

# CONCLUSION



La description scolaire tire ses racines de la description littéraire et des différents courants qui l'ont traversée. Elle s'est également nourrie des méthodes pédagogiques qui prévalaient au 19<sup>ème</sup> siècle et ont perduré au 20<sup>ème</sup> siècle, jusqu'à ce que la pédagogie soit confrontée à la didactique. La description scolaire appartient donc autant au pôle du savoir (littéraire, linguistique, didactique) qu'à celui de la formation (l'enseignant et la pédagogie qu'il met en place). Elle met en jeu une troisième réalité : l'activité de l'apprenant ou plutôt, devrais-je dire l'activité des apprenants. En effet, « *le mythe identitaire a fait long feu*<sup>345</sup> » et l'enseignant d'aujourd'hui ne peut plus ignorer que

*« tous les élèves (...) n'apprennent pas de la même manière, et, ce qui complique les choses, interviennent pour chacun d'eux, des facteurs d'ordre très divers, cognitifs, sociologiques et affectifs »*<sup>346</sup>.

C'est justement le point de vue de ces apprenants qui était au cœur de cette recherche sur la description scolaire. C'est la raison pour laquelle, j'avais choisi de leur donner la parole, à travers un questionnaire et quelques entretiens, avant de m'intéresser à leurs écrits.

Après six années consacrées à cette recherche, arrive inévitablement l'heure du bilan et de la conclusion. C'est un moment attendu, satisfaisant, intense et c'est, à la fois, un cap difficile à franchir. En effet, la satisfaction d'avoir enfin achevé l'étude que l'on s'est imposée, s'accompagne d'une impression indéfinissable où se mêle de la satisfaction, un peu de frustration et beaucoup d'introspection. Peut-être ce sentiment n'est-il pas partagé par tous les chercheurs mais tel est le mien :

– Introspection, tout d'abord, car pour tirer parti de l'ensemble de cette recherche, il faut tenir compte des résultats obtenus bien sûr, les confronter aux hypothèses émises avant l'opérationnalisation, analyser la conduite de cette recherche pour le rôle non négligeable qu'elle peut avoir joué et enfin avoir

---

<sup>345</sup> Meirieu P, *L'école mode d'emploi des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*, Paris, E.S.F., 1985 (p.101).

<sup>346</sup> Meirieu P, *ibid*, (p.114).

l'honnêteté intellectuelle de réviser ses propres représentations de l'objet étudié, représentations parfois battues en brèche par la réalité découverte.

- Satisfaction, ensuite, d'avoir participé même modestement à la recherche en didactique du français et d'avoir obtenu quelques résultats significatifs.
- Frustration, enfin, car, alors qu'il faudrait conclure, je mesure les impasses que j'ai faites involontairement par inexpérience ou volontairement par obligation, par manque de temps aussi.

Le temps de la conclusion est donc ce temps particulier qui nécessite un retour en arrière, un survol de la période d'opérationnalisation et finalement un constat de ce qui a été découvert pour dégager une nouvelle perspective de recherche. De fait, le débat sur les référents proposés dans les consignes d'écriture est loin d'être clos et l'analyse de leur influence potentielle sur les écrits produits par les élèves reste encore inachevée, ce qui m'oblige à reconnaître que la conclusion sur ces travaux ne peut être que provisoire.

Mon mémoire de recherche en DEA avait déjà la description scolaire comme toile de fond mais je m'intéressais alors davantage à l'apprentissage en lui-même. Je remettais déjà en question les manuels scolaires, pour les mêmes raisons qu'aujourd'hui et notamment leur consensus sur le fond et sur la forme des apprentissages présentés. Je regrettais également leur absence de prise en compte de l'interdisciplinarité. Sans vouloir remettre au goût du jour « la carte des sens » chère à Payot, Crouzet ou Clarac, je cherchais plutôt à démontrer comment des disciplines telles que la géographie, la musique ou la peinture pouvaient être des entrées motivantes et efficaces dans l'enseignement-apprentissage de la description d'un paysage. Dans la conclusion de mon mémoire de DEA, j'évoquais le besoin de poursuivre mon investigation concernant cette démarche interdisciplinaire et je proposais, pour gagner en performance, de recentrer la recherche autour de l'enfant.

*« Depuis toujours, la littérature a servi d'exemple pour les manuels et elle a fourni le corpus d'analyse et les repères pour la didactique du Français. A force de regarder du côté des écrivains, on a fini par oublier que la mission de l'école est*

*d'apprendre à tous, à écrire et à décrire, et non pas de former uniquement une élite : les écrivains de demain. En conséquence, on attend des élèves de fin de cycle III de l'école élémentaire qu'ils répondent à tel ou tel objectif en fonction de critères littéraires de la description qui échappent peut-être à leur zone proximale de développement. Peut-être est-il temps d'inverser cette tendance et de se concentrer sur l'enfant pour savoir quel degré de compétence il peut atteindre dans ce domaine de l'écriture. »<sup>347</sup>*

On le voit, mes préoccupations d'aujourd'hui n'ont pas changé par rapport à celles d'hier. L'élève face à l'apprentissage de l'écriture constitue toujours le noyau dur de mes centres d'intérêt. Par contre, mon axe de recherche s'est déplacé de la séquence d'apprentissage vers le référent soumis dans les consignes d'écriture. J'ai eu, à plusieurs reprises, l'occasion d'expliquer que c'est un article de Catherine Tauveron<sup>348</sup> qui a servi d'élément déclencheur et a fait basculer mon centre d'intérêt vers ce que j'ai appelé, dès lors, le référent soumis dans les consignes d'écriture descriptive.

Il était, en fait, déjà présent dans mon mémoire de DEA. sous la forme d'un paysage réel avec support visuel mais il n'était pas interrogé en tant que tel. Il servait uniquement de support d'écriture, commun à deux classes, pour l'évaluation comparative que je voulais réaliser.

De la description d'un paysage, j'ai glissé vers la description d'un portrait mais en réalité, au tout début de cette recherche, je pensais consacrer la première année, à la description d'un portrait puis la deuxième année à la description d'un paysage. J'ai finalement abandonné l'idée du sujet « paysage » au profit d'un autre type de référent traditionnel : l'extrait littéraire qui lui-même peut se décliner sous plusieurs formes, selon le genre sollicité.

---

<sup>347</sup> David-Chevalier Marie-Christine, *Description et interdisciplinarité : un autre modèle pour l'apprentissage de l'écriture*, Mémoire de DEA, UFR des Sciences de l'Éducation, Lille 3, septembre 1999, p. 130.

<sup>348</sup> Tauveron Catherine, « Et si on allait voir du côté des écrivains », *Cahiers pédagogiques*, n°373, *Décrire dans toutes les disciplines*, avril 1999.

Catherine Tauveron, dans son article, formulait de vives critiques vis à vis des manuels scolaires. Pour les pratiquer dans ma classe ou pour les feuilleter régulièrement en librairie, je n'étais pas loin de partager son point de vue. Cependant, je n'adhérais pas à la deuxième partie de son discours dans lequel elle fait référence, à travers Ch. Montalbetti, aux écrivains et à leur difficulté à décrire le réel qui s'offre à leurs regards. Toute l'argumentation qui suit, tend à démontrer l'impossibilité à rendre compte du réel, particulièrement dans un récit de vie.

Je dois reconnaître que cet article a agi sur moi comme un aiguillon irritant, non pas parce que j'aurai pu reconnaître ma pratique personnelle dans l'exemple de progression d'un enseignant cité par Catherine Tauveron, ce n'était pas le cas, mais parce que le raisonnement ne répondait tout simplement pas aux attentes et au vécu de l'enseignante que j'étais.

Ce qui me gênait, tout d'abord, c'était la réflexion sur le travail des écrivains comme point d'appui pour analyser le travail du jeune scripteur alors que je souhaitais que l'on se focalise sur le travail de l'apprenant sans le mettre en concurrence avec l'expertise des aînés.

D'autre part, l'article se rapportait à la description dans le récit de vie, comparée à la description dans le récit de fiction. Or le récit de vie n'apparaît pas en position dominante dans les manuels scolaires<sup>349</sup>, car, justement, le reproche essentiel que l'on peut adresser aux manuels scolaires, est de proposer des consignes d'écriture descriptive décontextualisée, d'où la présence massive de référents avec support visuel ou de référents avec support textuel de taille variable y compris réduit à une simple structure nominale.

De plus, ce qui me déroutait beaucoup, c'est que les paragraphes analysant les problèmes des élèves fonctionnaient comme des certitudes alors même que leur auteur déclarait, en guise d'introduction à son article, que la validité des savoirs périmés ou, pire, faux, distillés par les manuels, n'avait jamais été testée.

---

<sup>349</sup> ni d'ailleurs la description dans le récit de fiction !

Cela sous-entendait que les référents, quels qu'ils soient, n'avaient pas été testés, en général. Dans ces conditions, comment attribuer l'étiquette « savoir vrai » à l'un d'entre eux plutôt qu'aux autres ? Les problèmes d'écriture relevés pourtant de façon pertinente par Catherine Tauveron m'apparaissaient alors plutôt comme des hypothèses, certes convaincantes, mais pas comme des certitudes ou des savoirs vrais.

Enfin, la prise en compte de l'hétérogénéité d'une classe d'élèves n'était pas du tout abordée dans le propos alors qu'elle constitue le quotidien de l'enseignant sur le terrain, donc mon quotidien.

Finalement, avec le recul des années, il est évident que cet article a été un formidable catalyseur et qu'il a largement contribué à orienter ma propre recherche puisque j'ai essayé de tester ces fameux savoirs faux et/ou périmés. J'ai donc choisi d'étudier la relation qui existe entre les élèves et les référents en donnant la parole aux premiers et en testant les seconds.

Parvenue au terme de cette recherche, il est temps de dresser un bilan. Compte-tenu des pistes de travail qui n'ont pas été abordées ou qui n'ont été qu'effleurées, celui-ci ne peut être que provisoire.

Je débiterai ce bilan en confrontant le discours des élèves sur la description et les référents soumis dans les consignes descriptives avec leurs écrits. Pour ce faire, j'articulerai mon propos autour de ces deux premières questions : Comment perçoivent-ils la description ? Comment réagissent-ils aux différents référents qu'on leur demande de décrire ?

Puis je terminerai ma réflexion en comparant, une dernière fois, les hypothèses que j'avais émises, aux résultats de l'analyse du corpus de textes descriptifs.

Je retiendrai, comme premier point, le fait que les élèves de fin de cycle III (re)connaissent la description et sont capables de répondre à une consigne descriptive même sans l'avoir étudiée au préalable. Les réponses relevées dans le questionnaire et les entretiens sont largement confirmées par l'analyse des por-

traits produits : le longueur des textes est déjà un premier indice, la production massivement descriptive en est un autre.

Le deuxième point à retenir concerne l'intérêt qu'ils portent à la description. Le pourcentage d'élèves indiquant qu'ils aimeraient lire ou écrire une description était relativement important. Là encore, la longueur des textes produits valide leurs paroles. Le contenu des textes, majoritairement descriptif, montre également, à défaut de prouver leur intérêt pour la description, que les élèves répondent à la demande institutionnelle, quel que soit le secteur socioculturel sollicité.

Bien que leur rapport à l'écriture descriptive ne soit pas particulièrement conflictuelle, qu'ils s'y soumettent sans marquer de véritable opposition, les élèves ne sont pas pour autant insensibles au référent présent dans la consigne d'écriture. Cela est vrai selon la nature du référent et cela est vrai, également, selon le public socioculturel auquel le référent est proposé. On le présentait dans les réponses apportées au questionnaire et dans celles relevées dans les entretiens, l'analyse de leurs écrits le confirme.

Cette influence du référent est perceptible dans les deux secteurs socioculturels que j'avais pris comme témoins, mais avec des degrés différents : chaque référent et chaque secteur socioculturel présentant des caractéristiques qui leur sont propres et qui interagissent entre elles.

Au cœur du débat, la nature réelle ou imaginaire figure en bonne place parmi les préoccupations des élèves. Dans leurs réponses au questionnaire, il est manifeste que la description d'un personnage réel leur paraît plus facile que celle d'un personnage imaginaire. C'est encore plus vrai pour le secteur en R.E.P. L'entretien a permis d'affiner cette réponse.

Le personnage réel est rassurant lorsqu'il est porteur d'un caractère supplémentaire : le caractère « connu ». Dans ce cas, le scripteur s'appuie sur sa mémoire ou puise dans ses connaissances du contexte qui entoure implicitement le personnage. Cependant, le personnage réel développe, en même temps, des contraintes. Le respect de l'image produite par rapport au modèle décrit et la

nécessité de multiplier les détails sont les éléments qui reviennent fréquemment dans leur analyse de la situation descriptive. Si l'on compare leur discours avec leurs écrits, on constate qu'effectivement, le référent « personnage réel » a favorisé le parcours descriptif le plus complet ; c'est-à-dire un parcours qui comprend un trajet et un cadrage final.

Le personnage imaginaire est celui qui leur paraît le plus difficile à décrire. La raison avancée pour expliquer cette difficulté ressentie est d'ordre culturel. Ils expriment très clairement, à l'écrit comme à l'oral, le rapport de cause à effet qu'ils établissent entre la description réalisée et/ou réalisable et la culture livresque ou cinématographique qui sert de base à la création ou plutôt la recréation d'un personnage composite. Dans leurs propos, le personnage imaginaire est souvent constitué de plusieurs éléments empruntés à des personnages déjà identifiés. Il faut souligner également que la frontière entre personnage réel et personnage imaginaire est souvent floue. S'intercale entre les deux, le personnage de fiction qui peut très bien renvoyer à un univers quotidien, être une figure possiblement réelle, ce qui les perturbe. Le personnage fantastique, a priori, offre moins de prise à la confusion.

Leurs écrits corroborent d'ailleurs leur discours car on note que les personnages imaginaires sans support visuel sont ceux qui produisent le moins de trajet descriptif suivi d'un cadrage final, autrement dit, ce que je considérais comme le parcours le plus complet et le plus abouti.

La présence ou l'absence d'un support visuel est un autre facteur qui intervient dans la production d'un portrait. C'est un fait également signalé par les élèves. On pourrait même dire doublement signalé. Ils y font effectivement référence, soit directement en annonçant verbalement leur préférence pour le support visuel, soit indirectement en expliquant comment ils le reconstituent mentalement lorsque celui-ci est absent ; d'où ce rappel constant au besoin de connaître le personnage, d'en avoir assimilé l'image et les caractéristiques physiques, morales et contextuelles. Concrètement dans leurs écrits, l'absence de support visuel conjugué à la nature imaginaire du personnage est sans nul doute le réfé-

rent qui a posé le plus de problèmes aux élèves : trajet avec un cadrage final très faible, absence même de description pour quelques textes.

Le support textuel est un référent tout aussi traditionnel que les référents cités précédemment. N'ayant pas fait l'objet d'un entretien, il m'est impossible de comparer leurs représentations avec les portraits réalisés. Toutefois, les réponses au questionnaire concernant leurs préférences en matière de lecture et, notamment en matière de genre littéraire, ajoutées aux portraits obtenus par écrit, sont en eux-mêmes de très bonnes sources d'informations.

On peut, entre autres, retenir le fait que, d'un secteur socioculturel à l'autre, le choix en matière de lecture ne se porte pas toujours sur les mêmes types d'écrits, ni sur les mêmes genres. On peut garder en mémoire également le fait que si les uns (le secteur non REP) disent majoritairement tenir « un peu » compte de leurs lectures dans leur travail d'écriture, les autres (secteur en R.E.P.) admettent le plus souvent ne pas s'en inspirer du tout. Conséquemment, j'ai pu constater (par exemple avec le genre historique) que l'interaction lecture/écriture ne fonctionnait pas obligatoirement. Enfin, on se rappellera que le référent « support textuel », comparé aux référents « personnage réel/imaginaire », « avec ou sans support visuel », est sans doute celui qui combine, en même temps, les aspects les plus positifs et les aspects les plus problématiques, le genre inscrit dans ces supports textuels accentuant tel ou tel phénomène positif ou négatif. Le référent « support textuel » est aussi celui qui occasionne le plus de différence, en terme de production d'écriture, entre des secteurs socioculturels différents.

Le genre « policier » est emblématique du type de référent qui peut, tout aussi bien, produire les meilleures performances que produire l'effet inverse, en l'occurrence l'absence de description. Si je prends comme critère de réussite la présence d'un cadrage final après un trajet descriptif, le genre policier (avec le référent « sans genre » mais j'y reviendrai) est en effet celui qui est le plus performant mais c'est aussi celui qui produit le plus de textes non descriptifs, tous référents confondus. Le genre policier est également un référent qui divise les

élèves en fonction de leur secteur socioculturel d'appartenance : particulièrement favorable aux élèves du secteur non REP, il est difficilement contrôlé par ceux du secteur en R.E.P. qui ont une forte tendance à s'engager dans une dérive narrative oublieuse de la consigne descriptive. Le genre « policier » et le genre « aventure » constituent les lectures préférées des deux secteurs pourtant l'interaction lecture/écriture ne se fait pas sentir de la même manière dans les deux secteurs. Le secteur non REP qui affectionne nettement le genre « policier », semble s'être imprégné de l'ambiance propre à ce genre. Cela se traduit dans les écrits par la capacité à recadrer le portrait, à fonctionnaliser la description, à l'insérer dans un ensemble plus globalement narratif et enfin par la présence massive de comparaisons. Les élèves de R.E.P. se sont également emparés du genre « policier », bien qu'ils l'affectionnent un peu moins que leurs camarades de secteur non REP, mais ils sont restés malheureusement surtout sensibles à la narration.

Tout comme le genre « policier », le genre « historique » est un exemple-type de l'influence possible du référent et surtout de la différence de perception et de traitement de ce référent par les élèves appartenant à des milieux opposés socialement. Là encore, le discours tenu sur le genre ne correspond pas aux résultats obtenus. Les élèves de secteur R.E.P. paraissent apprécier les romans d'aventure à dominante historique, du moins ils le disent dans le questionnaire, alors que les élèves du secteur non REP le relèguent très loin dans l'ordre de leurs lectures préférées. Pourtant, les élèves du secteur R.E.P. sont en difficulté pour traiter un portrait inscrit dans un genre « historique » pendant que les élèves en secteur non REP, au contraire, réalisent des parcours tout à fait honorables. Pour ce groupe, puisque la lecture du genre « historique » est quasiment inexistante, l'interaction lecture/écriture ne peut pas fonctionner. Elle ne fonctionne pas davantage pour l'autre groupe. Je pense que dans le cadre de ce référent qui fait appel à des connaissances littéraires pour la forme et à des connaissances historiques pour le fond, les élèves de secteur non REP puisent

dans leurs acquis scolaires<sup>350</sup>, ce que les élèves du secteur en REP semblent moins en mesure de faire.

Si le référent genre « historique » favorise les uns et défavorise les autres, il peut cependant faire valoir sa propension à développer la séquence descriptive demandée dans la consigne.

Le genre « science-fiction » ne figurait pas dans les propositions de lecture. On ne peut donc pas vérifier la concordance de leur goût en matière de lecture et leur capacité à produire un portrait inscrit dans un tel genre. Toutefois, leurs productions suffisent à traduire, une fois de plus, les divergences socioculturelles et leurs conséquences dans la mise en place d'une séquence descriptive. Globalement, le genre « science-fiction » active moins que les autres genres, les trajets descriptifs complets mais le degré de réussite varie énormément d'un secteur à l'autre. Cette fois-ci, c'est le secteur en R.E.P. qui tire profit de ses lectures, à moins qu'il ne le tire de son bagage culturel et cinématographique, pour élaborer les portraits les plus aboutis, contrairement au secteur non REP qui produit, là, son plus faible taux de parcours avec cadrage final.

Ce genre est aussi celui qui développe le plus l'emploi de figures de style telle que la comparaison, dans les deux secteurs. Il s'agit là d'une certitude : l'expérimentation couvrant les deux années me permet de l'affirmer. En effet, le pourcentage de comparaisons relevées dans les portraits de « personnages imaginaires avec support visuel » de la première année étaient très importants et l'on peut le rapprocher de celui obtenu avec « le support textuel inscrit dans le genre science-fiction », dans la mesure où il y a une filiation entre les deux.

Le dernier référent testé au cours de la deuxième année ne manque pas de nous interpeller par les multiples conséquences scripturales qu'il laisse entrevoir. A l'origine, le référent « support textuel sans genre » était conçu pour se démarquer des autres référents inscrits dans un genre littéraire. Je le voulais le plus

---

<sup>350</sup> N'oublions pas que la période du Moyen-Âge est étudiée au cycle III, le plus souvent à la fin du CE2 ou au début du CM1.

neutre possible, sans repère temporel et j'espérais que cette absence d'indices génériques aiguïserait l'imagination des élèves. On peut admettre que cet dernier objectif est en grande partie atteint et, dans le cas d'une classe, on peut même dire que leur imagination fut débridée. Au-delà de l'aspect ludique et étonnant que j'ai transcrit assez longuement dans le cinquième chapitre de la troisième partie de ce mémoire, ce référent « sans genre » a permis de dégager quelques remarques intéressantes. La première d'entre elles, la plus évidente, est la prégnance du « genre policier » qui réapparaît explicitement dans bon nombre de portraits. L'extrait choisi plaçait le personnage à décrire dans une situation de la vie quotidienne. En réalité, la présence d'un personnage sur un trottoir a été perçue comme étant insolite voire inquiétante. Du même coup, le plus souvent, le contexte est associé implicitement à un genre bien identifiable : le genre policier. Plus surprenant, cette situation est perçue et interprétée différemment d'un secteur à l'autre puisque, dans le secteur non REP, l'image du personnage sur le trottoir renvoie à une condition sociale bien particulière : le dénuement, la déchéance, la misère. En percevant un caractère inquiétant chez le personnage à décrire, les élèves ont donc, le plus souvent, recréé une ambiance digne du genre « policier ». En conséquence, le référent « sans genre » exerce des influences semblables à celles du référent « genre policier » aussi bien dans leur aspect positif : le pourcentage de trajet avec cadrage final est assez proche de celui obtenu avec le « genre policier », que dans leur aspect négatif : absence de description même si le pourcentage est nettement inférieur à celui du « genre policier ».

En débutant cette recherche, je cherchais à repérer l'influence éventuelle des référents soumis dans les consignes d'écriture descriptive depuis toujours, sans que l'on se soit véritablement interrogé sur le bien-fondé de leur choix. Cette première partie de bilan avait pour but de résumer le discours que les élèves tiennent sur la description et leurs réactions face aux référents qu'on leur propose comme objet à décrire. Elle me paraît déjà édifiante quant à la responsabilité du référent dans la production d'un portrait. Reste à déterminer si le réfé-

rent posé intentionnellement dans les consignes est un outil ou un obstacle pour le jeune scripteur ?

J'avais, au début de cette recherche, un certain nombre d'hypothèses répondant à cette interrogation. Certaines prenaient le contre-pied des idées avancées par Catherine Tauveron. Elles avaient toutes comme objectif de répondre à une seule question : « Quelle est la part d'influence des référents sur la production d'un portrait pour des élèves inexpérimentés ? » Le point d'interrogation aurait très bien pu échoir après le mot « portrait » mais il était important, à mes yeux, qu'apparaisse dans le libellé de la question, la dimension plurielle des élèves. Autrement dit, ce qui prévalait (et prévaut encore), c'est l'intérêt des élèves avec la diversité, l'hétérogénéité que cela suppose. C'est la raison pour laquelle je tenais à ce que l'opérationnalisation tienne compte de deux milieux socio-culturels différents. Cela a eu comme effet direct d'alourdir singulièrement la tâche mais, cela a surtout permis de dégager, plus sûrement, l'influence réelle des différents référents sur l'écriture d'un portrait.

J'ai eu l'occasion, dans les chapitres de la troisième partie d'exposer de manière détaillée, secteur par secteur, l'ensemble des résultats obtenus pour chacun des référents, je n'y reviendrai donc pas. Par contre, il est nécessaire, à présent, me semble-t-il, de mettre en évidence quelques éléments qui permettront de répondre à la question principale qui était le moteur de cette recherche. Je le ferai en reprenant comme fil conducteur, les différentes hypothèses que j'avais posées par rapport aux référents étudiés. Certaines de ces hypothèses se sont révélées plutôt judicieuses, d'autres ont montré leurs limites ou tout simplement ont été invalidées.

Je suis obligée de reconnaître qu'au moment où j'ai émis l'ensemble de ces hypothèses de travail, un bon nombre d'aspects théoriques concernant la description étaient assez flous dans mon esprit. Ceci explique le fait que, par la suite, il m'a été assez difficile de porter un jugement sur les textes d'enfants, tout en prenant en compte les points de vue théoriques. Prendre une décision pour catégoriser leurs écrits s'est donc souvent révélée être une action délicate.

Pourtant la maladresse de certaines hypothèses ne m'a pas empêché d'obtenir des résultats significatifs, parfois inattendus. En contre-partie, cela a eu comme conséquence inévitable d'allonger la durée de la recherche.

Mes premières hypothèses portaient sur la superstructure générale des portraits. Elles mettaient particulièrement en avant, le référent « support visuel ». Son omniprésence dans les consignes des manuels m'influençaient probablement, en tant qu'enseignante. Je faisais notamment l'hypothèse que le référent « avec support visuel » faciliterait la tâche d'écriture des enfants les plus en difficulté<sup>351</sup>, ce qui se marquerait, comparativement, par des textes plus longs avec ce référent.

La longueur des textes devint, effectivement, un élément important pour ma recherche mais pas seulement dans le cadre strict de l'hypothèse posée. En effet, il est apparu, très vite, que les élèves du secteur en R.E.P. écrivaient, en général, des textes plus longs que leurs semblables du secteur non R.E.P. et ce fut bien l'un des premiers enseignements de cette recherche. Bien que l'influence du « support visuel » ait été repérée, il s'est avéré que le statut « réel » ou « imaginaire » du référent était une autre variable à ne pas négliger pour les résultats. Enfin, on retiendra, également, que la longueur des textes n'est qu'un indicateur de surface, pas toujours fiable puisque j'ai obtenu avec le référent « genre policier », par exemple, de longs textes non descriptifs.

Ma deuxième hypothèse<sup>352</sup>, était sans doute la plus mal construite car elle établissait un lien direct de cause à effet entre énumération et texte en colonnes. De plus, elle tendait à réduire la notion de parcours descriptif à la seule composante d'un trajet ou expansion alors que, somme toute, le parcours descriptif exposé par Yves Reuter est plus complexe. C'était aussi oublier un peu vite que

---

<sup>351</sup> De fait, j'associais l'étiquette d'enfants en plus grande difficulté au secteur REP.

<sup>352</sup> « Si le référent « avec support visuel » avait mes faveurs pour aider les enfants les plus en difficulté, en contre-partie, il risquait d'engendrer un parcours descriptif réduit à une simple énumération des différentes parties, voire de quelques sous-parties. Une architecture textuelle de type « en colonnes » avec « effet de liste » viendrait, dans ce cas probablement concrétiser cette deuxième hypothèse ».

« l'effet de liste » n'est pas obligatoirement assujéti à la forme textuelle « en colonnes ». Je pensais que le support visuel favoriserait le plus ce type de silhouette de texte. J'avais tort, deux supports textuels inscrits dans un genre (le genre historique pour le secteur en R.E.P. et le genre science-fiction pour le secteur non R.E.P.) l'ont surpassé. D'autre part, on peut affirmer que le texte en colonnes est très nettement minoritaire à ce stade de l'apprentissage, de même que, si quelques dessins persistent dans les écrits, ils sont davantage utilisés comme illustration que comme outils descriptifs.

Ma troisième hypothèse<sup>353</sup> était relative à la forme « pavé », par opposition à la forme « en colonnes ». J'ajoutais que le contenu des « pavés textuels » serait essentiellement descriptif. Une fois de plus, mon hypothèse de départ était mal formulée car elle mêlait deux éléments distincts. Si la première partie de cette hypothèse s'est révélée exacte, on ne peut en dire autant de la suite. Contrairement à ce que j'imaginai, la composante textuelle est loin d'être uniformément descriptive. C'est même l'un des points remarquables de cette recherche. À l'évidence, la qualité du référent soumis dans la consigne peut très bien développer dans la production des élèves, une séquence où le descriptif est associé à de l'explicatif ou du narratif, allant parfois même jusqu'à occulter la demande descriptive. Le référent « genre policier » en est un exemple frappant à double titre : présence d'une dérive narrative et réaction bien différente entre les deux populations observées. En eux-mêmes, ces constats constituent une réponse positive à ma question principale : oui, les référents exercent une influence réelle sur la production des élèves. Cette influence est variable en fonction de sa nature (personnage imaginaire ou réel, avec ou sans support visuel, genre du support textuel) et du public d'apprenants auquel le référent est adressé.

L'analyse de l'organisation descriptive constituait l'élément central de ma recherche. J'avais une hypothèse forte à ce sujet mais, tout comme ma première hypothèse, celle-ci était formulée de façon empirique. Cette quatrième hypo-

---

<sup>353</sup> « J'avais comme troisième hypothèse que l'on obtiendrait très certainement un texte « pavé » dont la composante serait essentiellement descriptive »

thèse faisait du référent « support visuel » celui qui était le mieux adapté pour favoriser une organisation descriptive. J'espérais, par ailleurs, que l'analyse du corpus de textes mettrait en évidence différents niveaux de compétences dans la réalisation de cette organisation descriptive.

J'avais encore comme hypothèse<sup>354</sup> que les élèves seraient capables de réaliser un parcours descriptif complet. Cette cinquième hypothèse était, en fait, la première dans l'ordre chronologique de toutes celles que j'ai déjà énoncées. Ce n'est pas un hasard si je l'ai formulée en premier car c'est, sans doute, celle qui est la moins empreinte de théorie (hormis, la référence aux travaux de Yves Reuter, cela va de soi !) et la plus en phase avec l'expérience professionnelle qui est la mienne. Je n'étais évidemment pas naïve ou incompétente au point de croire que les élèves dans leur grande majorité seraient capables de parvenir tous à un tel résultat de performances. Cependant, l'expérience m'a souvent démontré que les élèves sont toujours susceptibles de nous surprendre par la qualité de leur travail, y compris dans les milieux socialement défavorisés. Les écrits des élèves qui ont participé à cette expérimentation, en sont la meilleure preuve et si l'on doit retenir une seule donnée chiffrée parmi toutes celles que j'ai utilisées, ce serait celle-ci : D'une année sur l'autre, 12 à 22% des élèves ont effectivement réalisé un parcours descriptif comprenant une expansion plus ou moins développée suivie d'un cadrage final attestant d'une cohérence d'ensemble, avec une prise en compte du contexte visuel, textuel ou culturel. Ce n'est pas rien !

J'avais pressenti pourtant que les textes produits seraient susceptibles de comporter des séquences autres que descriptives. Ma sixième hypothèse y faisait nettement allusion. Je pensais notamment à l'introduction de séquences narratives pouvant marquer la fonctionnalisation de la description. Je l'espérais même car des paragraphes narratifs, au sein du parcours descriptif ou placés

---

<sup>354</sup> « J'ai émis l'hypothèse que les portraits réalisés par les élèves pouvaient effectivement donner lieu à un début d'organisation sous la forme d'un parcours descriptif, tel que Yves Reuter le mentionne. Les référents « avec support visuel » me semblaient, d'ailleurs, a priori, les mieux adaptés pour cela. »

après le cadrage final, pouvaient marquer la prise de conscience des fonctions de la description. Deux référents me semblaient favoriser cette fonctionnalisation : le référent « support visuel », pour le contexte implicite ou explicite qu'il donnait à voir ou à supposer, et le référent « support textuel inscrit dans un genre », pour la sphère d'actions à laquelle il renvoyait.

Cette relation description/narration existe effectivement dans les portraits tracés par les élèves. Certains référents la provoquent plus que d'autres. Je pensais, a priori, à ce sujet, que le support visuel en transmettant des indices contextuels faciliterait un aller-retour entre le descriptif et le narratif. En réalité, c'est l'absence de support visuel qui développe nettement l'interaction entre les différents types de textes y compris le type de texte explicatif auquel je n'avais personnellement pas pensé. En contre-partie, l'absence de support visuel peut avoir l'effet inverse. C'est la raison pour laquelle on relève un bon nombre de productions sans aucun paragraphe descriptif car la consigne descriptive est ignorée ou oubliée. A cet âge-là, les élèves ont bien du mal à planifier leurs écrits. De fait, ils écrivent principalement au fil de la plume et même lorsqu'on observe un enchevêtrement de séquences narratives, descriptives et explicatives, il s'agit davantage d'un concours de circonstances que d'une construction voulue et pensée par le jeune scripteur.

Le « support textuel inscrit dans un genre » me paraissait être un autre référent adéquat pour fonctionnaliser la description. Même si, dans le cadre d'une production réalisée sans apprentissage préalable de la description, je m'attendais à ce que les descriptions soient peu fonctionnelles. L'articulation avec le reste du texte était un élément significatif. Le cadrage final, à cet égard, me semblait un élément intéressant dans la mesure où celui-ci contenait une désignation précise du personnage renvoyant directement à une action ou à une réflexion qui relançait la narration. Dans les exemples sélectionnés pour illustrer la présence de cadrage final, on remarque qu'effectivement le cadrage final est parfois le lieu d'une fonctionnalisation.

Curieusement, les référents « supports textuels inscrits dans un genre » qui se présentent comme un extrait d'œuvre globalement narrative, n'exploitent pas autant qu'on aurait pu le croire, la situation littéraire. Par contre, lorsque les élèves insèrent réellement dans leur portrait, une séquence narrative, c'est avec une intention plus affichée et avec plus de réussite et de cohérence qu'avec les référents « support visuel ». Si le référent « support textuel inscrit dans un genre » apparaît potentiellement plus efficace pour recontextualiser la description et la fonctionnaliser, il se révèle également comme étant le référent le plus délicat à exploiter. Le référent « genre policier » est, à cet égard, un exemple flagrant puisqu'il déclenche un impressionnant pourcentage de textes non descriptifs. Pour être complet sur ce sujet, il faut ajouter que le phénomène n'a eu lieu que dans une seule classe qui était située en R.E.P. J'y vois une autre preuve de l'influence possible du référent, influence qui se développe plus ou moins selon le secteur socioculturel et selon, sans doute, le niveau de compétences acquis par l'élève. J'y vois surtout la nécessité, pour l'enseignant, de choisir un référent qui servira l'écriture en fonction du public d'élèves et en fonction de véritables objectifs d'écriture. De mon point de vue, plutôt que « choisir le référent » à des fins d'évaluations sommatives, comme c'est souvent le cas dans les manuels scolaires, il faudrait plutôt « choisir les référents » dans le cadre d'une évaluation formative et suivant une progression préétablie de l'apprentissage de la description d'un portrait. Le pourcentage de textes comportant une description fonctionnalisée est faible, il a pourtant le mérite d'exister.

Contrairement à Catherine Tauveron qui souhaitait que l'on regarde du côté des personnages imaginaires plutôt que du côté du personnage réel avec support visuel, je penchais davantage en faveur du personnage réel. Plus exactement, le personnage imaginaire m'apparaissait plus difficile à traiter. Ce n'était que l'expérience qui parlait, j'en avais fait, pour cette raison, ma septième hypothèse de travail. J'en ai eu la confirmation dans les discours des élèves interviewés et dans leurs écrits en général. Les élèves le disent : imaginer requiert de reconstruire, recomposer un nouveau personnage à partir d'éléments culturels

(livres, films) déjà connus et mémorisés. Le terme « imaginer » est souvent compris par eux, comme la reconstitution mentale d'un objet ou d'un personnage déjà vu, plutôt que sa création, d'où leur rapport récurrent au problème de la mémoire défaillante ou bienfaitrice, selon le cas. Concrètement dans leurs portraits, le personnage imaginaire est celui qui pose effectivement le plus de problèmes, surtout en l'absence d'un support visuel. Si l'on prend comme élément de référence, la présence d'un parcours descriptif complet, c'est-à-dire avec un trajet et un cadrage final, comme je l'ai fait précédemment, le personnage imaginaire sans support visuel est celui qui a été le moins performant. Cependant, selon le secteur, les réactions vis à vis de ce personnage divergent. Je supposais que ce personnage rencontrerait ses meilleurs résultats auprès d'un public de milieu favorisé, c'est-à-dire en secteur non REP. C'est le contraire qui s'est produit. Les élèves de ce secteur ont été plus à l'aise avec le personnage réel et connu (Zidane) alors que les élèves de REP ont particulièrement réussi le personnage imaginaire avec support visuel. Autrement dit, on mesure, une fois de plus, que la perception d'un référent est bien différente d'un secteur à l'autre et que le référent peut optimiser l'écriture de l'un et défavoriser l'écriture de l'autre. De plus, la nature du référent (réel/imaginaire) à laquelle je rajouterai le facteur connu ou inconnu en ce qui concerne le personnage réel, allié à la présence ou non d'un support visuel, a constitué une nouvelle variable qu'il ne faut pas négliger.

La mise en mots m'intéressait tout particulièrement. Lors de mon mémoire de DEA, j'avais regretté de n'avoir pu travailler sur le problème du vocabulaire qui traditionnellement est associé à la description et, qui, tout aussi traditionnellement, est invoqué par le corps enseignant en secteur R.E.P. Malheureusement (ou heureusement !), l'apprentissage de la description scolaire est un sujet d'étude qui ouvre de multiples pistes de recherche. Le corpus de textes que j'avais réuni, m'en a offert effectivement de nombreuses, trop sans doute. Je n'ai pas réussi, ni eu le temps surtout, de tirer parti de ce corpus de textes à ma disposition, pour analyser le lexique utilisé par les deux groupes d'élèves, comme je le souhaitais. Tout au plus, je me suis penchée sur un phénomène

dont les manuels scolaires se font l'écho : la mise en relation et tout particulièrement l'emploi des comparaisons. Cela faisait l'objet de ma dernière hypothèse. Je pensais que le personnage réel serait celui qui développerait le plus la mise en relation. Une fois de plus, je faisais erreur mais en partie seulement. En réalité, les élèves, en général, sont plus enclins à procéder par comparaisons en présence « d'un personnage imaginaire avec support visuel ». Ils y ont régulièrement recours pour combler le déficit lexical qu'ils ressentent à ce moment-là. L'usage de la comparaison est un procédé de contournement de la difficulté langagière, passagère.

Trois référents « personnage réel sans support visuel », « support textuel inscrit dans le genre science-fiction » et « support textuel sans genre » ont également occasionné l'emploi de comparaisons mais l'explication est tout autre. Pour ces trois référents, c'est le personnage en tant que lieu d'investissement qui explique la présence de comparaisons et cela pour des raisons différentes.

Dans le cas, du « personnage réel sans support visuel », la personnalité de Zinédine Zidane joue pour beaucoup. L'absence de support visuel pour ce personnage connu oblige, tout d'abord, les élèves à recourir à cette stratégie de contournement en ce qui concerne son aspect physique mais lorsqu'il s'agit de décrire son caractère et surtout ses compétences footballistiques, la charge émotionnelle est forte et active l'emploi de comparaisons valorisantes.

Les deux autres référents cités ont déclenché soit une réaction ludique avec l'emploi de comparaisons osées et, pour le moins, inattendues en milieu scolaire, soit une association d'idées qui renvoie à la représentation du monde socialement défavorisé que les élèves se font. Dans les deux cas, le référent participe à la construction de l'image mentale du personnage.

En définitive, en testant différents référents, j'ai pu constater que ceux-ci avaient une influence notable sur la production des portraits aussi bien sur la longueur des textes, le type de texte produit, leur architecture, la présence d'un cadrage initial ou d'un cadrage final et même sur l'emploi plus ou moins impor-

tant des comparaisons. Cette influence est donc perceptible à tous les niveaux de l'écriture : planification, organisation interne, mise en texte. J'ai pu également constater que ces référents sont perçus différemment d'un secteur socio-culturel à l'autre . Or il s'agissait, en l'occurrence, d'écrits réalisés sans apprentissage préalable. En conséquence, on peut avancer l'idée que, dans le cadre d'un enseignement-apprentissage de la description, en choisissant le référent qui convient le mieux, à la fois, à l'objectif de la séance d'apprentissage et au public d'élèves, on pourrait améliorer les résultats obtenus. Avec un apprentissage bâti suivant une progression qui prendrait en compte les atouts des différents référents, les besoins et pourquoi pas, dans certains cas, les préférences des élèves, on parviendrait sans doute à un pourcentage honorable de portraits avec un parcours complet. Il ne s'agit là évidemment que d'une nouvelle hypothèse, fondée uniquement sur la confiance que j'ai dans la capacité des élèves à développer leurs connaissances et leurs compétences en matière d'écriture descriptive.

J'ai travaillé pendant six ans avec un partenaire singulier et pluriel : le référent présent dans les consignes descriptives. Singulier, tout d'abord, parce qu'il réussit le tour de force d'être au cœur d'un exercice d'écriture qui a traversé les années, pour ne pas dire les siècles, sans être véritablement remis en cause, du moins par les concepteurs des manuels scolaires. Pluriel, ensuite puisque nous avons vu qu'il peut se décliner de multiples façons et du même coup, modifier la relation qui s'établit entre l'élève scripteur et le portrait. Six années, donc, durant lesquelles le jeune alpiniste, Zinedine Zidane, l'extra-terrestre, le chevalier et les autres ont occupé mes soirées, mes week-end, mes vacances. Leur fréquentation a été riche d'enseignement pour le professeur des écoles que je suis. Pourtant, à l'heure où s'achève l'écriture de ce mémoire de recherche, le bilan d'un point de vue théorique me semble bien modeste. De plus, je ne peux m'empêcher d'éprouver des regrets : regrets d'avoir perdu de précieux mois, pour ne pas dire des années, à comprendre ce que je cherchais et surtout, regret de n'avoir pu traiter certains domaines qui pourtant me tenaient à cœur, no-

tamment tout ce qui avait trait au domaine lexical. Toutefois, les regrets ont ceci de bon qu'ils peuvent être porteurs d'avenir et susciter l'envie et l'énergie nécessaires pour engager une nouvelle recherche et apaiser, enfin, cette sensation de frustration.

Mon bilan est, somme toute, modeste, je l'ai dit, mais il n'est pas inutile pour autant. Il vient surtout confirmer ma conviction qu'il est impératif de donner du sens à l'apprentissage de la description et cela jusque dans sa phase d'évaluation. Il est non moins impératif de diversifier les approches pédagogiques et parmi elles, le référent car celui-ci peut devenir un formidable outil ou un redoutable obstacle à l'écriture. Cela passe, sans aucun doute, par la réflexion didactique et par l'action pédagogique.

Enfin, je n'oublie pas que je suis avant tout une enseignante, maître-formateur à l'I.U.F.M. et dans le cadre de mes fonctions, je suis souvent amenée à répondre aux questions des professeurs stagiaires en formation et à leur donner quelques conseils. J'imagine, à présent, très bien les propositions que je pourrais leur faire concernant l'apprentissage de la description et je les livre ici, en guise de conclusion :

*« Elaborez pour les élèves et avec eux un réel projet d'écriture dans lequel la description trouvera nécessairement sa place ;*

*Partez des premiers écrits des élèves pour leur faire découvrir l'intérêt d'insérer dans une séquence narrative, un fragment descriptif plus ou moins long ;*

*Consultez la littérature avec eux pour faire en sorte que l'interaction lecture/écriture prenne tout son sens et prouve son efficacité aux yeux des élèves ;*

*Proposez, au cours de l'apprentissage des référents différents pour élargir le champ des possibilités ;*

*Proposez au moment de l'évaluation sommative un panel de référents (personnage réel/imaginaire, avec ou sans support visuel, etc...) dans lequel l'élève ira puiser librement ;*

*Surtout ciblez, avec eux, quelques critères d'évaluation précis, sans attendre qu'ils règlent, d'un seul coup tous les problèmes d'écriture qu'un adulte ne réglerait pas si facilement lui-même ;*

*Et enfin, n'exigez pas qu'ils composent un portrait digne d'un écrivain mais plutôt un portrait digne des apprentis-scripteurs qu'ils sont. »*