

PREMIÈRE PARTIE

La description à
l'intersection des
pratiques et de la
didactique

1. La description d'hier à aujourd'hui.

La description, objet central de nombreuses recherches aujourd'hui (La description dans *Pratiques*, septembre 1998 ; La description (éd) Reuter 1999 ; pour ne citer que deux exemples parmi les plus récents), n'est pourtant pas une nouvelle venue dans l'enseignement du Français langue maternelle, encore moins dans les pratiques d'écriture :

En effet si l'on remonte à l'Antiquité, on s'aperçoit qu'elle est l'élément moteur des Anciens, particulièrement des premiers historiens tel Thucydide lorsqu'il relate la guerre du Péloponèse dont il a été témoin. A cette époque, l'Histoire était un genre littéraire qui devait beaucoup à la forte utilisation de la rhétorique.

Plus tard, au XVIIIème siècle, elle est un ornement du discours qu'il faut contrôler.

Enfin, quand on pense description, on évoque inévitablement le XIX siècle, période durant laquelle elle est le lieu d'expression d'un savoir dans la littérature naturaliste qui lui donne ses lettres de noblesse, et qu'elle désire avoir « un emploi scientifique » (page 32), comme le rappelle Philippe Hamon dans son chapitre consacré à l'histoire de la description dans « Du Descriptif » 1.

Dans son ouvrage « La description » 2, Jean-Michel Adam met en évidence le long parcours historique de ce type de texte et il en ressort que la description est omniprésente dans les écrits depuis toujours. Elle l'est aussi dans l'enseignement du français mais depuis moins longtemps comme le retrace Marie-Hélène Vourzay dans « Jalons pour une histoire de la description scolaire : deux « modèles didactiques » de la rédaction/description pour le premier cycle du secondaire » 3 . La composition française inscrite dès 1809 dans les classes de rhétorique « ne demandait à l'élève qu'une chose : développer ou amplifier, et cela en puisant dans un arsenal de formules, de figures bien apprises. » (page

1 Hamon Philippe, 1993, Du descriptif, Paris, Hachette

2 Adam Jean-Michel, 1993, La description, Paris, P.U.F, coll « Que sais-je ? »

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

29). Base de l'apprentissage de la composition française d'alors, la pédagogie de la description s'appuyait sur une méthode réaliste. L'observation était considérée comme la condition même de la description par les prescripteurs qui l'érigaient en principe et proposaient une méthode stricte et un inventaire précis, construit à partir d'un classement des sens. Marie-Hélène Vourzay, dans ce même article, nous rapporte quelques citations d'auteurs ayant marqué les manuels scolaires des années 1930 à 1960. Cette promotion de l'enseignement par les yeux et du travail des sens, exigeait le développement du vocabulaire. Les études se voulaient donc exhaustives car il s'agissait d'étiqueter chaque chose, chaque bruit, chaque geste. Ce développement de vocabulaire provoquait déjà les premières critiques. Marie-Hélène Vourzay relève les mots : « artificiel, creux, lieux communs passe-partout » (page 29), entre autres.

C'est aussi l'époque où écrire ne s'apprend pas puisque écrire est un don. Grâce à son talent inné, il suffit que l'élève ait suffisamment observé et pensé sa description pour que l'écriture « vienne naturellement ». Certains auteurs s'intéressent pourtant au « style » qui lui, serait susceptible de s'enseigner en vingt leçons. Etonnante idée si l'on songe que l'on demande à l'élève, à la fois d'éviter les lieux communs et d'offrir un style personnel tout en rentrant dans le cadre prévu par les vingt leçons. Ce qui est travaillé, à cette époque, c'est le mot, la phrase, voire le paragraphe mais jamais le texte dans son ensemble. Il faut attendre les années soixante-dix pour que le modèle de la description réaliste, dominant jusqu'alors, soit remis en cause. C'est chose faite avec la participation très active des fondateurs de la revue « Pratiques » à partir de mars 1974. Il n'est plus question de scruter les choses et les êtres mais le texte, en faisant fonctionner des règles d'écriture variées et surtout en articulant lecture et écriture. L'ère de l'écriture-don s'achève, celle de la linguistique du texte débute. Les auteurs des nombreuses revues construisent de nouveaux savoirs de référence qui doivent permettre de « produire du savoir sur le fonctionnement du texte littéraire »⁴ et donc des savoirs applicables au travail scriptural. Les élèves devenus des scripteurs, sont invités à réfléchir sur le texte et doivent pour commencer, prendre connaissance de la typologie de textes formalisée par Jean-Michel Adam⁵

⁴ Halté Jean-François, 1992, La didactique du Français, Paris, P.U.F, Que sais-je ?,

⁵ Adam Jean-Michel, 1992, Les textes :types et prototypes, Paris, Nathan.

notamment. Dans la décennie quatre-vingt, Jean-Michel Adam et André Petitjean se consacrent à la description dans le cadre de la recherche sur la narratologie. Leur ouvrage commun : « Le texte descriptif »⁶ résulte de ce travail et met en avant une compétence textuelle descriptive et une superstructure descriptive. Trois axes y sont développés :

- l’axe sémiotique, c’est à dire l’étude des signes, en l’occurrence des systèmes de signification sous la forme d’une histoire de la description littéraire ;
- un axe linguistique où les séquences descriptives apparaissent sous une forme arborescente à partir du thème-titre qui se complexifie avec le développement des parties et des sous-parties ;
- enfin l’axe didactique qui propose des activités de lecture-écriture.

Dans ce cadre didactique, l’intérêt d’André Petitjean se porte particulièrement sur la description réaliste du paysage. Il cherche à « subvertir » son enseignement en travaillant avec l’élève « la conscience métalinguistique ou la posture métacognitive ». Il est intéressant de constater que les exercices proposés pour l’analyse du texte descriptif ou tout au moins, l’exemple choisi par Marie-Hélène Vourzay pour illustrer les exercices, sont des extraits de Maupassant ou d’autres écrivains de la littérature réaliste. Les auteurs choisis sont donc ceux qui stigmatisent autour de leur nom ou de leurs textes, la description pourtant réfutée par les didacticiens qui veulent changer l’approche de l’écriture et dont A. Petitjean fait partie. Puisque ce champ de recherche est aussi le mien, j’aurai l’occasion de revenir sur ce choix didactique.

Dans ce survol historique de l’histoire de l’enseignement de la description, il convient de citer un autre auteur majeur, c’est Philippe Hamon dont le livre : « Du descriptif »⁷ paru sous le titre initial : « Introduction à l’analyse du descriptif » a fait également date dans ce champ de recherche. J’en retiens notamment l’introduction de la distinction entre le terme descriptif et celui de description. Selon une première définition qu’il tire de Pierre Larousse, le descriptif est un abus monotone et fatigant de la description. Lui-même donne une autre définition : « Le descriptif est un lieu textuel où se surdétermine une compétence linguistique

⁶ Adam Jean-Michel et Petitjean André, 1989, Le texte descriptif, Paris, Nathan.

⁷ Hamon Philippe, 1993, Du descriptif, Paris, Hachette.

(essentiellement lexicale et paradigmatique) et une compétence encyclopédique (une mémoire, la Mathésis, le savoir sur les objets ou sur les sujets, sur le monde et/ou le(s) texte(s)) (p 52). La description est aussi le lieu d'introduction et d'accentuation d'un énoncé, d'une compétence taxinomique en général, les mots n'étant pas jetés en vrac et au hasard dans le texte. Plutôt que description, qui pour lui est un moment local, il préconise de parler du descriptif, comme dominante construite par certains types particuliers de textes, comme effet de texte dans un mouvement global.

Plus récemment, Yves Reuter⁸ reprend lui aussi cette distinction entre les deux termes pourtant si proches d'un point de vue étymologique. La description devient à la fois le terme générique désignant le domaine étudié mais aussi le terme spécifique « désignant plus particulièrement des modes de présences textuels du descriptif ». Ce sont donc « des textes ou fragments de texte plus ou moins étendus où la composante descriptive se trouve plus ou moins réalisée, avec un effet plus ou moins perceptible ». Le descriptif est une composante de tout texte ayant été construit avec une visée centrale, celle de donner au lecteur une image précise de l'objet décrit. L'écriture prend en compte délibérément le lecteur ou descriptaire, selon P. Hamon (p 41/42), en lui permettant de reconnaître et reconstruire l'effet descriptif.

On le constate à travers ce tour d'horizon historique, la description et son enseignement ont toujours suscité un vif intérêt. On constate aussi par la même occasion que l'écriture descriptive et son enseignement vus par les théoriciens, ont nettement évolué puisque l'on est passé de l'étude intensive des mots à celle non moins intensive de l'analyse métalinguistique du texte. Cette dernière phase a eu pour effet d'occulter le problème délicat du vocabulaire. J'y reviendrai mais auparavant, il m'apparaît essentiel de faire le point sur la description (et/ou le descriptif) aujourd'hui, tout d'abord du point de vue de l'Institution avec la lecture des Instructions Officielles, ensuite avec le point de vue des pratiques proposées par les manuels scolaires et enfin celui des didacticiens actuels.

⁸ Reuter Yves, 1998, « Repenser la description ? », Pratiques, n° 99, La description

2 La description scolaire aujourd'hui

2.1 La description dans les Instructions Officielles pour le cycle III

La description est toujours d'actualité. Elle apparaît de façon explicite dans les « programmes de l'école primaire »⁹ comme un objet d'apprentissage essentiel pour la pratique orale de la langue :

- « Le maître met en place des situations dans lesquelles les élèves s'exercent à raconter, décrire, expliquer, questionner et justifier, commencer à argumenter ou exprimer des sentiments » (p 57). On peut se demander d'ailleurs si « exprimer des sentiments » n'est pas un dérivé de l'acte de décrire.
- « Il est donc nécessaire dans la perspective de l'entrée au collège, d'entraîner les élèves à : utiliser différents types de discours (narration, description, argumentation ;..) » (p 57).

La lecture qui demeure une activité privilégiée du cycle des approfondissements, doit permettre à l'élève d'explorer l'organisation interne de tous les types de textes. Ceux-ci sont clairement notés « texte narratif, descriptif, informatif, argumentatif » (p58). On remarque, au passage, que dans les extraits des I.O, le texte descriptif est toujours cité en deuxième position après le narratif. Cette position laisse à penser qu'il est compris comme un type de texte important et à part entière. On s'apercevra d'ailleurs, un peu plus loin dans ce chapitre, que c'est ainsi qu'il est présenté et traité dans les manuels scolaires. Par contre, dans la partie « Instructions à propos de la production d'écrit », il n'est plus question de types de texte mais plutôt d'une liste de types d'écrits à exploiter : « narration (terminer un récit, créer un récit avec ou sans support, modifier un récit...) comptes-rendus, correspondance, élaboration d'un journal » (p59). La description disparaît curieusement de ce chapitre. Sans doute, les auteurs conçoivent-ils la description comme étant implicitement incluse dans toutes les activités d'écriture citées mais alors ils sont en contradiction avec l'idée de texte descriptif présenté

⁹ Ministère de l'Éducation Nationale Direction des Ecoles, 1995, Programmes de l'école primaire, C.N.D.P, Paris.

comme texte à part entière quelques lignes auparavant. Ce manque de clarté dans le texte officiel peut laisser perplexe et on peut regretter qu'au niveau des Instructions Officielles, il y ait une sorte de « flou » entre la notion de type de texte et celle de type d'écrit. On constate en effet par exemple que sont associés dans la même phrase et sous le même vocable, la narration (texte) et la correspondance (écrit). Ce « flou » avait déjà été pressenti lorsque narration et description étaient regroupées sous l'étiquette « types de discours ». Néanmoins, si on adopte le point de vue délivré par les Instructions Officielles, alors les propos relatifs à la maîtrise de la langue, n'ont rien d'étonnant ou de nouveau mais donnent à la description, un rôle prépondérant. D'autant plus que celle-ci n'a plus l'apanage du monde littéraire. Elle est devenue aussi un outil pour d'autres disciplines. C'est ainsi qu'on la retrouve de façon plus ou moins explicite dans les I.O :

- en Géographie lorsqu'il s'agit « d'identifier et de décrire les paysages français à partir de photographies et de cartes à différentes échelles en utilisant un vocabulaire géographique simple et adapté. » (p117) ;
- en Histoire lorsqu'il faut « caractériser chaque période étudiée » ou encore « utiliser différentes sources historiques et de les comparer dans un esprit critique » (p 117) ;
- en Education Civique lorsqu'il faut « décrire avec un vocabulaire acquis en liaison avec le programme d'Histoire, les Institutions politiques de la France et décrire quelques activités d'un grand service public. » (p 119) ;
- en Mathématiques lorsqu'il faut « élaborer une démarche originale » puis la « formuler et communiquer sa démarche et ses résultats. » (p 106) ;
- en Musique lorsqu'on propose une écoute active d'oeuvres diverses pour en distinguer le mouvement, la nuance, le caractère de l'extrait choisi ;
- en Arts Plastiques lorsqu'on propose aux élèves de découvrir et de s'appropriier des éléments culturels (oeuvres de Maîtres).

On le voit, on peut trouver tous les jours une bonne raison de décrire !

Mais je reviens à la description qui intéresse plus particulièrement la Didactique du Français.

Une fois, les Instructions Officielles lues, l'enseignant dans sa classe est libre d'organiser sa pédagogie autour du texte descriptif. Si on est en droit de penser que les jeunes enseignants encore imprégnés de leurs cours à l' I.U.F.M, construisent leurs séances d'apprentissage à partir de la Didactique du Français la plus récente (encore qu'une étude à ce sujet prouverait le contraire pour une majorité d'entre eux)¹⁰, il est probable que pour les autres, les préparations se bâtissent à l'aide du florilège de manuels de Français actuellement sur le marché. Il m'a paru alors pertinent d'étudier au moins rapidement, le contenu des chapitres consacrés à la description. Il n'est pas question de faire une étude complète de ces manuels mais de mettre à jour, les différents visages de la description scolaire aujourd'hui. C'est pourquoi, je me suis contentée d'étudier uniquement, d'une part les manuels d'expression écrite et d'autre part ceux qui étaient relativement récents.

2.2 La description dans les manuels scolaires

Pour cette étude, j'ai choisi cinq manuels parmi d'autres en prenant en compte comme critères : leur édition récente, leur popularité (toute subjective) auprès des enseignants (exemple : « le livre miroir ») ou leurs auteurs connus (exemple : « Expression écrite »). Sur les cinq manuels consultés, tous travaillent le texte narratif de manière importante, cependant le travail sur le texte descriptif est plus ou moins équilibré par rapport aux autres types de textes étudiés, d'un livre à l'autre. L'un d'eux « Français, les Savoirs de l'école. Production d'Ecrits » y consacre pas moins de huit chapitres soit un de plus que pour le traitement du récit dans ce même livre, alors qu'un autre « A mots contés »¹¹ n'évoque pas du tout la description dans son sommaire ; c'est pourquoi il n'est pas répertorié dans le tableau ci-dessous. En réalité, la description est effectivement traitée dans le chapitre « Dis-moi qui tu es ? » dans un paragraphe relatif au vocabulaire et expression, intitulé « Les mots du portrait/les familles de mots/ Faire un portrait » (p106/107)

¹⁰ David Chevalier Marie-Christine, 1997, Formation à la production d'écrit, des études en I.U.F.M à la pratique en classe primaire, mémoire de Maîtrise Sciences de l'Education, didactique du Français, Lille III.

¹¹ Courtois, M.C, A mots contés CM2, Paris, Belin, 1998

Dans tous les cas, la démarche pédagogique proposée est la même : lectures de textes d'auteurs analysés pour leur structure textuelle, pour leur vocabulaire employé (cela va des marqueurs spatiaux-temporels concernant l'organisation textuelle, jusqu'aux mots appartenant à un langage soutenu, pour l'enrichissement et l'expansion de la phrase) ou encore pour mettre en évidence les temps utilisés (particulièrement le passé simple et l'imparfait). Ce travail est suivi, selon les cas, d'exercices préparatoires à l'écriture ou tout simplement sert de fil conducteur pour une écriture décontextualisée de tout réel projet. On demande directement à l'élève de réussir un exercice de style en lui fournissant des outils d'écriture, plus ou moins directifs. Si on se rappelle que les Instructions Officielles citées plus hauts présentaient l'activité descriptive comme une activité fonctionnant pour elle-même, on n'est pas surpris par la présentation également décontextualisée qui en est faite dans les manuels. Cela me paraît lourd de conséquence car c'est donner aux élèves une fausse représentation de la démarche d'écriture en général et descriptive en particulier.

Tableau comparatif de manuels scolaires niveau CM2

Titre du manuel	Nombre de chapitres consacrés à la description	nombre de pages	Description du portrait	Description de paysages
Savoirs de l'école ¹² 1998	8 (sur 32)	17 (sur 80)	oui	oui
Le livre miroir ¹³ (1991)	2 (sur 16) + 1 consacré à l'expression	16 (sur 121)	oui	oui

¹² M.C Bajard, F. Marchand, F. Rouyer-Marie,1998, Les Savoirs de l'école CM2 Production d'écrits, ed Jean Hébrard, Paris, Hachette.

¹³ Séménadisse B,Clécy L, Loumardin M, Bilheran M., 1991, Le livre miroir ,Paris, Magnard.

	des sentiments			
14Entrelignes (1998)	3 (sur 34)	10 (sur 180)	oui	oui
15Expression écrite (1994)	1 (sur 9)	11 (sur 121)	oui	non

Liste des auteurs cités dans ces ouvrages :

titre du manuel	liste des auteurs
Savoirs de l'école	Dubreuil A ; Favaro P ; Colette ; Hitchkok L ; Rodari G ; Vincenot H ; Hugo V ; Mauffret Y.
Le livre miroir	Daudet A ; Gautier T ; Zola E ; Theuriet ; La Bruyère ; Pagnol M ; Rostant E ; Tolstoï L.
Entrelignes	Le Clézio G-M ; Garnier P ; Hugo V.
Expression écrite	Dalh R ; Jacq C ; Beauchemin Y ; Malet L ; Leblanc M ; Vueillemin J ; de Vilal-longa L ; Simenon G ; Twain M.

Non finalisée, elle peut être perçue par les élèves comme rébarbative et comprise comme un objet scolaire inévitable mais de peu de conséquences.

On a longtemps suggéré que les élèves « sautaient » les passages descriptifs au cours de leurs lectures et qu'ils n'en appréciaient pas davantage l'écriture. De récentes recherches¹⁶ tendraient à prouver le contraire : le narratif aurait toujours

¹⁴ Eds Panchout-Dubois, 1998, Entrelignes, Paris, Hatier.

¹⁵Schneuwly B., Revaz F, 1994, Expression écrite, Nathan, Paris.

¹⁶ « La description au collège » recherche I.U.F.M (encours) n° 97/003, Ed Yves Reuter

leurs préférences mais le descriptif ne serait pas aussi rejeté qu'on le supposait. Les élèves auraient conscience de l'intérêt de la pause descriptive dans un texte plus globalement narratif ou explicatif soit pour le suspense provoqué et aménagé avant la reprise de l'action ou encore comme un moyen facilitant la compréhension de l'action elle-même, soit pour le complément d'informations apporté par l'expansion descriptive. Il serait donc judicieux de concevoir son enseignement/apprentissage en l'insérant dans le cadre plus large de la narration. Située ainsi dans un contexte réel d'écriture, les élèves appréhenderaient probablement mieux ses fonctions. Ils pourraient saisir son importance et découvrir comment elle sert le texte. Par la même occasion, ils chercheraient peut-être sa mise en valeur.

Mais tout cela reste du conditionnel car si l'on en juge par la présentation qui en est faite dans les manuels, nous sommes loin de la complémentarité valorisante évoquée quelques lignes plus haut entre narratif et descriptif. Les exemples qui suivent, en témoignent.

Je pourrais multiplier les analyses des manuels, je me limiterai à la présentation de deux d'entre eux. Le premier parce que ses auteurs sont célèbres dans le microcosme didacticien : Bernard Schneuwly et Françoise Revaz et le second parce qu'il a l'intérêt de présenter un point de vue opposé au premier. Cela devrait me permettre de situer ainsi la description telle qu'elle se travaille sur le terrain pédagogique, c'est à dire probablement entre ces deux extrêmes.

Le manuel conçu conjointement par B. Schneuwly et F. Revaz ne consacre qu'un chapitre à la description, en ciblant particulièrement celle d'un intérieur. Les objectifs des deux experts ont le mérite d'être clairement annoncé puisqu'un sous-titre : « lire pour écrire, écrire pour lire : une méthode pour maîtriser l'écrit » vient souligner le titre « Expression écrite ». Le chapitre sur la description est conçu en trois parties que l'on retrouve d'ailleurs pour l'exploitation des autres types de textes, à savoir :

- première partie ⇒ « **J'écris, tu me lis** ».

Un texte lu sert de point de départ pour une première écriture. Celle-ci donne lieu à un échange avec celui d'un camarade. Au cours de l'échange, les deux protagonistes obéissent aux consignes d'analyse proposées dans le manuel. Celles-ci ont pour but d'apprendre à porter un regard critique positif puis négatif sur le texte. Un travail similaire de lecture/écriture est bâti à partir d'un second texte. Ceci ne surprend pas, on retrouve ici, l'axe « lecture/écriture » privilégié par les théoriciens depuis les années soixante-dix.

- deuxième partie ⇒ « **J'observe et je découvre** ».

On propose divers exercices qui orientent l'apprenti descripteur vers des tris de textes qui permettent de dégager la fonction mimésique de la description, c'est à dire de faire voir les objets, de les rendre réels. On retrouve dans cette partie, le lien traditionnel que la rhétorique a tissé entre description et hypotypose (l'exposition si vive qu'on a l'impression d'une image) et que les théoriciens de la description reconnaissent à l'unanimité comme étant l'une de ses fonctions incontournable. L'élève est donc invité à justifier ses réponses grâce à un canevas de questions précises. On insiste dans les exercices d'entraînement suivants, sur l'importance de l'observation bien menée car celle-ci permet en effet de distinguer le détail révélateur du caractère de l'habitant. L'observation est donc placée comme préalable à la composante descriptive puisque c'est elle qui va mettre en évidence les caractéristiques, du locataire en l'occurrence, et qui permettra la catégorisation suggérée par l'étiquette « chambre de sportif ». Ainsi la « chambre de Franck, sportif » est - elle présentée sous la forme d'une liste :

- un lit tout simple,
- une table avec un verre de jus de fruit,
- une paire de baskets qui traînent,
- un trophée de championnat sur l'armoire,
- une photo de son équipe au mur, au-dessus du lit,

On demande ensuite aux élèves de décrire une pièce dont les caractéristiques du locataire sont donnés en quelques points. A l'élève d'imaginer les objets, leur place, leur état dans le logement en prenant modèle sur l'exemple précédent.

- troisième partie ⇒ « **Je sais organiser une description** » :

Cette dernière partie traite, on l'aura compris de l'organisation spatiale de la description. A nouveau, un texte est proposé aux élèves. La consigne est explicite : certains mots du texte sont en couleur, ce sont « des éléments qui organisent la description ». En conservant cette organisation mais en changeant le contenu de la pièce, l'élève doit décrire successivement deux intérieurs. La ligne directrice est toute tracée, il n'y a plus qu'à appliquer la consigne. L'élève découvre ou redécouvre l'énumération et a effectivement peu de chance de se tromper. Le deuxième exercice est dans sa présentation assez semblable : même emploi d'une couleur pour mettre en évidence les organisateurs et « cadrer » l'écriture mais, cette fois-ci, l'énumération n'est plus de mise. Il faut écrire à partir d'expressions imposées et dans un ordre prévu à l'avance : « le plafond, le sol, aux murs, au milieu de la pièce ». Le dernier exercice est à peu près construit sur le même principe mais apporte une nouvelle difficulté. L'élève est jugé capable, au terme de ce chapitre, de repérer tout seul, les éléments organisateurs car la couleur est abandonnée. L'ordre choisi pour les exercices révèle la volonté des auteurs de proposer des activités visant peu à peu l'autonomie de l'élève et la démarche n'est pas s'en rappeler l'étayage prescrit par Jérôme Bruner.¹⁷ Curieusement, l'extrait descriptif choisi expose surtout l'intérieur d'une armoire, seul le dernier paragraphe présente la pièce et les organisateurs sont rares.

- dernière partie ⇒ « **J'utilise mes outils pour décrire** ».

Le chapitre se termine par une liste de conseils en cinq points. Ceux-ci résument les observations conséquentes aux exercices de lecture/écriture, auxquels on associe le plus souvent, un exemple tiré des textes étudiés précédemment. On retrouve ainsi une explication sur la fonction de la description (« Une description d'intérieur permet de mieux connaître le personnage qui habite la pièce décrite »), une méthode à suivre (« On ne décrit pas toute la pièce, mais on choisit quelques aspects typiques »), une mise en garde insistante sur le choix des aspects pour une meilleure mise en relation intérieur/locataire (« Les aspects choisis doivent correspondre au personnage qui habite la pièce »), un rappel du temps de conjugaison à utiliser (« Dans une description d'intérieur, on utilise en général l'imparfait. »), une double proposition d'organisation spatiale (« Pour organiser la description, on peut utiliser deux moyens : mettre plusieurs objets dans

¹⁷ Bruner Jérôme, 1983, Le développement de l'enfant : savoir faire, savoir dire, Paris, P.U.F

une seule phrase avec un seul verbe ou utiliser des expressions comme « le plafond, le sol, aux murs, au milieu de la pièce »).

Ainsi prêt, le jeune scripteur peut reprendre sa première situation d'écriture et la réécrire fort de ces découvertes en la matière.

Que penser d'une telle méthode ? :

On y retrouve l'incontournable articulation lecture d'auteurs confirmés appartenant à des genres différents : de la lecture pour la jeunesse (exemple Roald Dahl) au roman policier pour adulte (exemples Georges Simenon, Léo Malet, Maurice Leblanc) en passant par Mark Twain, Christian Jacq ou d'autres plus obscurs. Cette diversité des genres est à noter, d'une part parce que cela va tout à fait dans le sens des Instructions Officielles, c'est donc un bon point pour les auteurs, mais aussi parce que cela met en évidence la volonté de rompre avec les sempiternels extraits d'oeuvres réalistes.

Les ambitions affichées des auteurs, de créer une méthode pour maîtriser l'écrit sont sans nul doute réalisées si l'on considère le cadrage très serré imposé pour l'écriture. Mais peut-on parler réellement d'écriture lorsqu'une trame est à ce point évidente qu'il suffit de remplacer un mot par un autre ? Personnellement, j'y vois plutôt un exercice d'application, un placage de mots que l'on glisse dans les interstices laissés par les expressions imposées. Une sorte de « Bled » de l'expression écrite qui a sans doute une certaine efficacité mais pas mon assentiment. Certes, les auteurs n'oublient ni l'articulation lecture/écriture, ni la nécessaire réflexion sur l'observation et surtout ils mettent bien en avant la construction textuelle. Cependant, l'organisation textuelle, en elle-même, a de quoi surprendre. Outre qu'elle soit rendue obligatoire, ce qui dénie au jeune scripteur toute liberté d'innovation, d'imagination et tout droit dans le choix des objets à décrire, elle s'impose comme unique. A ce titre, elle peut avoir un effet pernicieux : celui de donner à penser qu'il n'existe pas de solution descriptive alternative et de faire rentrer l'élève, de plein pied dans le stéréotype.

Si le choix des genres est irréprochable, le choix des textes eux-mêmes, par contre, est assez curieux. Ceux-ci vont à l'encontre des organisations internes analysées généralement en didactique à savoir par exemples celles retenues par

Jean-Michel Adam¹⁸ : le plan frontal (vertical haut/bas), horizontal (latéral gauche/droite), le plan fuyant (perspective en approche/recul). Cette remarque n'est pas forcément chargée de reproches. Le descripteur a tout à fait le droit, à mon avis, de laisser vagabonder son regard et de livrer ses impressions au gré de ce vagabondage visuel. Heureusement, écrire autorise de nombreuses solutions. En même temps, je regrette que les textes proposés à la lecture et à l'écriture ne mettent pas en évidence les différentes organisations spatiales que peut prendre une description. Je dirais même que ce moule défavorise la conscience métalinguistique prisée par André Petitjean.

Enfin, si l'on considère en dernier lieu, la compétence lexicale que l'on développe généralement avec ce type de texte, on est encore une fois surpris par le contenu des modèles proposés pour l'écriture. L'énumération est amenée à partir du verbe « être » dans les deux courts textes. De plus, la référence utilisée dans l'exemple met en évidence la répétition de l'adjectif « grande » à trois reprises. Ces répétitions ont peut-être un caractère volontaire mais hors d'un contexte non expliqué, elles ne délivrent aucune information édifiante pour le jeune lecteur/scripteur. Ma deuxième remarque, à propos de la seconde énumération portera sur la prétérition invoquée dans l'expression « un désordre indescriptible ». Cet aspect particulier de la description, mis en évidence par Philippe Hamon, est intéressant car il s'oppose à une des représentations fréquentes de la description, à savoir l'expansion qui amène la précision, le détail. Il est donc intéressant d'observer ce cas particulier à condition que la prétérition conserve sa valeur de cas particulier, qu'elle soit étudiée et commentée comme telle et qu'elle oblige les élèves à prendre une posture métacognitive vis à vis d'elle. Or rien n'attire l'élève ou le maître qui utilise le manuel, dans ce sens. Les deux macro-opérations que J.M Adam a relevées dans la superstructure descriptive à savoir l'aspectualisation et la mise en relation, n'apparaissent pas non plus dans ces textes ou bien peu. Bien sûr, les exemples comportent quelques prédicats qualificatifs, je l'ai dit plus haut, qui concernent tous, des parties ou des sous parties du thème - titre ou même quelques mises en relation, mais l'ensemble de ces exemples présentés comme références me laissent perplexes.

¹⁸ Jean-Michel Adam, 1987, « Approche linguistique du descriptif », *Pratiques*, n°55, Les textes descriptifs.

Bien sûr, je retiens comme aspects positifs :

1. la volonté de présenter la description d'un intérieur dans un contexte qui ne soit pas exclusivement littéraire, c'est pourquoi j'apprécie deux de ces textes qui sont des extraits de catalogue ;
2. la volonté de donner une âme au lieu décrit en soulevant le problème de la présence du ou des personnage(s) dans le texte ;
3. le souci de mettre en évidence et de travailler le temps des verbes dans le descriptif.

Mais ces réelles qualités ne me font pas oublier l'impression d'ensemble, c'est à dire un cadre rigide qui risque d'enfermer les élèves dans un modèle qui, sans contre-exemple, donnera une écriture stéréotypée.

Le deuxième recueil (voir Annexe 2) dont il sera question, est très récent (1998) : Français. Les Savoirs de l'école. Je l'ai choisi pour son contenu quelque peu différent du premier.

Au début, pourtant le principe est le même que précédemment. L'élève lit trois extraits d'auteurs puis une série d'exercices qualifiés par les auteurs d'exercices d'observation qui permettent de dégager tous les mots qui relèvent de l'odorat, de l'ouïe, des sensations tactiles et enfin auditives. On le voit la divergence avec le premier manuel est là. Il s'agit d'un travail essentiellement lexical basé sur les perceptions sensorielles, qui étaient occultées dans le premier manuel.

La deuxième partie, intitulée « préparation à l'écrit » est une suite d'exercices d'entraînement qui soulignent l'emploi de comparaisons dans les textes ou encore des transformations grammaticales possibles pour une meilleure expansion du nom. Ainsi dans un tableau, l'élève pourra constituer des équivalences entre le groupe nominal avec adjectif qualificatif ou avec une subordonnée relative ou encore un groupe nominal prépositionnel. De même qu'il pourra, dans le dernier tableau proposé, réaliser une collection d'adjectifs, noms ou verbes prêts à l'emploi. D'ailleurs, la dernière partie l'invite à rédiger un texte descriptif à l'aide de ces mots.

Le sujet de rédaction est suivi de conseils précis : « penser aux couleurs, aux bruits, aux odeurs, aux mouvements. Utiliser des métaphores. Donner des impressions ».

On le comprend vite, la démarche suivie par les auteurs de cette collection, est à l'opposé de celle choisie dans le premier manuel. Pas d'écriture directe, analysée puis reprise mais un travail sur le lexique. Ensuite seulement une démarche qui permet de dégager l'organisation spatiale d'un texte descriptif et enfin deux sujets de rédaction sont proposés au choix de l'élève mais cette fois-ci, les consignes sont moins précises : nul rappel aux apports précédents sur les aspects sensoriels du paysage ou sur l'organisation textuelle.

Ce manuel est assez révélateur de la présentation traditionnelle de la description. L'apprentissage vise à développer essentiellement le lexique puisqu'on y retrouve en effet, l'inventaire précis et méthodique des sens. On est proche de la dérive dénoncée par Yves Reuter ¹⁹(p 38), c'est à dire lorsque la prédominance de l'observation en vient à faire disparaître la construction - monstration textuelle du descriptif. L'ensemble des exercices et sujets d'écriture rappellent assez les sujets de rédaction de l'école communale d'autrefois et renvoient aux méthodes réalistes dont M. H Vourzay se faisait l'écho.

En conclusion de cette brève analyse, il me semble que l'enseignant et ses élèves sont condamnés à un travail de vocabulaire sans, ou si peu, de vue d'ensemble de l'organisation textuelle ou bien, à un travail assez poussé, sur l'organisation textuelle, et même peut-être un peu trop cadré à mon goût, sans le travail nécessaire sur les mots pour décrire.

Ne peut-il y avoir réunion de ces pôles en gommant les aspects excessifs et maladroits des uns et des autres ? Interrogé par les écarts constatés entre les manuels, l'enseignant ne peut que se tourner vers la didactique du Français pour y trouver des éléments de réponse, en commençant par une (re)mise à niveau de ses connaissances en matière de description. Or, c'est une chance, la description est un des champs particulièrement étudié en Didactique.

¹⁹ Reuter Yves, 1999, « La description en questions » dans Y. Reuter (éd), La description, Presses universitaires du Septentrion, Lille

3 La description et la didactique

3.1 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 est vrai qu'il s'agit le plus généralement d'une activité orale relayée par une gestuelle toute aussi descriptive et efficace. Par contre, dès qu'il s'agit de produire un écrit descriptif, qui plus est dans le cadre scolaire, l'activité se complexifie pour l'apprenti-descripteur 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. ». 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.

3.2 Description ou descriptif ?

Plutôt que s'arrêter au verbe d'action « décrire », les théoriciens préfèrent s'interroger sur la description et/ou le descriptif. Je parle d'interrogation et non pas de définition car enfermer la description dans une simple définition me paraît impossible et même incongru dans l'état actuel des connaissances. Bien sûr, on retiendra l'origine étymologique latine : *descriptio*, mais ne conserver que l'explication de « reproduction, copie, dessin » ou encore « mode d'expression d'une chose qui la détermine par ses caractères extérieurs et sensibles, ce qui permet de la distinguer pratiquement d'une autre » comme l'indique le dictionnaire de « Vocabulaire de la philosophie et des Sciences Humaines ²⁰ » me sem-

²⁰ Morfaux L.M, 1980, Vocabulaire de la philosophie et des Sciences humaines, Paris, A. Colin

ble réducteur, compte - tenu des différents types de description que l'on peut trouver dans les textes. La liste de ces différentes caractéristiques est longue : de la chronographie (description du temps) à l'éthopée (description du moral d'un personnage) en passant par la prosopographie (description de l'apparence extérieure d'un personnage) etc.. Philippe Hamon²¹ nous en dresse la liste exhaustive. En réalité, au niveau de l'apprentissage scolaire du primaire, seuls quelques types sont exploités :

- la topographie (description des lieux et paysages)
- le portrait (description à la fois physique et morale d'un personnage)
- le tableau ou hypotypose (description vive et animée d'actions, d'événements physiques et moraux).

Cette réserve se conçoit aisément si l'on tient compte de l'aspect protéiforme de la description. La dimension historique relevée dans le premier chapitre de ce mémoire, mettait déjà en évidence sa propension à multiplier les présentations et structures différentes. L'intérêt montré par de nombreux théoriciens pour ce type de texte ou type de séquence textuelle, selon la terminologie modifiée par Jean-Michel Adam lui-même à partir de 1987, vient renforcer cette idée. La lecture théorique accentue encore cette impression puisque d'un auteur à l'autre, la présence textuelle de la description est reconnue d'après des critères variables. Ainsi Philippe Hamon, par exemple, reconnaît la description dans des listes d'items avec taxinomies ou ordonnancements logiques (primo, secundo) ou chronologiques, ou topographiques (au Nord, au Sud) comme on peut les trouver dans les guides touristiques, et bien sûr, repère sa présence sous la forme de textes à dominante ou effet descriptif contenus dans des expansions descriptives longues telles que les écrivains réalistes les affectionnaient. En fait, les spécialistes en didactique du Français et surtout P. Hamon, ont permis de mettre en évidence les multiples facettes de la description et pour mieux la définir, ils ont distingué description et descriptif. Pour Jean-Michel Adam²², le descriptif est le processus qui donne lieu à des propositions descriptives (ce sont alors des micro-

²¹ Hamon Philippe, 1993, Du descriptif, Paris, Hachette

²² Adam J.M, 1987, « Approche linguistique de la séquence descriptive », Pratiques, n° 55, Les textes descriptifs

propositions) qu'il oppose aux séquences descriptives avec macro-propositions que dans ce cas, il nomme description. Philippe Hamon préfère, quant à lui, parler du descriptif comme d'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 ou d'actions alors qu'au contraire l'utilisation massive de l'énumération représente pour Jean-Michel Adam le degré zéro de la description. Autre exemple du point de vue de Philippe Hamon, il met en équivalence une expansion prédicative et une condensation déictique (exemple : ça, elle..) ou dénominative (exemple : nom commun ou propre). 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. Selon Yves Reuter²³, 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 répond à une intention plus ou moins précise dans une production écrite. Il se rapproche en cela de Philippe Hamon. Cette recherche d'effets plus ou moins consciente apparaît dans les modes de présences textuelles que Y. Reuter a classé en six grandes catégories :

- 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,
- la présence concentrée sous la forme d'un « pavé » ou au contraire disséminé,
- une présence unique ou au contraire répétée,
- cette répétition fragmentée s'effectuant à l'identique ou subissant des modifications,
- la place de ces fragments ayant une importance,
- l'importance de l'effet descriptif produit.

²³ Reuter Yves, 1998, « Repenser la description », Pratiques, n°99, La description.

3.3 Un choix didactique

Entre description et descriptif, je ne cherche pas à trancher, ce n'est pas mon objectif. Pour ma part, lorsque dans ce mémoire, je parlerai de description, il faudra le lire comme un terme générique qui englobe toutes les représentations que les enseignants et les élèves se font d'une telle activité. Je ne renie pas l'intérêt d'une analyse fine sur ce sujet, bien au contraire puisque j'y puise les éléments de ma réflexion et que je la prends en compte pour analyser les productions de mes élèves au cours de cette recherche. Mais je n'oublie pas qu'entre théorie et pratique pédagogique, il faut assumer une certaine transposition didactique afin que les connaissances dans ce domaine comme dans bien d'autres, soient assimilables par des enfants d'une dizaine d'années. Cette nécessaire transposition oblige l'enseignant à faire le deuil (momentané !) d'une partie de ses propres savoirs théoriques car il est également impossible de traiter avec des élèves du cycle III, tous les cas de figures énumérées plus haut. Lorsque Bernard Schneuwly et Françoise Revaz ont entrepris la mise au point de leur manuel scolaire, ils ont bien compris qu'il leur fallait faire des choix : choix des genres dans lesquels ils ont puisé, choix des textes pour leur expansion descriptive ou au contraire pour leur description sommarisée. De cette évidence est né un assortiment varié de textes à dominante descriptive mais pas une présentation exhaustive. Comme eux, je suis consciente que je ne pourrai pas proposer à mes élèves un catalogue complet des textes singularisant les différents modes de présence textuelle de la description, d'autant plus qu'il faudrait les multiplier de manière à évoquer les différentes fonctions ainsi que les différentes organisations spatiales. Cette déclinaison de textes serait perçue par les élèves comme une « débauche » textuelle qui serait préjudiciable à l'apprentissage car elle laisserait rapidement les apprenants et risquerait de brouiller la compréhension de ce type de textes. Sans compter que pour absorber une telle quantité d'études de cas, l'année scolaire n'y suffirait pas ! La description est victime de sa propre richesse et complexité, elle oblige l'enseignant à en restreindre l'analyse. J'avais déjà relevé cette restriction en indiquant que l'école primaire privilégie en général la topographie, le portrait et la description dans le « faire ». Il est facile de comprendre les raisons de cette sélection. Ces trois types de textes ont l'avantage de pouvoir être traité de façon autonome (on l'a vu, la présentation qui en est faite dans les manuels, ne s'en prive pas). Ils peuvent tout autant s'intégrer dans un projet d'écriture plus long parce que ce sont des séquences qui complètent le récit.

long parce que ce sont des séquences qui complètent le récit. Comme ils appartiennent au « vécu » des apprenants qui les ont forcément découverts au détour d'un livre lu ou d'une histoire racontée en classe, leur reconnaissance est facilitée et immédiate, enfin ils actualisent des acquis.

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 Brassart²⁴ (p 62), il n'existe pas à proprement parlé de superstructure textuelle spécifique mais plutôt de « simples » plans de textes marqués en surface linguistique par les organisateurs textuels. ». A travers une description de portrait ou d'action, on exploitera la fonction régulatrice - transformationnelle telle que la définit Yves Reuter. C'est à dire qu'en ralentissant l'action ou en accentuant la présentation d'un état du héros, on modifie le cours du discours en augmentant par exemple la perception dramatique. En traitant la description d'un lieu en extérieur, on jouera sur la fonction esthétique et la position évaluative de l'énonciateur. Avec la description d'un intérieur, la fonction métonymique provoquera un effet d'annonce sur la qualité du personnage vivant dans ces lieux, c'est d'ailleurs l'orientation prise dans le manuel de B. Schneuwly et F. Revaz. Surtout, elle permettra à la narration de se développer, de concrétiser un lieu, un objet, une personne, bref de donner à voir au lecteur la situation exposée car c'est la fonction mimésique qui est la plus souvent demandée au jeune scripteur. Ces différentes fonctions sont dégagées avec les élèves après une lecture d'extraits d'auteurs. Par contre le passage à l'écriture est plus délicat car donner à voir un lieu, qu'il soit ouvert ou fermé sur l'extérieur, exige une organisation textuelle ou tout au moins la capacité à gérer l'écriture des différents plans spatiaux.

3.4 La notion de parcours

Si la configuration spatiale d'un paysage ou d'un personnage peut se présenter pour le spectateur comme un tout (ce qui n'est pas toujours le cas si on pense aux vues panoramiques qui exigent plus ou moins une rotation pour pouvoir en-

²⁴ Brassart D.G, 1999, « Le descriptif : perspectives psycholinguistiques », dans Reuter (éd), La description, Presses universitaires du Septentrion, Lille

glober le tout) dont les parties s'offrent au regard simultanément et comme un continuum, l'écrivain ne peut 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 la construire pour le lecteur grâce à trois types 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 des sous-parties) enfin des opérations d'ordonnement 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 emploi d'alinéas, de tirets) ou encore des plans énumératifs (avec emploi de marqueurs type « premièrement... »). Cette idée de parcours est reprise par Yves Reuter²⁵. 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 reproduit par une image ou un paysage fictif. Cette pause est décisive ; elle peut servir une opération d'aspectualisation au cours de laquelle les propriétés et les qualités de la partie ou sous-partie de l'objet sont exposées, avant de reprendre le discours en suivant une progression à thème dérivé ou éclaté, c'est à dire que le tout est fragmenté en parties puis sous-parties. On obtient alors une organisation arborescente qui selon Denis Apothéloz facilite la vision d'ensemble. Dans d'autres cas, le travail descriptif utilisera plutôt une progression à thème constant en revenant toujours au thème-titre ou encore une progression à thème linéaire. Dans ce dernier cas, chaque élément du thème deviendra le thème de la phrase suivante et ainsi de suite.

²⁵ Reuter Yves, 1998 et 1999

3.5 Les différentes opérations au sein de la gestion thématique

On ne peut évoquer la gestion thématique du discours descriptif sans parler des opérations d'ancrage, d'affectation ou reformulation. Là, encore, les points de vue théoriques divergent. Il est clair que pour Jean-Michel Adam, l'ancrage consiste à nommer en début de texte, l'objet appelé thème-titre. La séquence descriptive développe, renforce, précise les représentations du lecteur à propos de l'objet décrit. Elle s'oppose en cela à l'affectation qui ne nomme l'objet décrit qu'à la fin, ce qui produit un effet volontairement différent. En créant un effet d'incertitude, de dévoilement progressif, cette mise en attente met en valeur le thème-titre lorsque son identité est enfin révélée. Alors que ces « opérations » (pour reprendre la formule de Denis Apothéloz) s'excluent l'une et l'autre dans un même texte selon Apothéloz et J.M Adam, Yves Reuter au contraire, les regroupe dans sa gestion thématique tout en retenant l'importance de la place de ces désignations dans le texte, pour les manipulations sémantiques. Qu'il utilise l'ancrage ou l'affectation, le descripteur devra de toute façon accorder une attention particulière à l'écriture des spécifications globales ou locales parce que ce sont elles qui donnent une image aussi précise que fidèle d'un objet que le lecteur ne voit pas. La qualité lexicale de ces spécifications (propriétés, localisations, assimilations, explications et évaluations) est primordiale car elle contribue à « faire voir » l'objet, à condition d'admettre que ces spécifications (notamment qualification et assimilation) doivent subir sélection, élimination autant qu'addition, sinon leur accumulation risque de renforcer certaines représentations des apprenants et « de les rendre peu pertinentes et dangereuses didactiquement ». Risque que dénonce Yves Reuter (p 43) à propos des assimilations. Hormis cette mise en garde, les théoriciens sont assez consensuels sur la présentation de l'aspectualisation et la mise en relation en général. Ils sont d'accord pour retenir que :

- les propriétés peuvent être exprimées sous la forme de prédicats qualificatifs (être beau, gros...) ou de prédicats fonctionnels (courir vite, sauter haut...)
- la mise en relation donne lieu à des assimilations (comparaison, métaphore, reformulation) et à une mise en situation qui renvoie souvent à la fonction métonymique.

Description ou descriptif, différentes fonctions, organisation interne avec idée ou non de parcours, gestion thématique, opérations d'ancrage/affectation, opération d'aspectualisation et mise en relation, toutes ces caractéristiques de la description sont largement étudiées dans le champ de la recherche en didactique du Français. Cependant, elles n'apportent que partiellement des réponses à l'enseignant du terrain qui, à son niveau, cherche à comprendre ce qu'est la description mais surtout cherche des solutions pour transmettre les savoirs actuels ou mieux encore, cherche les situations d'apprentissage devant lesquelles il placera ses élèves pour qu'ils construisent eux-mêmes les procédures scripturales propres au descriptif.

Bien avant que je ne découvre la littérature théorique spécifique et nécessaire à la recherche en didactique du Français, j'avais, comme enseignante en cycle III, repéré les blocages de mes élèves lorsqu'il leur fallait décrire. J'en avais retenu principalement trois :

- un blocage dû à la méconnaissance de la structure textuelle et notamment l'organisation spatiale,
- un blocage que j'interprétais comme un manque d'intérêt pour ce type de texte ou un manque d'imagination de leur part,
- et enfin un blocage relatif à la mise en mots.

En inscrivant la description dans un projet narratif long (exemple : l'écriture d'un roman), j'ai pu démontrer avec mes élèves l'enjeu du passage descriptif dans la cohérence narrative et j'ai résolu en partie le blocage lié au manque d'intérêt a priori pour ce type de texte. En découvrant la didactique, j'ai pu formaliser ce que j'avais pressenti sur l'organisation textuelle interne de la description et j'ai sans doute progressé dans la présentation du texte descriptif. Ce sont des points positifs non négligeables mais en même temps ces lectures théoriques, en ne répondant pas aux problèmes quotidiens du terrain, m'ont révélé l'étendue des écarts entre recherche théorique et pratique. A partir des écarts constatés, des questions qu'ils ont suscitées et des réflexions qu'ils n'ont pas manquées de convoquer, j'ai reconstruit mon enseignement/apprentissage de la description au cycle III. Ce sont ces écarts entre théorie et pratique, que je souhaite évoquer maintenant.

4. Les écarts entre didactique et pratique

Comme je l'ai exprimé plus haut trois blocages repérés chez mes élèves ont suscité de nombreuses réflexions de ma part. Je les reprendrai ici dans le même ordre en recherchant les réponses ou les absences de réponses dans les courants de la didactique du Français et plus généralement dans le champ des Sciences de l'Éducation.

4.1 Le problème de la motivation

La description a la réputation de développer chez le lecteur une stratégie d'évitement bien connu. La phrase cocasse de Ghislaine Haas et Danièle Lorrot²⁶ résume assez bien la situation : « La description existe, je l'ai déjà sautée ! »(p 30). Les élèves ne font pas exception à la règle même si les dernières recherches prouvent qu'ils ne la détestent pas, la lecture narrative remporte encore largement leurs suffrages. Le problème est différent lorsqu'il leur faut passer à l'écriture. Si la consigne n'est pas centrée sur le texte descriptif mais qu'elle s'inscrit dans un contexte narratif, ils développent plus ou moins facilement une suite logique et chronologique d'actions sans entrer dans le détail descriptif. On se retrouve donc avec une part importante de non-dit. Le héros est généralement un personnage sexué, nommé et agissant mais sans visage, sans silhouette. Les actions se déroulent dans un environnement nommé et ce seul nom semble tenir de description. On pourrait en dire autant pour les faits et gestes qui ne sont pas davantage exposés. Cet état de fait me semble logique puisque pendant cette phase d'apprentissage, les élèves du cycle III écrivent avant tout pour eux-mêmes. On est donc naturellement dans une écriture implicite qui ne tient pas compte du lecteur. C'est l'intervention du maître comme lecteur qui va, peu à peu, leur faire prendre conscience qu'écrire est un moyen de communication qui exige certains développements. Mais comment motiver ces élèves pour une activité qui demande à la fois une connaissance de la langue et un effort pour sortir de son monde égocentrique, afin d'écrire en pensant à un lecteur virtuel ?

²⁶ Haas Ghislaine et Lorrot Danièle, « Pédagogie du texte descriptif », Pratiques n°55, Les textes descriptifs, sept 1987.

J'ai employé le verbe motiver pourtant j'ai bien conscience que les mots « motiver » et « motivation » sont galvaudés et sujets à critiques.

Pour J.R Hayes²⁷, la motivation serait un facteur beaucoup plus important que les habiletés cognitives (p64). A l'opposé Philippe Perrenoud²⁸, dans un article des Cahiers Pédagogiques consacré à la motivation, annonce d'entrée qu'il n'aime pas ce substantif pour plusieurs raisons. J'en partage quelques unes avec lui : Tout d'abord, il est vrai que le terme en lui-même est assez flou. Il tend à suggérer que l'élève doit avoir de bonnes raisons pour faire quelque chose mais le mot ne nous en apprend pas davantage. Plus grave, à ce mot on associe une idée de carence, de défaut ; ne dit-on pas trop souvent (comme moi-même quelques lignes plus haut) « il manque de motivation ! » en parlant d'un élève. Comme le fait remarquer P. Perrenoud, cette simple réflexion laisse à penser que l'élève invoqué souffre d'une maladie quasi incurable. Plus grave encore, cela signifierait que cette motivation est incontrôlable, qu'elle échappe à l'apprenant. Ce dernier devient victime et son enseignant impuissant à le sauver. Or pour Perrenoud comme pour moi-même, il n'y a pas de fatalité, bien au contraire, il y a des stratégies qu'il faut découvrir ou inventer. P. Perrenoud conseille donc de « se désengluier des images toutes faites » et au contraire d'essayer de trouver une autre « approche de l'enseignement qui soit moins normative, plus constructiviste et interdisciplinaire » (p 20). Cette mise en garde faite, le problème n'en reste pas moins entier pour l'enseignant. Comment intéresser les élèves à ce type de séquence textuelle ? La réponse ne se trouve certes pas dans les lectures théoriques. Et c'est normal car ce n'est pas exactement le rôle, ni le souci d'un didacticien, d'autant que lui-même est particulièrement « motivé » par la description. Cependant si l'on considère que la recherche en didactique doit servir la pédagogie, on peut alors regretter qu'elle ne cherche pas davantage à se projeter sur l'enseignement/apprentissage de la description. Or, à quelques exceptions près (se reporter par exemple à : « Enseigner et apprendre à écrire » d ' Yves Reuter), ce n'est pas le cas. La description est analysée pour

²⁷ Hayes J.R, 1995, « Un nouveau modèle d'enseignement de l'écriture » dans J.Y Boyer- J.P Dionne- P Raymond eds, La production de textes vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Montréal, Editions Logiques

²⁸ Perrenoud PH, « Sens du travail et travail du sens », Cahiers Pédagogiques n° Hors série Mars 1996, La motivation.

elle-même, comme un type d'écrit particulier et même si les didacticiens s'interrogent sur les limites et contours de la description, les textes présentés à l'appui des explications théoriques sont toujours des extraits d'oeuvres pour adultes avec une prégnance littéraire très forte et une référence récurrente : la littérature réaliste. C'est particulièrement vrai des séquences choisies pour expliquer l'expansion, la structure arborescente ou encore les fonctions. Ce sont ces mêmes textes prestigieux de la littérature française que l'on propose dans les manuels scolaires afin qu'un travail approfondi de la lecture permette de dégager les éléments assez techniques de la description qui seront ensuite repris au moment de l'écriture. Nous avons repéré cette utilisation de la modélisation dans le chapitre précédent consacré aux manuels. Cette approche pédagogique exige les compétences d'un lecteur confirmé. C'est à dire que celui-ci doit avoir largement dépassé le simple déchiffrage et être capable d'inférer la culture historique et littéraire que peut sous-tendre certains textes . Je pense par exemple à la fameuse description de la casquette de Bovary de G. Flaubert. Or lorsqu'on est face à des élèves, qui dans le meilleur des cas ne sont pas familiarisés avec l'écrit ou dans le pire des cas hostiles au travail de lecture/écriture, on peut penser que cette seule approche traditionnelle n'est pas la mieux adaptée pour retenir l'attention et l'intérêt d'élèves en difficulté, surtout si le travail d'écriture est en dehors de tout contexte réel de communication. En clair, pour reprendre l'exemple fameux de la casquette de Charles Bovary, dépeinte avec tant de soin par Gustave Flaubert, celle-ci ne doit pas présenter beaucoup d'intérêt pour nos élèves des cités (de zones dites sensibles ou prioritaires) ou d'ailleurs, même s'ils sont rappeurs et qu'ils sont eux-mêmes très attachés à leur propre casquette vissée à l'envers sur leur tête.

Pour être cohérente avec ce que j'ai pu remarquer dans les manuels du cycle III, certains concepteurs de manuels font appel à des auteurs dits pour la jeunesse afin d'adapter le niveau de lecture (voir le tableau récapitulatif des auteurs cités dans les manuels p 18). Je pense notamment à Roald Dalh (sélectionné par B. Schneuwly et F. Revaz) ou Yvon Mauffret (sélectionné par J. Hébrard) ou encore Jean-Marie Gustave Le Clézio (Sélectionné par Martine Panchaut-Dubois) qui a écrit pour la lecture-jeunesse. Mais trois auteurs sur vingt-huit répertoriés pour l'occasion, n'infléchissent pas la tendance. Bien sûr, on peut se dire qu'après tout, c'est à l'enseignant d'assumer la transposition didactique et de rechercher le(s) texte(s) adéquat(s) pour cette situation d'apprentissage. Mais

honnêtement, l'enseignant, pris dans la multitude des disciplines qu'il doit assurer, a-t-il réellement la possibilité matérielle de chercher le corpus dont il a besoin ? En général, il pare au plus pressé, c'est à dire qu'il se tourne vers les manuels qui offrent un échantillon prêt à l'emploi de textes variés. Il le fait d'autant plus volontiers que ces textes sont estampillés « textes d'auteurs », ce qui est sensé assurer un label de qualité.

En fait, entre la description littéraire proposée et les élèves, il y a une distance culturelle, un sentiment d'incompétence à pouvoir égaler un tel niveau d'écriture et une absence de compréhension du but recherché qui démotivent les apprenants. Cet ensemble de facteurs crée un obstacle, un mur, un fossé infranchissable pour beaucoup. Aussi lorsque je parle de « motivation », je fais référence à ce mur que je cherche à ébranler, à ce fossé dont je cherche à rapprocher les bords en créant un lien cognitif entre les activités transdisciplinaires d'une part et une activité d'écriture de l'autre. Je reprends volontiers à mon compte la phrase de J.R Hayes ²⁹: « Les activités cognitives sont considérablement influencés par la motivation, c'est pourquoi, à mon avis, celle-ci doit faire partie des modèles cognitifs. » (p69). Et parce qu'ils ne veulent pas entrer dans la description par la lecture d'oeuvres, c'est la description qui doit venir à eux par des moyens pédagogiques sinon innovants, du moins repensés.

4.2 Le blocage dû à la méconnaissance de ce type de séquence textuelle

Alors que les théoriciens différencient description et descriptif, les élèves, eux, essaient simplement d'obéir à la consigne descriptive. Si l'on reprend la distinction de Philippe Hamon entre les deux termes, on peut considérer qu'ils écrivent plutôt des descriptions. Yves Reuter, quant à lui, parle de « séquences descriptives ». Peuvent-ils d'ailleurs faire autrement puisqu'ils répondent le plus souvent à une consigne qui s'impose comme l'application d'un seul modèle prédigéré (cf exemple manuel de Schneuwly B et Revaz F)). Yves Reuter regrette d'ailleurs que les autres formes de manifestation textuelle du descriptif soient oubliées,

²⁹ Hayes J.R, 1995, « Un nouveau modèle du processus d'écriture », dans J.Y Boyer, J.P Bionne et P. Raymond eds, La production de textes, vers un modèle d'enseignement/apprentissage de l'écriture, Montréal, Logiques

voire occultées. Cet oubli a un prix. La sélection des textes « exemplaires », le centrage exclusif sur le littéraire donnent l'impression que la description est autonome et uniforme. Dans ces conditions, il est difficile de produire du descriptif, c'est à dire de donner une dominante, un mouvement global qui s'inscrit dans un ensemble plus long, en relation avec un contexte. Le risque est grand de voir les apprentis-scripteurs écrire ponctuellement la séquence descriptive attendue sans qu'il y ait pour autant compréhension et réinvestissement possible à l'occasion d'un écrit ultérieur.

Les chercheurs en didactique occupent naturellement le pôle du savoir et malheureusement les concepteurs et utilisateurs des manuels privilégient trop souvent l'axe Savoir/Enseignant, pour reprendre l'idée du triangle pédagogique de Jean Houssaye³⁰. Et parce que la lecture des didacticiens (même si Philippe Hamon et Yves Reuter ont d'autres propositions) met en avant les seuls textes littéraires et leur fonctionnement interne, la forme d'apprentissage qui en découle et qui consiste à analyser un texte puis à le modéliser, enferme le scripteur dans une écriture scolaire de type « question/réponse », totalement inadaptée à un autre écrit.

Ce modèle, que je qualifierais d'injonctif, a un autre effet pervers : celui de se présenter comme un enseignement frontal vis à vis des élèves. La pédagogie induite est traditionnelle, magistrale. C'est le courant magistro-centriste pour reprendre la classification de Marguerite Altet³¹(p 17). Le savoir est transmis grâce à la prestation du maître. L'élève écoute, découvre les caractéristiques de la composante descriptive et reçoit un savoir indifférencié. L'apprentissage est conçu en fonction d'un processus de réception, d'accumulation des savoirs. En cela, ce modèle s'oppose au constructivisme qui place l'élève au contraire au cœur de l'apprentissage. Jean-Pierre Astolfi³² reprend une citation de Samuel Papert qui se rapporte, à mon avis assez bien à la situation d'apprentissage évoquée. « Chaque fois qu'on explique quelque chose à un enfant, on l'empêche de l'inventer » (p 129). En l'occurrence, le propos rapporté à l'apprentissage de la description signifie que le discours magistral, mené de fa-

³⁰ Houssaye Jean, 1992, Le triangle pédagogique, Berne, Peter Lang S.A

³¹ Altet Marguerite, 1997, Les pédagogies de l'apprentissage, Paris, P.U.F

³² Astolfi Jean-Pierre, 1993, L'école pour apprendre, E.S.F, Paris

çon linéaire, non seulement ne donne pas la possibilité à l'élève de prendre conscience de la structure globale de l'enchaînement descriptif et de s'approprier les fonctions de la description mais nie la personnalité du scripteur en le maintenant dans une dimension le plus souvent visuelle alors que l'apprenti-descripteur est peut-être plus sensible à d'autres sens.

Décrire ne s'improvise pas. Décrire suppose une connaissance de l'organisation textuelle mais aussi la capacité de prendre du recul, de se mettre à la place du destinataire, afin d'observer et retenir l'essentiel et en même temps le détail qui donnera à voir le paysage ou le personnage décrit. Or « une stratégie des scripteurs faibles consiste à mettre une série d'idées les unes à la suite des autres, sans se soucier de l'organisation, comme elles leur viennent à l'esprit. Il est probable qu'ils perçoivent le but de leur tâche comme étant de remplir un certain espace plutôt que produire un texte qui sera lu par quelqu'un » (p110). Cette phrase de Englert (1990), reprise par A.J. Deschênes³³ illustre aussi bien la production écrite en général que l'écriture d'une séquence descriptive. Pour s'en convaincre, il suffit de se rapporter aux premiers jets d'écriture des élèves (voir annexes 1 et 2) Il faut donc en conclure que tenir compte de l'éventuel lecteur est une des données indispensables de l'apprentissage de l'écriture. Mais quelles sont les autres ? et finalement, qu'est - ce qu'apprendre à écrire ?

D'autres que moi ont déjà posé la question et commencé à y répondre. C'est ainsi que pour Bernard Schneuwly³⁴, « c'est entrer dans l'ordre scriptural par l'appropriation des outils pour y agir » (p 83) Pour lui , les outils sont techniques (exemple : les supports), sémiotiques avec des invariants d'un genre à un autre ou au contraire avec des spécificités qui le caractérisent et le constituent. Dans une approche constructiviste, il faut que l'enseignant du cycle III, définisse clairement les objectifs d'écriture et organise la mise en place de ces outils. C'est à

³³ Deschênes A.J.,1995, « Vers un modèle constructiviste de la production de textes », dans J.Y Boyer, J.P Dionne et P Raymond eds, La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Montréal, Logiques

³⁴ Schneuwly Bernard, 1995, « Apprendre à écrire, une approche socio-historique » dans J.Y Boyer, J.P Dionne et P Raymond eds, La production de textes, vers un modèle d'enseignement de l'écriture, Montréal, Logiques

ce moment précis que la didactique se construit, c'est à dire à l'intersection des contenus et théories de référence sur la description et la mise en place pédagogique de l'enseignement/apprentissage. Ce pôle « pratique/didactique » du Français, va définir les contenus et les dispositifs. En ce qui concerne la didactique de la description, il est clair que l'enseignant doit sélectionner parmi la masse désormais impressionnante des connaissances. Pour ma part, en termes de contenus, j'ai concentré l'apprentissage en reprenant quelques caractéristiques assez consensuelles et traditionnelles :

- au niveau de la présence textuelle : une présence actualisée sous la forme d'un fragment plus ou moins expansé afin d'obtenir un effet de visibilité ;

- un cadre spatialement limité et marqué en surface linguistique par des organisateurs textuels pour faciliter la mise en place de plans et la gestion thématique ;

- la description s'insère dans une production globalement narrative et la fonction mise en avant est « régulative - transformationnelle » pour reprendre la terminologie d' Yves Reuter³⁵ avec une modalité proactive . C'est à dire que la description programme plus ou moins l'apparition d'actions :

exemple : « ***Au loin, plusieurs chemins séparent les champs et près de ces chemins, quelques maisonnettes abritent des fermiers. Alisson arrive près d'un champ et discute avec le fermier..*** » (extrait de Drôle de musée, (p 4) écrit par les CM2 de l'école Pasteur en Mai Juin 1998)

ou encore avec une modalité dramatisante, en soulignant l'attente, le suspense.

Exemple : « ***La voilà qui entre dans un monde étrange, déformé, guerrier où la mort ravage tout sur son passage. Cette œuvre, en noir et blanc, nommé « Guernica » est de Pablo Picasso. Soudain, la fillette voit un homme levant les bras aux cieux et appelant au secours. Elle se dirige vers l'homme mais... c'est un piège.*** » (extrait de Drôle de musée, (p 8)écrit par les C.M.2 de l'école Pasteur en Mai/Juin 1998)

J'attends aussi que la description remplisse une fonction mimésique et si possible en ajoutant une valeur esthétique quand l'objet décrit s'y prête. Ces dernières fonctions rendent obligatoire un travail sur les opérations d'assimilation et

³⁵ Reuter Yves, 1998, « la description en question », Y. Reuter ed, La description, Villeneuve d'Ascq, Presse universitaire du Septentrion

d'aspectualisation. Hormis le fait que ces éléments s'inscrivent dans un contexte plus large d'écriture, ils ne présentent pas un caractère exceptionnel par rapport à la description scolaire traditionnelle. C'est l'approche pédagogique et didactique de ces mêmes points qui marquera une différence, nous le verrons ultérieurement.

4.3 Le blocage dû à la mise en mots.

« Ecrire, c'est agir langagièrement .» Ce qui signifie pour le scripteur, maîtrise des savoirs métascripturaux mais aussi avant tout, maîtrise du langage oral. Même si le langage oral est bien différent du langage écrit, il me semble que l'un devance et commande l'autre. A - t 'on jamais vu un enfant apprendre à écrire avant d'avoir appris à parler (ou tout au moins à communiquer lorsqu'il s'agit d'un enfant muet) ? « L'accès aux connaissances conceptuelles et à leur organisation en fonction d'un but et d'un destinataire réel ou virtuel ne suffit pas. Qui-conque a essayé de produire un texte dans une langue étrangère non parfaitement maîtrisé sait cela. En effet, la mise en texte joue un rôle fondamental dans la production de récits. » (p 137)³⁶ Cette mise en texte, à mon sens, inclut la mise en mots. « Ecrire, c'est agir langagièrement » mais ce n'est pas aussi simple à réaliser pour un élève en difficulté, qu'il soit en Z.E.P ou ailleurs. En imaginant un élève ayant envie d'écrire, ayant compris et mémorisé les structures qui organisent un texte, descriptif ou non, cet élève au moment de la mise en texte devra tenir compte des contraintes syntaxiques, sémantiques et lexicales. Or tous les élèves ne sont pas égaux devant le langage et tout particulièrement d'un point de vue lexical.

4.3.1 Un handicap socio-culturel ?

Il est inévitable, à ce stade de ma réflexion d'évoquer les théories du « handicap socio-culturel », leurs conséquences sur l'enseignement et les critiques qu'elles ont provoquées.

³⁶ Fayol M,1996 , « Apprendre à produire des textes », dans C.Barré de Miniac éd, Vers une didactique de l'écriture, I.N.R.P, De Boeck et Larcier.

Ecartant les différences naturelles d'aptitudes au langage, Basil Bernstein³⁷, soutint que les formes de langage différentes en usage dans les différentes classes, rendaient compte des différences de réussite et de comportement. Les caractères qu'il retint pour l'analyse linguistique, étaient stylistiques, lexicales et surtout syntaxiques. Il dégagait de son analyse deux types de langage ou code : l'un, formel étant, selon lui, celui des classes moyennes ou supérieures et l'autre, plus commun et restreint appartenant aux classes ouvrières. Pour B. Bernstein, « un enfant des classes supérieures apprend les deux types de langage et use de l'un et de l'autre en fonction du contexte social dans lequel il se trouve, tandis qu'un enfant des couches inférieures de la classe ouvrière, se trouve réduit au langage commun. » (p 31). Des phrases courtes, grammaticalement simples, fonctionnant le plus souvent sur l'implicite et syntaxiquement pauvres, constituent selon lui, les caractéristiques de ce langage commun. Ceci ne favorise évidemment pas la communication avec un interlocuteur issu d'un autre milieu. Au contraire, un enfant utilisant, au niveau linguistique, d'un code élaboré, disposera de tous les éléments nécessaires à l'explicitation et à l'adaptation envers un tiers. La conséquence principale de cette théorie macro-sociologique, fut l'apparition d'un enseignement compensatoire portant sur le vocabulaire car B. Bernstein en avait lui-même lancé l'idée. « Etant donné leur manière de penser, il semble qu'il faille utiliser des méthodes pédagogiques fondées sur l'exercice et la répétition afin qu'ils puissent acquérir des éléments nécessaires à une conceptualisation ultérieure » (p55) en parlant bien sûr des enfants des couches sociales défavorisées. La théorie de Basil Bernstein a suscité bien des critiques. Cette présentation en terme de « déficit linguistique » et son analyse en terme de différence qualitative, a constitué le cœur du débat. Débat qui se poursuit encore aujourd'hui puisque vingt ans après, Elisabeth Bautier³⁸, se penche à nouveau sur ces théories et regrette que B. Bernstein n'ait pas assez tenu compte des situations de recueils des données et que la notion de code élaboré v/s restreint, soit trop dichotomi-

³⁷ Bernstein Basil, 1975, Langage et classes sociales, codes socio-linguistiques et contrôle social, Paris, Edition de minuit.

³⁸ Bautier Elisabeth, 1995, Pratiques langagières, pratiques sociales- De la sociolinguistique à la sociologie du langage, l'Harmattan

que. La réalité, en effet, est plus complexe. William Labov³⁹, avant elle, avait montré que dans certaines conditions, les locuteurs dit défavorisés, étaient capables d'accomplir les mêmes tâches logico-discursives que les autres, par exemple la tâche de récit et d'argumentation. Bernard Charlot, Elisabeth Bautier et Jean-Yves Rochex⁴⁰ reviennent assez longuement sur ces théories du handicap socio-culturel dans leur livre « Ecole et savoir dans les banlieues et ailleurs ». Ils en distinguent trois théories. La première met en avant la privation. C'est à dire qu'il manque à ces enfants les bases culturelles et linguistiques nécessaires pour réussir à l'école. C'est cette théorie qui a engendré les pédagogies de compensation sur laquelle je reviendrai. La deuxième forme de théorie est sensiblement différente et s'appuie sur une théorie du conflit culturel. Les enfants des familles populaires grandissent dans une culture différente de la culture dominante à laquelle appartient l'école. Les styles cognitifs, les valeurs et surtout le langage sont différents et ne permettent pas à ces élèves de s'intégrer et de réussir. La troisième et dernière forme prise par ces théories implique davantage les institutions qui mettraient en œuvre une politique éducative favorisant la classe moyenne et cette dernière forme rejoindrait les théories de la reproduction. Les sociologues de l'éducation ont aujourd'hui pris leur distance vis à vis de ces théories car elles raisonnent comme si les individus étaient le résultat d'influence uniquement environnementale. Il n'y a aucune prise en compte de la singularité et de l'histoire de ces enfants comme c'est le cas, au contraire, dans le discours interactionniste de la microsociologie. Bernard Lahire utilise pour pointer cet aspect de la sociologie une jolie métaphore. Les statistiques qui sont généralement, fortement exploitées par les sociologues seraient l'équivalent d'une « d'une photo aérienne qui donne un aperçu d'un territoire avec son découpage en cultures différentes en concentrations humaines plus ou moins importantes mais cette vue d'ensemble ne permet pas de faire apparaître les multiples activités sociales qui ont produit la structure particulière objectivée sur la photo. »⁴¹

³⁹ Labov William, 1978, Sociolinguistique, le parler ordinaire, Paris, éd De Minuit

⁴⁰ Charlot B, Bautier E, Rochex J.Y, 1992, Ecole et savoir dans les banlieues...et ailleurs, Paris, A. Colin

⁴¹ Lahire Bernard, 1993, Cultures écrites et inégalités scolaires., Lyon, P.U.L

4.3.2 La réponse de l'institution

Cette théorie du « handicap socio-culturel » est née dans les années soixante aux U.S.A et malgré les critiques sévères, l'idée de déficit langagier a perduré jusqu'à aujourd'hui. Les témoignages d'enseignants et de travailleurs sociaux rapportés par Daniel Thin⁴² s'en font encore l'écho. On retrouve cette idée de carence langagière, de manque de vocabulaire, de désert culturel chez les enfants issus des quartiers populaires. La réponse de l'institution pour remédier à ce que l'on pensait être un fait établi, fut de prévoir une pédagogie de compensation. Puisque les élèves des milieux défavorisés (on ne parlait pas encore de Z.E.P , encore moins de R.E.P) souffraient d'un manque de vocabulaire, on allait rétablir l'égalité des chances, en leur « perfusant » à haute dose, des séquences de vocabulaire. On sait maintenant que ces pédagogies basées sur l'accumulation de collections de mots, replacés dans des exercices répétés n'ont en rien modifié la situation. Aussi cette conception de l'apprentissage du lexique apparaît-elle comme une impasse. Pourtant elle sous-tend encore bon nombre de pratiques scolaires.

4.3.3 Dans quelle mesure faut-il travailler le vocabulaire ?

Pour Bernard Lahire, parler de privation, de déficit langagier, serait reproduire dans la théorie un geste social qui caractérise le fonctionnement de l'école. En effet, le jugement porté sur ces élèves défavorisés, est construit par rapport à des normes scolaires. L'échec effectif de ces élèves est « le produit d'une non maîtrise, dans le cadre d'un rapport de domination, de formes de relations sociales particulières dominantes » (p 58). Le maître doit donc prendre en compte ce type de rapport au langage et au monde que doivent adopter les élèves pour réaliser avec succès les différentes pratiques scolaires. En fait, comme le note Philippe Perrenoud⁴³, peu d'enseignants peuvent ignorer que les enfants arrivent à l'école avec un capital linguistique et culturel très variable et un enseignement qui n'en tiendrait pas compte favoriserait les plus favorisés (p64). Lahire reconnaît lui-même dans un autre ouvrage⁴⁴ que la verbalisation dans ces milieux est toujours difficile. Les explications orales sont surtout des démonstrations pratiques

⁴² Thin Daniel, 1998, Quartiers populaires : l'école et les familles, Lyon, P.U.L.

⁴³ Perrenoud Philippe, 1995, La pédagogie à l'école des différences, Paris, E.S.F.

⁴⁴ Lahire Bernard, 1993, La raison des plus faibles, Lille, Presses Universitaires de Lille.

ponctuées d'énoncés pléonastiques et relèvent souvent de l'injonction (p44). Là se trouve un véritable paradoxe. D'un côté, les sociologues nous apprennent qu'il faut bannir l'idée d'un déficit langagier car, en réalité, on mesure des écarts entre pratique quotidienne et pratique scolaire, et pourtant en même temps, reconnaissent qu'il y a de grandes variations langagières d'un public à l'autre. Parce que l'étude et le développement du vocabulaire étaient déjà inscrits dans les I.O, les enseignants ont mis en place une pédagogie dite du « cahier noir » pour reprendre l'image exemplaire de Charlot, Bautier et Rochex (p221)⁴⁵. La critique qu'y en est faite par les auteurs est vive. Ils reprochent aux enseignants d'avoir fait remplir par les élèves, ce fameux cahier de mots ou d'expressions rencontrés dans les textes et que les élèves s'employaient à replacer le plus possible dans leur rédaction, souvent de façon superficielle, voire non pertinente. A la méthode « répétition d'exercices » préconisée par B. Bernstein, on a substitué l'utilisation de ce cahier noir. C'est effectivement une variante des pédagogies de compensation. Cette recherche d'expressions destinées à faire « beau » dans un texte écrit peut, en effet, être vaine si elle n'est pas associée à un travail sur la construction textuelle d'une part et si elle ne se rapporte pas à un besoin ponctuel de la mise en mots. Pour les sociologues, les objectifs et pratiques qui fondent l'institution d'un « cahier noir » par les enseignants, « sont sous-tendus par une conception instrumentale et mécaniste du langage et de son acquisition » (p 221) et ils poursuivent leur critique en évoquant la représentation que se font les enseignants des apprentissages lexicaux. « Le vocabulaire est sensé pouvoir être acquis pour lui-même en dehors de toute nécessité, de toute activité langagière, discursive ou textuelle. »(p 221). Les discours successifs des sociologues à propos du déficit langagier qu'il ne faut pas considéré comme tel, selon eux, et des apprentissages lexicaux mal conçus, sont autant de critiques sévères à l'encontre des pédagogues du terrain. Malheureusement pour ces derniers, s'il leur est démontré ce qu'il ne « faut » pas faire, aucune solution constructive n'est apportée, bien au contraire.

4.3.4 La réponse des didacticiens

Il semble que la littérature didacticienne s'intéresse peu au problème. Sans doute est-ce pour se démarquer de la littérature réaliste que les didacticiens des an-

⁴⁵ Charlot, Bautier, Rochex, 1992, Ecole et savoirs dans les banlieues et ailleurs, Paris, A. Colin

nées soixante-dix entendaient mettre à l'écart ! Comme le notent Michel Fayol et Laurent Heurley⁴⁶, « la rareté des travaux relatifs à l'apprentissage est encore plus marquée en ce qui concerne le lexique et la syntaxe de l'écrit. Tout au plus trouve-t-on quelques descriptions . Toutefois la plupart des auteurs déclarent ne pas s'attacher à cet aspect » (p27).

Finalement à la critique a succédé l'absence de réflexion. C'est dommage car l'apprentissage lexical est une des composantes de la rédaction qui mérite notre attention tout autant que les activités de planification et d'organisation du texte. En effet, à la différence du langage parlé, la langue écrite se caractérise par une syntaxe, une ponctuation marquée et « un vocabulaire partiellement différent et dont l'étude est absolument indispensable » (p32) nous dit André Chervel⁴⁷. Cette prise de position est suffisamment rare pour être mentionnée. Le vocabulaire choisi au moment de la mise en mots est l'aboutissement de la pensée. Il va apporter la précision et souvent aussi la saveur du texte. Il est une des marques de fabrique de l'auteur. Dans le cas de la description, le vocabulaire est un auxiliaire de premier plan. Hormis les énumérations, la description use et parfois même abuse du vocabulaire. Que serait un texte de Emile Zola ou d'un autre naturaliste sans les extensions lexicales ? Que serait la description de la « casquette de Bovary » sans la richesse ou l'excès de qualificatifs (selon les goûts du lecteur) ? Les opérations d'aspectualisation et d'assimilation ne reposent-elles pas pour l'essentiel sur le lexique utilisé ?

La visibilité est une fonction de la description qui obtient l'assentiment de tous. Pour l'atteindre ou au moins la suggérer quand on est un élève de fin de cycle III, il faut pouvoir disposer en mémoire d'un matériel lexical suffisamment important. Or les témoignages des enseignants se recoupent : les élèves des quartiers défavorisés manquent de vocabulaire en général. Daniel Thin⁴⁸ se fait l'écho critique de ces réflexions d'enseignants. Il note l'amalgame que font souvent les en-

⁴⁶ Fayol M, Heurley L, , 1995, « Des modèles de production du langage à l'étude du fonctionnement du scripteur », dans J.Y Boyer, J.P Dionne et P. Raymond eds, la production de textes, Montréal, Logiques

⁴⁷ Chervel André, 1977, Et il fallut apprendre à écrire. à tous les petits. Français. Histoire de la grammaire scolaire, Paris, Payot

⁴⁸ Thin Daniel, 1998, Quartiers populaires :l' école et les familles, Lyon, P.U.L

seignants entre le langage oral quotidien et l' expression orale scolaire « qui n'est jamais qu'une modalité de la langue scolaire écrite » (p 71). Pour lui, lorsque les enseignants se plaignent du « manque de vocabulaire » de leurs élèves, ils font exclusivement référence au langage écrit scolaire qui est le seul à mériter des « lettres de noblesse » mais qui est également une langue issue et conçue pour la classe moyenne dont ils font partie.

Je prends acte du fait que ses réponses sont justifiées mais elles me paraissent partiales et partielles.

4.3.5 Ma réponse en tant que chercheuse et enseignante

Oui, certainement, les enseignants dont je suis, pratiquent un langage étranger ou simplement peu familier à certains !

Oui, les enseignants ont tendance à penser la communication orale ou écrite en relation étroite avec le domaine pédagogique et toujours avec une fonction éducative à l'arrière-plan !

Mais n'est-ce pas leur mission ?

Dans son livre « Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français », André Chervel⁴⁹ nous conte, autant qu'il nous explique l'histoire de la création de la grammaire française. A. Chervel s'étend sur la création puis l'évolution de la grammaire et sa composante orthographique. En retraçant l'histoire de la grammaire française, il nous apprend qu'au dix-huitième siècle, la langue écrite était un des privilèges de la noblesse, du clergé et de quelques bourgeois. Le vocabulaire français employé, était alors la marque de reconnaissance d'une caste par rapport à la masse populaire illettrée qui, bien souvent, ne parlait qu'un patois régional. De cette fresque historique, je retiens surtout la volonté gouvernementale de créer, à la fin du dix-neuvième siècle, une langue écrite nationale qui devienne un moyen de communication efficace quelque soit la région d'appartenance du scripteur. Cette ambition linguistique perdure. S'il est vrai que le niveau de langage et donc de vocabulaire des élèves des quartiers défavorisés, est suffisant et efficace pour la communication interne au quartier, il ne l'est plus lorsqu'il faut franchir le strict groupe familial ou amical. Le but que s'assigne l'école est d'ouvrir les portes sur cet écrit qui est aussi, celui du monde social,

économique, administratif, journalistique etc... Si le langage scolaire est une langue étrangère pourquoi ne pas l'étudier au même titre que l'Anglais ou l'Allemand qui ont fait leur entrée en force ces dernières années dans les écoles.

Je considère donc que le vocabulaire limité de mes élèves en secteur défavorisé, est un handicap pour traduire et écrire leurs pensées, je me suis attachée tout particulièrement à le développer à travers des situations diverses, le plus souvent liées à un travail d'écriture. Ce travail lexical n'est pas conçu pour servir de bases à des exercices répétés (tels que les évoquait Basil Bernstein) et il n'est pas conçu non plus pour être réutiliser immédiatement et de façon exhaustive dans un écrit ponctuel (comme le reprochaient Bautier, Charlot et Rochex, avec l'institution du « cahier noir »). Bien au contraire, il s'inscrit dans un apprentissage transdisciplinaire et fait plutôt l'objet d'une étude quand le besoin s'en fait sentir pour éclairer le sens d'un propos lu ou entendu, pour se démarquer du langage oral familier ou courant. Il s'agit aussi de jouer avec les mots, de découvrir leur étymologie, de les trier, de les catégoriser pour mieux les retrouver le cas échéant C'est pourquoi, le vocabulaire acquis est souvent consigné dans un cahier (il pourrait être noir !) qui sert d'outil de référence, de dictionnaire et surtout de relais pour la mémoire.

« Lorsque les mots nous manquent, c'est le sens que nous tentons de donner au monde qui s'obscurcit »(p 145). J'adhère pleinement à cette remarque d'Alain Bentolilla ⁵⁰. Alors, parce que la relation aux mots est inégale chez les enfants et parce que je veux croire qu'il n'y a pas de déterminisme pour les élèves de R.E.P (Réseau d'Education Prioritaire), il me paraît urgent de leur faire découvrir que chaque mot a un sens et que le capital-mots est une des clés de leur réussite scripturale et scolaire. Pour moi, cet apprentissage peut et doit passer par une approche transdisciplinaire.

⁵⁰ Bentolilla Alain, 1997, De l'illettrisme en général et de l'école en particulier, Paris, Plon