

Le référent pédagogique "personnage" dans les écrits descriptifs du cycle moyen**Hani KRIM**

Département de français, Université Badji Mokhtar - Annaba, hanikrim@yahoo.fr

Soumis le: 04/11/2021

révisé le: 04/11/2021

accepté le: 05/12/2021

Résumé

L'objectif de cet article est de démontrer l'influence des différents référents personnages ajoutés lors de la rédaction des portraits sur les productions écrites des apprenants de la deuxième année moyenne en français langue étrangère. La question de recherche tourne autour de plusieurs facettes que peuvent prendre les supports pédagogiques, sous forme de personnages, interrogés lors de l'activité de production écrite. L'analyse des productions des apprenants nous permettra de mettre l'accent sur cette pratique rédactionnelle et donc d'aboutir à des explications sur la question.

Mots-clés: Description, écriture, référent-personnage, réel, imaginaire.

الإضافات البيداغوجية على شكل "شخصيات" في الكتابات الوصفية الخاصة بالطور المتوسط

ملخص

الهدف من هذا المقال هو إظهار مدى تأثير مختلف الشخصيات المضافة أثناء العملية الكتابية المخصصة للوصف على التعبيرات الكتابية الخاصة بالتلاميذ المتمدرسين في السنة الثانية متوسطة باللغة الفرنسية باعتبارها لغة أجنبية. يدور السؤال البحثي حول الجوانب أو الصور المتعددة التي من الممكن أن تتخذها مختلف الإضافات البيداغوجية والمتمثلة في الشخصيات المختلفة أثناء نشاط التعبير الكتابي الخاص بالسنة الثانية متوسطة في القسم. وسيمكننا تحليل كتابات التلاميذ المتمدرسين من إلقاء الضوء على هذه التقنية الكتابية، وبالتالي توضيح بعض نقاط الغموض بخصوص هذا الموضوع.

الكلمات المفتاحية: وصف، كتابة، شخصيات، حقيقي، خيالي.

The pedagogical referent "personage" in the descriptive writings of the middle cycle**Abstract**

The aim of this article is to demonstrate the influence of the various referents added during the writing of the portraits on the written productions of learners of the second year middle school in French as a foreign language. The research question revolves around several facets that the teaching support may take by interviewing learners during the written production activity. The analysis of the learners' productions will allow us to focus on the writing practice and therefore to arrive at explanations on the question.

Keywords: Description, writing, personage referent, real; imaginary.

Auteur correspondant: Hani KRIM, hanikrim@yahoo.fr

Introduction:

La description d'une personne ou bien le portrait est l'une des techniques d'écriture pratiquée dans les établissements scolaires Algériens. Durant le cours de langue française, l'enseignant suit un programme imposé par le Ministère de l'Education Nationale, et pour l'appliquer il n'a qu'un seul guide à suivre qui est l'unique manuel scolaire.

Pour en arriver à la phase finale qui est la production écrite, l'enseignant fait découvrir aux élèves dans un premier temps, les différents types de prédicats relatifs à la rédaction descriptive, en expliquant leurs sens et fonctions. Il fait référence, dans cette étape, à des textes proposés par le manuel scolaire. Durant une seconde activité, l'enseignant renforce la compréhension de ces notions déjà étudiées avec quelques exercices d'application et de temps en temps un travail rédactionnel à faire à la maison.

Nous allons essayer au cours de cette courte présentation de mettre la lumière sur cette pratique rédactionnelle tout en exposant les grandes lignes de la démarche suivie dans son enseignement/apprentissage.

1-Qu'est-ce que décrire?

L'activité, qui consiste à décrire, est tellement banale dans la vie quotidienne, qu'on la pratique le plus souvent sans exercer un retour réflexif sur elle. Il s'agit, le plus généralement, d'une activité orale relayée par une gestuelle tout aussi descriptive et efficace. Par contre, dès qu'il s'agit de produire un écrit descriptif, qui plus est se pratique dans le cadre scolaire, l'activité se complexifie pour l'apprenant, car l'évaluation le guette, mais également pour l'enseignant qui doit proposer une situation d'apprentissage. Pour l'un, comme pour l'autre, tout commence par une question d'apparence simple: qu'est-ce que décrire?

Le dictionnaire Larousse s'essaie à une définition: «Représenter, dépeindre par l'écrit ou la parole»⁽¹⁾ Ce qui est certain, c'est que décrire est un acte finalisé, soumis à une fonction conative. On décrit pour expliquer, pour enseigner, repérer, archiver, rendre compte, louer ou au contraire décrier. Chaque cas est à la fois particulier, requiert donc une structure descriptive adaptée et en même temps, contient des paramètres récurrents. Ce sont justement ces paramètres qui intéressent les chercheurs en didactique du français et les enseignants qui sont chargés de mettre en place des situations d'apprentissage.

Plutôt que de s'arrêter au verbe d'action «décrire», les théoriciens préfèrent s'interroger sur la description et/ou le descriptif. On parle d'interrogation et non pas de définition, car enfermer la description dans une simple définition paraît impossible, et même inconvenant dans l'état actuel des connaissances. En fait, les spécialistes en didactique du français (Hamon. Ph (1981), Reuter. Y (2000), Adam. J.M (1993) ont permis de mettre en évidence les multiples facettes de la description d'où la distinction entre *description* et *descriptif*.

Pour Adam, le descriptif est le processus qui donne lieu à des propositions descriptives (ce sont alors des micro-propositions) qu'il oppose aux séquences descriptives avec macro-propositions que dans ce cas, il nomme description. Pour revenir à Hamon, on peut dire que ce dernier préfère parler du descriptif comme une dominante construite par certains types de textes auxquels il attribue certaines caractéristiques. Sa vision du système descriptif est large puisqu'il accepte aussi bien les listes de choses, de mots et d'actions alors qu'au contraire l'utilisation massive de l'énumération représente pour Adam *le degré zéro de la description*.

De ce fait, la description peut-être assimilée à la classe des textes qui actualisent le fonctionnement descriptif à partir du moment où il y a corrélation textuelle et équivalence sémantique avec un seul mot. C'est ainsi qu'une phrase descriptive dans une définition se transforme en nom ou en verbe dans une grille de mots croisés. Et comme nous l'avons signalé auparavant et selon ce même auteur, Yves Reuter, la description est un terme générique qui désigne les modes de présences textuelles du descriptif dans un texte ou un fragment plus ou moins étendu avec une composante descriptive dont l'effet est plus ou moins perceptible. Le descriptif est une composante de tout texte construisant un effet spécifique, il dépend d'une intention plus ou moins précise dans une production écrite. Il se rapproche en

cela de Hamon; cette recherche d'effets plus ou moins consciente apparaît dans les modes de présences textuelles que Reuter a classées en six grandes catégories:

- 1- la présence virtuelle, lorsqu'il y a un signalement d'une description sans développement, ou actuelle lorsque la description est sommaire ou au contraire très détaillée;
- 2- la présence concentrée sous la forme d'un «pavé» ou au contraire disséminée;
- 3- une présence unique ou au contraire répétée;
- 4- cette répétition fragmentée s'effectuant à l'identique ou subissant des modifications;
- 5- la place de ces fragments ayant une importance;
- 6- l'importance de l'effet descriptif produit.

Entre description et descriptif, notre étude ne cherche pas à trancher même si ce point mérite une analyse fine à part. Mais ce qui nous intéresse dans cette perspective, c'est sa lecture comme un terme générique qui englobe toutes les représentations que les enseignants et les apprenants se font d'une telle activité. C'est donc un choix didactique qui nous oblige à assumer une certaine transposition didactique entre théorie et pratique pédagogiques, afin que les connaissances dans ce domaine comme dans bien d'autres soient assimilables par des apprenants d'une quinzaine d'années dans une langue considérée comme étrangère.

Ce choix, d'écrire des descriptions de paysage, de portrait ou d'actions conditionne évidemment les situations d'apprentissage et avantage la prise de conscience de certaines fonctions ou certaines structures textuelles. Même si pour Dominique-Guy Brassart, il n'existe pas à proprement parler de superstructure textuelle spécifique, mais plutôt de «*simples plans de textes marqués en surface linguistique par les organisateurs textuels*»⁽²⁾.

2- Pourquoi décrire? Les fonctions et les enjeux de la description

La question du «pourquoi décrire?» est fondamentale en matière didactique, en raison notamment des représentations des apprenants et de certains discours théoriques, concernant le caractère secondaire des descriptions dans les textes. Même si la réflexion sur les fonctions de la description reste insuffisante pour plusieurs raisons, c'était Yves Reuter qui a essayé de construire et de répondre à cette question, en se basant sur quatre postulats.

Le premier principe sur lequel a insisté ce chercheur est relatif à la distinction de l'effet principal ou de la visée centrale du descriptif (donner l'impression que l'on peut se figurer l'objet décrit: faire voir), effet qui caractérise le descriptif, et les fonctions qui participent de sa construction et s'y articulent en relation avec cotexte et contexte.

Le deuxième postulat qui peut apporter éclaircissement sur cette question selon Reuter, concerne les multiples fonctions de la description. L'autre principe est relatif à l'aspect de la complémentarité de ces fonctions. Le dernier point s'intéresse au niveau d'analyse de ces fonctions, qui peuvent se faire selon trois perspectives: celle de la production, celle du texte, et celle de la réception.

On commence tout d'abord par la fonction informative. La fonction informative -que l'on pourrait regrouper avec la fonction explicative au sein d'une fonction "construction du savoir"- est basique: la description ne peut pas assurer cette fonction. Ce faisant, la description donne forme aux objets du discours, construit l'univers, dit ce que sont les éléments manipulés sous des formes figurées. Elle incarne et objective les objets de références. Yves Reuter considère qu'au travers de sa valeur mimésique, cette fonction concrétise narration, explication et argumentation, facilite la compréhension et crédibilise le discours. Cela explique sans doute la place fréquente de la description au début des romans ou des articles de presse pour présenter l'univers.

De surcroît, la fonction informative permet de distinguer les éléments du discours et facilite leur identification, ce qui est important aussi bien dans les romans (distinguer et hiérarchiser les personnages), que dans les pratiques policières (signalement, avis de recherche...) ou juridiques (la reconnaissance comme preuve) ou encore dans les petites annonces.

2.1- L'absence de la fonction informative:

On s'aperçoit de façon tout à fait intéressante que l'absence de cette fonction ou son brouillage rend plus difficile, voire impossible toute identification. Cela fonde l'originalité de certaines nouvelles qui tendant à éliminer les descriptions ou à rendre ambigu tout trait, laissant — explication ou non — le lecteur dans l'indécision quant à un élément essentiel de l'histoire. Pour plus d'éclaircissement, nous citerons l'exemple présenté par Reuter, ce dernier se résume dans la nouvelle de Frédéric H. Fajardie *Adieu Alice, adieu Sweetheart*⁽³⁾ qui raconte l'histoire d'un officier anglais, survivant d'un naufrage, qui est protégé dans l'île déserte où il a échoué par une créature non décrite. Le lecteur pense — culturellement — à une femme, mais, en fait, elle s'avère être une femelle gorille.

2.2- La fonction explicative:

Pour cette seconde fonction, Reuter avance qu'«avec la fonction explicative, la dimension de construction du savoir est accentuée, souvent textuellement notée par des formules introductives ou conclusives»⁽⁴⁾. Dans ce cas-là, la description dit quelque chose, répond à une question, etc.

Au travers de cette fonction, il s'agit de comprendre, de faire comprendre, de transmettre ou de construire du savoir. La description s'appuie ainsi sur un savoir antérieur (du lecteur et/ou du texte) et élabore un savoir plus ou moins conforme à l'ancien savoir. Pour résumer ses activités, on peut dire qu':

- elle confirme, exemplifie ou illustre un savoir antérieur;
- elle précise un savoir antérieur;
- elle modifie un savoir antérieur;
- elle construit un savoir nouveau...

Dans le domaine scolaire, on peut ajouter que la fonction explicative est très souvent présente dans les manuels scolaires de différentes disciplines et dans les ouvrages de recherches. Mais certains chercheurs tels que Reuter leur rapproche qu'elle rend parfois floues les frontières entre description, définition et explication. À son tour Bernard Lahire⁽⁵⁾, dans *La raison des plus faible* (p 129), montre à partir du "discours d'ouvriers" que la fonction explicative brouille les frontières entre décrire "faire voir, monter" et "expliquer" dans nombre de discours courants. Il dit à ce propos:

"Expliquer" est [...] un parfait équivalent de "faire voir", "monté"... Un ouvrier dit, de façon tout à fait révélatrice: "j'explique vraiment en lui faisant voir quoi". Il s'agit d'une forme d'explication immanente qui ne ressemble guère à ce que l'on entend scolairement ou scientifiquement par "explication": l'explication relève davantage de l'injonction descriptive: "Tu fais comme ça", "c'est pas comme ça, c'est comme ça", "Tu fais ça ça ça", "C'est bon", "c'est pas-bon"...

Philippe Hamon a aussi longuement insisté sur les rapports entre description et explication. Dans l'un de ses ouvrages, il a affirmé que «l'énoncé descriptif est certainement proche, matériellement et psychologiquement des textes du savoir qu'il contribue à constituer par son activité, ou qu'il consulte pour vérifier et authentifier sa description»⁽⁶⁾. La description, donc, peut toujours être plus ou moins considérée comme lieu d'une réécriture de textes du savoir.

2.3- La fonction évaluative:

«La description a toujours de façon plus ou moins explicite et intentionnelle, une fonction évaluative»⁽⁷⁾. Classant et catégorisant, elle n'est jamais neutre, elle témoigne toujours d'un certain point de vue et inscrit des valeurs. Comme toutes les autres fonctions, elle participe des choix régissant l'organisation de la description. Elle a cependant un rôle particulièrement important dans la mesure où «elle oriente la thèse qu'étaye ou qu'illustre la description»⁽⁸⁾. De ce point de vue, son implication, son absence ou ses hésitations (image problématique) peuvent susciter des problèmes en lecture. Ce même chercheur ajoute à ce propos l'éventualité ou bien les résultats positifs que peut susciter cette fonction, en affirmant «qu'on peut penser que la clarté à son sujet peut faciliter la production descriptive à l'inverse d'une orientation impensée, obscure ou contradictoire»⁽⁹⁾.

D'un autre côté, on peut ainsi ajouter que la fonction évaluative destinée à produire des effets importants chez le lecteur voire un faire faire: acheter, répondre...génère

intentionnellement ou non la production d'émotions dans diverses situations. C'est l'exemple de la description de l'état d'une victime, lors d'un procès, participe de la recherche d'émotions chez les jurés susceptibles de les amener au verdict visé; ou encore, l'exemple de la description d'enfants souffrants de malnutrition ou de sévices sert à susciter l'empathie ou la pitié pour obtenir des dons (dans le cadre d'actions caritatives).

2.4- La fonction régulative-transformationnelle:

Une autre fonction que développe cette technique de rédaction descriptive, cette dernière se résume dans *«les multiples façons par lesquelles la description assure un rôle fondamental dans la progression sémantique et dans le mouvement de la lecture, pour poser, recomposer, annoncer, transformer, manifester, dissimuler... les contenus»*⁽¹⁰⁾. Elle est donc essentielle pour comprendre la fonctionnalité de la description. Pour plus de clarté concernant ce point, on essaiera d'exposer les explications de Reuter des deux axes sur lesquels se manifestent les modalités de cette fonction, qui sont l'axe temporel et l'axe identitaire.

Pour le premier axe, on distingue les modalités rétrospectives et prospectives. La modalité rétrospective désigne le fait que la description renvoie au passé, cristallise une histoire dont l'état présent est le produit; cette modalité est fondamentale dans certains genres. Dans le roman policier par exemple, l'enquête consiste à tenter de reconstituer l'histoire du crime dont la description de la scène du crime ou l'autopsie ne donnent qu'une image lacunaire.

La modalité prospective désigne quant à elle le fait que bien souvent la description utilise le futur, l'apparition d'objets, des actions, des transformations. Ainsi, dans les romans, les descriptions de lieux, ou les portraits des personnages organisent une prévisibilité des actions. Il en est de même dans les articles de journaux qui tentent de reconstituer et d'expliquer un événement.

Pour le deuxième axe, qui est l'axe identitaire, on peut dire que ce dernier se résume dans les différents mécanismes par lesquels la description met en scène les transformations de l'objet décrit, met en valeur ou dissimule la véritable identité de l'objet décrit, organise en fait les jeux de l'être et du paraître, du caché et du montré, à l'aide de déguisements, de fausses identités.

2.5- La fonction de textualisation:

«La fonction de textualisation renvoie aux multiples façons dont la description participe de l'organisation textuelle, de la cohésion du texte et de sa progression sémantique, via notamment la distribution, la reprise et la transformation des informations»⁽¹¹⁾. Cette fonction confirme encore l'importance de la description dans le fonctionnement du texte et sa compréhension.

2.6- La fonction de gestion de l'écriture et de la lecture:

Toutes les fonctions évoquées précédemment s'articulent encore pour contribuer de multiples façons à la gestion de la lecture et de l'écriture. Cela explique que *«la composante descriptive participe du contrôle de la compréhension et de l'intérêt»*⁽¹²⁾. À ce propos Philippe Hamon affirme

L'effet personnage d'un texte est donc une construction de plusieurs systèmes descriptifs juxtaposés, cette juxtaposition suggérant un faisceau de relations logiques (explique/implique), c'est-à-dire un faisceau de relations causales ou d'implications (si... alors), c'est-à-dire le lieu d'une cohérence logique et idéologique [...], toute description, qu'elle soit focalisée sur le personnage, sur un milieu ou sur une relation des deux, peut donc être un opérateur de lisibilité⁽¹³⁾.

Cette fonction spécifique de la composante descriptive couvre comme l'a déjà fait remarquer Hamon plusieurs modalités. La plus importante de ces dernières est la participation à la compréhension (ou de ses obstacles) au travers de son effet (figurer, faire voir) et aussi de ses fonctions (informer, distinguer, hiérarchiser, expliquer, argumenter, évaluer, exemplifier). À ce titre, cette fonction est sans doute considérée comme un élément essentiel de la lisibilité dans la plupart des écrits.

C'est la modalité de la gestion de l'intérêt qui vient en second lieu. Comme le fait remarquer Reuter, cette dernière marque sa forte présence non seulement au travers de la lisibilité, mais encore au travers de différents mécanismes:

- le ralentissement du rythme (lorsque la composante se concentre sur un fragment étendu) ou son accélération;
- l'exhibition ou la dissimulation d'éléments;
- la dramatisation de la situation lorsque, par exemple, un personnage bénéficiant de la sympathie du lecteur se trouve dans une situation délicate.

2.7- La fonction positionnelle:

Plus ou moins apparente, mais toujours présente, cette fonction positionnelle se présente à travers l'ensemble des fonctionnements textuels et aussi bien par la combinaison des fonctions.

«En effet, ces choix situent le texte, son scripteur et ses lecteurs, dans un champ de pratiques déterminées et à une certaine place dans ce champ. En d'autres termes, le scripteur prend place - qu'il en ait conscience ou non - dans un espace social (juridique, scientifique, esthétique, scolaire...) qui lui impose des normes»⁽¹⁴⁾.

Et, en fonction de leur maniement, il occupera une position donnée, parmi d'autres possibles, plus ou moins gratifiants. Cela explique d'un côté les différences entre les fonctionnements descriptifs selon les champs sociaux, les genres au sein de ceux-ci, les degrés de maîtrise, etc., et de l'autre, les divergences au sein de ces champs.

Ainsi définies, «les fonctions constituent la description comme un acte pragmatique à part entière»⁽¹⁵⁾. L'objet qu'elle construit pour faire voir d'une certaine manière et pour telle fin est, conséquemment, doté d'une importance stratégique. Ces mêmes fonctions varient selon le champ de pratiques, le genre et l'époque historique; leur articulation et la présence d'une fonction dominante constituent sans doute des éclairages et des guides précieux pour la réception et la production des descriptions.

3-L'organisation de la description:

De nombreux auteurs et théoriciens tels que Paul Valéry (1932), Yves Reuter (2000) ont discrédité la description sous le motif qu'elle ne posséderait pas d'organisation spécifique et que, conséquemment, «ses formes de textualisation seraient le fruit du hasard»⁽¹⁶⁾. Paul Valéry affirme à ce propos:

Davantage: toute description se réduit à l'énumération des parties ou des aspects d'une chose, et cet inventaire peut être dressé dans un ordre quelconque, ce qui introduit dans l'exécution une sorte de hasard. On peut intervenir, en général, les propositions successives, et rien n'incite l'auteur à donner des formes nécessairement variées à ces éléments qui sont, en quelque sorte, parallèles. Le discours n'est plus qu'une suite de substitutions. D'ailleurs, une telle énumération peut être aussi brève ou aussi développée qu'on le voudra. On peut décrire un chapeau en vingt pages, une bataille en dix lignes⁽¹⁷⁾.

À cette position, la question majeure qui doit être posée afin d'éliminer toute ambiguïté est: est-ce que la description possède vraiment une organisation spécifique qui aide les apprenants à mieux la maîtriser?

Dans son ouvrage *La Description*, Yves Reuter atteste que «la description lorsqu'elle se présente sous forme de fragment expansé à dominante marquée, manifeste des régularités indéniables»⁽¹⁸⁾. Cette thèse nous laisse à penser qu'une telle activité complexe peut être maîtrisée si ses éléments constitutifs sont compris. Pour valider sa théorie, Reuter s'appuie dans son analyse sur deux principes, le premier est inspiré en grande partie de Philippe Hamon, qui est la distinction entre composante et mode de présence, le deuxième principe est à son tour inspiré d'un autre chercheur qui est Denis Apothéloz, l'appréhension de ces fragments textuels sur le mode du parcours.

Concernant le premier point et d'après les analyses de ce chercheur, tout écrit est constitué non d'une succession de séquences typologiquement homogènes et univoques, mais de composantes qui s'articulent et s'entrelacent incessamment dans la réalité textuelle. Cela n'empêche pas le lecteur ou le théoricien de percevoir, parfois, sur certains fragments, aux frontières d'ailleurs variables, des effets de dominante (narrative, descriptive, explicative, argumentative...).

Ce principe de base peut rendre compte des difficultés que rencontrent les enseignants et aussi bien les apprenants pour catégoriser nombre de passages textuels. Il permet aussi de

distinguer entre les composantes (qui sont des tendances globales) et leurs modes de réalisation textuels.

Le second principe, issu des travaux d'Apothéloz, développe la notion de parcours. Ce chercheur affirme dans l'un de ses articles que

Dans un contexte descriptif, parcourir, c'est également s'arrêter et fixer son regard comme sa pensée sur des aspects de l'objet. Je partirai donc de l'hypothèse que 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. En d'autres termes, décrire c'est, en un certain sens, raisonner [...]. Au reste il s'agit bel et bien ici d'une activité de construction, mais dans les objets sont fondamentalement instables et sans cesse soumis à des réajustements⁽¹⁹⁾. (p 6)

Dans cette optique, l'intérêt est déplacé d'une analyse structurale, mettant l'accent sur la place des éléments, vers une analyse plus dynamique de la construction du sens et du guidage cognitif du lecteur, à travers des notions d'ordre, de contrainte, de progression et de structuration-restructuration de l'information. Si pour un lecteur, la représentation spatiale d'un paysage ou d'un personnage peut se présenter comme un tout, pour un écrivain ce n'est pas le cas, car ce dernier ne peut pas reproduire ce grand-angle sans passer par une disposition linéaire. C'est pourquoi pour Denis Apothéloz, la notion de parcours définit bien cette logique interne de la procédure descriptive. Puisque l'œil du scripteur et du lecteur ne peut assurer simultanément la compréhension de l'espace dans sa globalité, le scripteur va le construire pour le lecteur grâce à type d'opérations: des opérations de découpage (l'image virtuelle sera spatialement découpée), des opérations de sélection dans la globalité (on ne retiendra que les éléments essentiels en portant une attention particulière à l'aspectualisation ou à la mise en relation des différentes parties du tout, voire les sous-parties), enfin des opérations d'ordonnancement remarquables par l'emploi d'expressions marquant l'espace suivant un axe latéral, vertical ou en perspective ou bien en suivant des plans juxtapositifs (avec l'emploi d'alinéas, de tirets) ou encore des plans énumératifs (avec l'emploi de marqueurs de type «premièrement...»).

Cette idée de parcours est reprise par Yves Reuter. Pour lui, ces parcours sont l'instance organisatrice fondamentale de la description. Ils gèrent la mise en texte en fonction des effets à produire sur le récepteur. L'idée de parcours implique obligatoirement des arrêts durant lesquels le regard d'un spectateur/scripteur se fixe sur l'objet ou sur une partie de l'objet décrit et cela qu'il s'agisse d'un paysage réel dans lequel se trouve inclus le scripteur, d'un paysage produit par une image ou un paysage fictif; et c'est la même chose pour le référent personnage.

Du côté des apprenants, il est très important de signaler les difficultés que rencontrent ces derniers lors des rédactions descriptives pour ce qui concerne l'organisation. Car ce n'est pas évident du tout que ces novices-descripteurs aient cette compétence. Reuter avance à ce propos que

Les apprenants rencontrent aussi de réels problèmes d'organisation dans la mesure où, soit les plans spécifiques à chaque discipline ne leur sont pas enseignés, soit les différentes possibilités de plans pour faciliter ou orienter la lecture de certaines données ne leur sont pas expliquées⁽²⁰⁾.

4-La description dans les manuels scolaires Algérien du cycle moyen hier et aujourd'hui:

L'apprentissage du français langue étrangère au niveau de la 2^{ème} année moyenne contribue à développer chez l'élève tant à l'oral qu'à l'écrit, la pratique des quatre domaines d'apprentissage (écouter, parler et lire, écrire). Ceci permet à l'élève de construire progressivement la langue française et de l'utiliser à des fins de communication et de documentation.

La description est toujours d'actualité. Elle apparaît de façon explicite dans les programmes de langue française de la 2^{ème} année moyenne et donc dans le manuel scolaire adopté en 2012; comme un objet d'apprentissage essentiel pour la pratique et la maîtrise orale et écrite de la langue française.

L'enseignant met en place des situations dans lesquelles les élèves s'exercent à écouter, expliquer, questionner et justifier ou exprimer des sentiments. C'est à travers ces actions

pédagogiques que se construit le savoir et donc le développement personnel et social de l'apprenant.

Comprendre et rédiger un texte descriptif sont des objectifs visés par les enseignants à ce niveau, même si son apprentissage est classé après celui du texte narratif. C'est peut-être pour cette raison d'importance, que le ministère de l'Éducation nationale a donné une importance particulière à l'apprentissage de ce type de texte. Dans les publications officielles de cette dernière, le centre d'intérêt privilégié dans le domaine de l'écrit concerne les différents types de textes.

Au cours des quatre années de collège, narration, description, explication et argumentation s'équilibreront dans des pratiques décloisonnées qui intégreront souplement les activités d'oral.

La description apparaît d'une part, comme principale ou bien primordiale à l'enseignement et à la compréhension de l'écrit à ce niveau, et d'autre part comme un élément auxiliaire au service d'autres typologies textuelles. Elle apparaît dans trois projets qui sont: le portrait des personnages du conte, la description objective, et enfin la description subjective.

De plus, on la retrouve même dans d'autres disciplines comme les sciences naturelles, l'histoire et aussi bien la géographie où sa présence est jugée la plupart du temps implicite. On décrira si nécessaire une expérience scientifique menée en laboratoire, comme on peut aussi raconter et donc décrire une bataille ou bien montrer un certain phénomène naturel (paysage, séisme, changement atmosphérique...)

Dans le programme proposé aux apprenants de la deuxième année moyenne, on peut trouver tous les jours une bonne raison de décrire. Mais on revient à la description qui intéresse plus particulièrement la didactique du français. Une fois, les instructions lues, l'enseignant de la langue française se met à appliquer les démarches prescrites, et pour cela il n'a comme support que le manuel scolaire proposé par le ministère de l'Éducation nationale.

Le livre scolaire est un outil pédagogique, fréquemment utilisé dans les écoles aujourd'hui, il s'adresse avant tout aux apprenants, mais aussi, indirectement aux enseignants qui y trouvent des éléments pour conforter, voire pour éclairer leur pratique.

Pour cette étude, nous n'avons pas la possibilité de choisir entre différents manuels scolaires, pour étudier l'importance accordée à ce type de texte par chacun d'eux. Nous avons pour référence le seul livre scolaire récent qui a subi trois changements durant ces quinze dernières années.

Le premier, renvoie à l'année scolaire 2000, le deuxième, à l'année 2004, le troisième est le plus récent, ce dernier est paru en 2011.

Dans cette perspective, une comparaison entre ces manuels scolaires nous semble intéressante dans la mesure où elle dévoile l'importance accordée à l'enseignement du texte descriptif au fil du temps, ainsi qu'aux différents supports pédagogiques convoqués lors de la rédaction à ce niveau précis afin de recenser les lacunes et de mettre en valeur le plus adéquat pour cette pratique d'écrit.

La description est présente dans le manuel scolaire (*Lecture française 2000*) en quatre chapitres et en vingt-trois pages. Chacun de ces chapitres présente une visée spécifique de la description. Comme nous l'avons signalé dans le tableau ci-dessus, le premier de ces objectifs concerne la description d'un objet technique. Pour l'apprentissage de cette technique ce manuel a consacré quatre pages, trois d'entre elles présentent une description d'un objet (par exemple: la balance Roberval), son fonctionnement, sa composition et son mode d'emploi, une unique page est réservée à la partie pratique dont l'intitulé est de présenter en écrit et à l'aide d'une image un objet à décrire, par exemple: décris ce téléphone.

Le deuxième chapitre a pour objectif, la description d'un schéma. Huit pages sont affectées à l'apprentissage de cette technique, le cours a lieu sous forme de présentation de schémas et de leurs descriptions sans aucune orientation vers une méthodologie ou une thématique à suivre.

La description d'une activité humaine est la troisième visée de la production écrite à ce niveau, en cinq pages et par la présence de gravures qui exposent l'une des activités humaines (par exemple: le forgeron) ce manuel tente d'apprendre cette technique aux élèves.

La quatrième et la dernière pratique d'écriture proposée par ce manuel scolaire est celle concernant la description dans le paysage. Dans cette partie l'apprentissage se base sur deux textes exemplaires ainsi que des images correspondant à chacun d'eux, donc l'apprenant doit imiter ces exemples pour maîtriser ce type d'écriture, mais quelle thématique doit-il suivre? Est-ce que cette imitation des textes modèles que propose ce manuel dans ses contenus est suffisante pour une maîtrise parfaite des techniques visées par la description à ce niveau du cursus scolaire?

Dans nos écoles, le seul support pédagogique qui assure l'apprentissage et l'acquisition du savoir est bien le manuel scolaire. Au cours de cette tâche d'enseignement, le formateur est contraint par les instructions du Ministère de l'Éducation nationale.

Le manuel scolaire *Le français en projet*⁽²¹⁾ est issu de la réforme du système éducatif qui a été retenu par le conseil des ministres qui s'est tenu en avril 2002 et a fait l'objet du programme du gouvernement adopté par le Parlement.

Cette réforme expose les grandes lignes de la refonte du système ainsi que des programmes de l'école algérienne qui a, désormais, pour mission essentielle l'instruction, la socialisation, la qualification, la préparation à l'exercice de la citoyenneté et l'ouverture sur le monde.

La réforme du système éducatif s'articule autour de trois éléments essentiels, mais ce qui nous intéresse dans cette perspective c'est la refonte de la pédagogie et des champs disciplinaires qui a fait appel à de nouvelles méthodologies (que ce soit pour les formateurs ou pour les apprenants) de travail dans le domaine de l'enseignement-apprentissage des langues étrangères et aussi bien des autres matières.

Sous le titre *Le Français En Projet*, et comme une première appréciation, on peut dire que ce manuel scolaire est différent du précédent dans la mesure où il consacre plus d'importance et de place à la description. Plus détaillé, et suivant une organisation bien claire, ce type de texte occupe la majeure partie de ce manuel.

En trois chapitres et plus de cinquante pages, l'enseignant se trouve confronté à l'enseignement des différentes techniques de la description tout au long de l'année. Pour les apprenants c'est la même chose, leur préparation à l'accomplissement à de telles tâches descriptives variées est différente de celle du système de l'avant réforme. Cet apprentissage commence par un cours où la présence de l'image est indispensable, comme première étape l'apprenant doit découvrir lui-même du sens à partir des supports-images afin de pouvoir produire un énoncé pour décrire.

L'étape suivante se base sur la lecture de textes modèles, guidée par des questions aidant à la compréhension globale et détaillée. L'objectif de cette deuxième étape est de repérer l'objet de la description, c'est-à-dire que l'apprenant à partir de cette lecture doit être capable d'identifier l'objet décrit, et de repérer l'ordre des informations. Après ces étapes de préparation vient la phase la plus importante, qui est la rédaction. Cette partie consacrée à l'application se présente en une page uniquement et sous forme d'exercices où le support image est généralement inexistant, contrairement au cours.

La partie consacrée à la description de paysages n'est pas clairement identifiée dans ce manuel contrairement au précédent. C'est donc sous d'autres nominations que cette visée descriptive marque sa présence, on la trouve au niveau de deux séquences.

La première se situe dans la troisième séquence du premier projet dont l'intitulé est de produire un énoncé pour décrire un lieu: pour l'apprentissage de cette technique, de nombreux textes sont attribués (par exemple: un paysage canadien, le Tadj Mahal en Inde accompagnés de leurs photographies). Mais avant de parvenir à la partie pratique qui concerne ce type d'écriture, l'élève doit effectuer quelques activités qui apparemment lui facilitent la tâche.

Tout d'abord, c'est la pratique orale ainsi que l'étude des différents indicateurs, verbes et adjectifs utilisés pour ce type de description. Cette étape a pour objectif de faire saisir l'organisation de la description d'un lieu, et savoir produire oralement des énoncés.

Ensuite, c'est la partie lecture et l'étude de quelques textes modèles pour mieux appréhender la thématique et l'organisation de ce type de texte, et pour faire saisir aux apprenants l'impression dégagée de la description.

Enfin, c'est la partie pratique qui se présente sous forme d'exercices portant non seulement sur la seule rédaction, mais aussi sur des activités de grammaire, par exemple: les groupes nominaux, les adjectifs qualificatifs, les verbes de perception. Ce qui est remarquable dans ces travaux pratiques est que le support image est presque toujours absent.

La deuxième séquence qui intègre la description est celle qui concerne le dépliant touristique. Dans ce genre, le point est mis sur l'organisation de l'itinéraire ainsi que sur l'organisation et la fonction d'une description à visée commerciale. Tous ces objectifs n'éliminent pas la présence des marques ou bien des caractères spécifiques qui enrichissent la description pour but argumentatif.

Le manuel le plus récent date de l'année 2011, sous l'intitulé *Manuel de Français*⁽²²⁾, il comprend trois projets à dérouler tout au long de l'année scolaire. Chaque projet est composé de plusieurs séquences. Chaque séquence comporte:

- Une situation d'oral avec un texte à écouter.
- Une situation d'écrit, avec un seul texte à analyser en séance de compréhension de l'écrit et à lire de façon expressive en séance de lecture entraînement.
- Des notions de vocabulaire, de grammaire, de conjugaison et orthographe à développer à partir de textes courts.
- Un atelier d'écriture, dans lequel les apprenants auront à découvrir des textes-modèles et des exercices qui leur permettent de s'entraîner en vue de réaliser la meilleure production possible.
- Une partie réservée à la lecture-plaisir.

Le plus récent manuel scolaire est réalisé par Anissa Sadouni-Madagh, inspectrice de langue française en collaboration avec les deux professeurs de français Halim Bouzelboudjen et Zahra Leffad durant l'année scolaire 2011-2012. Le manuel de 2ème année moyenne se veut conforme aux programmes et organise les apprentissages selon la pédagogie du projet. Comme pour les manuels existants, il comporte trois projets, chaque projet se déclinant en séquences.

La description est présente dans ce manuel scolaire dans 3 séquences sur 10 et plus précisément dans 35 pages. Avec des visées descriptives bien différentes que celles proposées dans les manuels présentés ci-dessus, ce dernier met le personnage au centre de l'activité rédactionnelle. L'apprenant doit donc rédiger ou bien faire la description du personnage dans 3 séquences. Dans un premier temps, il doit rédiger le portrait des personnages du conte, citant à titre d'exemple: la sorcière, le cavalier, le roi, la princesse, le petit chaperon rouge, etc. Cette activité s'étale sur plusieurs séances de préparation entre oral, compréhension de l'écrit, point de langue, grammaire, conjugaison et orthographe.

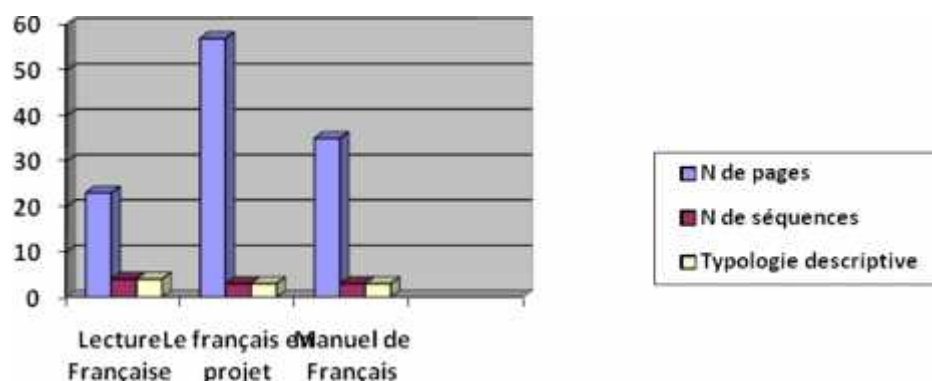
Dans un second temps et en suivant les mêmes démarches de préparation, l'apprenant doit passer par la description objective et plus précisément celle des animaux et des légendes. Dans cette séquence plusieurs animaux sont convoqués, citant par exemple: le crocodile, l'alligator, le rossignol, le dragon, etc.

La troisième et la dernière séquence réservée à la description est consacrée à la description subjective des personnages et des légendes. Après plusieurs activités de préparations, l'apprenant se confronte vers la fin de la séquence à une rédaction collective sur ce thème "personnages de légendes". Comme exemple de consigne de rédaction, nous citons celle donnée par le manuel scolaire dans sa page 122.

«Avec mes camarades, nous rédigeons des légendes et des récits fantastiques.

Nous tenons compte de la structure du récit fantastique et des travaux réalisés en séances d'atelier d'écriture»⁽²³⁾.

Le graphique suivant démontre plus clairement l'importance accordée à l'écriture descriptive dans les différents manuels scolaires durant les quinze dernières années.



Comparatif des trois manuels scolaires:

Depuis l'année 2000 jusqu'à l'année 2011, les visées de la description ainsi que les compétences rédactionnelles des apprenants ont beaucoup changé. Dans le plus ancien manuel scolaire parut en 2000 dont l'intitulé est "*Lecture Française*", la méthodologie ainsi que les objectifs visés par la description étaient beaucoup plus centrés sur l'aspect réel et objectif; citant par exemple: la description d'un objet technique, description d'un schéma, description d'une activité humaine, description d'un paysage. Après quelques activités de lecture et autres d'expression orale, l'apprenant se trouve face à des consignes de rédaction ou il doit décrire des objets réels imaginés comme l'activité humaine et le paysage ou bien figurant sur des images comme l'objet technique ou le schéma.

Le second manuel scolaire a également ses propres visées; au cours de quatre années seulement, les objectifs de la description ont considérablement changé. La description est passée d'une description d'objets et d'activités réelles à une description fictive et au service d'autres typologies textuels. Citant par exemple: la description dans le récit (décrire pour raconter), la description dans la monographie illustrée (décrire pour expliquer), la description dans le dépliant touristique (décrire pour convaincre). Avec un espace plus favorable à l'apprentissage de cette technique rédactionnelle, l'apprenant rédigera des textes descriptifs selon des visées bien différentes que celles de l'ancien manuel scolaire. Entre fiction et réalité en plus de la visée spécifique de chaque séquence, l'apprenant se trouve dans une nouvelle méthodologie ou la démarche ainsi que les objectifs fixés sont diversifiés.

Le plus récent manuel scolaire sur lequel se base notre travail est aussi bien différent des deux précédents. Avec un espace moyen réservé à l'apprentissage de la technique de la rédaction descriptive, ce manuel offre une place prépondérante au portrait et donc au personnage. En trois séquences, l'apprenant se trouve face à des textes de lecture, des activités d'expression orale et aussi bien de la compréhension de l'écrit qui ne s'intéressent qu'à l'imagination et à la fiction. Citant par exemple les séquences suivantes: le portrait des personnages du conte, la description objective (animaux et légendes) et la description subjective (personnages et légendes).

Une telle divergence dans les visées de la description dans ces différents manuels scolaires nous a poussé à s'interroger sur les raisons de ce changement qui se dirige de plus en plus vers la fiction.

La description dans le contexte algérien a considérablement changé d'objectifs et de sujets sans que cela ne suscite l'intérêt et la curiosité des chercheurs et des professionnels du domaine.

Pourquoi ce changement de visées et de thèmes? Quel est son l'intérêt? En quoi cela aidera les apprenants à développer leur performance en écriture? Des réponses à ces questionnements nous permettront aussi de bien cerner le sujet de la description à ce niveau-là.

5- Les référents «personnages» présents dans les consignes descriptives à l'école moyenne Algérienne:

5.1- Le personnage entre nécessité et ambiguïté:

Après plusieurs lectures, nous nous sommes rendu compte de la complexité de ce référent présent dans le manuel scolaire du niveau étudié et également de sa valeur pédagogique en tant qu'élément incontournable pour l'analyse des compétences des apprenants. Dans leur ouvrage *"Personnage et didactique du récit"* Pierre Glaudes et Yves Reuter affirment que

Le personnage peut servir de fil directeur pour analyser l'état des compétences, des représentations et des difficultés des élèves, pourvu qu'à chaque fois l'enseignant n'en reste pas à des études générales mais se donne les moyens –mêmes empiriques – de connaître les enfants de sa classe⁽²⁴⁾.

Pour Reuter, l'importance du personnage peut aussi se mesurer aux effets de son absence. Et que sans sa présence, on ne peut raconter des histoires, les résumer, les juger, en parler, et s'en souvenir.

Le personnage est un élément incontournable dans l'étude de textes au cycle moyen. Cet élément est présent tout au long des quatre années d'apprentissage, et donc dans la plupart des types étudiés (narratif, descriptif et argumentatif).

Le personnage peut attribuer plusieurs fonctions aux différents types de textes dans lesquels il se trouve. Yves Reuter en relève notamment trois⁽²⁵⁾:

- le personnage est un marqueur typologique: il différencie le récit des autres types de textes (descriptif, argumentatif, etc.) et contribue à spécifier des sous-catégories narratives (les genres).

Reuter et Glaude remarquent que *«dans la quasi-totalité des typologies prenant en compte le texte narratif, la présence et l'organisation des personnages semblent caractériser ce type de texte»*⁽²⁶⁾. Dans le même ordre d'idées, Françoise Revaz⁽²⁷⁾ et Jean Michel Adam⁽²⁸⁾ faisaient d'ailleurs de la présence d'au moins un acteur constant le premier critère de reconnaissance du récit. La présence du personnage est bien évidente dans les autres catégories textuelles, mais pas avec la même importance et le même fonctionnement. Ainsi, dans les autres types (argumentatif, explicatif, prescriptif...) le personnage et ce qui lui arrive ne seraient pas le support essentiel de l'intérêt et des enjeux.

- le personnage est également un organisateur textuel: il intègre et organise dans le récit des unités de tous les niveaux, il constitue le soubassement nécessaire à la construction des configurations sémantiques. En d'autres termes, il structure le texte depuis la superstructure jusqu'aux marques linguistiques les plus fines.

La présence du personnage dans certains écrits scolaires se présente comme importante. Il ne peut pas y avoir de récit sans personnage puisque c'est sur ce dernier que repose l'action. Il est aussi le sujet central des apprentissages en matière de lecture et d'écriture scolaires à ce niveau moyen.

Prenant l'exemple des lectures suivies en classe; durant cette activité, les apprenants sont régulièrement amenés à analyser le rôle des personnages rencontrés, sans même expliquer le terme de schéma actanciel. Une compréhension générale du texte peut être évaluée à partir de la capacité des apprenants à repérer les fonctions assignées aux personnages.

La réflexion des apprenants nous renvoie aussi aux travaux de Vladimir Propp⁽²⁹⁾ et plus précisément à l'expression sphères d'action. Pour cet auteur, ces sphères d'action correspondent aux personnages qui accomplissent les fonctions. Il explique dans son ouvrage qu'il existe sept sphères d'action, par exemple: la sphère de l'agresseur, la sphère de l'auxiliaire, la sphère de la princesse...et donc sept types de personnage, chacun de ces types définit par conséquent une suite d'actions. Ces sphères d'action sont intégrées par les apprenants; par exemple, le nom et l'image du personnage «la sorcière» cités dans le texte *La*

boule de cristal⁽³⁰⁾ renvoi directement les apprenants à la sphère de l'agresseur ou du méchant.

-le personnage est, pour les scripteurs et les lecteurs, un lieu d'investissement de leur expérience psychologique et social. Par le personnage, valeurs, affects et représentations passent dans le texte ou se diffusent hors de lui.

Dans son ouvrage *«L'importance du personnage»*, Reuter affirme que «le personnage n'est pas simplement une construction linguistique, ensemble de signes à organisation figée. Il se constitue dans l'interaction texte/hors-texte/sujet. Il est de ce fait production d'indices par un sujet et une société qui s'y investissent»⁽³¹⁾.

Cet investissement concerne beaucoup plus le sujet apprenant, pour qui l'élément personnage constitue un lieu d'un investissement personnel. C'est ce qu'a soutenu Pierre Glaudes⁽³²⁾ dans l'un de ses articles consacrés au personnage et à la psychanalyse textuelle. Il a affirmé à ce propos que les enfants se laissent facilement emporter par les personnages, les situations et la logique du désir.

Avec de telles caractéristiques, un support personnage présenté dans une consigne d'écriture peut pousser l'apprenant à s'identifier ou au contraire à s'opposer à un héros ou à un autre personnage secondaire d'un texte. Cette influence sur le côté psychique et émotionnel de l'apprenant influera sûrement sur sa production écrite. Pierre Glaudes admet la possible influence de l'inconscient dans l'écriture, il note à ce propos que

L'effet de certains désirs les conduit parfois à déborder du cadre imparti par le maître (trop souvent de la fiction réaliste) pour laisser vagabonder leur esprit dans un jeu de figures symboliques et de situations imaginaires où la transposition fantasmagorique a tout loisir de s'opérer⁽³³⁾.

Une importance aussi marquante de ce référent personnage, n'exclut pas sa complexité et même son ambiguïté dans certains cas. Le personnage présent dans les consignes, d'écriture de textes descriptifs, qui sont souvent brèves et qui manquent de recommandations partage aussi cette complexité. Face à de telles consignes, le jeune apprenant se trouve dans l'obligation de produire la description la plus fidèle possible de l'objet demandé.

L'une des principales causes de cette ambiguïté réside dans l'assimilation qui est faite entre personne et personnage. Pour notre jeune apprenant, passer de la description d'un camarade de classe à celle d'un personnage d'un conte n'est pas une tâche si banale. Ce passage du réel à l'imaginaire ou bien du visible à l'invisible ne se fait pas sans causer de problèmes. Catherine Tauveron affirme à ce propos que

Le personnage est une évidence pragmatique qui traditionnellement n'est pas interrogée dans les classes et qui, dès qu'on l'interroge, a une propension à se déliter, sous le regard inquisiteur, en une multitude de molécules. [...] l'on ne peut faire le tour d'une personne, à moins de la réduire à un personnage, et l'école échoue à construire un enseignement/apprentissage raisonné du personnage précisément parce qu'elle persiste à le confondre avec la personne. A l'inverse, on peut faire le tour d'un personnage⁽³⁴⁾.

Dans le même ordre d'idées, le professeur de français au collège "La Ribeyre-Cournon" Dominique Bucheton, atteste que *«le personnage est traité comme une personne. Il n'y a pas de distanciation, pas d'analyse des techniques d'écriture pour donner l'illusion psychologique». Il ne s'agit pas d'une analyse de l'écrit, mais de la vie fictive qu'il met en scène*⁽³⁵⁾.

De même pour Annick Lherm qui confirme cette complexité dans l'un de ses travaux⁽³⁶⁾. Après une expérimentation effectuée auprès des apprenants de troisième, les résultats étaient les suivants:

- Les personnages sont essentiellement des personnes.
- L'effet du réel joue un rôle important et la définition préalable des personnes comme une carte d'identité.
- Les personnages principaux sont humains.
- Il existe des dysfonctionnements dans les relations entre le genre et les personnages.
- Des difficultés se produisent lorsque les élèves n'ont pas tenu compte des indications des fiches de départ.

Ces affirmations et ces résultats d'études soutiennent l'aspect de complexité de ce référent convoqué lors de la rédaction, aussi elles remettent en question les méthodes d'enseignement relatives à cette technique rédactionnelle. Seul un retour détaillé sur les notions "personne" et "personnage" peut justifier cette complexité et éclaircir ce flou.

Les deux termes sont issus comme nous l'avons signalé auparavant du latin *persona*, qui désigne un masque de théâtre, puis par métonymie le rôle attribué à ce masque, c'est-à-dire le type de personne qu'il permet d'identifier sur la scène.

Dans le domaine philosophique, le terme personne trouve ses principaux emplois dans la philosophie stoïcienne et plus précisément dans le manuel du philosophe grec Épictète⁽³⁷⁾, dans ce dernier, il permet de définir le rôle que joue un homme sur la terre. Il peut aussi dans ce même domaine couvrir plusieurs réalités, par exemple: morale, physique et aussi juridique.

Pour la première, une personne est d'abord un individu caractérisé par ses compétences intellectuelles, ses aptitudes morales et sa dimension spirituelle. Pour avoir ce statut, il faut jouir de la conscience de soi, du jugement critique, de la capacité de se déterminer selon des principes et d'agir en conséquence, toutes choses qui distinguent les comportements humains des réactions instinctives de l'animal et de la pure force mécanique.

Pour la deuxième, c'est-à-dire la réalité physique, Reuter et Glaude affirment qu'une personne morale et naturellement indissociable de la personne physique. Personne désigne également la réalité corporelle d'un homme, considérée comme la manifestation sensible de son être moral et spirituel.

Pour la troisième, le terme personne comporte aussi une signification juridique. Il désigne l'individu qui possède des droits et des devoirs déterminés par la loi, contrairement à l'esclave.

"Personne" ne prend qu'assez tardivement la valeur générale d'individu. Le terme, en ancien français, est d'abord réservé à un personnage jouant un rôle important dans la société et comporte une idée de dignité, de prestance physique ou d'importance sociale, il est réservé à des aristocrates ou dignitaires ecclésiastiques. Ce terme s'étend progressivement à l'homme du commun et se généralise dans cet emploi avec la naissance des temps modernes, au XVI^e siècle.

Pour ce qui est du "personnage", il apparaît au XIII^e siècle dans le vocabulaire du droit canonique, pour désigner une situation religieuse importante et l'étendue d'un bénéfice, puis par un glissement métonymique le dignitaire qui jouit de ce bénéfice. L'usage moderne du mot date du moyen français qui développe d'abord le sens de personne fictive mise en action dans un ouvrage dramatique. Puis au XV^e siècle, par extension dans une œuvre plastique. Selon le dictionnaire historique de la langue française, il faut attendre le XVIII^e siècle pour trouver personnage dans son acception de personne qui figure dans un ouvrage narratif.

Ayant la même étymologie et une orthographe si proche, ces deux termes marquent également une différence sémantique bien claire. Ce qui ajoute une difficulté supplémentaire pour nos apprenants.

La description du réel (personne) et du fictif (personnage) se présentent comme deux différentes tâches qui n'engagent pas les mêmes contraintes d'écriture.

Conclusion:

La description et plus précisément celle d'une personne ou d'un personnage réel ou fictif est une activité «délicate» qui nécessite plus d'investissement de la part des enseignants de langue française et aussi bien des concepteurs des manuels scolaires. Un choix arbitraire de cet élément crucial qui est le personnage peut conduire les jeunes scripteurs vers des productions moins fidèles et donc à des critiques qui auront un impact sur leur évaluation.

Pour la maîtrise de cette technique, les analyses et les recherches dans ce domaine doivent se multiplier et couvrir plusieurs niveaux, et cela, dans le seul but d'assurer une bonne démarche pour l'enseignement/apprentissage de la description.

Notes:

- 1- Dictionnaire de français, Larousse- Bordas (1997), p 109.
- 2- Brassart, D. G (1999). Le descriptif: perspectives psycholinguistiques, dans Reuter (éd), la description, théories, recherches, formation, enseignement, Presses Universitaires du Septentrion, Lille, p 62.
- 3- Fajardie, F- H (2007). Adieu Alice, adieu Sweetheart, édition Ramsay.
- 4- Reuter, Y. (2000). La description, Des théories à l'enseignement- apprentissage, ESF éditeur, Paris, p 127.
- 5- Lahire, B. (1993). La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires, Presses Universitaires de Lille, p 129.
- 6- Hamon, Ph. (1981). Introduction à l'analyse du descriptif, Hachette (réédition sous le titre Du descriptif en 1997). p 51.
- 7- Reuter, Y, opcit, p 131.
- 8- Ibid, p 132.
- 9- Ibid, p 132.
- 10- Reuter, Y, opcit. p137.
- 11- Ibid, p 140.
- 12- Ibid, p 142.
- 13- Hamon, Ph, op cit, p 113- 114.
- 14- Reuter, Y, opcit, p 145.
- 15- Ibid, p 150.
- 16- Ibid, p 77.
- 17- Valéry, P (1932). Autour de Corot. In Œuvres, cité par Hamon (1991), p 169- 170.
- 18- Reuter, Y, opcit, p 78.
- 19- Apothéloz, D. (1983). Éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial. Degrés, n° 35- 36, Bruxelles, p 6.
- 20- Reuter, Y, opcit, p 177.
- 21- Le français en projet (2004). Institut pédagogique national. O.N.PS.
- 22- Manuel de Français (2011). Office National des publications scolaires.
- 23- Manuel de Français, op cit, p 122.
- 24- Glaudes, P et Reuter, Y. (1996). Personnage et didactique du récit, collection didactique des textes, centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz, p 205.
- 25- Ibid, p 16.
- 26- Ibid, p 18.
- 27- Revaz, F. (1987). Du descriptif au narratif et à l'injonctif, pratique n° 56, p 23- 24.
- 28- Adam, J- M (1993). Types de séquences élémentaires, pratique n°56, p 61.
- 29- Propp, V. (1970). Morphologie du conte, 2^{ème} édition poétique, Seuil, Paris, p 96.
- 30- Manuel de Français 2^{ème} Année Moyenne (2011), Office National des Publications Scolaires. P 9- 10.
- 31- Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage, pratique n° 60, Le personnage, p16.
- 32- Glaudes, P (1988). Personnage et psychanalyse, pratique n°60, Le personnage, p 57.
- 33- Ibid, p 57.
- 34- Tauveron, C. (1995). Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire, édition Delachaux et Niestlé, Paris, p 25.
- 35- Bucheton, D. Brevet des collèges: Le personnage, de l'usage de cette notion dans les questions de compréhension et les sujets dits d'imagination, cité dans Personnage et Histoire, cahier de recherche en didactique du français n°3, janvier 1990, p 17.
- 36- Lherm, A. Nouvelles et personnages ou...le compte rendu d'une pratique, CRDF n°2.
- 37- Philosophe grec, un des principaux représentants du stoïcisme latin.

Bibliographie:

- 1- Adam, J- M. (1993). Types de séquences élémentaires, pratique n°56.
- 2- Apothéloz, D. (1983). Éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial. Degrés, n° 35- 36, Bruxelles.
- 3- Brassart, D. G (1999). Le descriptif: perspectives psycholinguistiques, dans Reuter (éd), la description, théories, recherches, formation, enseignement, Presses Universitaires du Septentrion, Lille.

- 4-** Bucheton, D. (janvier 1990). Brevet des collèges: Le personnage, de l'usage de cette notion dans les questions de compréhension et les sujets dits d'imagination, cité dans Personnage et Histoire, cahier de recherche en didactique du français n°3.
- 5-** Larousse. (1997). Dictionnaire de français, Bordas.
- 6-** Fajardie F- H (2007). Adieu Alice, adieu Sweetheart, édition Ramsay.
- 7-** Glaudes, P (1988). Personnage et psychanalyse, pratique n°60: Le personnage.
- 8-** Glaudes, P, Reuter, Y. (1996). Personnage et didactique du récit, collection didactique des textes, centre d'analyse syntaxique de l'université de Metz.
- 9-** Hamon, Ph. (1981). Introduction à l'analyse du descriptif, Hachette (réédition sous le titre Du descriptif en 1997).
- 10-** Lahire, B. (1993). La raison des plus faibles. Rapport au travail, écritures domestiques et lectures en milieux populaires, Presses Universitaires de Lille.
- 11-** Le français en projet (2004). Institut pédagogique national. O.N.P.S.
- 12-** Lherm, A. Nouvelles et personnages ou...le compte rendu d'une pratique, CRDF n°2.
- 13-** Manuel de Français (2011). Office National des publications scolaires.
- 14-** Propp, V. (1970). Morphologie du conte, 2^{ème} édition poétique, Seuil, Paris.
- 15-** Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage, pratique n° 60, Le personnage.
- 16-** Reuter, Y. (2000). La description, Des théories à l'enseignement- apprentissage, ESF éditeur, Paris.
- 17-** Revaz, F. (1987). Du descriptif au narratif et à l'injonctif, pratique n° 56.
- 18-** Tauveron, C. (1995). Le personnage, une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire, édition Delachaux et Niestlé, Paris.
- 19-** Valéry, P (1932). Autour de Corot. In Œuvres, cité par Hamon (1991).
- 20-** Valéry, P (1938). Degas danse et dessin, cité par Hamon (1991).