

DEUXIÈME PARTIE

Transdisciplinarité  
ou  
interdisciplinarité,  
une autre approche  
pour la description

Transdisciplinarité, interdisciplinarité, pluridisciplinarité sont des mots très usités actuellement dans les sphères didactiques et pédagogiques. Cependant ces trois termes, proches étymologiquement et sémantiquement sont souvent confondus ou employés comme synonymes. Il me faut donc revenir sur leur sens respectif et expliquer quel usage j'en fais

# 1. Retour sémantique sur la transdisciplinarité

Le dictionnaire actuel de l'éducation<sup>51</sup> (p1369) nous apprend que la transdisciplinarité est « une approche pédagogique qui, préconisant des principes et des concepts généraux applicables dans toute situation pédagogique, focalise prioritairement ses intentions sur le développement intégral de sujet au-delà des visées centrées essentiellement sur les contenus scolaires ». Autrement dit, les disciplines sont dépassées. Une discipline n'est plus vécue comme un but en soi, elle est étudiée pour apporter une somme d'outils au moment où l'élève en aura besoin. Elle entend fournir à l'élève des méthodes, des instruments transférables d'une situation à l'autre. L'axe pédagogique est orienté vers la résolution de problème grâce à l'utilisation des connaissances préétablies plutôt que vers l'accumulation des savoirs eux-mêmes. L'élève est au centre des apprentissages et l'enseignant est là pour provoquer des situations favorables à ces apprentissages.

Le dictionnaire de pédagogie<sup>52</sup> n'est pas aussi affirmatif. Il se contente de remarquer le flou des approches lexicographiques selon les auteurs. « Ce terme devrait dénommer des domaines généraux étrangers aux disciplines comme par exemple les problèmes éducatifs posés par le développement, leur comportement ou le résultat des élèves. » L'emploi du mode conditionnel montre combien le rédacteur de l'article semble dubitatif. Il s'empresse d'ajouter que les termes « d'interdisciplinarité » et « interdisciplinaire » sont plus couramment employés. Ces mots correspondent, toujours selon le même dictionnaire, « à la recherche de ce qui est commun entre plusieurs disciplines ou de ce que leur rapprochement peut faire surgir. » L'interdisciplinarité est issue de la volonté de remettre en question les modes d'apprentissages traditionnels. Elle s'oppose au découpage hermétique des disciplines entre elles et à celui des savoirs répertoriés pour telle ou telle classe d'âge. Elle pourrait être la pièce maîtresse de la pédagogie constructiviste. J'emploie moi aussi un conditionnel car l'interdisciplinarité n'a pas encore su s'imposer dans les écoles et collèges qui persistent à cloisonner les ma-

---

<sup>51</sup> Legendre Renald, 1993, Dictionnaire actuel de l'éducation ( 2<sup>ème</sup> édition), Paris/Montréal, Eska.

<sup>52</sup> Arenelle L, Gossot B, Rollond M.C, Roussel M.P, 1996, Dictionnaire de pédagogie, Paris, Bordas.

tières malgré quelques tentatives ponctuelles. Il faut dire qu'elle a souvent été confondue avec le travail par thème. Dans ce cas, il s'agissait d'aborder tout ce qui pouvait avoir un rapport plus ou moins éloigné avec le sujet traité. Le danger était de tomber dans le piège de l'éclatement disciplinaire. Je donne, ici, un exemple de thème traité à l'excès.

Autour du thème de l'eau, on pouvait étudier :

- en sport : la natation,
- en sciences physiques : les différents états de l'eau, le cycle de l'eau.
- en histoire : histoire de la navigation,
- des poésies,
- des lectures diverses,
- en géographie : les fleuves français, les océans...,
- en musique : une œuvre telle que « la mer » de Debussy, etc..

En fait, on juxtaposait des leçons dont le seul point commun était l'objet liquide sans créer de liens ou d'objectifs entre elles. Ce travail autour d'un thème peut être qualifié de pluridisciplinaire.

Dans cette recherche, j'utiliserai plutôt les termes d'interdisciplinarité ou de transdisciplinarité, confondant volontairement les deux mots. Pour moi si l'interdisciplinarité met en jeu plusieurs disciplines collaborant à l'approche d'un sujet traité, c'est aussi parce que les barrières disciplinaires sont tombées et on se retrouve alors en situation transdisciplinaire. L'enseignement n'est plus pensé en fonction d'une accumulation de représentations mentales compartimentées et donc difficilement transférables. Bien au contraire, l'enseignement vise tout d'abord des compétences transversales, les disciplines sont donc bien dépassées.

## 2. L'interdisciplinarité, la transdisciplinarité et la différenciation pédagogique.

L'interdisciplinarité et la transdisciplinarité recèlent des vertus qui ne manquent pas de supporters au sein des chercheurs en Sciences de l'Éducation. Elles permettent par exemple de couvrir les objectifs généraux non couverts habituellement par les disciplines traditionnelles mais surtout elles entrent dans la perspective de la mise en œuvre d'une pédagogie différenciée revendiquée par Philippe Meirieu<sup>53</sup> entre autres. Les apprentissages disciplinaires ne sont plus isolés mais ancrés dans des activités auxquelles les élèves adhèrent sur un plan cognitif mais également affectif lorsqu'ils ont à manipuler les objets de savoir ou lorsque la préparation qui en est faite, est plus ludique. Surtout, elles développent une pédagogie nouvelle puisque différenciée. Mise en avant par L. Legrand puis préconisée par Philippe Meirieu dès les années 84, la pédagogie différenciée ne peut plus être ignorée. Pour P. Meirieu, apprendre c'est avoir un projet, mettre en œuvre les opérations mentales nécessaires pour répondre à ce projet, évaluer, choisir, bref négocier intérieurement pour définir la stratégie la plus efficace sur le moment, pour parvenir au résultat attendu. Apprendre est une activité complexe, fragile, qui ne suit pas forcément les mêmes chemins d'un individu à l'autre, d'où la nécessité d'adopter une pédagogie différenciée. L'interdisciplinarité apparaît comme une disposition nouvelle qui privilégie l'enfant/apprenant en construisant des savoirs à partir de sources variées. Là, se trouve le point d'ancrage de la pédagogie différenciée car « différencier, c'est organiser les interactions et les activités de sorte que chaque élève soit constamment ou du moins très souvent confrontés aux situations didactiques les plus fécondes pour lui » (p 29)<sup>54</sup>. Cette réflexion que l'on doit à P. Perrenoud explicite tout à fait l'axe pédagogique et didactique qui est le mien en tant qu'en enseignante et s'applique tout à fait à la préparation de l'écriture descriptive. Alors que l'on emploie généralement l'expression « enseignement/apprentissage », je me démarque en utilisant plus volontiers l'expression « préparation à l'écriture ». La distinction n'est pas neu-

---

<sup>53</sup> Meirieu P, 1992, « Introduction », Les cahiers pédagogiques, Différencier la pédagogie des objectifs à l'aide individualisée

<sup>54</sup> Perrenoud P, 1995, La pédagogie à l'école des différences, Paris, E.S.F

tre. Pour le moi, le terme d'enseignement/apprentissage représente le moment à partir duquel l'élève est confronté à un problème d'écriture qu'il résoudra ou non, grâce à la situation d'apprentissage ( on l'a vu, en général, il s'agit d'une situation lecture/écriture ou vice versa) mise en place par le maître. La préparation à l'écriture se distingue de cette pratique car elle renvoie, non pas, à un temps plus ou moins long d'apprentissage, mais à des temps de découvertes interdisciplinaires préalables qui fonctionnent par imprégnation. L'objet « description » se construit peu à peu, à partir de disciplines variées dans lesquelles chaque élève est susceptible de puiser. La notion de description dépasse alors le seul cadre de la littérature ou même de l'écriture pour la position transdisciplinaire ou interdisciplinaire qui est la sienne. Lorsque l'élève a déjà manipuler la description, il peut alors tenter de la formaliser par écrit. Le temps de l'apprentissage technique de l'écriture descriptive peut alors commencer. Voilà pourquoi dans la démarche adoptée pour cette recherche, il est fait mention d'un travail de lecture/écriture ( comme on peut le trouver de manière essentielle et unique dans les manuels et les commentaires des didacticiens) mais qui ne représente, en réalité qu'une phase (incontournable certes !) parmi d'autres. Mon but, en pratiquant l'interdisciplinarité et la transdisciplinarité, est de mettre les élèves en situation de maîtriser un certain nombre de savoir-faire transversaux qu'ils pourront exploiter et faire intervenir de façon pertinente dans une description écrite à visée littéraire ou non.

Envisager la transdisciplinarité dans l'enseignement/apprentissage exige de faire le deuil d'un travail uniquement tourné, dans un premier temps vers la discipline Français.

Envisager la transdisciplinarité, c'est reconnaître et accepter que la description ne soit pas réduite à une activité d'écriture.

Envisager la transdisciplinarité, c'est multiplier les approches d'une même notion et prendre en compte en même temps la diversité de ces élèves qui ne sont pas a priori motivés par l'écriture. C'est à mon sens, offrir une chance supplémentaire à ceux pour qui la lecture et l'écriture ne vont pas de soi. Il ne s'agit pas de se contenter de faire emmagasiner les contenus disciplinaires dans l'espoir de créer des banques de données mais d'aménager des temps d'imprégnation durant lesquels l'enfant va manipuler la description, l'identifier et en maîtriser la logique et la construction. Pour terminer, je reprendrai volontiers à mon compte la

conclusion de C. Barré de Miniac<sup>55</sup> à propos « des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture », bien qu'elle semble s'orienter davantage vers la pluridisciplinarité. « En poursuivant dans la voie de la transdisciplinarité, en évitant toute réduction de l'écriture au cours de français et à quelques types de textes, en naviguant au près du sujet scripteur, peut-être parviendra - t' on à élaborer des démarches propres à dépasser l'opposition, voire le clivage et le conflit entre une écriture pour soi et une écriture pour l'école » (p190).

La description se prête très bien à cette approche transdisciplinaire et interdisciplinaire. Les chapitres qui suivent, permettront de déceler les apports que l'on doit à des disciplines aussi variées que la géographie, les Arts plastiques ou encore la musique pour ne citer qu'elles.

---

<sup>55</sup> Barré de Miniac Christine, 1996, « Des pistes de réflexion et de recherche en didactique de l'écriture », ed Barré de Miniac Ch., Vers une didactique de l'écriture, pour une approche pluridisciplinaire, Paris, De Boeck.

## 3 Une approche transdisciplinaire

### 3.1 Une question de sens

« Apprendre, c'est établir un réseau. »<sup>56</sup>. Apprendre résulte d'une activité cérébrale sûrement plus complexe que ne semble l'affirmer cette réflexion de Jean - Pierre Astolfi. Cependant, établir un lien entre les différentes informations transmises par le maître, les connaissances déjà acquises et les données en cours de structuration cognitive, contribue à la construction d'un savoir. Il est bien question de savoir et non pas d'un stockage d'informations qui resteraient extérieures au sujet et ne seraient pas transférables d'un domaine à un autre. De plus, il est nécessaire que ce savoir soit mémorisé sinon il reste fragile. Or on ne retient bien en mémoire que ce qui fait sens pour soi. C'est particulièrement vrai pour les élèves en difficulté. La question du sens est donc essentielle. Elle est clairement posée par les sociologues Charlot B, Bautier E et J.Y Rochex. Quel sens, un enfant en difficulté donne-t'il à ce qu'il doit apprendre et aux façons de l'apprendre ? Si l'enfant ne travaille pas, ne participe pas aux activités scolaires qui permettent d'atteindre les objectifs de l'école, comment peut-on espérer qu'il réussisse ? L'adhésion de l'élève est donc une condition sine qua none pour qu'il y ait apprentissage. Le risque pour un élève mauvais lecteur et /ou mauvais scripteur ( les deux étant souvent les mêmes) lorsqu'il se trouve confronté à un texte descriptif, c'est de rester en marge de l'apprentissage. Avant même d'entrer dans la spécificité du texte descriptif, la lecture du texte est déjà une situation-problème qui exige un effort important de sa part. Cet effort, il le dosera en fonction de l'intérêt qu'il porte à l'activité et aux chances de réussite qu'il aura lui-même évaluer. A la fin du cycle III, ce type d'élève possède déjà une longue expérience de l'échec, ce qui ne le pousse pas vers une évaluation optimiste. Ce facteur, combiné au fait que le travail proposé sur la description, soit décontextualisé, ne favorise pas une participation efficiente à l'activité. Il faut donc trouver une solution pédagogique motivante et mobilisatrice couplée avec une situation didactique satisfaisante. Motivante, c'est à dire que la séquence doit provoquer l'intérêt de l'apprenant ( l'action est alors extérieure au sujet) et mobilisatrice,

---

<sup>56</sup> Astolfi Jean Pierre, 1993, L'école pour apprendre, Paris, E.S.F, ( p 103)

c'est à dire qu'elle engage l'élève à utiliser ses compétences et son énergie ( l'action n'est plus extérieure au sujet mais provient de lui). Certes, la mobilisation et la motivation placent l'enfant sur le chemin de la réussite mais elles ne sont pas suffisantes. Elles risquent toutes deux de s'étioler puis de s'éteindre si elles ne sont pas suivies d'effet valorisant, de résultat probant et surtout si les pratiques pédagogiques ne permettent pas à l'élève de trouver du sens dans son rapport au savoir en construction. Pour les élèves en difficulté, la seule approche littéraire de la description ne m'apparaît pas pertinente pour motiver les apprentis-scripteurs. Elle ne me paraît surtout pas capable de mobiliser leur énergie ou leur attention. Elle demeure à mes yeux, figée dans la discipline Français. Elle reste pour eux, un élément théorique et scolaire qui ne fait pas sens pour eux. Il m'a semblé qu'il fallait mettre en place un dispositif d'apprentissage autour de la description à travers diverses disciplines avant de recentrer le tout vers l'écriture.

---

## 3.2 Une pédagogie spiralaire ?

Jean-Pierre Astolfi définit la pédagogie spiralaire (p 141) comme « approches successives d'une même notion qui fait progresser en spirale, la notion à atteindre jusqu'à toucher sa maîtrise à force de l'affiner, de se préciser d'année en année ». Il l'oppose à une pédagogie circulaire, c'est à dire qui tourne sur elle-même sans se rapprocher du but. La planification d'un travail transdisciplinaire rappelle cette idée de pédagogie spiralaire par le fait que plusieurs approches de la notion de description sont étudiées. Cependant, je ne parlerais pas » d'approches successives » mais plutôt « d'approches coordonnées entre elles ». Et s'il fallait à tout prix, proposée une image, je substituerais celle de la spirale à celle d'une toile d'araignée dans laquelle chaque noeud, chaque fil constitue un réseau d'activités convergeant toutes vers la description (voir schéma page 63). La programmation transdisciplinaire et interdisciplinaire permettent la mise en œuvre de cette pédagogie de réseau et l'apprentissage de la description d'un paysage s'adapte parfaitement bien à ce type de pédagogie. Puisqu'il est patent, aujourd'hui, que l'on décrit dans toutes les disciplines, je propose de créer des liens entre elles. Des liens qui seront d'autant plus solides que les différentes approches disciplinaires auront été programmées et regroupées dans une même période et non pas disséminées sur toute l'année scolaire. Enfin des liens perceptibles par les élèves car l'ensemble du dispositif d'apprentissage prendra ra-

cine dans un contexte commun à toute la classe : l'écriture longue, intitulée pompeusement « roman ». J'entrerais dans le détail de ce dispositif au cours des chapitres suivants.

---

### **3.3 Un dispositif transdisciplinaire pour apprendre à décrire.**

Quel que soit l'apprentissage prévu, l'enseignant doit penser puis mettre en place le dispositif le plus adéquat. Cela passe par une analyse du contenu d'enseignement, l'identification des connaissances de base des apprenants sur le sujet à traiter, la caractérisation du progrès et des acquisitions attendues. Ensuite, l'enseignant pourra élaborer le dispositif didactique et pédagogique nécessaire, tout en prenant en compte la diversité de ses élèves. Le dispositif didactique et pédagogique intégrera donc les modalités de différenciation. A l'issue des séquences d'apprentissage, il faudra évaluer et éventuellement apporter une remédiation. C'est en m'inspirant de ce dispositif développé par Jean-Pierre Astolfi (chapitre 4) que j'ai construit mes séquences d'apprentissage de la description et particulièrement de l'écriture d'un texte descriptif. Dès la première phase de ce dispositif, à savoir, l'analyse des contenus d'enseignement, l'aspect transdisciplinaire de la description s'impose. Il n'y a qu'à relire les Instructions Officielles et les nombreux ouvrages théoriques déjà cités dans ce mémoire nous en avaient peut-être déjà convaincus !

Une lecture des premiers écrits des élèves de l'école P. (secteur en R.E.P), montre une tendance (seule l'analyse effective de ces premiers écrits viendra confirmer ou infirmer cette impression) :

- à l'énumération d'éléments constituant le paysage pour certains ou la répétition de phrases construites souvent sous le même modèle, c'est à dire présentatif ou verbe d'état suivi d'un prédicat ;
- l'absence d'une organisation spatiale prouvant l'inexpérience des scripteurs. Inexpérience qui les fait écrire sans prendre en compte le lecteur et sur un mode implicite ;
- enfin la mise en mots difficile. Le vocabulaire employé est peu varié en général, servant plus à nommer les choses qu'à les décrire.

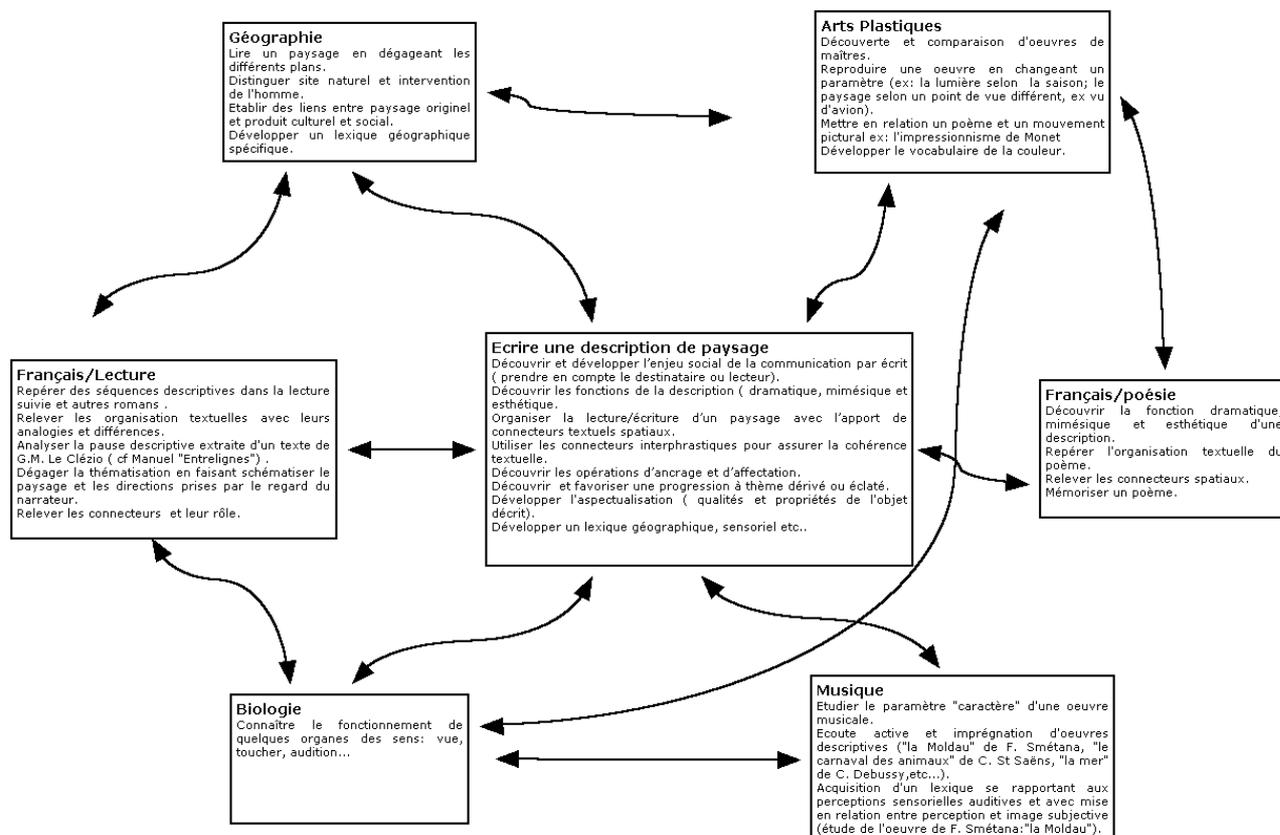
A partir de l'identification de ces trois points, il faut envisager des objectifs d'apprentissage possibles à ce niveau du cycle III :

- Découvrir et développer l'enjeu social et communicationnel de l'écriture ;
- Organiser la lecture/écriture d'un paysage avec l'utilisation de connecteurs textuels spatiaux (devant, au loin, au centre, etc...) ;
- Développer le vocabulaire pour faciliter la mise en mots.

Ces quelques objectifs sont, somme toute, assez généraux parce qu'ils sont pensés pour un ensemble d'élèves, au départ, indifférenciés et parce qu'ils s'affineront et se recouperont à travers des séquences diverses comme le schéma l'indique à la page suivante.

Il ne s'agit pas d'éliminer un travail de Français et tout particulièrement de lecture mais de proposer d'autres entrées possibles dans l'apprentissage de l'écriture d'un texte descriptif, ce qui est un des moyens de différencier la pédagogie. L'oral y occupe une place prépondérante dans tous les cas mais est suivi d'une trace écrite ( court résumé, schéma en géographie, affichage de panneaux muraux présentant les caractéristiques invariants repérés par les élèves, dans les différents extraits descriptifs tels que les connecteurs textuels) ou d'une trace dessinée ( productions d'élèves exposés à la suite d'une séance en Arts Plastiques par exemple). Toutes les séquences d'enseignement/apprentissage menées conjointement, tendent vers le même but, celui de décrire. Mais, elles ne se contentent d'être juxtaposées, elles vont interagir entre elles. On remarque ainsi sur le schéma, la liaison Arts Plastiques et Géographie. En effet, les compétences de lectures de paysages, abordées en Géographie, seront reprises pour la lecture de tableaux de peintres par exemple.

## Schéma représentant la pédagogie en réseau mise en œuvre pour l'apprentissage de l'écriture descriptive d'un paysage.



Autre liaison fructueuse : Poésie et Arts Plastiques. La découverte d'un poème : « Le dormeur du val » d' Arthur Rimbaud, menée parallèlement à une activité de reconstitution progressive de la scène par le dessin, a permis de démontrer et de démontrer, à la fois l'organisation textuelle comme moteur de la mise en scène, en apparence innocente et l'intérêt de la description qui éclate avec violence, avec le dernier vers ( il a deux trous rouges au côté droit) qui fonctionne comme une mise en affectation. Cet exemple illustre assez bien comment le contenu didactique (découvrir l'organisation textuelle, découvrir les fonctions mimésique et dramatique de la description, découvrir les opérations d'ancrage et d'affectation et la mise en valeur du texte qu'elles provoquent) qui auraient pu constituer une séquence « classique » de lecture et analyse de texte en Français, est relayée par une approche plus ludique, en apparence, pour les élèves, parce qu'elle était centrée sur le dessin. En même temps, l'association des Arts Plastiques et de la lecture/découverte de cette poésie suscite une émotion chez

le jeune lecteur, qui donne toute sa force à la valeur poétique. On pourrait multiplier les exemples de séquences interdisciplinaires. Il me paraît plus utiles de revenir sur quelques-unes de ces disciplines devenues outils pour le développement cognitif et l'apprentissage de la description.

---

### **3.4 Arts Plastiques, Musique, Géographie : des instruments au service d'une description contextualisée.**

La conception transdisciplinaire de l'enseignement/apprentissage de la description, mais aussi plus généralement de l'écriture, rend caduc le découpage traditionnel de l'emploi du temps, en séquences disciplinaires hermétiques et notamment le Français en sous-systèmes ( lecture, vocabulaire, grammaire...) indépendants les uns des autres. On l'a compris avec l'exemple précédent, cette conception impose également un effort de programmation. Je distingue et préfère programmation plutôt que progression, pour les mêmes raisons que celles avancées par Claudine Garcia-Debanco<sup>57</sup>: « programmation, au sens de mise en place d'activités choisies selon une cohérence pensée, plutôt que progression, au sens de succession rigide d'activités ordonnées de la plus simple à la plus complexe. » ( p 168). Les différentes séquences sont donc programmées pour agir ensemble. Elles répondent à la fois au programme du cycle III dans les différentes disciplines concernées et à l'apprentissage particuliers de la description. De ce fait, elles pourraient être programmées dans une répartition prévisionnelle courant sur toute l'année scolaire. Je propose un canevas plus souple qui surtout, s'enracine dans un projet de production écrite longue. Ainsi dans le projet d'écriture d'un (mini ) roman comportant plusieurs chapitres, une fois la trame principale conçue collectivement, les élèves constatent que les idées ne suffisent pas. La confrontation de leurs premiers écrits confirme la nécessité, entre autres, d'étoffer certaines opérations telles que la description, souvent omise dans la première rédaction, notamment celle du lieu où se déroule l'action. Il n'est pas difficile, pour un enseignant qui se lance dans un tel projet d'écriture,

---

<sup>57</sup> Garcia-Debanco Claudine, 1993, « Peut-on programmer les apprentissages en productions d'écrits ? » dans A. Bentolila éd, Les Entretiens Nathan, Actes III : Parole, écrit, Image, Paris, Nathan.

de prévoir en conséquence, à quel moment il pourra débiter son programme transdisciplinaire convergeant vers la description.

Comme j'ai déjà eu l'occasion de le préciser dans ce mémoire, programmer une préparation interdisciplinaire de la description d'un paysage ne doit pas se confondre avec un travail sur le thème du paysage dans toutes les disciplines possibles et imaginables. Seules sont retenues celles qui proposent :

- des opérations de lecture de paysage qui mettent en évidence une organisation spatiale ;
- une verbalisation amenant ainsi les apprenants à prendre du recul par rapport à la notion même de paysage, à questionner ses perceptions, à intégrer un vocabulaire spécifique ou tout simplement à développer son capital-mots ;
- une comparaison entre disciplines, aboutissant à des analogies et des divergences ;
- un investissement transférable dans l'écriture ;
- une entrée motivante et mobilisatrice dans l'acte de décrire.

La géographie, la musique et les Arts plastiques se prêtent, me semble t' il, à cette ambition.

#### 3.4.1 Description et géographie.

Autrefois, les chapitres concernant la géographie physique puis ceux de la géographie humaine se succédaient sans qu'on établisse de liens entre eux. C'était l'époque où la géographie avait pour principal objectif de faire connaître aux futurs citoyens, les caractéristiques du territoire national. Listes de fleuves avec affluents, de sommets, de villes, le tout situé sur une carte de France et croquis à reproduire, constituaient l'essentiel des leçons. Même si aujourd'hui certaines caractéristiques physiques et humaines sont encore au programme des Instructions Officielles, les contenus et objectifs n'ont plus rien à voir avec ce qui a précédé.

La géographie est devenue une véritable science sociale qui étudie l'espace produit par une société. Son enseignement a donc subi, au cours de ce siècle, des changements certains. Par exemple, les Instructions Officielles, depuis 1996, insistent sur le travail de l'Homme qui organise l'espace. L'objectif principal est d'amener l'enfant à voir, au-delà du paysage, le travail d'un certain nombre

d'acteurs. Les thèmes étudiés ont été reformulés et regroupés sous trois grands chapitres : Terre, paysages, France dans le monde. Sous le terme « Terre », on doit lire relief, hydrographie etc... et sous celui de « paysages », les différents paysages urbains, ruraux et les activités économiques et humaines qu'elles sous-tendent ( agriculture, voies de communication, industrialisation etc...). Décrire, expliquer et classer les paysages était une tâche essentielle pour les géographes des années 50. Puis comme le narre J. Maréchal<sup>58</sup>, le paysage a été éclipsé par d'autres centres d'intérêt. Depuis les années 70, il a fait un retour en force notamment grâce aux préoccupations relatives à l'environnement. Il n'est plus analysé pour lui-même mais appréhendé comme un espace à la fois naturel et produit par la société et cette interaction qui est au cœur des Instructions Officielles. C'est justement parce que le paysage délivre un message sur la nature et les hommes qui y vivent, que la géographie est plébiscitée, en général, par les élèves d'après François Audigier<sup>59</sup>.

Etudier la description d'un paysage en Géographie s'avère être une obligation ( c.f les Instructions Officielles) mais aussi un double choix didactique et pédagogique :

Pédagogique d'abord, puisqu'elle est une bonne ambassadrice de la description et à ce titre, bien reçue par les élèves. Didactique ensuite puisqu'elle permet à travers la lecture de paysages de mettre en place un début de structuration de l'espace. Elle n'est d'ailleurs pas la seule puisque d'après M. Clary <sup>60</sup> ( p 267) : « la perception de l'espace s'opère à travers les sens, une expérience directe, une culture et les représentations qu'en donnent notre société et les médias. » L'image et la photo sont omniprésentes en Géographie. Elles pallient à l'impossibilité physique de se rendre sur les lieux à étudier. L'étude de la composition de la photo devient alors indispensable. Au-delà du regard immédiat, il faut

---

<sup>58</sup> Maréchal J, 1991, les avatars du paysage, Cahiers Pédagogiques n° 298, Les contenus d'enseignement.

<sup>59</sup> Audigier François, 1995, Histoire et géographie : Des savoirs scolaires en questions , entre les définitions officielles et les constructions des élèves, Spirale n° 15, Les savoirs scolaires (2).

<sup>60</sup> Clary M, 1987, « Les différents degrés de l'échelle spatiale : Représentations et images à l'école élémentaires », dans L. Marbeau et F. Audigier eds, Seconde rencontre nationale sur la didactique de l'Histoire et de la Géographie », I.N.R.P, p 267.

prendre le temps d'analyser le paysage et de discipliner le regard. L'approche descriptive va délimiter l'aire et les contours de la portion d'espace et définir le type de paysage, exemple : « C'est un paysage montagneux », ce qui correspond à l'ancrage dans un texte descriptif et à une présentation du thème-titre. En utilisant un transparent posé sur la photographie du paysage, les élèves vont en dégager les différents plans. Le relief, les cours d'eau, les voies de communication, l'habitat, sont autant d'éléments qui attirent le regard. Ce sont aussi des parties de l'ensemble qui sont peu à peu décrits tout en respectant l'ordre des plans (situation en approche /recul) ou un balayage panoramique, selon le cas. La description est orale mais relayée par la schématisation sur le papier calque. Ainsi le travail descriptif suit - il un ordre qui n'est pas remis en cause par des retours en arrière, des répétitions ou une énumération tout azimut. L'ensemble est construit et peut même faire l'objet d'un résumé écrit reprenant l'essentiel de l'analyse descriptive orale. Ensuite à partir de ces éléments d'identification, les élèves mènent un travail d'interprétation et d'hypothèses pour appréhender l'interaction entre le milieu physique et l'exploitation humaine. Le paysage apparaît comme un espace social, culturel et surtout comme le témoin de multiples transformations. Les textes, les tableaux viendront compléter ensuite les informations, parfois valider les interprétations ou au contraire les démentir.

Quelle conclusion en tirer ?

On peut considérer que l'on est effectivement bien éloigné de la composante descriptive littéraire, qu' en comparaison l'action orale et schématique délivre une description empruntée, sèche et artificielle. Je ne peux qu'acquiescer à ce point de vue. Pourtant, on y décèle aussi des analogies : organisation de l'espace, utilisation de connecteurs, mise en relation des éléments caractéristiques qui peut s'apparenter à une sorte de progression thématique à thème dérivé, volonté de visibilité mais aussi libre espace d'interprétation. Même l'écriture n'est pas oubliée ! Ne sont - ce pas là, des éléments utiles pour l'apprentissage de la description ?

Il faut surtout prendre ce travail pour ce qu'il est : la pose de quelques jalons appelés à être étayés, comparés, manipulés par les apprenants.

« Le paysage est une portion d'espace terrestre que l'on embrasse du regard mais que l'on appréhende aussi par les autres sens » ( p 260)<sup>61</sup>. Ce sont ces autres sens qu'il convient de stimuler avant d'oser aborder l'écriture.

#### 3.4.2 Description et Arts Plastiques.

La fréquentation des oeuvres d'art a pour finalité de former le goût, de constituer une culture et de développer la capacité de créer. Si le dernier point (la capacité de créer) n'est pas directement pris en compte lors de l'apprentissage de la description, par contre, former le goût et constituer une culture picturale en découvrant des oeuvres variées, sont deux points directement activés par la lecture d'oeuvres. En effet, « la lecture d'œuvre développe cette intelligence perceptive par les opérations de discrimination, comparaison, recherche d'analogie qu'elle entraîne. »<sup>62</sup> En l'occurrence, dans la classe P. (REP), la comparaison entre plusieurs peintures de Paul Cézanne présentant la « Montagne Sainte Victoire » sous des angles différents, a permis de réaliser à quel point un même paysage pouvait offrir de multiples facettes selon des critères objectifs comme la saison, le jeu des ombres et des lumières, selon l'heure mais aussi des critères peut-être plus subjectifs comme l'état d'âme du peintre exemples : la mélancolie, le début ou la fin de carrière du peintre, la volonté de faire évoluer sa peinture etc... La comparaison de paysages peints par Raoul Dufy ( Nice, la promenade des Anglais ), Vincent Van Gogh ( La Crau ) ou encore Claude Monet ( Champ de coquelicots) ou encore Nicolas De Staël (Barques dans le port ) a permis aux élèves de déceler :

- la densité d'éléments descriptifs chez R. Dufy, dans une peinture pourtant si légère que seuls les contours sont esquissés,
- au contraire, la force du détail qui suggère plus qu'il ne représente, attire l'œil et donne toute sa valeur à une œuvre quasi monochrome où le mouvement n'est souligné que par la texture de la toile par endroits, chez N. De Staël,

---

<sup>61</sup> Maréchal J, 1988, « Le paysage, texte introductif », dans L.Marbeau et F. Audigier eds, 3<sup>ème</sup> rencontre nationale sur la didactique de l'Histoire et de la Géographie, des Sciences économiques et sociales, Actes du colloque, I.N.R.P, p 260.

<sup>62</sup> Druart Anne, 1999, Un pinceau pour écrire ? Analyse d'une médiation intéressante dans l'apprentissage de l'écriture, Spirale n° 23

- enfin l'importance de l'atmosphère créée chez un impressionniste comme C. Monet.

Ne retrouve-t-on pas dans ces constats faits par les élèves, les mêmes fonctions mimésiques, esthétiques et dramatiques que celles proposées à la lecture dans les manuels scolaires. Nous sommes bel et bien dans un travail de lecture avant l'écriture et de découvertes d'éléments typifiants ou singularisants, pour reprendre la thèse d'Yves Reuter<sup>63</sup>, à propos des effets repérés dans la description.

La reproduction d'une œuvre telle que la « Montagne Sainte Victoire » de Paul Cézanne n'est pas un travail créateur et à ce titre, est très critiqué par les plasticiens notamment par ceux qui ont en charge la formation des étudiants d'I.U.F.M. Cependant, je revendique l'intérêt d'une telle séquence avec les élèves. Outre le fait que la consigne est facilement comprise des élèves, elle a le mérite de concentrer leur attention sur l'organisation spatiale du paysage. Ils sont donc obligés, avant de passer à l'acte, de « construire » l'espace soit en choisissant un découpage plan par plan lorsque la perspective le permet, soit par un balayage panoramique latéral. En même temps, la verbalisation relative aux formes, à la palette de couleurs, à la matière, permet d'enrichir leur capital-mots. On peut concevoir que l'utilisation et la répétition de ce lexique pictural participe à la mémorisation d'un vocabulaire bien utile au moment de la production écrite.

Le passage par les Arts Plastiques pour découvrir la description a donc l'avantage d'aborder la notion de visibilité d'un paysage ou d'un objet, avec plus de subtilité peut-être que ne le ferait un extrait littéraire pour des élèves mauvais lecteurs. En multipliant la présentation d'œuvres aussi différentes dans leur mouvement pictural que l'est une œuvre cubiste, impressionniste, etc... les enfants prennent conscience que le paysage qu'ils observent, n'est pas un paysage commun à tous les regards mais un paysage unique selon la perception qu'ils en ont, même s'ils en partagent certains éléments invariants. Il y a ce qu'ils voient et ce qu'ils perçoivent au-delà du visible. La description, jusqu'alors uniquement visuelle, peut faire appel à d'autres sens pour venir compléter cette première approche.

---

<sup>63</sup> Reuter Yves, 1999, Douze propositions pour construire la description, Cahiers pédagogiques n° 373 Avril, Décrire dans toutes les disciplines.

### 3.4.3 La musique peut être descriptive.

Ayant travaillé la description à travers la peinture, il est facile d'établir, à quelques jours d'intervalle, une liaison Arts Plastiques/Musique. Une séquence musicale bénéficie, au même titre que la peinture, d'un accueil chaleureux de la part des apprenants. On obtient aisément leur attention et leur adhésion pour le chant ou pour l'instrumentation. L'écoute d'oeuvres est plus délicate. Pour atteindre son but, elle nécessite une préparation qui ne laisse rien au hasard, sous peine de perdre vite de son attrait. En effet, la musique « scolaire » est reçue comme une musique appartenant à une autre culture que la leur. Eloignée des rythmes et des voix qu'ils connaissent et maîtrisent, elle leur demande un effort de concentration et de tolérance. Ils acceptent de la recevoir mais il faut rendre l'écoute active et doser sa durée pour ne pas dépasser le seuil limite de ce qu'ils peuvent « endurer ». Les extraits sont donc brefs et choisis pour permettre le repérage d'un paramètre particulier, exemples : le type de mouvement (lent, modéré, etc...) , la famille d'instruments, la nuance (fort, faible crescendo, etc...) etc... Le caractère de l'extrait choisi ( gai, dansant, angoissant, bucolique, religieux, etc..) qui concerne directement la description. Ce critère, tout comme la peinture, fait appel à des interprétations multiples. Outre l'accès à la culture, l'écoute d'oeuvres, par le biais d'échanges fructueux, favorise l'enrichissement du vocabulaire avec l'apport d'adjectifs, de substantifs mais aussi de comparaisons et de métaphores. Il n'est pas rare que les élèves pour exprimer leur interprétation de ce qu'ils ont entendu, commencent leur phrase par : « On dirait... » ou encore « C'est comme... ».

Les extraits retenus par l'enseignant peuvent appartenir à des oeuvres différentes mais dans le cas d'une oeuvre telle que la « Moldau » de Frédéric Smétana, il est utile d'offrir des plages musicales qui respectent la chronologie de l'ensemble afin d'assurer la compréhension de cette oeuvre, à la fois descriptive et narrative. C'est ce qui a été fait avec la classe de L'école P. (R.E.P). Les échanges verbaux n'ont pas manqué et ont donné lieu à un résumé écrit et conservé dans le cahier consacré au vocabulaire.

Nécessairement, la reconstitution d'un paysage grâce au monde musical voulu par le compositeur amène une prise de conscience sur les paysages réels. Jusqu'alors essentiellement visuel, le paysage devient sonore et interpelle les autres organes sensoriels tels que le toucher et l'odorat. Une séance de jeu, touchant

les sens du toucher, de l'odorat et du goût a permis de développer à nouveau un vocabulaire spécifique. Les élèves divisés en équipe devaient reconnaître des objets, des matières dissimulés à leur vue, en utilisant leurs sens en éveil. L'ouïe a été également sollicité. Il leur fallait reconnaître des sons de la vie quotidienne, enregistrés au préalable. A chaque fois, cela a créé des occasions de discussions avec argumentation à l'appui, pour approcher la vérité et être l'équipe gagnante. Signalons que par la suite, ces jeux ont servi de références pour aborder, en biologie, la connaissance des organes des sens.

#### 3.4.4 Bilan cognitif de l'action transdisciplinaire et interdisciplinaire.

L'action s'est déroulée sur environ quatre semaines comme le montre le calendrier récapitulatif suivant.

##### 1<sup>ère</sup> semaine

<b>Lundi</b>	<b>Mardi</b>	<b>Jeudi</b>	<b>Vendredi</b>
	<p><b>Français</b></p> <p>lancement du projet sur le roman</p> <p>1<sup>ère</sup> écriture individuelle</p>	<p><b>Français</b></p> <p>lecture des 1ers écrits</p> <p>situation problème autour de la description</p>	<p><b>Français</b></p> <p>Recherche de passages descriptifs dans lectures diverses</p>
<p><b>Musique</b></p> <p>le caractère d'une œuvre</p>	<p><b>Géographie</b></p> <p>lecture de paysages ( repérage des plans, codages sur calque, schématisation de l'espace naturel/espace humain)</p>	<p><b>Arts Plastiques</b></p> <p>Le paysage et les artistes peintres : comparaison d'oeuvres.</p>	

##### 2<sup>ème</sup> semaine

Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
<p><b>Français</b></p> <p>constitution d'un corpus de textes descriptifs</p>		<p><b>Français</b></p> <p>Etude d'un texte descriptif</p>	<p><b>Français</b></p> <p>Réécriture individuel du 1<sup>er</sup> texte avec introduction d'une description des lieux</p>
<p><b>Musique</b></p> <p>une œuvre descriptive : la Moldau de Smétana</p> <p><b>Biologie</b></p> <p>jeu sur les organes des sens</p>	<p><b>Arts Plastiques/Poésie</b></p> <p>dessin sous la dictée à partir du poème de Rimbaud, « le dormeur du val »</p>	<p><b>Géographie</b></p> <p>lecture de paysages (suite)</p> <p>Musique</p> <p>la « Moldau » suite</p>	<p><b>Arts Plastiques</b></p> <p>découvrir et reproduire une œuvre de P. Cézanne « la Montagne Ste Victoire »</p>

### 3<sup>ème</sup> semaine

Lundi	Mardi	Jeudi	Vendredi
			<p><b>Français</b></p> <p>Réécriture collective du premier chapitre du roman</p>
<p><b>Musique/Vocabulaire</b></p> <p>La Moldau (suite)</p>	<p><b>Arts Plastiques</b></p> <p>Reproduction d'une œuvre de Cézanne (suite)</p>		

Sur cette programmation ne figure pas les séquences de grammaire, conjugaison et orthographe que les écrits des élèves n'ont pas manqué de provoquer. Par exemple, ce fut l'occasion d'étudier l'expansion du nom avec l'emploi de l'adjectif qualificatif, du groupe nominal prépositionnel et de la subordonnée relative. Ce qu'il est important de retenir de cette programmation de l'apprentissage de la description, c'est l'action concomitante de séquences disciplinaires diverses. Elles n'entrent pas en concurrence avec la matière fondamentale qu'est le Fran-

çais. Celui-ci occupe une place non négligée ( avec un accent très fort mis sur l'oral ) mais pas prépondérante et surtout pas unique. Une fois la mise en évidence du problème posé par la description (ou plutôt l'absence de description !) dans leur roman, la littéralité de la pause descriptive se fait momentanément discrète. Elle est relayée par des disciplines moins chargées d'images d'échec.

L'apprentissage s'échelonne sur trois semaines car il faut le temps de cerner la situation problème liée à l'écriture, mettre en œuvre des activités interdisciplinaires, récapituler ce qui a été découvert sur la description d'un paysage et prévoir des temps de réécriture. Les élèves ont dressé eux-mêmes une liste des critères d'évaluation. On y retrouve :

- l'organisation spatiale structurée en pensant au destinataire ( avec emploi de connecteurs de lieu),
- le choix d'éléments importants et utiles pour l'histoire,
- l'utilisation possible d'autres sens que la vue pour rendre le paysage plus vivant et pour servir de liaison avec la trame narrative,
- choisir un vocabulaire précis et éviter certaines répétitions,
- ne pas utiliser que des verbes d'état.

Les autres critères concernaient soit la syntaxe et morpho-syntaxe et des éléments en rapport avec le roman lui-même.

La préparation de l'écriture et l'écriture elle-même, ont donc bien été réalisées en fonction d'un projet réel, contrairement au travail de description d'une photographie qui est intervenu plus tard, pour les besoins de ma recherche. Ce qui n'a pas manqué de me poser quelques problèmes comme on le découvrira bientôt. En attendant et pour conclure cette deuxième partie, on constate que les critères d'évaluation mis en avant par les élèves sont en réalité assez proches de ceux que l'on avait pu lire dans les manuels .

Organisation textuelle de l'espace en s'appuyant sur une observation réfléchie, prise en compte de fonctions mimésique et dramatique de la description, référence à la catégorisation et à l'aspectualisation plus qu' à l'énumération, référence à un lexique mieux adapté. Si l'on compare avec des références théoriques, on note l'absence de références à la thématisation ainsi qu'aux opérations d'ancrage et d'affectation. Les termes n'ont pas été expressément employés au

cours de l'apprentissage, ce qui explique qu'ils ne figurent pas nommément dans les critères. Cependant, au cours de la séquence consacrée à la mise en image sous la dictée du poème d'Arthur Rimbaud, l'ancrage et l'affectation ont été remarqués par la comparaison du titre « le dormeur du val » et son affectation contradictoire et implicite du soldat mort à la fin du poème. De la même façon, les enfants ont repéré le double emploi du mot « trou » : le premier présentant l'ensemble du paysage (le tout « C'est un trou de verdure »

) et le dernier représentant un détail du personnage ( sous partie « Il a deux trous rouges au côté droit ») faisant partie du paysage lui-même.

En fait le travail interdisciplinaire, tout en s'appuyant sur des disciplines dites secondaires (le Français et les Mathématiques étant considérés comme matières fondamentales), n'édulcore en rien le contenu didactique. Nous ne sommes pas non plus, dans une politique éducative prônant une progression allant du plus simple au plus complexe ou sous - estimant les capacités cognitives des élèves. L'objectif était de proposer des entrées diversifiées pour l'apprentissage de la composante descriptive afin d'éviter toute surcharge cognitive à des élèves souvent en difficulté de lecture. Restait à connaître l'efficacité réelle d'une telle démarche !