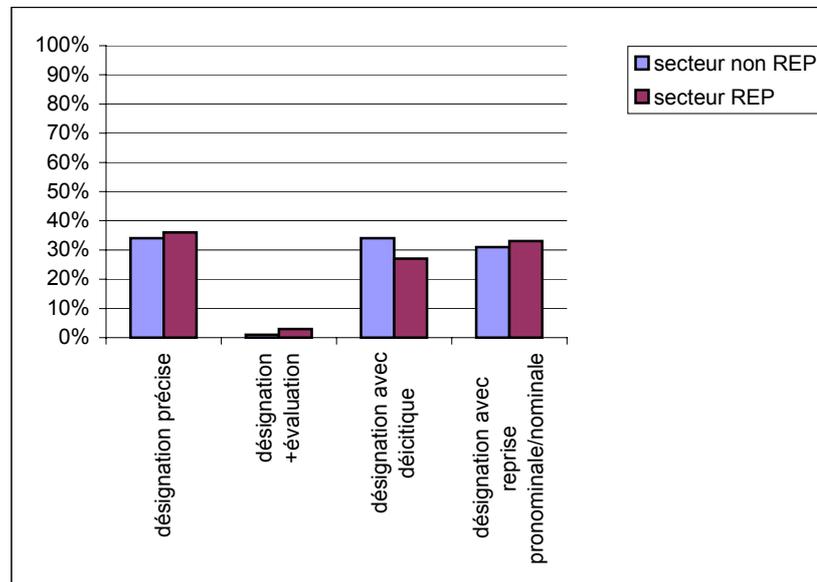


Graphique n°69 : Différentes présences du cadrage initial selon les secteurs

Les résultats entre les deux secteurs sont très proches. Toutefois, contre toute attente, il est intéressant de constater que la précision du cadrage initial (36% en secteur R.E.P. contre 34% en secteur non REP) et la désignation avec évaluation (3% en secteur R.E.P. et 1% en secteur non REP) sont davantage le fait du secteur en R.E.P. A l'inverse, la désignation avec déictique est plus importante en secteur non REP (65% en secteur non REP et 61% en secteur R.E.P.).

Ces résultats sont surprenants car on pouvait émettre l'hypothèse que, globalement le secteur non REP serait plus à l'aise dans l'apprentissage de l'écriture et obtiendrait, en conséquence, des résultats plus performants y compris dans le domaine du cadrage initial. Or, force est de constater que, a priori, les élèves issus de classes REP, moins favorisées socialement, sont tout aussi performants, et même parfois légèrement plus, que leurs camarades de milieux non REP, en ce qui concerne la production d'un cadrage précis dans la description d'un portrait.

L'analyse affinée (graphique n°70) des catégories avec déictiques ou avec reprise anaphorique pronominale ou nominale apporte encore quelques précisions sur leurs capacités à cadrer le portrait.



Graphique n°70: Différentes présences du cadrage initial selon les secteurs

Tout d'abord, la comparaison des résultats sur les deux secteurs socioculturels de l'expérimentation confirme une certaine homogénéité entre les quatre grandes catégories de désignation. Hormis la désignation avec évaluation, tous les résultats sont assez proches de 30% et les disparités sont peu importantes.

Tout au plus, on peut noter que, en secteur REP, la désignation du personnage oscille entre le besoin de s'approprier le personnage en le nommant précisément, quitte à sortir de la neutralité en établissant avec lui un rapport évaluatif fort ou, au contraire, à utiliser une désignation minimaliste (33%), notamment avec l'emploi d'un pronom personnel.

En secteur non REP, on retiendra que, en dehors de la désignation avec évaluation (1%) qui est très rare, les pourcentages entre les trois autres catégories sont particulièrement bien partagés. Si effectivement, le pourcentage de cadrage précis est inférieur à celui de leurs camarades (34%), en contre-partie, ils sont plus nombreux à proposer une désignation avec déictique (34%) c'est-à-dire un cadrage plus précis et plus élaboré que le simple pronom personnel.

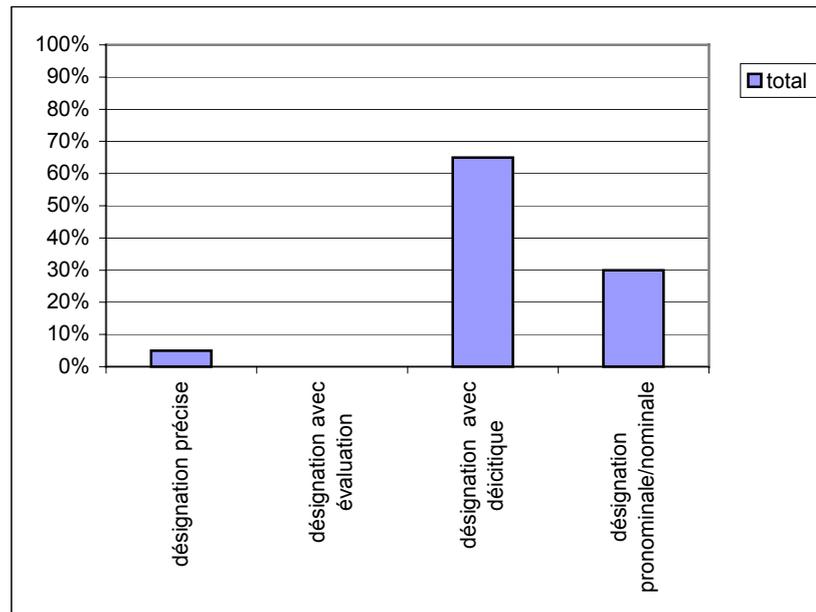
Cependant, ces grandes tendances annoncées ne suffisent pas à donner une image complète du cadrage initial des personnages mis en place par les élèves. L'analyse de ces cadrages initiaux, en fonction des différents référents proposés, va permettre de vérifier que ceux-ci jouent un rôle non négligeable dans le mode de désignation choisie par les élèves.

4.1.3 Le cadrage initial avec ou sans support visuel

En regroupant tous les textes d'élèves ayant travaillé sur un référent commun, on voit se dégager, effectivement, les effets du référent sur le cadrage initial.

La présence ou l'absence d'un support visuel est le premier des référents que j'ai analysés au cours de la première année d'expérience et il m'est apparu, très vite, que ce référent avait une influence certaine sur l'ancrage du personnage. Ainsi le fait d'avoir un support visuel sur lequel s'appuyer pour décrire le personnage, provoque l'apparition massive d'une désignation avec déictique (95%), exemple : « *Ce personnage* » qui fait directement référence à l'image. En tant que référent, l'image établit un lien de connivence entre le descripteur et le lecteur, ce lien est identifié par l'emploi des déictiques.

Si l'on observe le graphique n°71 qui présente les quatre types de désignations obtenues, on constate que l'usage de déictiques dans ce premier cadrage est de loin le plus usité (65%), que la désignation pronominale ou nominale correspond à peu près à un tiers des productions (30%), la désignation avec évaluation, quant à elle, est inexistante et la désignation précise peu représentative (5%).

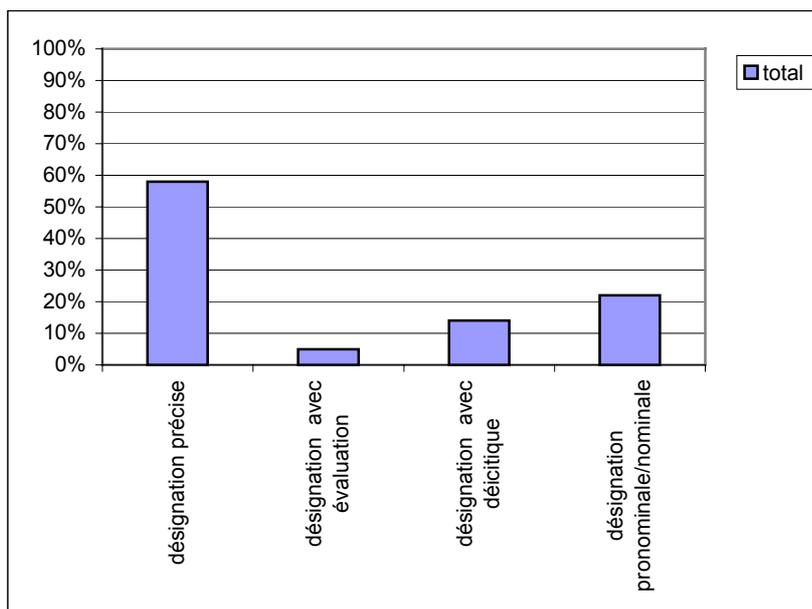


Graphique n°71 : Différentes présences du cadrage initial des textes avec support visuel

Ainsi, la présence du support visuel occasionne essentiellement une désignation avec un déictique ou bien avec un groupe nominal (exemple : « **Le personnage** fait du sport ») ou encore avec un pronom personnel (exemples : « **Il** est dans la neige »). Ces dernières désignations plus ou moins précises, je l'ai déjà signalé, sont évidemment à rapprocher de l'utilisation des déictiques car, dans les deux cas, la présence du support visuel semble inviter le scripteur à une simple lecture de l'image puisque, rappelons-le, il partage cette image avec le lecteur.

Le support visuel produit donc une description qui fonctionne sur l'implicite et renvoie le lecteur potentiel du portrait réalisé vers la lecture de l'image.

Ne pas avoir de référent visuel modifie radicalement le cadrage initial des textes descriptifs, comme le montre le graphique n°72.



Graphique n°72 : Différentes présences du cadrage initial des textes sans support visuel

Les élèves désignent le plus souvent (58%) avec précision leur personnage soit par un nom inventé, s'il s'agit d'un personnage inconnu, exemple : « *Yti* », soit par le nom réel du personnage lorsque celui-ci est connu, exemple : « *Zinedine Zidane* »..

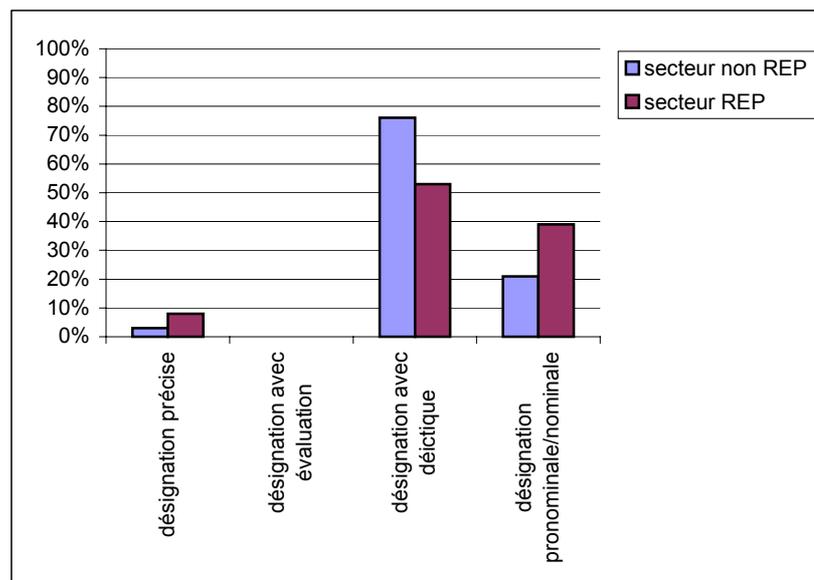
D'autre part, en l'absence d'un référent support visuel, l'utilisation des déictiques, en tant que tels, tend à décroître de façon importante (14%). De plus, les désignations pronominales, souvent imprécises, sont beaucoup moins nombreuses (22%).

L'absence de support visuel empêche toute complicité implicite entre le scripteur et son lecteur potentiel. Les élèves s'obligent donc à plus de rigueur explicite dans la description et cela commence par l'intermédiaire d'un nom qui concrétise directement le personnage. On peut donc en conclure momentanément que l'absence de support visuel favorise un cadrage assez précis.

Le dernier élément remarquable dans le cadrage initial des descriptions sans référent visuel est sans nul doute, l'apparition de désignation précise comportant une évaluation (5%). Celle-ci est d'ailleurs le plus souvent positive

comme : « *Zinedine Zidane est un joueur de football de grande classe* ». Sans doute faut-il y voir un effet de la popularité du personnage. Le pourcentage de désignation avec évaluation est certes faible mais il a l'originalité d'exister alors qu'on n'en trouvait nulle trace dans les textes avec support visuel. Mais il est vrai que ce personnage réel n'était pas proposé dans les portraits avec support visuel. Il faudra donc interroger la qualité réelle ou imaginaire du personnage décrit, pour comprendre l'émergence de ce type de désignation.

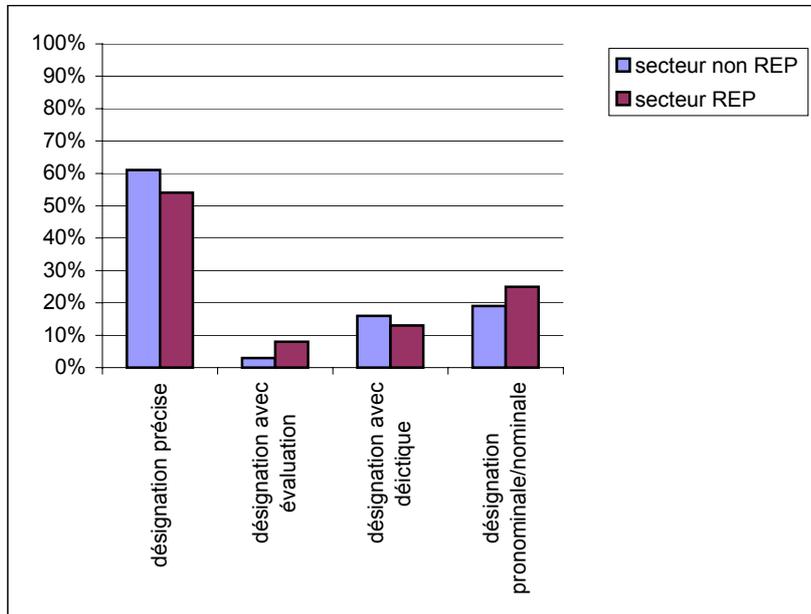
Pour être complet sur le cadrage initial des référents « avec ou sans support visuel », il me faut comparer les résultats des deux secteurs choisis car, dans les deux secteurs observés, on ne réagit pas de façon identique (voir graphiques n°73 et 74).



Graphique n°73 : Différentes présences du cadrage initial des textes avec support visuel selon les secteurs

En présence d'un référent « support visuel », le secteur non REP, dans sa grande majorité (76%) utilise une désignation avec déictique mais en REP, les élèves manipulent moins facilement (53%) ce procédé qui permet la reprise implicite du personnage affiché. La désignation est plus aléatoire et, de fait, le

pourcentage de désignations pronominales est nettement plus élevé en REP (33%) qu'en secteur non REP (21%).



Graphique n°74 : Différentes présences du cadrage initial des textes sans support visuel selon les secteurs

La comparaison des textes sans support visuel, en tenant compte des secteurs socioculturels, est l'occasion de voir se dessiner une certaine homogénéité entre les deux secteurs. Cependant, on peut affiner ce résultat en repérant quelques tendances.

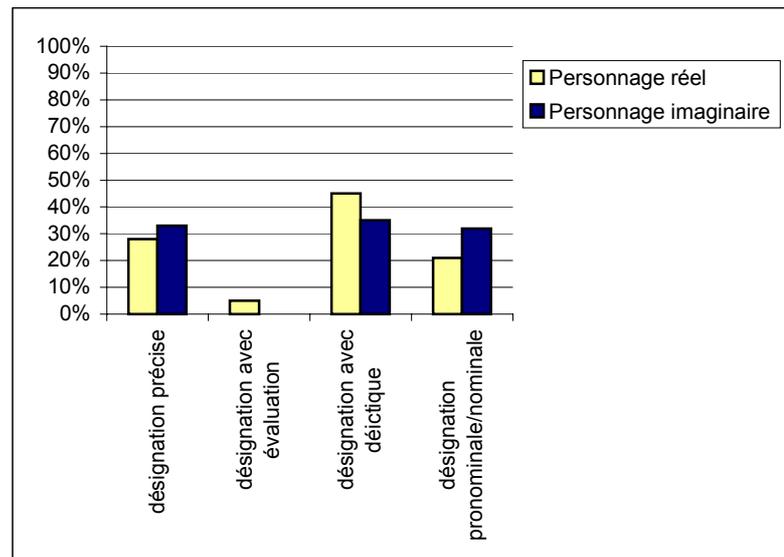
Ainsi, sans référent visuel, les élèves du secteur non REP ont tendance à désigner précisément leur personnage de manière plus régulière (61%) que leurs camarades de REP (54%) et à employer plus souvent les déictiques (16% en secteur non REP contre 13% en REP). L'emploi des déictiques, dans ce cas-là, renvoie directement à la consigne d'écriture ; preuve, peut-être, que les élèves du secteur non REP ont une forte propension à ne pas perdre de vue la relation écriture et institution scolaire. A travers l'emploi d'un déictique, le dialogue question/réponse entre l'enseignant et l'élève est maintenu.

On voit d'autre part que les élèves de REP persistent dans leur difficulté à désigner leur personnage. La désignation pronominale de leur personnage est

toujours plus fréquente (25%) que celle de leurs camarades du secteur non REP (19%). Il est clair également que le rapport évaluatif, voire affectif, vis-à-vis d'un personnage décrit se retrouve essentiellement en secteur REP et l'on verra que la qualité du référent, en l'occurrence un personnage réel et connu : Zinedine Zidane, est directement responsable de ces prises de position.

4.1.4 Le cadrage initial d'un personnage réel ou imaginaire

Le référent réel ou imaginaire n'agit pas sur le cadrage initial des portraits de façon aussi spectaculaire que le référent visuel. Cependant, on relève entre les personnages réels et imaginaires quelques différences non négligeables. Pour mieux s'en rendre compte, j'ai choisi de regrouper sur un même graphique (graphique n°75), les pourcentages obtenus par l'un et par l'autre pour les quatre types de désignations déjà répertoriées.



Graphique n°75 : Différentes présences du cadrage initial des personnages réels ou imaginaires

A première vue, les cadrages initiaux semblent se répartir de façon relativement équilibrée entre les deux types de personnages. Pour ce qui est des désignations précises nous obtenons 28% pour les personnages réels et 33% pour les personnages imaginaires.

La différence entre les deux référents est plus évidente lorsqu'on examine les désignations avec déictique, avec un rapport à l'évaluation ou ceux dont la désignation passe par l'emploi d'un pronom ou d'un groupe nominal neutre. On observe alors des différences plus significatives.

Par exemple, les désignations avec un déictique sont plus fréquentes dès lors qu'il s'agit d'un personnage réel (45% des textes réels contre 35% pour les personnages imaginaires).

De plus, si l'on se concentre sur les textes qui introduisent une évaluation du personnage dès le cadrage, on constate également que cela concerne essentiellement les personnages réels. Pour être plus exacte encore, cela ne concerne qu'un seul type de personnage réel : Zinedine Zidane (personnage réel sans support visuel). On ne retrouve aucune trace d'une évaluation dans l'autre portrait de personnage réel (jeune alpiniste avec support visuel).

Il me faut, je crois, revenir sur les personnages choisis comme référents pour cette expérimentation car il est évident, maintenant, que ce choix n'a pas été sans conséquence.

En sélectionnant comme référent réel sans support visuel, le footballeur Z. Zidane, je souhaitais que tous les élèves, (filles ou garçons, du secteur non REP ou du secteur en REP) puissent identifier le personnage, qu'ils aient, en somme, une base de données commune. Cela allait, pensais-je, me faciliter le travail de comparaison entre les textes de tous les élèves. La lecture des cadrages initiaux montre, une fois de plus, les conséquences de ce choix et, par la même occasion, démontre l'influence du référent. Je l'ai déjà dit et je le répète ici, en choisissant comme référent « personnage réel » Zinédine Zidane, j'ai introduit, sans le vouloir, deux nouvelles variables : d'une part, une variable « personnage connu ou inconnu » et d'autre part une variable que l'on pourrait appeler « rapport au personnage ». C'est-à-dire le rapport ou le sentiment que le scripteur entretient avec le personnage choisi. Et, ce sont bien ces variables qui font bouger les résultats obtenus, jusqu'à présent, avec les autres référents. Le

footballeur, étant très médiatisé, les élèves n'ont pas eu à son égard, la même neutralité que pour l'autre personnage, réel lui aussi mais inconnu.

Les personnages imaginaires n'ont pas attiré non plus de jugement de valeur dans le cadrage initial mais il est vrai que ce que j'appellerai dorénavant la variable « personnage connu » n'était pas en jeu pour ces derniers référents. Qu'en aurait-il été si j'avais proposé aux élèves de décrire des personnages imaginaires non pas anonymes comme je l'ai fait mais très connus tel que le robot « Cispéo » dans le film « Star War »³¹⁶ ?

Il me semble que nous touchons là au problème de l'identification entre un héros (qu'il soit littéraire, cinématographique ou sportif) et l'élève/lecteur ou spectateur. Comme je l'ai signalé dans la première partie de ce mémoire, le référent personnage n'est pas seulement une construction linguistique, il est aussi un lieu d'investissement pour le jeune scripteur.

M.C Vinson³¹⁷, en s'appuyant sur l'ouvrage *Enfants de l'image*³¹⁸ de M.J Chombart de Lauwe et C. Bellan, reprend l'analyse qui est faite d'un point de vue psychosociologique, des mécanismes de la transmission sociale des images reçues en tant que lecteur de littérature jeunesse (ou spectateur de films et feuilletons télévisés) appartenant à la tranche d'âge des 7 à 13 ans. Elle met, ainsi, en évidence, les phénomènes d'identification du jeune lecteur au personnage. Cela peut tout aussi bien s'appliquer à un héros issu du monde sportif. Cela se vérifie, d'ailleurs, dans le quotidien des classes car l'une des stratégies d'identification relevées par M.C. Vinson, à savoir « être comme le héros » et le montrer, se traduit par l'engouement des élèves à vouloir porter des vêtements identiques (ou qui rappellent) à ceux de leur héros.

³¹⁶ « Star War » est un film de Georges Lucas qui comporte pas moins de six épisodes dont le premier est paru en 1977 et le dernier (mai 2005) bien après le début de cette recherche. le personnage « Cispéo » y est récurrent et est une des vedettes du film très prisé par le jeune public.

³¹⁷ Vinson M.C., « Le héros et son lecteur : quelques remarques sur l'identification », *Pratiques* n° 47, *Littérature de jeunesse*, septembre 1985

³¹⁸ Chombart de Lauwe M.J et Bellan C, *Enfants de l'image*, Paris, Payot, 1979.

« (elle) est à situer au plan ludique. Il s'agit de mettre en scène à travers des jeux, des aventures du héros, d'adopter un détail vestimentaire, de reproduire des mimiques, des gestes... »³¹⁹

L'identification est d'autant plus entretenue que les héros sont soit des personnalités connues pour leurs activités sportives, musicales ou cinématographiques, soit des personnages de roman ayant les faveurs des jeunes lecteurs surtout lorsque ceux-ci sont des personnages de série. Nicole Robine³²⁰ notait, il y a quelques années, que la série correspondait au premier critère de choix d'un livre pour 33% des jeunes lectrices. Or les personnages récurrents sont, le plus souvent, une des principales caractéristiques de la série. Le personnage « Cispéo », en tant que personnage récurrent d'une série de films particulièrement appréciés par les jeunes de cette même tranche d'âge, aurait très bien pu développer autour de lui une part de ce phénomène d'identification.

Actuellement, je n'ai évidemment pas de réponse à fournir à cette hypothèse. Cependant, la question du caractère « connu/inconnu » mériterait d'être creusée car cela a manifestement pour les élèves, une incidence sur le rapport au personnage/référent.

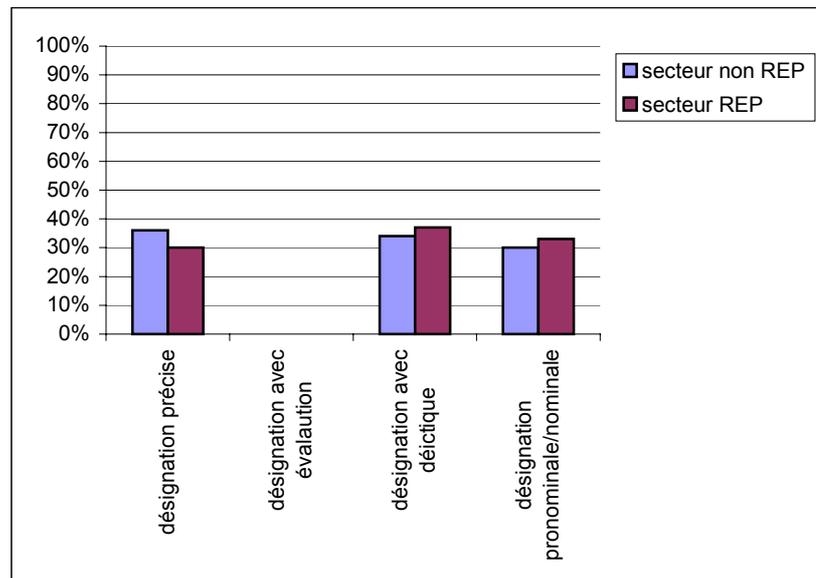
Il apparaît donc, à la lumière de cette analyse, que le choix d'un personnage référent familier et célèbre (ou peut-être familier parce que célèbre justement !) contribue à développer chez les élèves une réaction d'implication alors qu'un personnage référent inconnu les laisse indifférents. Peut-être, le personnage réel inconnu ne permettait-il pas de matérialiser sa réalité ? La vie réelle du personnage inconnu, son caractère, en dehors de l'instant retenu par le cliché photographique, reste un mystère, soumis à des suppositions, des hypothèses, ce qui s'apparente finalement à l'imaginaire. Le personnage réel et connu, lui au contraire, est plus ou moins bien implanté dans la vie quotidienne des élèves. Il bénéficie d'un passé et même éventuellement d'un avenir connu de tous, ce qui lui confère une plus grande réalité et, à l'évidence, ne laisse pas indifférent les

³¹⁹ Vinson Marie-Christine, *op.cit.*, page 111.

³²⁰ Robine Nicole, « L'évolution de la lecture des jeunes d'après les enquêtes françaises, bilan 1960-1987 », *Pratiques* n° 61, *Ateliers d'écriture*, mars 1989.

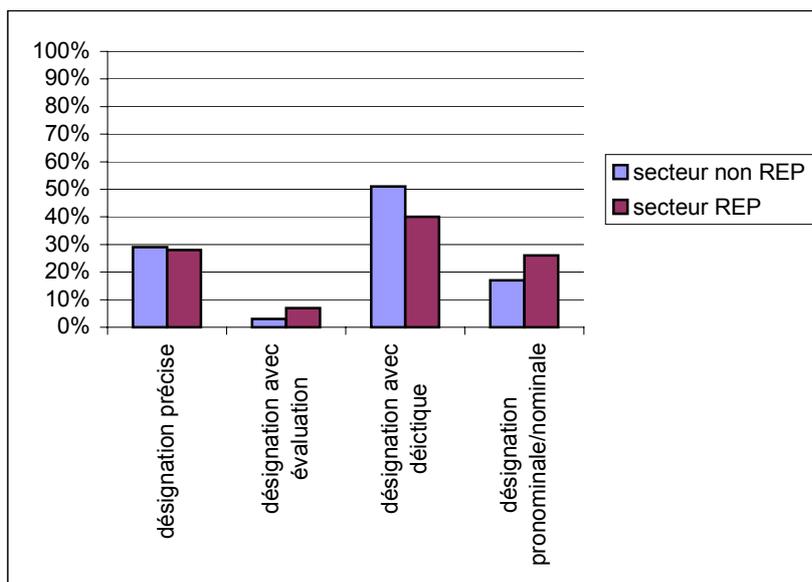
élèves. Le personnage réel « Zidane » était, par excellence, le type de personnage qui devient un lieu d'investissement fort pour certains élèves.

Le référent « personnage réel » est également responsable d'une plus grande disparité entre les résultats des deux secteurs socioculturels observés, que le « référent personnage imaginaire ». En effet, autour de ce dernier, les différentes désignations sont, en terme de pourcentage, relativement proches d'un secteur à l'autre, comme le montre le graphique suivant (n°76).



Graphique n°76 : Différentes présences du cadrage initial des personnages imaginaires selon les secteurs

Comme je l'ai déjà annoncé, les différences entre les deux secteurs étudiés se cristallisent davantage autour du référent « personnage réel ». L'emploi de déictiques est plus forte dans les textes des élèves en secteur non REP et, par contre, les élèves de secteur REP ont plus souvent recours aux pronoms personnels peu précis ou à une nominalisation qui ne permet pas une identification du personnage.



Graphique n°77: Différentes présences du cadrage initial des personnages réels selon les secteurs

Enfin, les élèves du secteur en REP extériorisent davantage leurs sentiments dans le cadrage initial d'un personnage réel mais connu, à moins qu'ils ne soient tout simplement plus motivés par le football que leurs camarades du secteur non REP !

4.1.5 Le cadrage initial avec genre, en général

Introduire la description d'un personnage en utilisant la perspective actorielle³²¹ (le point de vue d'un personnage acteur dans une scène narrative vis à vis d'un second personnage qui intervient dans cette même scène) est un procédé stéréotypé de la description réaliste comme le rappelle Philippe Hamon.³²² La consigne proposée pour introduire le référent « genre » n'avait donc rien d'innovante. La consigne, obligatoire pour tout acte d'écriture scolaire, n'était pas visée en elle-même. Ce qui m'intéressait, c'était bien l'influence du genre

³²¹ Adam Jean-Michel et Petitjean André : *le texte descriptif*, Paris, Nathan, 1989, (p 48).

³²² Hamon Philippe : *Introduction à l'analyse du descriptif*, Paris, Hachette, 1981 (réédition sous le titre *Du descriptif* en 1997).

inscrit dans les extraits narratifs car tous permettaient, par l'intermédiaire de la consigne, l'insertion de la description selon le même procédé.

Et la question en suspens était : « Ces descriptions, toutes du type « voir », subissaient-elles des variations, sous l'influence du genre, à commencer par le cadrage initial ? »

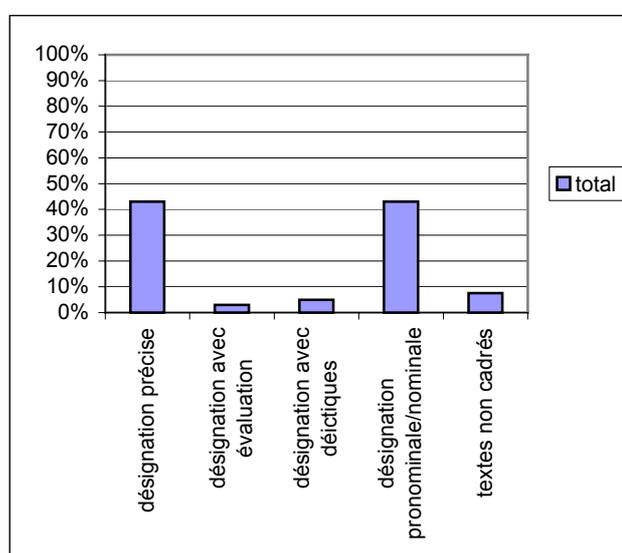
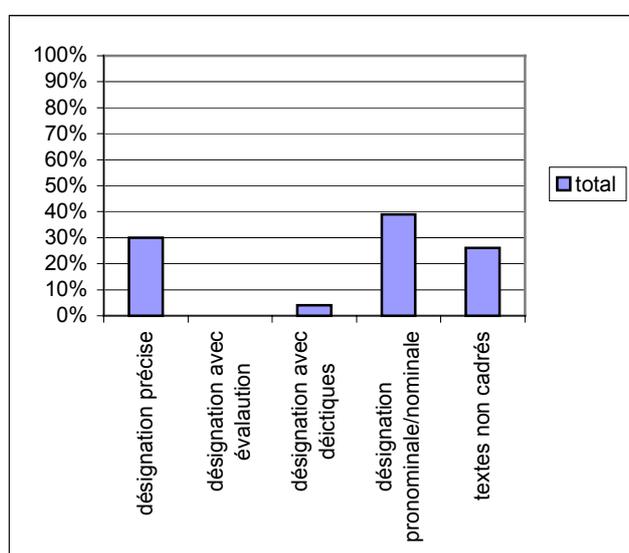
Pour répondre à cette question, j'ai réutilisé les catégories déjà mises en place pour les référents visuels, réels ou imaginaires mais j'ai été contrainte d'y ajouter une catégorie supplémentaire correspondant aux textes non cadrés. J'avais déjà pointé quelques textes non cadrés lors de la première année mais leur nombre était très réduit (7%). Ils m'avaient donc peu intéressé, c'est pourquoi je ne m'étais pas attardée sur ce point.

Le pourcentage de textes non cadrés par rapport à l'ensemble des textes produits lors de cette deuxième année d'expérimentation, (7%) était quasiment identique à celui des textes non cadrés de la première année, j'aurais donc pu également les passer sous silence. Cependant, alors que l'absence de cadrage se répartissait de façon équilibrée entre les quatre référents proposés (avec support visuel, sans support visuel, personnage réel, personnage imaginaire) dans la première année, il n'en était pas de même avec les textes ayant le genre comme référent. Dans ces conditions, il devenait indispensable d'analyser et comprendre ce qui pouvait n'être qu'un épiphénomène mais je voulais m'en assurer.

Sans nier l'influence toujours possible de la consigne, il n'en est pas moins vrai que l'inscription de la description dans un genre a eu comme effet pervers de masquer la demande descriptive au profit d'une activité d'écriture purement narrative. Cette dérive narrative, longuement rapportée dans le chapitre 2 de cette troisième partie du mémoire, explique l'absence de description et par voie de conséquence, l'absence de cadrage initial. C'est le cas du genre historique (8%) (voir le graphique n°79) et des textes sans genre (3%) (voir le graphique n°81) mais c'est surtout le cas du genre policier (26%) (voir le graphique n°78).

Nous le savons à présent, le genre policier a tendance à activer l'écriture narrative et est sans doute à l'origine d'une tension entre le désir de poursuivre l'aventure et celui d'obéir à la consigne en s'arrêtant sur l'aspect descriptif.

Ce pourcentage très élevé est essentiellement dû aux élèves qui n'ont pas perçu, dans le genre policier, la consigne descriptive ou qui l'ont oubliée en cours d'écriture et se sont lancés dans la poursuite narrative de l'extrait qui leur était proposé. Il est vrai que « Imaginez la suite de l'histoire... » est un des grands classiques des manuels scolaires !

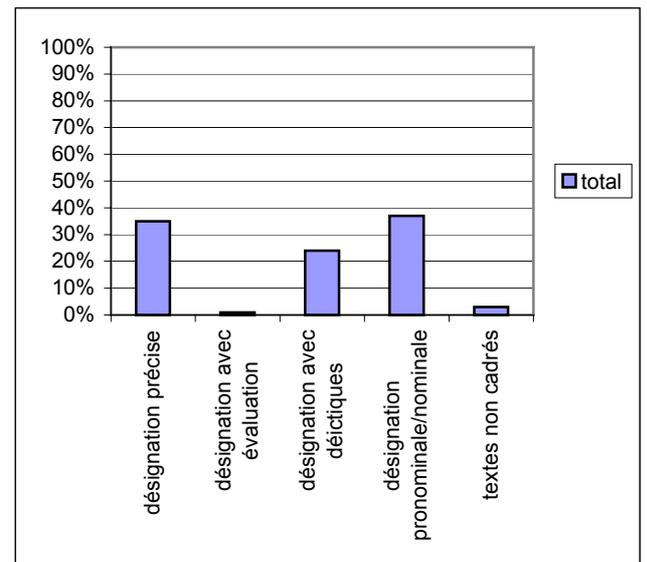
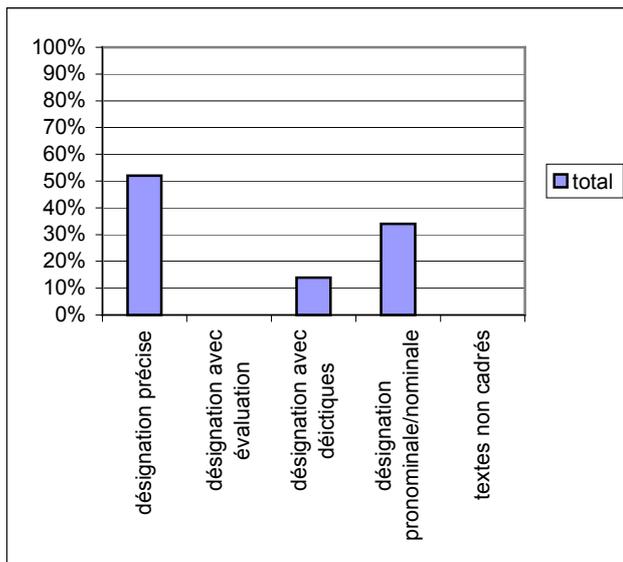


graphique n°78 : Différentes présences du cadrage initial des textes avec genre policier

graphique n°79 : Différentes présences du cadrage initial des textes avec genre historique

On pourrait être tenté d'invoquer, à nouveau, les effets de la consigne plutôt que ceux du référent « genre ». Pourtant, il est indéniable que le référent « genre » est responsable de cette dérive narrative et par conséquent de l'absence de cadrage. Si on observe, par comparaison, les textes descriptifs sans genre produits par toutes les classes, on s'aperçoit que ces descriptions n'ont donné qu'un pourcentage très faible (3%) de textes sans cadrage. Quant aux descriptions avec le genre « science-fiction », aucun texte non cadré n'a été

relevé. Les conditions d'écriture ainsi que la perspective actorielle étaient les mêmes pour les textes, seul le genre variait. Ceci me paraît mettre hors de cause la consigne et établit la responsabilité du genre dans la dérive narrative. Les tableaux précédents et les suivants illustrent assez bien les résultats obtenus globalement dans les deux secteurs et pour chaque genre.



graphique n°80 : Différentes présences du cadrage initial des textes avec genre science-fiction

graphique n°81 : Différentes présences du cadrage initial des textes avec sans genre

Hormis cette influence du genre policier sur le texte produit et l'absence de cadrage qui en résulte, l'analyse du cadrage initial des quatre séries de textes apporte quelques confirmations mais laisse aussi quelques questions en suspens.

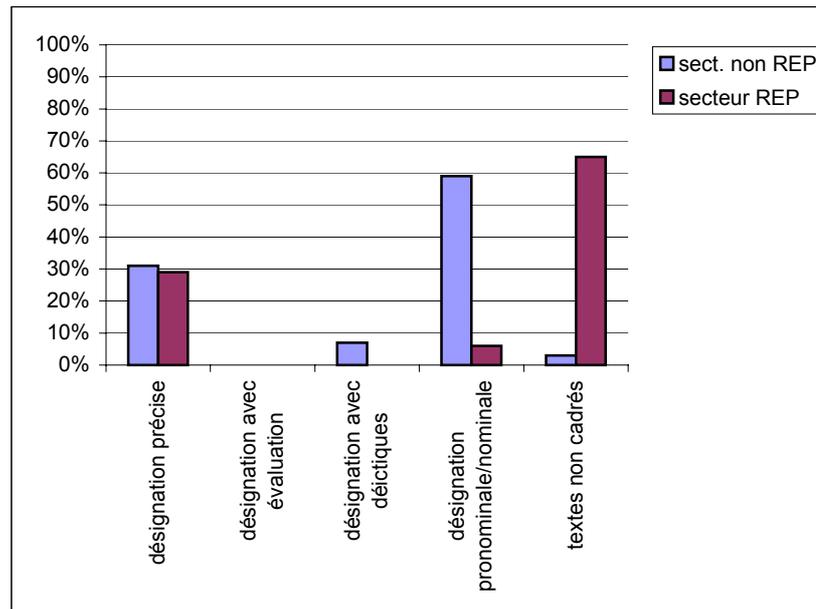
A propos des confirmations, on pourra, tout d'abord relever une répartition autour de deux tendances fortes :

- une tendance à désigner précisément le personnage avec cependant des variations selon les genres,

– une tendance, tout aussi importante, à désigner de façon moins précise les personnages.

Les catégories intermédiaires (avec déictiques, avec évaluation) qui avaient été décelées avec d'autres référents, sont quasiment inexistantes avec les référents « genre ». Pour être plus exacte, il faudrait dire que l'existence de ces catégories varie selon la nature (policier, historique, science-fiction, sans genre) du genre référencé. Il semble que la nature du genre va jouer un rôle non négligeable dans le choix du cadrage initial.

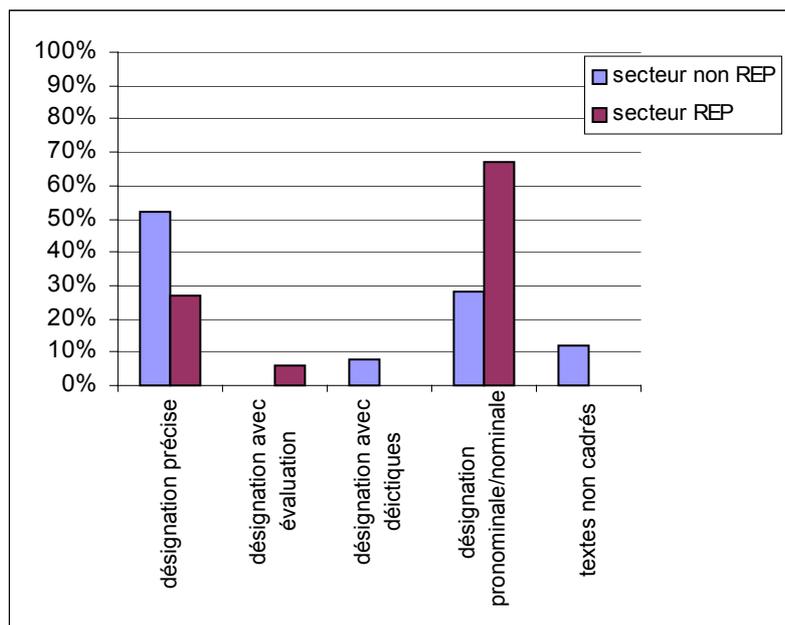
Si l'on regarde les textes avec genre policier, historique ou sans genre, le pourcentage de désignations précises (respectivement 30%, 43% et 35%) s'équilibre avec celui des désignations pronominales et/ou nominales souvent moins précises (respectivement 39%, 43 et 37%). Par contre, les textes avec genre science-fiction apparaissent majoritairement (52%) cadrés avec précision. Pourquoi ? La réponse à cette question nous est, en partie, donnée avec l'analyse des textes selon les secteurs. C'est l'occasion de vérifier à quel point, le genre produit des effets différents selon sa nature (« policier », « historique » etc..., comme on l'a déjà dit) mais également selon le public qui le reçoit et l'interprète dans un texte descriptif.



graphique n°82 : Différentes présences du cadrage initial des textes avec genre policier selon les secteurs

Si l'on prend le cas du genre policier, l'effet le plus marquant, que l'on avait déjà repéré au niveau général de l'ensemble des textes, est la dérive narrative et l'absence de cadrage qu'elle entraîne avec elle. On s'aperçoit que cette dérive se produit quasiment exclusivement en secteur REP (65%). On note bien quelques dérives en secteur non REP mais le pourcentage (3%) est tellement plus faible qu'il paraît dérisoire.

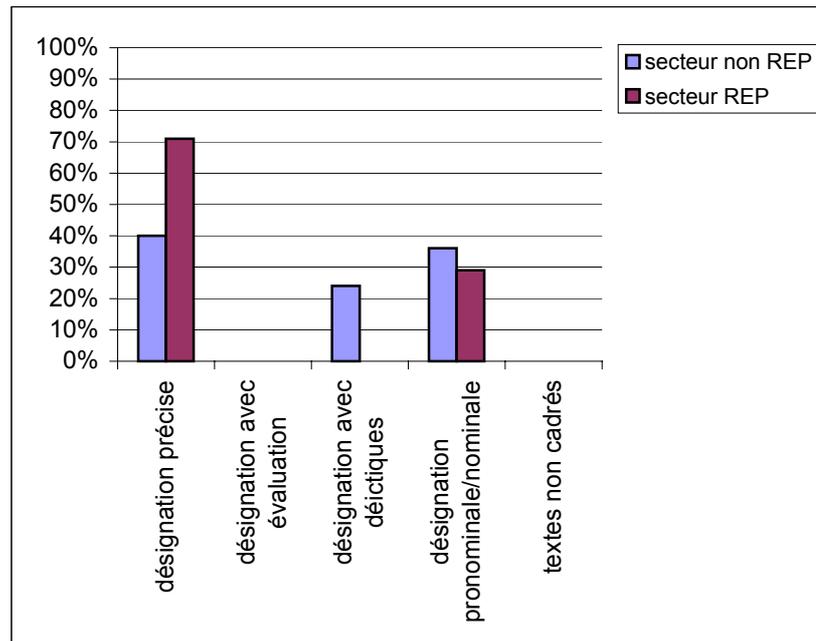
Si l'on regarde, à présent la distribution des présences du cadrage avec le genre historique, on observe d'autres effets.



graphique n°83 : Différentes présences du cadrage initial des textes avec genre historique selon les secteurs

En secteur non REP, ce genre multiplie les cadrages précis. Une analyse lexicale, même rapide, montre qu'un grand nombre d'élèves (52%), forts de leurs connaissances scolaires et/ou livresques sur l'époque moyenâgeuse, ont été à même de désigner avec précision leur héros. Par comparaison avec les autres genres, le genre historique, en secteur non REP, a développé le plus de performances en terme de précision du cadrage.

Au contraire, les élèves de R.E.P n'ont pas su réactiver leurs acquis dans ce domaine et c'est avec les descriptions avec genre historique qu'ils ont employé le plus massivement (67%) des désignations pronominales et/nominales les moins précises.



graphique n°84 : Présences du cadrage initial des textes avec genre science-fiction selon les secteurs

Le genre science-fiction apporte également son lot de surprises et de différences d'un secteur socioculturel à l'autre.

Alors qu'en secteur non REP, ce genre provoque à peu près autant de désignations précises (40 %) que de désignations pronominales (36%), on voit réapparaître l'usage des déictiques (24%) rarement utilisés avec le référent genre.

En R.E.P, ce qui nous interpelle, n'est évidemment pas l'absence de déictiques car dans ce secteur, comme nous l'avons déjà démontré à plusieurs reprises, la manipulation de déictiques reste souvent confidentielle. Ce qui nous frappe par contre, c'est la très nette propension (71%) à développer une désignation précise du personnage. On constate, à la lecture de ces cadrages, que dans de nombreux cas, les élèves ont nommé leur personnage en reprenant celui que donnait l'extrait. Ils se sont donc bien appuyés sur la consigne avant de débiter leur description, ce que n'ont pas fait, ou dans une faible mesure, leurs camarades de secteur non REP.

Il est difficile d'interpréter un tel résultat.

Les élèves de R.E.P préfèrent-ils nommer leur personnage pour lui donner un peu plus d'humanité ? Et la réponse, dans cette hypothèse relèverait de l'affectif. Mais alors, l'aspect affectif, serait-il plus développé dans un secteur que dans l'autre ? Il m'était impossible de répondre à ces premières questions qui demandaient une recherche psychologique approfondie. J'ai donc orienté ma recherche vers un domaine moins subjectif et plus quantifiable en me demandant si les élèves de R.E.P faisaient une meilleure lecture de l'extrait narratif. Et cette reprise du nom pourrait en être la preuve. La réponse est non. Une lecture attentive des cadrages montre, en effet, que derrière la nominalisation massive des personnages se cachent en réalité bien des maladroites et des erreurs d'interprétation du texte. J'en veux pour preuve les quelques exemples que j'ai relevés ci-dessous . Pour mémoire, je rappelle auparavant comment se présentait l'extrait de texte et sa consigne descriptive.

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... »

On constate alors :

- que la description n'a pas porté sur le personnage demandé mais sur celui qui était l'observateur, c'est-à-dire Jonathan,

<p><i>« Jonathan a les yeux bleus... »</i></p> <p>texte n° 14.12 du secteur REP</p>	<p><i>« Jonathan est un habitant de la planète »</i></p> <p>texte n°14.8 du secteur REP</p>
--	--

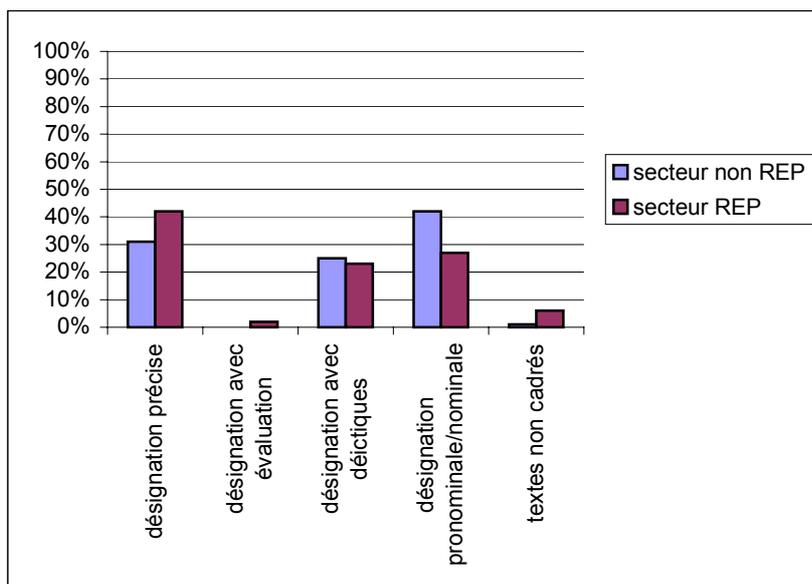
- que le nom donné n'est pas celui du personnage demandé mais pris en dehors du texte (exemple avec le texte 14.13), voir en dehors du contexte lui-même (texte 14.4),

<p><i>« Isaac Asimov a sa tête elle a... »</i></p> <p>texte n° 14.13 du secteur REP</p>	<p><i>« Il s'appelle Vincent. »</i></p> <p>texte n° 14.4 du secteur REP</p>
--	--

- qu'il y a erreur sur la qualité du personnage, en l'occurrence sur le sexe du personnage.

<p><i>« Ro est un habitant ordinaire... »</i></p> <p>texte n° 14.2 du secteur REP</p>
--

L'absence de genre bien identifié dans la consigne n'est pas non plus sans conséquence pour les élèves des deux secteurs. Un point commun est tout d'abord à pointer dans les deux secteurs, c'est le retour significatif des déictiques.



graphique n°85 : Présences du cadrage initial des textes sans genre selon les secteurs

L'emploi du déictique dans ces cadrages évite, le plus souvent, la recherche plus précise d'une désignation et renforce l'aspect neutre du texte. S'engager dans une désignation plus précise oblige l'élève à donner, à travers sa description, un caractère et, par la même occasion, un genre au texte narratif dans son ensemble. Cette prise de position semble davantage perturber le secteur non REP qui privilégie une désignation pronominale ou nominale neutre (42%). Au contraire, cette prise de risque ne semble pas gêner les élèves du secteur REP qui produisent leur taux le plus élevé de désignations précises (42%), après celui relevé avec le texte inscrit dans le genre science-fiction.

En conclusion, à propos du cadrage initial, je retiendrai que :

- Les élèves cadrent massivement leur description,
- Ce cadrage, en secteur non REP, peut prendre la forme d'un titre en présence d'un référent « personnage imaginaire » sans ou avec support visuel mais que cette option ne représente qu'une minorité de l'ensemble de tous les textes,

- Globalement, le cadrage initial se fait en début de description et prend des formes variables que l'on peut regrouper en catégories bien distinctes (désignation précise, avec déictique, avec évaluation, pronominale ou nominale neutre),
- Les désignations avec déictiques apparaissent en grand nombre dès lors que l'on propose un référent visuel, sans doute parce que les élèves le considèrent comme étant un élément commun au descripteur et au descriptaire. Je rajoute concernant ce point que les désignations avec déictique sont plutôt le fait des élèves du secteur non REP,
- La désignation avec évaluation est en général peu fréquente sauf si l'on propose un référent « personnage réel et connu » qui risque de favoriser l'apparition d'un rapport évaluatif fort,
- Le référent présenté à l'aide d'un support textuel offre le mérite de fonctionnaliser la description mais l'inscription de ce texte dans un genre peut aussi avoir comme effet pervers d'orienter l'écriture vers du narratif plutôt que vers le descriptif demandé, le genre « policier » développant tout particulièrement ce risque en secteur REP,
- Enfin, les élèves, par rapport à leur capacité à désigner avec précision, ne sont pas égaux devant le référent « genre », selon leur secteur socioculturel d'appartenance.

4.2 Le parcours descriptif

La notion de parcours introduit l'idée que la description s'élabore au cours de trois phases : le cadrage initial dont il a déjà été question, le trajet (c'est-à-dire l'expansion ou aspectualisation de l'objet décrit), le cadrage final.

J'ai, dans un premier temps, lu et relu le corpus des productions en cherchant à repérer la présence de ces trois phases car ce qui a été étudié et théorisé à partir des textes écrits plutôt par des écrivains, ne me paraissait pas être automatiquement recevable pour des textes d'apprenants. Mon interrogation portait

notamment sur la présence d'un cadrage final. Comme on l'a vu, les élèves cadrent massivement leur portrait. On pouvait facilement émettre l'hypothèse que les élèves produiraient une expansion plus ou moins longue puisque la consigne les y invitait. Par contre, la présence d'un cadrage final était moins évidente a priori.

*« Un cadrage final est plus fréquemment absent, notamment lorsque le fragment est bref et que l'objet est « posé » comme évident. Mais dans nombre de cas, cadrages initial et final peuvent être cooccurrents ».*³²³

Je cherchai donc cette éventuelle cooccurrence mais pas seulement. En effet, parmi les nombreuses difficultés qui jalonnent la mise en place de ce que nomme Y. Reuter, « la compétence descriptive »³²⁴ des élèves, la cohésion sémantico-textuelle représente sûrement une des difficultés majeures. Ce problème de cohésion, si difficile à assurer, n'est pas exclusivement lié à la description, on le retrouve dans tous les autres écrits d'élèves. Il correspond simplement à la difficulté, pour un apprenti-scripteur, de gérer en même temps la planification, le geste graphique, la révision, bref : la mise en mots cohérente des idées.

La cohésion textuelle relative à la description doit beaucoup à l'organisation voulue par le scripteur pendant la durée du parcours descriptif mais elle est également tributaire de l'articulation entre le fragment descriptif lui-même et le fragment narratif qui lui succède. Pour qu'il n'y ait pas de la part du lecteur, la désagréable impression d'une juxtaposition entre les deux types de fragments différents (ce qui incite le lecteur à « sauter » le passage descriptif pour retrouver au plus vite la narration !), il faut une organisation textuelle structurée. Le cadrage final, sans être obligatoire, peut être une forme aboutie de cette organisation planifiée, comme il peut également fournir l'occasion de fonctionnaliser la description.

³²³ Reuter Y (2000), *ibid*, p. 80.

³²⁴ Reuter Y, (2000), *ibid*, p.154.

Il me semblait donc que la présence d'un cadrage final pouvait signaler la compréhension qu'a l'élève de l'organisation descriptive et de l'intérêt de son insertion dans un texte à dominante narrative. En ce sens, ce cadrage final pouvait être un critère évaluant la capacité de l'élève à envisager les enjeux de la description particulièrement en ce qui concerne ses fonctions. Autrement dit (et compte-tenu de leur degré d'apprentissage de l'écriture) les élèves étaient-ils capables de concevoir un parcours organisé intégrant l'articulation entre le passage narratif inscrit dans la consigne et celui succédant au portrait ? Pouvaient-ils également actualiser une fonction à leur description ?

Dans ces deux cas, la présence d'un cadrage final pouvait être la confirmation de cette capacité, ce qui, à mon sens, relèveraient de ce qu'en milieu scolaire, on nomme communément des « compétences approfondies » ou même des « compétences remarquables »³²⁵.

Dans le cas contraire, en restaient – ils à la représentation de la description et sous-tendue dans la consigne, à savoir la recherche unique d'une visée centrale : faire voir ?

Pour répondre à l'une et l'autre de ces questions, il était nécessaire de comptabiliser ces cadrages finals. C'est donc le premier point que nous éclaircirons dans cette partie du chapitre consacré aux productions.

Ce premier travail permettait également d'aborder, ensuite, le type de parcours accompli dans ces productions. C'est-à-dire, qu'en comparant le cadrage initial avec le cadrage final (lorsqu'il était présent) et les éventuels recadrages internes,

³²⁵ Les compétences approfondies et remarquables sont définies dans les livrets d'évaluation nationale CE2 : Les compétences approfondies « *permettent de prendre la mesure des avancées des élèves sur le chemin du programme spécifique au cycle III. Elles mettent en jeu des stratégies et des savoir-faire qui seront entraînés tout au long du 3^{ème} cycle.* ». Quant aux « *compétences remarquables, elles ressemblent à celles qui deviendront l'objet essentiel des enseignements du collège.* ». Cette terminologie ainsi que la notion de compétences de base a disparu des nouvelles directives de la D.E.P mais reste dans le langage courant en milieu primaire. Ministère de l'Éducation nationale, Direction de l'Évaluation et de la Prospective, *Évaluation nationale C.E.2*, le cahier du maître, 1997.

j'ai cherché à vérifier si, comme le propose Y Reuter³²⁶, on retrouve dans les productions, trois grands types de parcours :

- Un parcours dans lequel le portrait tracé n'évolue pas entre son cadrage initial, le trajet et son éventuel cadrage final, aucune modification ou précision ne venant altérer le contenu initial,
- Un parcours qui voit le portrait évoluer entre le cadrage initial et le cadrage final sous l'effet d'une précision qui intervient au cours du trajet. Cette précision portant « *sur l'identité ou la catégorie d'appartenance de l'objet, le rapport évaluatif dans lequel il s'insère* » pour reprendre les critères énoncés par Yves Reuter,
- Un parcours qui modifie et/ou rectifie plus ou moins le cadrage initial et qui peut provoquer un effet de surprise plus ou moins important.

4.2.1 Peut-on parler de parcours descriptif à propos des productions d'élèves ?

Avant de pousser plus avant l'analyse des résultats en général, puis en fonction du secteur socioculturel ou du type de référent proposé, il convient d'expliquer comment les textes du corpus ont été répertoriés et notamment proposer plusieurs illustrations des cadrages finals que j'ai reconnus et donc retenus comme tels.

Par cadrage final, j'ai donc considéré :

- bien entendu tout ce qui se présentait sous la forme d'un nom, d'une précision de l'identité à la fin de l'expansion,

*« Zinedine Zidane est un joueur de foot, et il joue dans une de France, il est chauve, il a les yeux bleus, il est marié et a le n° dix. Et il est aussi très fort. Et a eu un enfant, tous le monde l'adore **pour eu c'est une idole.** »*

³²⁶ Reuter Y, (2000) *ibid* p83

texte n° 7.5 secteur non REP, référent « personnage réel sans support visuel »

- mais aussi ce qui prenait la forme d'une réflexion qui relançait le genre (en ce qui concernait les textes descriptifs de la deuxième année d'expérimentation) tout en faisant figure de clôture du passage descriptif et d'enchaînement narratif,

*«L'homme qui était devant lui, avait ses mains sur les hanches, l'air imposant.
Il avait une sorte de combinaison grise et des gants noirs aux mains.
Ses chaussures étaient des baskets d'un bleu gris.
Une grosse montre électronique était enroulée autour de son poignet.
Il avait remplacé les lacets de ses baskets par des fils multicolores et un crayon mal taillé dépassait de la poche de sa combinaison
Il avait un sourire qui ne présageait rien de bon !»*

texte n°21.11 secteur non REP, référent « genre policier »

- ou encore ce qui prenait la forme d'une réflexion qui ne relançait pas vraiment le genre mais qui clôturait réellement la séquence descriptive,

*« Il a l'air effrayant, il est tout mouillé, il est en train de regarder Alice dans les yeux.
On a l'impression qu'il veut faire du mal à Alice. Alice paraît gentille **est-ce que lui***

orait ‘ elle fait du mal ? »

texte n° 3.10 secteur REP, référent « sans genre »

Dans ce dernier cas de figure, on peut m’opposer qu’il ne s’agit pas réellement d’un cadrage final, qu’il y a là un abus de langage puisque l’élément n’est pas directement lié au portrait du personnage décrit. Pourtant, si j’ai décidé d’inclure ces réflexions dans la catégorie « cadrage final », c’est parce que j’y ai vu, chez les scripteurs, la conscience de ce qu’une description est un passage, et non pas une fin en soit, dans ce type d’activité d’écriture scolaire.

Par contre, je n’ai pas accepté comme cadrage final, les termes « FIN » ou encore « FINISH » qui parfois servaient de conclusion au texte descriptif.

Certes, ces termes assurent une clôture mais :

– dans certains cas, ils concernent davantage le travail scolaire demandé que la description en elle-même. La preuve en est que dans certains cas (voir l’exemple qui suit), cette clôture est accompagnée d’un commentaire à l’adresse du lecteur qui ne laisse aucun doute sur la valeur et la portée du mot « fin »,

« Zinédine Zidane est un homme Français.

Il a les cheveux noir et des yeux bleus.

Il les grand, Zidane fait environ 1m85

Sais aussi un Footbaleur Fra est bien sur, il joue en équipe de France. C’est cheveux sont rasé mais il y a quand des cheveux. C’est lèvre son pas rouge.

Zidane a environ 24 ans. Puis au information il dise que Zidane aide les andiquapé c’est bien.

Est il joue aussi Juventus de turin mais en Italie.

Il habite à Paris est il est née à marseille en 1976.

FIN je trouve rien dotre

Texte n°13.03 secteur non REP, référent « personnage réel sans support visuel »

– d'autre part, l'usage du mot « fin » se conçoit davantage à l'issue d'un texte narratif. Pour cette raison, et dans ces cas-là, je les ai plutôt associés à ce que j'ai appelé une dérive narrative.

Ceux-ci, d'ailleurs, ne représentent que 1% des textes avec trajet mais ils ne sont pas à négliger pour autant. Ils sont sans doute la marque des habitudes scolaires. Habitué à traiter le plus souvent des textes narratifs, les élèves reproduisent alors un schéma bien connu. On a vu par ailleurs, dans le chapitre consacré aux dérives provoquées par les référents, que d'autres structures (typiquement narratives ou explicatives) sont venues perturber l'écriture descriptive.

Compte-tenu de ces critères et si l'on considère que le parcours nécessite la présence d'un cadrage initial et d'un trajet (le cadrage final étant, de l'aveu de Y Reuter, très souvent absent), alors on peut, dans un premier temps, répondre positivement à la question : « Peut-on parler d'un parcours descriptif dans les textes descriptifs d'élèves ? »

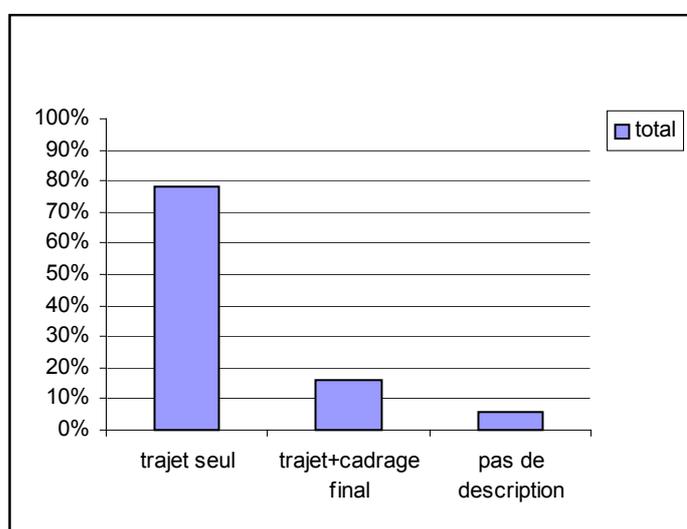
En effet, on a vu précédemment que les élèves cadraient massivement (93%) leur personnage. On constate que ces mêmes élèves, sur les deux années d'expérimentation, ont produit pour 94% d'entre eux soit un trajet descriptif seul, soit un trajet descriptif suivi d'un cadrage final, ce qui est, comme pour le cadrage initial, un score très important.

Ce très bon résultat ne doit pas faire oublier que 6% des élèves sélectionnés n'ont pas du tout su produire un écrit descriptif. Parmi ces 6% d'élèves, nous

verrons, comme je l'ai signalé déjà, qu'un certain nombre d'entre eux ont été, en quelque sorte, « victimes » du référent « genre policier ».

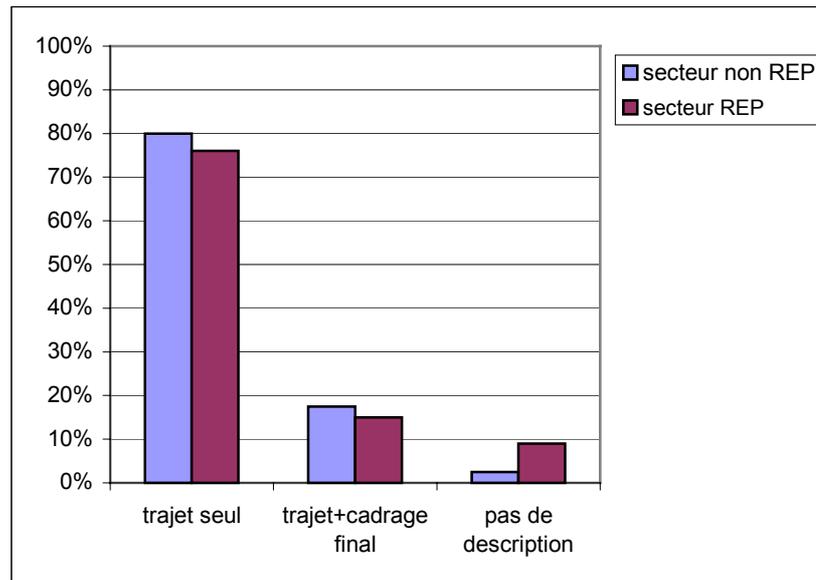
Pour poursuivre mes analyses concernant les parcours descriptifs, sur les deux années d'expérimentation, je me suis donc concentrée sur les 94% d'élèves ayant produit effectivement un texte descriptif.

Parmi eux, si on détaille un peu les premières données brutes, on s'aperçoit qu'en réalité 78% des élèves obéissent à la consigne d'écriture en écrivant un trajet mais que, beaucoup moins nombreux (16% d'entre eux seulement) sont ceux qui proposent un cadrage final (voir graphique n°86).



graphique n°86 : total des textes avec un trajet sur les deux années.

Quand on observe la distribution de ces mêmes données, en fonction, cette fois, des deux secteurs socioculturels choisis pour l'expérimentation (voir graphique n°87), on constate, sans grande surprise, que les élèves des deux secteurs, sans apprentissage préalable, produisent majoritairement des textes qui s'assimilent à un trajet seul. L'écart entre les deux secteurs est très faible et donc peu significatif. A titre d'exemple, 18% des élèves du secteur non REP concluent leur description par un cadrage final, contre 15% en secteur REP.



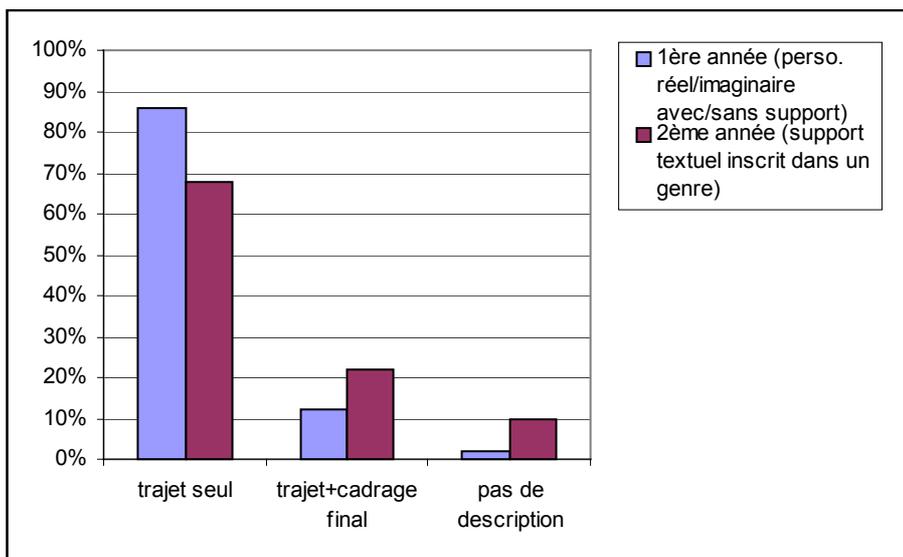
graphique n°87 : Présence d'un trajet seul ou avec cadrage final selon les secteurs

La comparaison des résultats globaux sur ces deux secteurs nous montre également que les élèves du secteur en R.E.P se laissent plus souvent déstabiliser par la consigne que leurs camarades du secteur non REP. Cette déstabilisation se traduit par un texte non descriptif (9% des élèves en REP et 2,5% en secteur non REP).

4.2.2 Y-a-t-il des référents qui facilitent l'écriture d'un cadrage final ?

A ce niveau de la recherche, la prise en compte des différences socioculturelles pour juger globalement les productions des deux années n'apporte qu'un faible éclairage. Ce sont donc les référents eux-mêmes qu'il faut interroger.

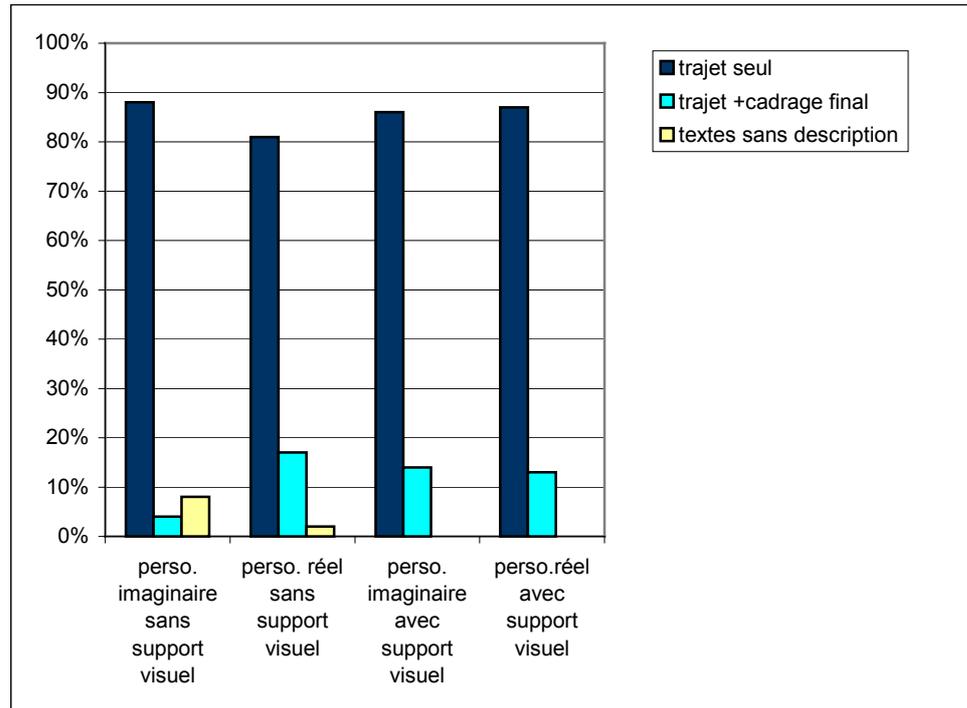
Quand on consulte le graphique présentant la répartition en pourcentages des descriptions comportant soit un trajet seul, soit un trajet suivi d'un cadrage final, en comparant les deux années d'expérimentation, il apparaît comme évident que les référents proposés lors de la deuxième année (le référent support textuel inscrit dans un genre) ont été des éléments favorisant davantage l'écriture d'un cadrage final que ceux de la première année (personnages réel/imaginaire avec/sans support visuel).



Graphique n°88 : Répartition en % des descriptions comportant un trajet avec un cadrage final, selon d'année d'expérimentation

Le pourcentage de parcours avec cadrage final, obtenus lors de la deuxième année, est effectivement impressionnant, comparé à ceux de la première année (22%). Ils valident en partie la première hypothèse que j'avais émise en débutant cette recherche, à savoir que les portraits réalisés par les élèves pouvaient donner lieu à un début d'organisation descriptive. Par contre, j'imaginai que le référent « support visuel » serait le plus adapté ; ce en quoi, je me trompais puisque manifestement le référent « support textuel inscrit dans un genre » était le plus approprié, mais ces résultats ne sont pas pour autant homogènes. Nous verrons, d'ailleurs par la suite, que le genre provoque des variations dans les conduites descriptives. De la même manière, si les textes de la première année semblent, de prime abord, moins efficaces (seulement 12% de textes avec cadrages finals), l'analyse comparée des productions révèle également des disparités.

Ce sont ces disparités que nous allons mettre en évidence à présent, en commençant chronologiquement par les résultats de la première année, c'est-à-dire selon la qualité des personnages référents et la présence ou non d'un support visuel.



graphique 89 : Les différents parcours de la première année

Influence du référent « avec/sans support visuel »

A première vue, l'influence du référent « avec/sans support visuel » n'apparaît pas déterminante dans la mesure où, dans tous les cas, la présence d'un trajet seul est dominante, les résultats oscillant entre 81% (Zidane, personnage réel sans support) et 88% de textes avec trajet seul (personnage imaginaire sans support). Ce sont donc les pourcentages de textes avec cadrage final qu'il faut exploiter afin de dégager quelques éléments significatifs.

Ainsi, on peut relever que la présence d'un « support visuel » favorise l'apparition d'un cadrage final dans une proportion toujours supérieure à 10% (13% pour le personnage réel/alpiniste, 14% pour le personnage imaginaire) alors qu'on ne retrouve plus cette régularité en l'absence d'un support visuel. Au contraire, un écart important se creuse entre les deux personnages présentés sans image : 4% de textes avec cadrage final pour le personnage imaginaire contre 17% de textes avec cadrage final pour le personnage réel (Zidane). L'influence du support visuel est réelle mais insuffisante, à elle seule, pour ex-

pliquer les écarts observés. C'est donc naturellement que l'on se tourne vers les deux types de personnages (réel/imaginaire) pour saisir l'influence des référents.

Influence du référent « personnage réel/imaginaire »

Le relevé des pourcentages de textes avec cadrage final, obtenus pour chaque série de textes, nous permet d'établir un classement des personnages/référents ayant non REP ce cadrage final.

Ce classement est le suivant :

- en premier lieu, le personnage réel se détache nettement avec 17% de textes avec cadrage final. Ce personnage n'était pas représenté visuellement mais était très présent en mémoire puisqu'il s'agissait d'un personnage médiatisé : Zidane ;
- en deuxième position, un personnage pour lequel la qualité « réel » (l'alpiniste) ou « imaginaire » n'est pas prépondérante, dans la mesure où l'écart entre le pourcentage de cadrages finals du personnage réel (13%) et du personnage imaginaire (14%) est trop faible pour pouvoir affirmer une nette supériorité de l'un par rapport à l'autre. Cependant, tous deux bénéficiaient d'un support visuel, ce qui a permis aux élèves de clore leur écrit,
- en dernière position, le personnage imaginaire sans support visuel est relégué assez loin derrière les autres référents, en terme de pourcentages.

Que peut-on retenir d'un tel classement, en guise de conclusion intermédiaire ?

- Tout d'abord que les variables (réel/imaginaire ; avec/sans support visuel), indépendamment les unes des autres, ne semblent pas déterminantes en elles-mêmes. La difficulté à départager le personnage réel (alpiniste) et le personnage imaginaire avec support visuel en est un exemple concret. Par contre, l'association fortuite de certaines variables amplifie un phénomène de réussite ou d'échec. L'exemple le plus flagrant nous est donné par l'association

« personnage imaginaire » et « sans support visuel » qui ne produit que 4% de textes avec cadrage final. Il faut ajouter à cela, le fait que cette association des deux référents provoque également le plus fort taux d'élèves n'ayant pas produit un texte descriptif. Si l'on s'en tient à ces données et si l'on considère la présence d'un cadrage final comme étant le signal d'une description au parcours bien organisé, alors on peut en déduire que ce type de configuration n'est pas favorable à l'écriture descriptive.

– Le deuxième enseignement que je tirerai de ce classement, m'est apporté indirectement par le personnage réel sans support visuel (Zidane). Il apparaît nettement que si ce personnage/référent se détache positivement par rapport aux trois autres, c'est qu'il a bénéficié d'un troisième facteur maintenant bien identifié : « référent connu », ce qui n'était pas le cas des trois autres personnages/référents. Comme je l'ai noté précédemment, le fait de choisir un personnage médiatisé, et donc connu de tous, équivalait à fournir un référent dont le support visuel à défaut d'être effectif, n'en était pas moins existant. Pour être complet, il faut ajouter tout de même, que ce référent, malgré son excellent taux de cadrages finals, a provoqué aussi son lot (bien que faible : 2%) de textes sans description.

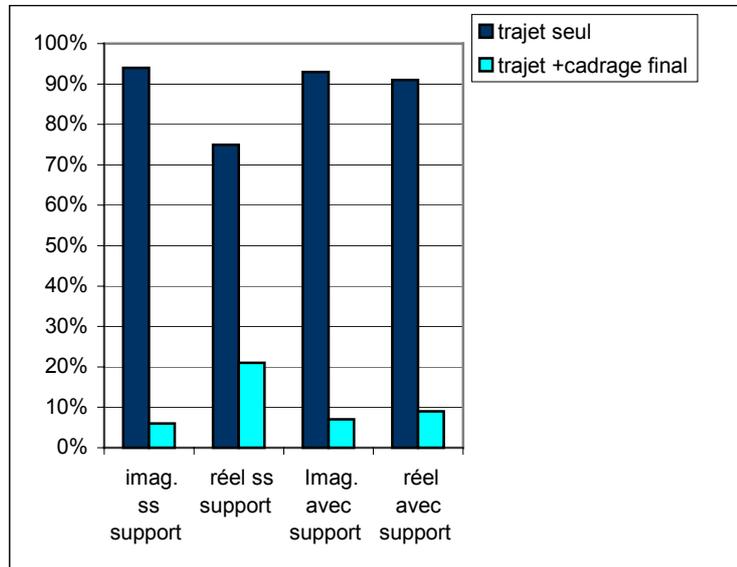
– Enfin, je retiendrai, comme dernier point intéressant directement l'enseignement-apprentissage de la description, que le support visuel semble, bel et bien, un facteur d'aide à l'écriture descriptive (le cas du support visuel mémorisé pouvant d'ailleurs être, comme on l'a vu pour Zidane, assimilé au support visuel en général). Il a le mérite d'assurer au moins la description (0% de textes sans description dans le corpus de textes avec support visuel) et favorise un pourcentage honorable de textes avec cadrage final, quelque soit la qualité réel /imaginaire du personnage.

Cependant, ces résultats viennent contrarier les thèses qui soulignent l'intérêt d'un référent imaginaire par rapport à un référent réel, très souvent présent dans les manuels scolaires.

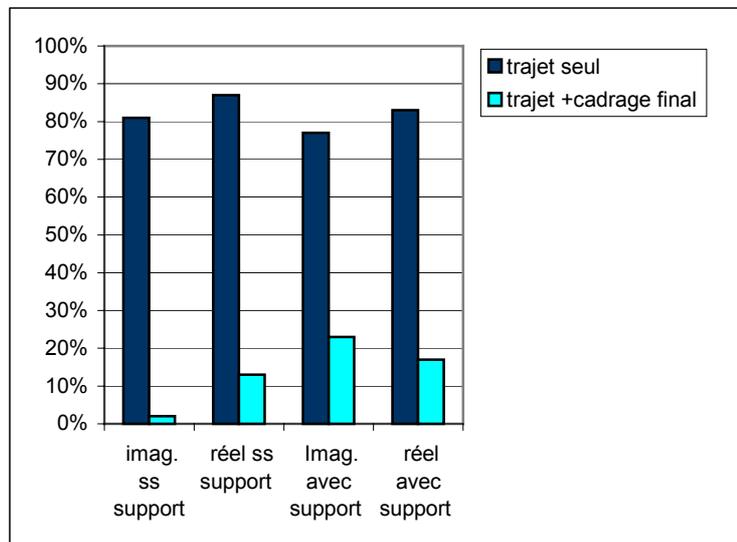
Catherine Tauveron³²⁷, dans son article « Et si on allait voir du côté des écrivains... » fustigeait les manuels scolaires qui persistaient à produire des consignes descriptives incluant un référent « réel » « avec support visuel » alors que, selon elle, ces mêmes consignes étaient responsables de la pauvreté des textes descriptifs qui s'en suivaient. La critique émise par Catherine Tauveron me paraît justifier quant à la stéréotypie des séquences descriptives proposées dans les manuels ; stéréotypie que j'avais pointée dans le premier chapitre de ce mémoire. De même, si la présence d'un référent « personnage réel » avec « support visuel » est accompagné d'une consigne visant la recherche d'exhaustivité et l'exigence de la fidélité à l'image reçue, il y a tout lieu de penser que l'apprenti-scripteur se sente démuni devant une telle tâche et ne produise en conséquence qu'un texte au parcours descriptif pauvre et peu organisé. Cependant, force est de constater que la description d'un personnage réel, à plus forte raison s'il est connu, et la présence d'un support visuel peuvent aider les élèves à concrétiser un parcours descriptif et, qu'à l'évidence, le personnage imaginaire, sans support visuel de surcroît, a été le moins susceptible de favoriser un parcours descriptif complet, c'est-à-dire intégrant un cadrage final. Il me semble donc nécessaire d'adopter vis à vis des référents « réel » et « avec un support visuel », ceci à des fins pratiques, un jugement moins définitif que celui émis par Catherine Tauveron dans cet article. D'autant plus que, comme elle le disait elle-même, la validité de ces savoirs n'avait pas été suffisamment testée jusqu'à présent auprès d'une population diversifiée. Or l'analyse comparée des corpus des deux secteurs est, à ce sujet, riche d'enseignements.

³²⁷ Tauveron Catherine, *ibid* (1999).

Influence des référents « réel/imaginaire » et « avec/sans support » selon le secteur socioculturel



graphique n°90 : Présence des cadrages finals dans le corpus de la première année (secteur non REP)



graphique n°91 : Présence des cadrages finals dans le corpus de la première année (secteur REP)

On repère immédiatement, à la lecture des deux graphiques, que les taux de réussite (par taux de réussite, j'entends évidemment, la production de cadrages finals) d'un secteur à l'autre ne se portent pas vers les mêmes référents. Ceux-ci

ont donc engendré des différences de comportements scripturaux mais également des similitudes que la présentation sous la forme d'un classement fait mieux apparaître.

Secteur non REP	Secteur en REP
– personnage réel sans support visuel (Zidane) (21%)	– personnage imaginaire avec support visuel (23%)
– personnage réel avec support visuel (alpiniste) (9%)	– personnage réel avec support visuel (alpiniste) (17%)
– personnage imaginaire avec support visuel (7%)	– personnage réel sans support visuel (Zidane) (13%)
– personnage imaginaire sans support visuel (6%)	– personnage imaginaire sans support visuel (2%)

Tableau 12 : classement par ordre décroissant en pourcentages des textes avec cadrage final

Parmi les résultats qui opposent les deux secteurs, il y a :

- tout d'abord, une tendance générale, du côté du secteur en REP, à produire un cadrage final. Ce premier point peut être surprenant tant nous sommes habitués à lier réussite et milieu socioculturel non REP ;
- une tendance à privilégier la variable « personnage réel » pour ce qui est du secteur non REP alors que c'est la variable « avec support visuel » qui apparaît déterminante pour le secteur en REP ;
- le fait que les élèves de REP semble être plus à l'aise avec le personnage imaginaire avec support visuel (avec un pourcentage impressionnant de 23% de cadrages finals) alors que ce type de référent, en secteur non REP, n'a permis que 7% de cadrages finals. On peut avancer une explication qui doit être prise cependant avec précaution. Il est possible qu'un tel résultat soit le reflet d'un intérêt particulier de ce secteur pour les dessins animés ou les films relatifs à la

science-fiction. C'est ainsi que j'ai relevé à plusieurs reprises, dans ce secteur, le personnage de E.T comme on peut le lire dans les exemples suivants ;

—

« *Il s'appelle E.T* »

textes n°2,3,4.4, secteur REP : personnage imaginaire sans support visuel,

« *Iti maison est un extra-terrestre qui fait peur...* »

texte n 8.4, secteur REP: personnage imaginaire sans support visuel

« *Les zinzins de l'espace ça isite même pas* » (ce qui se traduit par : « les Zinzins de l'espace (titre d'un dessin animé), ça n'existe même pas. »)

texte n°17.4, secteur REP : personnage imaginaire sans support visuel

— enfin, le taux relativement faible, en REP, obtenu par le personnage réel sans support visuel (Zidane) avec 13% alors qu'il arrive en tête du classement en secteur non REP. Le football étant un sport populaire, on pouvait supposer que le choix de l'une de ces vedettes favoriserait l'écriture descriptive en milieu REP, d'autant que les écoles concernées étaient situées à quelques kilomètres d'un haut lieu du football : la ville de Lens. En réalité, le personnage de Zidane a effectivement activé l'écriture descriptive (c.f le chapitre consacré à la longueur de textes) sans pour autant améliorer sa construction.

Hormis ces points de divergence, on observe également des réactions communes aux deux secteurs :

- A l'évidence, les deux secteurs se retrouvent confrontés aux mêmes difficultés face au personnage imaginaire sans support visuel (6% de cadrages finals en secteur non REP et seulement 2% en secteur REP). On peut ajouter que ce type de référent est particulièrement délicat à traiter pour ce secteur puisque c'est aussi celui qui est à l'origine du plus fort taux de textes sans description;
- Autre point de convergence, la tendance générale à se montrer plus à l'aise avec un support visuel qu'il soit effectif ou mémorisé dans le cas de Zidane (personnage réel sans support visuel).

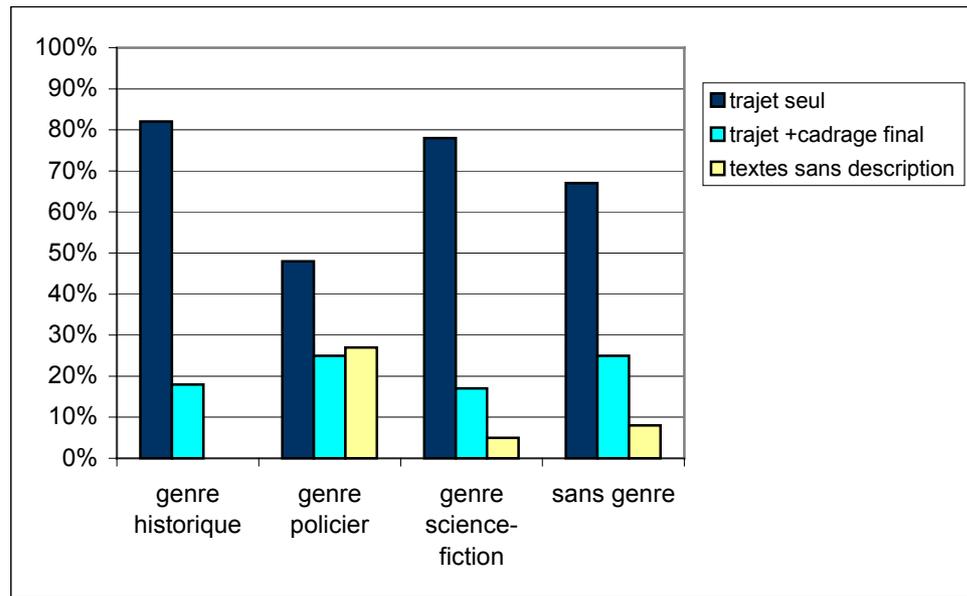
Ces deux points sont tout à fait conforme aux réflexions qui avaient été émises pour l'ensemble du corpus de cette première année.

Influence du référent « genre »

Si tant est que l'on ait conservé des doutes quant à l'influence du référent sur la production des élèves, en matière de description d'un portrait, alors ces doutes devraient être levés à l'issue de l'analyse du corpus de la deuxième année. On avait déjà pressenti à la lecture du tableau 12 ³²⁸(répartition en % des descriptions comportant un trajet avec cadrage final) que les référents proposés lors de cette deuxième année d'expérimentation (courts textes inscrits dans un genre bien identifié et introduisant la description d'un personnage) avaient plus fortement orienté l'écriture vers un trajet avec cadrage final que ceux de la première année. Ils avaient eu aussi comme effet pervers, je le rappelle, de développer davantage la masse des textes sans description.

J'avais déjà évoqué le fait que ces données qui concernaient l'ensemble de tous les textes avec référents « genres » confondus, cachaient en réalité une grande hétérogénéité. Le graphique qui suit, présente les types de parcours observés pour chaque référent/genre ; il met en évidence cette hétérogénéité.

³²⁸ Ces données représentent, à chaque fois, la globalité des textes, tous secteurs confondus.



graphique n°92 : répartition des différents types de parcours de la deuxième année

Deux genres se partagent le meilleur taux de réussite des textes avec trajet et cadrage final (25% de ces textes présentent un cadrage final) : ce sont les textes avec genre policier et sans genre. Un tel résultat n'est pas vraiment surprenant car le genre policier est un genre omniprésent dans les films, téléfilms et lectures des jeunes scripteurs. Dans *Lire à 12 ans*³²⁹, François de Singly place la lecture de romans policiers en deuxième position parmi les lectures préférées des élèves de cette tranche d'âge, le roman d'aventure venant en première position dans leurs choix. Il spécifie également que le roman policier est particulièrement apprécié dans les milieux supérieurs³³⁰ par rapport au milieu populaire. On peut donc penser que les jeunes scripteurs sont familiarisés avec ce genre et capables de restituer des scripts particuliers au genre policier. Cette imprégnation produit des effets, notamment lorsqu'il s'agit de donner à voir l'image d'un « méchant ». L'extrait suivant le prouve.

³²⁹ De Singly François : *Lire à 12 ans*, Paris, Nathan, 1989.

³³⁰ 28% des jeunes interrogés dans les milieux non favorisés placent le policier en tête de leur choix, contre 19% en milieu populaire.

« Il était grand, brun, et avait d'épais sourcils. Son nez fin était aussi conturé que le reste de son visage au tein bazané et sa bouche se tordait en un méchant rictus. Son cou de taureau et sa carure imposante lui donnait un air redoutable. Ses petits yeux marrons lançaient des éclairs.

Il était vêtu d'un pull miteux, d'un gilet en peau de mouton et d'un jean. Tout dans son aspect était repoussant. »

Texte n° 22.11, secteur non REP : genre policier

Il est à noter que le référent « sans genre » a souvent été associé, par les élèves, au genre « policier ». Dans la mesure où le personnage à décrire était neutre (sans identité de sexe, d'âge, etc...), sa neutralité est apparue comme mystérieuse ou tout au moins susceptible de l'être. Plusieurs élèves ont fait cette interprétation et ils ont :

– soit introduit un élément renvoyant directement au genre « policier », comme dans l'exemple suivant,

« Il portait un chapeau de cow-boy noir un long manteau marron, sa chemise était blanche, son pantalon était beige, il regardait sa montre comme s'il attendait quelque chose à ce moment une voiture passa et l'emmena. Alice eut le temps de voir un revolver. »

texte2 : sans genre, n°24.11 secteur non REP

– soit ont insisté sur l'aspect étrange du personnage comme dans l'extrait suivant.

« Elle se demanda qui était cette personne.

Ce qui était sur s'est que s'était un homme mystérieu qui était seul debor. Puis il marcha et s'arrêta. Il était vraiment mystérieu cette homme. Puis il avanca jusqu'à la maison d'Alice et il frappa à la porte. C'était ce curieu personnage. Alice alla ouvrir la porte. C'était simplement le voisin qui était venu demander quand passer l'autobus. Ce sui faisait peur à Alice s'est qu'il était (abi) vêtu de noir(e). S'était plûto étrange. »

Texte 2 : sans genre, n°10.12, secteur en REP

Mais nous l'avons déjà dit, le genre policier n'a pourtant pas que des avantages. C'est aussi celui qui cumule le plus de textes sans description. Les référents « sans genre » ou « genre science-fiction » sont eux aussi responsables de dérivés scripturaux mais dans une moindre proportion.³³¹

Dans le cadre d'une description inscrite dans un genre « policier », « science-fiction » ou « sans genre »³³², les élèves se laissent facilement emporter par l'action des héros, au risque d'en oublier la consigne descriptive. Le référent « genre historique » évite cette tendance. Peut-être les élèves sont-ils moins familiers des héros à dimension historique ? Ou encore font-ils un rapprochement plus ou moins inconscient entre le héros historique romanesque et les héros historiques connus ou inconnus « figés »³³³ dans leur manuel scolaire ?

³³¹ J'ai relevé 8% des textes sans description pour le référent « sans genre » et 4% pour les textes du référent « genre science-fiction ».

³³² J'ai associé le référent « sans genre » au genre « policier » puisque l'on a vu précédemment que l'absence d'indices laissait toute liberté d'interprétation au lecteur/scripteur, y compris celle d'axer la description vers un genre.

³³³ J'emploie à dessein le terme de « figés » car dans les manuels scolaires d'histoire, la présentation iconographique des personnages historiques ne peut se faire qu'à travers des gravures, des sculptures et autres portraits peints dans une pose statique que l'art pictural a longtemps exigé (pensons aux tableaux représentant les rois de France dans leur costume royal d'apparat, exemple : Louis XIV par Hyacinthe Rigaud) ou dans une pose évoquant le mouvement (exemple : Bonaparte à Arcole par Antoine-Jean Gros) mais il ne s'agit bien que d'une évocation, le

Dans l'une ou l'autre hypothèse, cela a pour effet visible de figer leur personnage et de s'attacher davantage au respect de la consigne descriptive.

Cependant, une fois de plus, les deux secteurs socioculturel n'ont pas réagi forcément de la même façon selon le référent « genre » auquel ils étaient confrontés.

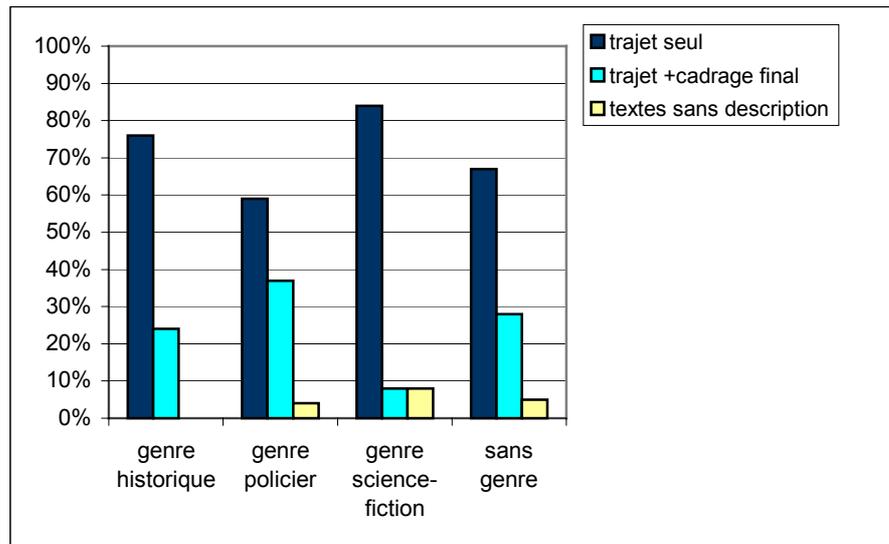
Influence du genre selon le secteur socioculturel

Si nous prenons, une nouvelle fois, le cadrage final comme critère de réussite pour évaluer les portraits réalisés par les élèves de la deuxième année, alors il devient évident que les genres induisent des conduites différentes selon le genre lui-même mais aussi selon le secteur socioculturel auquel ils sont proposés. L'exemple le plus probant nous est donné avec le « genre policier ».

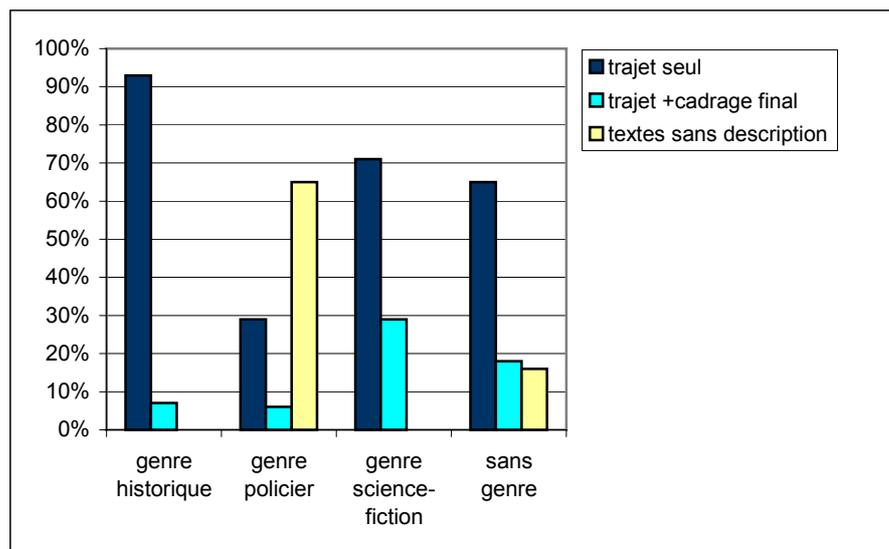
Celui-ci est, avec ces 37% de textes avec cadrage final, de loin, le genre qui a le plus contribué à une organisation descriptive approfondie des portraits écrits par le secteur non REP et, en même temps, c'est celui qui a le moins bien convenu aux élèves du secteur en REP (6%).

Les facteurs expliquant de telles différences de résultats sont multiples.

mouvement est bel et bien suspendu. Et si la photographie, par la suite, a pris le relais, donnant plus de vérité au contexte historique, elle n'a pu éviter le statisme des personnages. Ceux-ci sont « figés » !



graphique n°93 : Présence d'un trajet seul ou avec cadrage final en secteur non REP



graphique n°94: Présence d'un trajet seul ou avec cadrage final en secteur REP

On peut rappeler les choix de lecture du secteur non REP (c.f de Singly) privilégiant le roman policier. Une lecture assidue de romans de ce genre aurait alors probablement permis à ces jeunes lecteurs/scripteurs de stocker en mémoire des portraits. Ceux-ci pourraient être assimilés, en quelque sorte à des « scripts » ou encore à des « lieux communs » autour de l'image du « méchant »

puisqu'il s'agissait, en l'occurrence de dépeindre un personnage plus que suspect aux yeux du héros. L'analyse du vocabulaire utilisé dans le cadre de ce portrait et par ce groupe d'élèves apporterait sans doute des informations intéressantes sur l'origine livresque de certains mots, de certaines expressions ou associations d'idées. Je pense, par exemple à des expressions comme : « *son nez fin couturé* », « *au tein bazané* », « *sa bouche (qui) se tordait en (un) méchant rictus* » tirées de l'extrait n°22.11, présenté quelques pages auparavant.

Comment expliquer les résultats si peu performants en matière de cadrage final pour les élèves du secteur REP ? Faut-il y voir une désaffection pour ce genre ? Non, bien au contraire ! C'est en effet ce genre qui avait permis aux élèves de ce secteur de produire les textes les plus longs de cette deuxième année d'expérimentation (une moyenne de plus de 100 mots par texte pour le secteur en REP contre une moyenne de 60 mots par texte pour le secteur non REP). L'explication est donc ailleurs.

Les élèves de ce secteur ont produit des longs textes mais, comme nous l'avons déjà signalé, et comme le montre le graphique n°94, ils ont oublié la consigne descriptive et ont développé l'aspect narratif.

Il y a donc un double constat à faire :

- désir d'écriture mais échec dans la production d'une description pour les uns (secteur REP)
- contrôle de l'écriture et réussite dans la production d'une description pour les autres (secteur non REP).

Nous pouvons voir, une fois encore, la difficulté de ce groupe socioculturel en REP à s'adapter à la demande institutionnelle et cela malgré leur bonne volonté évidente. C'est peut-être justement cette bonne volonté qui l'engage rapidement, voire trop rapidement, dans l'écriture, en oubliant une partie de la consigne. Le groupe non REP maîtrise, semble-t-il, davantage la lecture de consigne ce qui lui permet de mieux y répondre. Il est également en mesure de s'appuyer

sur les connaissances livresques glanées dans sa lecture de prédilection : le roman policier.

Le cas du « genre science-fiction » est également intéressant à traiter car, tout comme le « genre policier » il oppose les deux secteurs socioculturels observés mais cette fois-ci en inversant les tendances de réussite.

Avec ce genre, le secteur REP a réussi son plus fort taux de cadrage final (29%) et ne s'est pas laissé déconcentrer puisqu'on ne relève aucun cas de texte sans description. Au contraire, le secteur non REP totalise, à l'occasion de ce genre, son plus faible pourcentage de textes avec cadrage final (8%) en même temps que son plus fort taux de textes sans description (8%).

Ces résultats ont pourtant de quoi surprendre. D'après les travaux de François de Singly³³⁴, la science-fiction est davantage citée comme lecture de chevet par les milieux supérieurs, les milieux populaires préférant les documentaires sur la nature ou encore les histoires comiques, lectures n'exigeant pas la même continuité de lecture qu'un roman. Leurs performances dans l'écriture d'un portrait ne trouvent donc pas leur raison d'être dans une connaissance acquise par les livres. Au vu des résultats observées la première année autour des personnages imaginaires, personnages qui évoquaient souvent la science-fiction et qui souvent portaient des noms sortis tout droit de productions filmiques ou télévisuels (exemple : « Iti »), j'avancerais l'hypothèse suivante : Les performances descriptives des élèves du secteur REP sont à mettre en rapport avec une pratique régulière de la télévision, ce qui est moins le cas du secteur non REP puisque François De Singly³³⁵ nous rappelle que les procédures d'évitement de la télévision (par le sport, le dessin ou la musique) se retrouvent plus en milieu supérieur. Les élèves de ce milieu puiseraient donc moins leur inspiration dans les apports télévisuels. De plus, bien qu'amateurs de romans de science-fiction, ces élèves n'ont pas su transférer dans leurs écrits, les portraits découverts au

³³⁴ De Singly François, *op.cit.*, 1989, page 18.

³³⁵ De Singly François, *ibid*, page 22.

détour de leur lecture, en tout cas, pas aussi bien que leurs camarades du même secteur l'avaient fait pour le genre policier.

Nouvelle preuve, s'il en est, qu'un référent peut déstabiliser un secteur tout en activant les chances de réussite d'un autre groupe de scripteurs.

Le genre « historique » est, lui aussi, un référent qui oppose assez nettement les deux secteurs, dans leurs capacités respectives à produire une description avec trajet et cadrage final.

A l'évidence, c'est un genre qui réussit mieux au secteur non REP (24% de leurs textes comportent un trajet avec cadrage final) qu'au secteur en REP (qui ne totalisent que 7% de textes avec cadrage final, soit en réalité 1 texte sur 15 répertoriés pour cette classe).

Comme pour le genre « policier », les élèves du secteur en REP ont peiné à décrire un personnage inscrit dans le genre historique et à lui affecter un trajet avec cadrage final. Les raisons en sont pourtant différentes. Contrairement au référent « genre policier », ils ne se sont pas lancés dans une écriture narrative. Les résultats le montrent bien : on ne relève aucun texte sans description. La consigne descriptive a prévalu sur toute autre tentation scripturale. Les tentatives d'insertion d'une phrase narrative pour réintégrer le contexte narratif proposé par le référent sont rares. Dans l'ensemble, les portraits ont gardé la « pose », comme « figés », ainsi que j'y faisais allusion dans les pages précédentes. Les élèves en sont restés à une description sommaire, à l'image de ce qu'ils effectuent en cours d'Histoire lorsqu'ils doivent décrire un personnage figurant sur un document historique à analyser. Ils font état des aspects physiques et vestimentaires du personnage essentiellement. Ils réalisent alors une présentation³³⁶ du personnage, c'est-à-dire que « *l'expansion se présente comme un ensemble d'ajouts informatifs, actualisant et précisant le cadrage, essentiellement l'identité de l'objet posé* ».

³³⁶ Je reprends ici la définition donnée par Yves Reuter., Reuter Y, *op.cit.* (2000), p. 101.

J'ajouterai que, dans l'ensemble de ces textes, il n'y a ni actualisation ni précision du cadrage. Les textes des élèves en REP semblent rédiger pour pouvoir répondre à la question implicitement posée dans la consigne : « Comment est le seigneur que voit Guenièvre, l'héroïne ? » Cette présentation, nous l'avons rencontrée avec les autres référents « genre ». Elle est, somme toute, fréquente mais, cette fois-ci, la relation possible entre le descriptif et le narratif ne semble pas perçue par les scripteurs et le genre lui-même a tendance à disparaître pour laisser la place :

- soit à la description d'un personnage intemporel, comme dans le texte suivant ;

« - Il est pas tros grand.

- Il est avec des bôte noir est d'un chapeau avec une plume.

- Est il est avec un patalon belge (beige) et aussi le pule belge.

- Mes il n'avaient pas de moustache.

texte n°6.10, genre historique, secteur REP

- soit à la description d'un personnage dont quelques aspects vestimentaires révèlent bien un rapport avec le passé (exemple l'épée dans le texte n°10) mais sans permettre d'identifier la période historique et surtout sans établir un lien véritable avec l'extrait référent, comme c'est le cas du texte n°15

« Il est maigre avec des grandes bottes noire un habille tous vers avec un grand chapeau marron est une très grande épée est épais cheveu gris est aussi il est grend est une grande veste noire. »

texte n° 10.10, genre historique, secteur REP

« Il est mainse avec une couronne jaune avec son cheval blanc avec une quape former d'un guépare jaune. Il a des petites bottes marons avec un pentalon bleux avec un cettre (sceptre) jaune avec des bijoux. »

texte n° 15.10, genre historique, secteur REP

Dans tous les cas, ces descriptions n'aboutissent pas à un cadrage final.

La mise en perspective du descriptif dans une dominante narrative, au travers d'un cadrage final, a été mieux ressentie par les élèves du secteur non REP puisque 24% d'entre eux ont terminé leur description par un cadrage final. De plus, ces cadrages montrent que les élèves de ce secteur ont bien réalisé l'inscription du personnage dans un genre historique. Celle-ci intervient :

– soit par une désignation précise du personnage, désignation en parfaite adéquation avec la période historique présenté par le référent, comme dans le texte n°26.09,

« Guenièvre voie une personne descendre de son cheval, avec une magnifique épée, des cheveux brun, un long nez, des yeux bleus, un beau manteau un magnifique casque en argent et un plumis rouges sur le casque. Une tête carré, courageux, combattent, joyeux, un bouchiers en asiers et le chevalier se présenta devant elle. »

texte n°26.09, genre historique, secteur non REP

- soit en proposant une conclusion qui renvoie à la dite période historique, exemple dans le texte n°18.09,

« Il était magnifique avec son armure, sur l'armure, il y avait des petits morceaux de soie avec de l'or brodés dessus. Il avait une grande épée, un poignard et un grand et magnifique écu avec l'insigne de sa famille. Il revenait d'un tournoi. »

texte n° 18.09, genre historique, secteur non REP

- soit en concluant par une expression synthétisant le personnage, tel qu'on peut le lire dans le texte n°29.09.

« Il était de grande taille, un volomptueux chapeau bleu roi lui caché sa chevelure, ce chapeau était orné de plumes blanches et vertes. Sa grande cape prune flottait au vent et lui donnait un air magestueux.

On distinguait mal ses yeux marrons, foittaient (fouettés) par le vent. Au pieds il portait des bottes.

Il n'était pas en armure mais en costume de fête : il portait un pantalon moulant rouge et haut à longue manche rouge, par-dessus, il avait une longue tunique bleu et en très grand, au milieu, il y avait son symbole : une flamme verte. »

Texte n°29.09, genre historique, secteur non REP

On peut noter également que ces fragments descriptifs s'efforcent, grâce au cadrage final justement, de donner un peu de mouvement au personnage et de relancer la dimension romanesque. Non seulement le personnage décrit s'inscrit dans l'Histoire mais a même un passé comme c'est le cas dans le texte n°23.09

« depuis qu'elle avait 3 ans, elle rêve tout le temps a lui et à c'est 20 ans « le voi la il a pas de cheveux il est costaux avec son habille de chevalier et son cheval qu'il avait décoret pour moi, il est si minion son chapeau, ses bottes » comme ça se passer au moiien âge « il été habilé avec son armure il est si beau et il ma dit sont nom pour la première fois et il s'appelle Pascale. »

texte n° 23.09, genre historique, secteur non REP

Les réactions des élèves des deux secteurs, confrontés à la consigne du référent « sans genre », sont dans l'ensemble à rapprocher de celles obtenues pour le référent « genre policier ».

Comme je l'ai déjà souligné, l'absence d'indices contextuels a souvent valu au référent « sans genre » d'être assimilé au référent « genre policier ». La première conséquence visible est le pourcentage relativement important de textes sans description, notamment dans le secteur en REP (16% de textes sans description en REP pour 5% en secteur non REP). De fait, les élèves de ce secteur sont restés captifs de l'extrait narratif et ont prolongé la narration. Le procédé linguistico-textuel pour faire voir (c'est-à-dire, pour ce référent, l'introduction de la description au travers de la vision du personnage d'Alice) n'a pas activé le passage descriptif attendu.

Cependant, hormis cette dérive narrative, on constate tout de même que les élèves ont obtenu leur deuxième meilleur pourcentage de textes avec cadrage final (18%).

Les élèves du secteur non REP ont eux-aussi produit un pourcentage non négligeable (28%) de textes avec cadrage final.

Je rappelle que le référent « sans genre » a été traité par l'ensemble de tous les élèves des six classes, ce qui permet d'affirmer que l'absence de genre marqué convient aux deux secteurs choisis.

Si on voulait établir, à des fins didactiques, dans chaque secteur, une hiérarchie des référents « genre » susceptibles de favoriser l'écriture d'un portrait comportant un trajet avec cadrage final, on obtiendrait le résultat suivant :

Pour le secteur non REP :	Pour le secteur en REP :
– genre policier,	– genre science-fiction,
– sans genre,	– sans genre.
– genre historique	

Par contre, on peut dire que le genre « Science-fiction », en ce qui concerne le secteur non REP et les genres historique et policier pour le secteur en R.E.P. sont moins favorables à l'obtention d'un trajet avec cadrage final.

Autrement dit, le secteur non REP a été capable de s'adapter à différents référents mais a montré des dispositions plus évidentes avec le « genre policier » et, au contraire, a été nettement moins inspiré par le référent « genre science-fiction ».

Le secteur en REP, quant à lui, s'est montré plus impulsif, plus sensible dans ses réactions vis à vis des différents genres ; c'est-à-dire soit en étant trop prompt à rentrer dans la narration au détriment de l'aspect descriptif, soit en montrant les limites de ses connaissances culturelles. Il a pu faire état de meilleures performances à partir des référents « genre science-fiction » ou « sans genre ».

La conclusion de ce chapitre consacré à la présence d'un cadrage final, dans l'écriture d'un portrait, pourrait tenir dans la réponse par l'affirmative à la question « Y-a-t-il des référents qui facilitent l'écriture d'un cadrage final ? », posée en exergue au début de cette partie. D'une certaine manière, c'était l'une de mes hypothèses de départ. Les résultats obtenus autour de la présence d'un cadrage final m'autorisent, en effet, à penser que le référent « genre » est bien celui qui peut fonctionnaliser le mieux la description. Ne serait-ce que, tout d'abord, par le pourcentage de cadrage final nettement supérieur à celui des portraits de la première année mais, aussi, surtout par la qualité de ces cadrages lorsqu'ils relancent la narration, tout en maintenant la particularité du genre. Ces deux portraits, inscrit dans le genre « policier » pour le premier ou inspiré par ce même genre, pour le second, en sont sans aucun doute les meilleurs exemples :

*«L'homme qui était devant lui, avait ses mains sur les hanches, l'air imposant.
Il avait une sorte de combinaison grise et des gants noire aux mains.
Ses chaussures étaient des baskets d'un bleu gris.
Une grosse montre électronique était enrouler autour de son poignet.
Il avait remplacé les lacets de ses baskets par des fils multicolores et un crayon mal taillé dépassait de la poche de sa combinaison
Il avait un sourire qui ne présageait rien de bon !*

texte n°21.11 secteur non REP, référent « genre policier »

« Il a l'air effreillant, il est tous moullés, il est en train de regarder allice dans les yeux.

*On a l'impression qu'il veut faire du mal à Alice. Alice paraît gentille **est-ce que lui** orait ' elle fait du mal ? »*

texte n° 3.10 secteur REP, référent « sans genre »

Que cela soit au cours de la première ou de la deuxième année d'expérimentation, j'ai pu vérifier que pour l'ensemble des élèves, quel que soit leur secteur socioculturel observé, certains référents induisent une plus forte tendance à produire un cadrage final. Mon attention a été plus particulièrement retenue par l'incidence du référent sur la production d'une description selon le milieu socioculturel des élèves auxquels il est destiné.

Le fait même que l'on puisse établir une hiérarchie des référents favorisant la présence d'un cadrage final, est déjà en soi un premier indicateur montrant que le choix d'un référent n'est pas anodin. Nous en obtenons la confirmation en observant la différence enregistrée entre les hiérarchies des deux secteurs socioculturels engagés dans la recherche. Le référent peut infléchir la qualité des écrits des jeunes scripteurs pour des raisons multiples. Entrent en jeu divers facteurs qui vont du simple intérêt des élèves, à leurs facultés d'adaptation et surtout de concentration vis à vis de la consigne descriptive mais encore à leurs capacités à transposer leurs connaissances d'une discipline à l'autre. Le cas du référent « genre historique » me paraît assez symptomatique. Pour illustrer ce référent, j'avais sélectionné la période du Moyen-Age parce que celle-ci est immanquablement traitée, à l'école, dans la discipline « Histoire » mais aussi parce que c'est une période qui fait partie de la mémoire collective. En dehors du milieu scolaire, les élèves l'ont obligatoirement rencontrée, ne serait-ce qu'aux rayons des jouets ! Malgré cette culture commune, on a vu que les élèves ont eu des réinvestissements bien différents. Les uns ont su transférer habilement leurs connaissances à la fois scolaires (au niveau du vocabulaire historique par exemple) et ludiques dans un contexte plus globalement narratif, les

autres n'ont pas su mettre à profit leurs connaissances scolaires ni réaliser le lien entre description et narration.

Dans le cadre d'un enseignement-apprentissage désireux de favoriser, auprès de chaque élève, l'écriture d'un portrait, la sélection réfléchie du référent dans la consigne peut devenir un élément susceptible d'optimiser la description.

4.2.3 Les types de parcours réalisés

Dans les pages précédentes, j'ai déjà longuement étudié la présence des cadrages finals. Cela m'a donné, notamment, l'occasion de présenter des exemples des différentes formes prises par ces cadrages finals mais sans pour autant mettre en évidence, celles qui étaient les plus fréquentes. Nous verrons donc, à ce stade de l'apprentissage de la description, si les élèves fournissent seulement un travail d'actualisation, d'illustration pour aboutir finalement à un cadrage final identique au cadrage initial ou s'ils modifient leur cadrage final et, dans ce cas, de quelle manière. J'en profiterai pour vérifier si la répétition ou la modification du cadrage est en rapport avec le référent en présence.

Le type de trajet descriptif accompli avec présence d'un cadrage final

Nous avons déjà remarqué combien les jeunes scripteurs avaient massivement introduit leur description par un cadrage initial (93%) mais qu'un faible pourcentage d'élèves (16%) était capable de clore leur description par un cadrage final. L'analyse de ces 16% de textes avec cadrage final, outre l'intérêt de démontrer que certains types de référents favorisaient leur présence, a également permis de repérer plus précisément la nature des cadrages utilisés à ce stade de l'apprentissage.

Pour Yves Reuter³³⁷, trois grands cas de figures peuvent se distinguer :

³³⁷ Reuter Y, *ibid* p. 83 à 85.

« - Le cadrage final peut être jugé identique au cadrage initial. Dans ce cas, le trajet a consisté à actualiser, à détailler, à illustrer, le contenu du cadrage initial que le cadrage final soit répété ou élipié.

Le cadrage final peut, aussi, être jugé différent du cadrage initial selon deux grandes modalités au moins.

– *Le cadrage final peut être appréhendé comme précisant le cadrage initial (l'identité ou la catégorie d'appartenance de l'objet, le rapport évaluatif dans lequel il s'insère)*

– *Le cadrage final peut encore modifier, rectifier de manière plus ou moins importante le cadrage initial (l'identité ou la catégorie d'appartenance de l'objet ou le rapport évaluatif dans lequel il s'inscrit). »*

Dans les textes d'élèves, on retrouve effectivement ces trois grands cas de figures, dans des proportions inégales selon le référent et selon le secteur socio-culturel.

Globalement sur l'ensemble des deux années d'expérimentation, on constate que les élèves produisant un trajet complet, c'est-à-dire en allant jusqu'au cadrage final, le font, en grande majorité (87,5%), sans apporter de modification à leur personnage. La description illustre alors le personnage tel qu'il est déjà abordé dans le cadrage initial, ou bien apporte une liste de détails et, parfois, en cours de trajet, une précision concernant son nom ou son activité.

« Il a un casque des grosse lunette il lève les bras et tien quelque chose comme une pioche avec une corde est attaché au bout qui est accroché à sa taille et pend. Il a des grosse chaussures à clous, des gants un sac a dos, il a des gros abis. C'est un skieur ou un escaladeur. Il a un logot sur son casque il a son blouson un peut ouvert et ses gants sont unpeut loin et son man-

teau est trop petit. »

texte n°11.01, secteur non REP, référent « personnage réel avec support visuel »

Lorsque le cadrage final diffère du cadrage initial, c'est essentiellement :

- parce que l'élève, dans sa touche finale, apporte une dernière précision quant à l'identité de son personnage, comme dans l'exemple qui suit,

« Il était sur le trottoir. La pluie s'arrêté. Il était tout seul des chaussures blanches à la semelle noire les cheveux blond les yeux bleus un pantalon marron un short gris des chaussettes bleu mickey. Il s'appela Same »

texte n° 01.09, secteur non REP, référent « sans genre »

- ou parce qu'il établit avec lui un rapport évaluatif fort, comme on peut le lire avec les deux exemples suivants. Précisons que ce type de parcours ne représente que 10% des textes.

« Elle a deux en forme d'amande, des longs poil sur tout le cor, des cornes sur la tête, des bosses se trouvent enfouis des ses poils, la peau crépu sur les bras, elle a deux grands oncles, des pattes avec trois griffes et une très longue queu ! Elle est orrible. »

texte n° 02.07, secteur non REP, référent « personnage imaginaire avec support visuel »

« C'est un fooboller qui a gagné la coupe du monde et d'europa avec l'équipe de France. Il est brun, a des yeux marron, grands, mène. Il joue en italie avec la jeunesse de durin. Il est gentil et bien et est un des meilleurs joueurs du monde. »

texte n° 15.05, secteur non REP, référent « personnage réel sans support visuel »

Enfin, j'ai effectivement relevé quelques textes (2,5%) qui introduisaient une modification entre le cadrage initial, l'aspectualisation réalisée et le cadrage final,

« C'était un ivrognard derrière une centaine de bouteilles d'alcool et s'amuser à casser les bouteilles il avait le visage à moitié brûlé et pourtant il était bien habillé. »

Texte n° 04.13, secteur non REP, référent « sans genre »

ou encore des textes qui apportaient, en fin de trajet, une rectification qui correspondait, par exemple à un complet changement d'évaluation affective vis-à-vis du personnage.

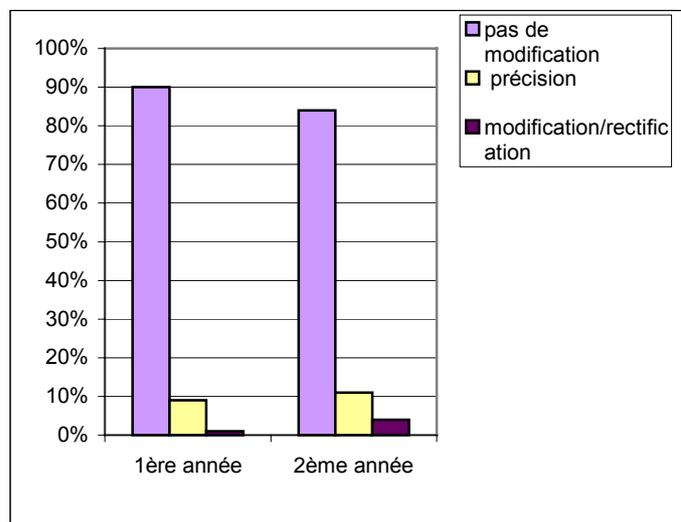
« Zinédine Zidane est un footballeur grande classe.

Il a les yeux marrons et les cheveux bruns. Il est très connu par ses sponsors, son caractère, sa classe en fait c'est plutôt par les garçons qui essaient de lui ressembler qu'il est très connu. Par les filles c'est plutôt pour sa beauté mais il y a moins de filles qui l'admire que des garçons

*qui lui ressemblent pas du tout. Mais je me demande pourquoi c'est lui qui est connue pour-
qu'oi pas Bartèse par exemple. Mais niveau caractère il est sympa mais je trouve quand
même qui crâne devant tout le monde. A mon avis il doit au moins gagné 30 000francs
quand il gagne un matchs et 900 francs quand il perd. Mais je trouve moi qu'il est moche
mal coiffé, petit, frimeur, menteur, fumeur, buveur enfin plein de trucs comme ça. En fait,
moi, je le déteste je trouve qu'il arrête pas de frimé quand il passe à la télé, quand on lui fait
des portrait quand ont le prend en photo, ont le filme, ont l'admire. En fait, il est détestable,
poisseux, un gros nul. »*

Texte n° 09.03, secteur non REP, référent « personnage réel, sans support visuel »

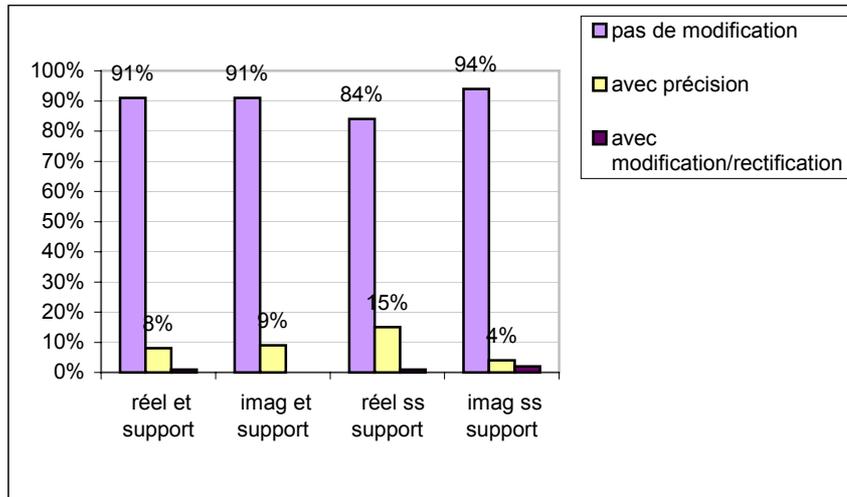
La comparaison entre les résultats obtenus avec des séries de référents diffé-
rents apporte un complément d'informations. Les différences entre les types de
parcours de la première année et ceux de la deuxième année sont véritablement
minimes (cf. graphique n°95)



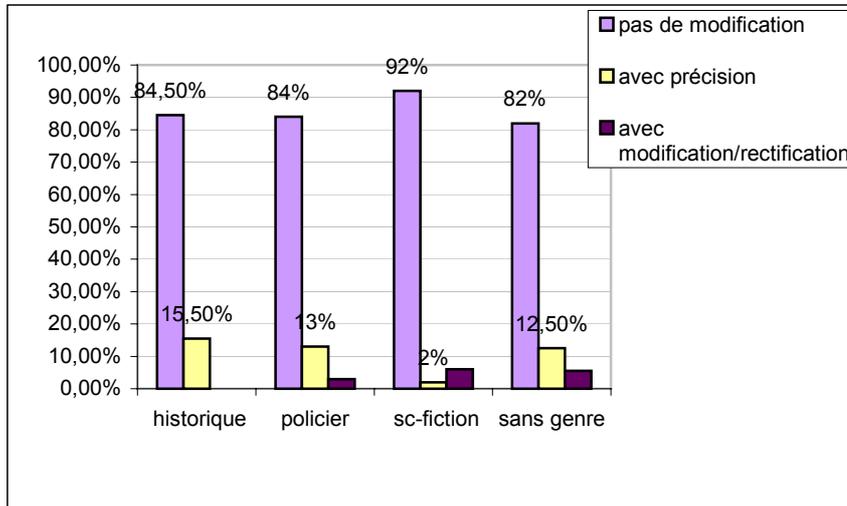
graphique n°95 : comparaison des types de parcours réalisés lors des 2 années

Comme on peut le lire sur les graphiques (graphique n°96 et 97) comparant les
parcours réalisés avec les différentes variables, la qualité du référent soumis
dans la consigne ne provoque pas de grands renversements de tendances. Ce-

pendant, les personnages réalisés à partir du référent avec « genre », à l'exception du « genre historique », sont ceux qui voient le plus souvent leur personnage subir une modification ou rectification, avec une mention toute particulière pour le genre « science-fiction » et le « sans genre ».



graphique n°96 : comparaison des types de parcours réalisés la 1ère année



graphique n°97 : comparaison des types de parcours réalisés la 2ème année

Encore une fois, le pourcentage de textes subissant une modification ou une rectification est très faible mais on peut s'interroger sur les raisons qui invitent les jeunes scripteurs à produire un cadrage final modifié par rapport au cadrage initial.

Les représentations mentales des types de personnages induits par le genre sont-elles moins stables, moins figées que celles construites autour d'un personnage inscrit dans le « genre historique » ? Ou bien les référents « genre science-fiction » et « sans genre » autorisent-ils tout simplement une plus grande liberté vis à vis du personnage ? A moins de répondre à une fonction narrative pré-établie par le scripteur afin de ménager un effet de surprise au lecteur potentiel, ce brusque changement repéré dans le corpus de textes est le plus souvent le résultat d'une écriture « au fil de la plume ». Le genre « science-fiction » est sans doute celui qui permet de débrider l'imagination, quitte à transformer, au coup par coup, l'image du personnage.

Le genre « policier » entre dans une autre catégorie. C'est également un genre qui a produit quelques modifications dans le cadrage final. La volonté d'introduire un élément de suspens ou de surprise y est plus manifeste qu'avec les autres référents. Les résultats du référent « sans genre » sont à rapprocher de ceux du référent « genre policier » et cela à double titre. D'une part, parce que les pourcentages sont assez équivalents et d'autre part, parce que les élèves ont tendanciellement reconstruits un « genre policier » autour de leur personnage.

Chapitre 5 : La mise en mots ou l'expression de soi

L'histoire de la description scolaire et son présent, avec l'analyse critique de quelques manuels scolaires ont montré les liens étroits qui unissent description et lexique. Dès le début de cette recherche, ce rapport au lexique a suscité mon intérêt. Les individus en général, pour communiquer, utilisent un lexique commun. J'ai pu, hélas, constater qu'en classe, ce lexique n'est pas toujours commun entre les élèves et leur enseignant. Cela donne lieu soit à l'incompréhension totale d'une consigne ou d'un texte, soit à une incompréhension partielle qui entraîne une mauvaise interprétation de la consigne ou du texte. Cela contribue également à établir un constat largement répandu dans le monde enseignant, à propos des élèves : « Ils manquent de vocabulaire ! » Baignant moi-même, en quelque sorte, dans ce « lieu commun », il était normal que la mise en mots des portraits, tracés à partir de différents référents personnages, retienne mon attention. J'avais d'ailleurs, à ce sujet, émis une hypothèse : le personnage réel serait le référent qui développerait le plus les mécanismes de mise en relief tels que l'expansion ou l'usage d'une figure de style telle que la comparaison, c'est-à-dire la mise en relation avec un autre objet. Je pensais, alors, que le support actualisant un contexte particulier pouvait favoriser ces différents mécanismes de la mise en mots.

Faute de temps, je me suis rendue compte qu'il me serait impossible de traiter comme il convenait de tels points. Ils méritaient à eux seuls des chapitres complets, prenant en compte les aspects linguistiques et sociologiques. Cependant, il m'était difficile de « faire complètement le deuil » d'un sujet qui m'intéressait tant. Cela m'était d'autant plus difficile qu'un certain nombre de portraits collectés pour cette recherche m'interpellait tout particulièrement par le caractère ludique (et, pour tout dire, surprenant) du vocabulaire choisi, dans certains cas, et par le rapport au monde que certaines mises en relation révélaient.

J'ai donc pris le parti de consacrer quelques pages à l'un des procédés de la mise en relation rencontrés dans le corpus de portraits : l'assimilation. Cela n'aura pas pour but de vérifier si, oui ou non, les élèves manquent de vocabulaire mais ce sera plutôt l'occasion de découvrir une autre conséquence de l'influence du référent proposé et de déterminer si ce procédé est particulier à l'un ou l'autre des deux secteurs socioculturels étudiés.

5.1 L'usage d'une figure de style : la comparaison

La comparaison et la métaphore sont deux figures de style largement mises à l'honneur dans les séquences d'apprentissage des manuels scolaires. Il est vrai qu'elles participent à l'élaboration de l'effet de visibilité et qu'à ce titre, leur apprentissage est justifié. Cependant, Yves Reuter note qu'elles sont en fait peu employées par les élèves. J'ai pu vérifier effectivement que, sur l'ensemble des textes produits pour cette recherche, seuls 19% des textes présentent ce type de figure de style. C'est-à-dire la mise en relation avec un autre objet ou une catégorie d'objets ou encore, comme on le verra ultérieurement, une catégorie de personnages, au travers d'une comparaison, plus rarement d'une métaphore. Pour introduire cette comparaison, les élèves usent le plus souvent du marqueur « comme » ou des expressions verbales « ressemble à ... » ou « on dirait... » qui sont sans ambiguïté quant à l'objectif du scripteur de procéder par analogie.

Il s'agit essentiellement de figures utilisées localement et de figures dont l'emploi n'est pas obligatoirement lié au désir d'enjoliver le texte, de faire beau, comme dans les exemples suivants où les yeux sont mis en valeur par les scripteurs :

« Il a 2 bras, 2 jambes, il ne marche pas droit il est très poilu, il a des cornes sur le dos, les bras et la queue qui n'est pas très longue. »

Il a des longues grifes, des gros yeux blanc, des très long bras, des longues jambes et il est plein de renures.

On dirait un sol pleureuse avec ses longs poiles qui redéssendent et puis ses yeux qui ne sont pas drois mais ils sont de traverts.

Ses yeux ont un forme de feuilles d sol pleureuse. »

Texte n°16.7, secteur non REP, référent « personnage imaginaire avec support textuel »

« (...) Il avait plein de bijou sur lui de toutes les couleurs mais il y avait un le plus beau s'était selui dorée puis un autre entouré des fourrure grise avec de superbe chaussette ou à l'intérieur il y a de la fourrure et l'extérieur en dorée. Il a de belle lunette au contoure argenté les verres gris, et l'on ne vois pas ses yeux, ses yeux verre comme une vipère mais encore plus foncé, mais son chapeau qui a un nom particulié un home. Le home et entouré de fourrure dorée puis un peu argenté avec des diamant de toutes les couleurs. Il avait une trompette dorée avec des notes de musique dans sa poche. Elle la fé vu les notes de musique dans sa poche car les notes de musique dépacés de sa poche de son armure dorée. »

texte n°3.9, secteur non REP, référent « support textuel avec genre historique »

L'usage de la comparaison est, au contraire, le plus souvent la marque d'un procédé de contournement, consécutif à leur difficulté de décrire, de trouver le mot « juste ». La comparaison est alors employée soit pour résoudre un problème de syntaxe, soit en remplacement d'un mot relevant d'un vocabulaire spécifique ou tout simplement qui fait défaut à l'élève, au moment de la mise

en texte. Et, il est vrai que la comparaison fonctionne comme un formidable résumé de la situation descriptible. C'est le cas avec la description du nez du personnage, dans l'exemple suivant :

« Il avait un chapeau marron avec une bande noir sur son chapeau. Son chapeau cachait son visage il semblait être roux avec une longue barbe et une moustache. Ses yeux paraissaient grand très grand il avait un pantalon noir et des baskets jaune fluoréssant quant il marché une lumière rouge qui jaissé de sa chaussure. Il avait un gros très très gros anorak rose fluo cette homme était bizarre. Il avait un nez long comme pinocchio et en trompète en même temps il avait aussi des lunettes rose fluoréssante il n'y avait pas plus fluorésant que ça j'ai oublié il n'avait pas de verre sur ses lunettes Ses lunettes était en plastique. Cet homme était bizarre très très bizarre. »

texte n°14.14, secteur R.E.P., référent « support textuel sans genre »

Il ne faut pas oublier, par ailleurs que :

« En assimilant, à l'aide des mécanismes de l'analogie un objet problématique à un autre, plus connu ou plus familier, on tente de préciser un savoir pour soi ou pour d'autres. »³³⁸

C'est ce que font les élèves lorsqu'ils écrivent :

« Il a un petit nez en forme de pomme de terre a l'horizontale des yeux lumineux qui brille

³³⁸ Reuter Yves, *op.cit.*, 2000, p.120

dans le noir, des poils et des cheveux très développer (en longueur bien sur) une paire de bras plan de veru, une grande queu de rat, des cornes de trisératopse et des pied de kangourou. »

texte n° 12.1, secteur non REP, référent « personnage imaginaire avec support textuel »

Ou bien,

« Zinedine Zidane à un tête de moine : en plein millieux de la tête il a la tête rasé, il a de beau yeux bleu, de grandes oreilles mais tout de même pas géantes un nez normal mais un beau sourire avec des dents blanches et il a une peau blanche et un petit menton. »

texte n° 16.6, secteur R.E.P., référent « personnage réel sans support visuel »

Enfin, les comparaisons, à travers la sélection et/ou l'association d'idées qu'elles nécessitent : *« (Elles) participent aussi de la construction des valeurs associées à un point de vue sur l'objet. Elles étaient donc très fortement la production de certains effets de lecture.³³⁹ »*

On peut rajouter qu'elles autorisent l'entrée du ludique dans l'écriture. Ce fut particulièrement vrai avec les élèves d'une classe du secteur non REP qui a eu recours à un vocabulaire plutôt familier pour faire le portrait de leur personnage avec le référent « support textuel genre science-fiction ». Quelques exemples suffisent à nous en convaincre.

³³⁹ Reuter Y, *ibid*, p.117

« Ro vien de la planète Ander 2. C'est une vielle personne poilu de partout avec un nez 18³⁴⁰ kme avec un chapeau tout troué plein de verres de terre. Et des oreilles ressemblant a une central nucléaire avec des yeux de serpent tout troué avec des résidue camembert troué avec des pied ressembla un réfrigérateur. »

texte n°8.13, secteur non REP, référent « support textuel genre science-fiction »

« Ce héros s'appelle Méeéerciennn ont caractère n'est pas de cochon mai de porc, il a une tête d'hippopame baveux. Il a une citrouille et son slip est complètement trouée. »

texte n°14.13, secteur non REP, référent « support textuel genre science-fiction »

Par la même occasion, la comparaison nous donne, un peu, à voir le scripteur dans son rapport au monde. C'est parfois assez étrange. J'ai été étonnée, par exemple, de constater que les élèves du secteur non REP ont relativement été enclin (13% des élèves de ce secteur tout de même) à voir dans le personnage que l'héroïne (l'extrait littéraire sans genre) observe, un clochard ou un alcoolique, juste parce qu'il est sur le trottoir. Aucun élève du secteur en R.E.P. n'a eu cette association d'idées qui consiste à relier inmanquablement « une personne sur le trottoir » avec « une personne en pleine déchéance ».

« Elle vit une personne mal habiller qui ressemblé à un clochard. Il avait son tee-shirt déchiré »

³⁴⁰ J'ai respecté le texte de l'élève ce qui ne facilite pas toujours la lecture. En l'occurrence, il faut traduire l'expression par « avec un nez de 18 km »

rait pareil que son pantalon et sa figure était noir, ses cheveux avaient plein de brindilles et il avait une longue barbe. »

texte n°14.11, secteur non REP, référent « support textuel sans genre »

« Une personne si triste, si pauvre, sans argent. Sa vie dure.

Ses affaires trouer, sa figure sale comme du charbon.

Il tenai une bouteille où quelque gens donnaient des pièces. »

texte n°16.11, secteur non REP, référent « support textuel sans genre

Par le champ sémantique qu'il déclenche chez certains jeunes scripteurs, le vocabulaire prend, à ce moment-là, tout son intérêt.

5.2 L'influence du référent sur la présence d'une figure de style.

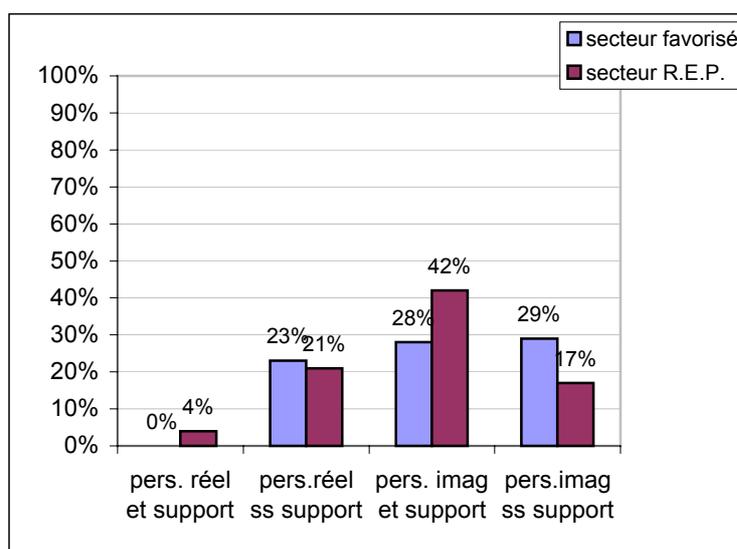
La liberté de ton, relevée dans certains portraits, était plus qu'inattendue. Elle n'est, d'ailleurs, le fait que d'une classe. Il m'est donc impossible d'en tirer de véritables conclusions et cela d'autant plus que j'ai déjà évoqué les conditions particulières de l'expérimentation qui peuvent expliquer le comportement facétieux des élèves face à la tâche d'écriture.

Les quelques portraits tracés par le secteur non REP, autour d'un personnage qui présente les caractéristiques de l'exclusion sociale, étaient eux aussi inattendus. Ils émanent tous du même secteur mais de différentes classes, ce qui les rend plus significatifs quant aux représentations sociales de ces jeunes scripteurs.

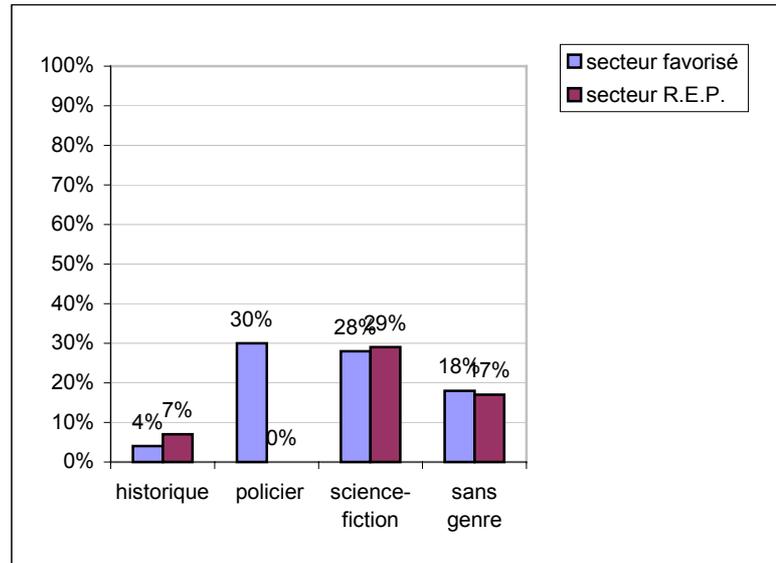
Entre ces deux cas de figures repérées grâce au pointage des comparaisons employées par les élèves, le référent est l'élément commun. En l'occurrence, il s'agit du référent « support textuel » inscrit dans le genre « science-fiction » pour l'un et « sans genre » pour l'autre. J'y vois une preuve supplémentaire de l'influence du référent en général. Un relevé précis du nombre de comparaisons utilisées selon les référents le confirme.

Globalement sur les deux années, en moyenne, les deux secteurs ont produit un pourcentage semblable de comparaisons (20% en secteur non REP et 21% en secteur R.E.P. pour la première année, 19% en secteur non REP et 15% en secteur R.E.P. pour la deuxième année) mais lorsqu'on s'attarde sur ces mêmes résultats en fonction des référents, les données perdent leur homogénéité.

J'ai reporté dans les graphiques qui suivent, le pourcentage de comparaisons qui apparaissent dans les portraits selon la nature des référents proposés. Les résultats sont éloquentes.



Graphique n°98 : le pourcentage de comparaisons employées la première année



Graphique n°99 : le pourcentage de comparaisons employées la deuxième année

Certains référents tels que le personnage imaginaire ou le référent « support textuel science-fiction » induisent fortement ce type de procédé rhétorique. À l'inverse, le « support textuel à dominante historique » ou le « personnage réel avec support visuel » le réduisent sensiblement. De la même manière, les secteurs socioculturels paraissent réagir diversement selon le référent convoqué. Ainsi la présence ou l'absence d'un support visuel pour le personnage imaginaire ne modifie en rien (ou si peu) l'usage des comparaisons dans le secteur non REP alors que, au contraire, le support visuel est responsable de grandes variations de la part du secteur en R.E.P. (42% de comparaisons en présence du support visuel contre 17% de comparaisons en absence de support visuel). C'est dans ce secteur en R.E.P. que l'on trouve, d'ailleurs, le plus de comparaisons utilisées comme stratégie de contournement lexical. Par contre, le référent « support textuel » offre l'avantage de révéler une certaine homogénéité entre les deux secteurs, hormis la grande différence de résultats autour du « genre policier », consécutive à la dérive narrative déjà largement abordée dans cette troisième partie.

Comme je l'ai annoncé en amorçant ce cinquième chapitre, il n'était pas dans mon intention d'analyser et développer les différents aspects problématiques

liés à la mise en texte et particulièrement ceux relatifs au lexique. Par contre, la présentation, même rapide, de l'utilisation d'une figure de style, par les élèves, a l'avantage de relancer plusieurs réflexions. Certaines m'engagent vers de nouvelles pistes de recherche :

– Pour commencer, ce court chapitre consacré aux comparaisons dans les portraits du corpus de textes démontre une fois de plus, me semble-t-il, l'influence du référent inclus dans une consigne descriptive.

– Il remet également en évidence les différents traitements de la mise en mots selon le secteur socioculturel d'appartenance des élèves. On peut d'ailleurs considérer que le cas particulier de l'usage de la comparaison n'ayant été qu'effleuré, il mériterait d'être approfondi. Ce dernier point relance, sans doute, l'intérêt d'un champ de recherche plus large qu'il faudrait réactualiser autour de l'emploi du vocabulaire dans différents secteurs socioculturels. En effet, les travaux de Basil Bernstein³⁴¹ datent des années soixante-dix. Ceux de Bernard Lahire³⁴² ou Charlot, Bautier et Rochex³⁴³ ou encore Daniel Thin³⁴⁴ qui a travaillé avec Bernard Lahire, analysent essentiellement la population REP des banlieues de grandes villes. Or la population REP des ex-corons miniers n'a pas obligatoirement les mêmes caractéristiques que celles des banlieues multiethniques ou que celles du milieu rural, par exemple. Cette recherche qu'il faudrait entreprendre, permettrait de mesurer les différences qui séparent réellement les élèves issus de ces secteurs au niveau du vocabulaire usité : niveau de langage (courant, familier, soutenu), étendue du lexique. Au début de cette recherche, j'avais, par exemple, pensé trier, catégoriser et comptabiliser la fréquence de certains verbes ou adjectifs ou encore la fréquence d'apparition d'un

³⁴¹ Bernstein Basil, *Langage et classes sociales. Codes socio-linguistiques et contrôle social*, Editions de Minuit, Paris, 1975.

³⁴² Lahire Bernard, *Culture écrite et inégalités scolaires*, Presses universitaires de Lyon, Lyon, 1993.

³⁴³ Charlot B., Bautier E., Rochex J-Y., *Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs*, Paris, Armand Colin, 1992.

³⁴⁴ Thin Daniel, *Quartiers populaires L'école et les familles*, Lyon, Presses universitaires de Lyon, 1998.

vocabulaire spécifique. Le personnage réel avec support visuel avait été en partie sélectionné pour cette raison car il supposait l'emploi de termes assez techniques pour décrire l'alpiniste, tels que : piolet, mousquetons, baudrier, crampons, ainsi que la connaissance du contexte sportif. L'emploi à bon escient de ce lexique spécifique aurait pu indiquer une bonne connaissance de ce milieu sportif particulier dont l'acculturation nécessite soit un déplacement géographique sur les lieux de l'action, soit une connaissance livresque et, dans les deux cas, un investissement personnel financier et physique ou intellectuel.

Les quelques remarques émises autour des comparaisons relevées dans le corpus des textes d'élèves montrent à quel point la réflexion, portant sur le référent dans les consignes descriptives, est loin d'être complète et n'en est qu'à sa phase d'ébauche. Même si je peux, à présent, dresser un premier bilan, on comprendra que ce bilan n'est que transitoire.