

TROISIÈME PARTIE

Une approche transdisciplinaire de la description : recherche et analyse des résultats.

« Toute méthode est bonne si elle ne se prétend pas la seule bonne »

Meirieu Philippe, *Différencier la pédagogie* (p.4)

Il est périlleux d'être à la fois un enseignant sur le terrain et un chercheur, même modeste, en Sciences de L'Education. On peut même estimer que les deux activités sont antinomiques. En effet, on a tendance à se représenter l'enseignant du côté de l'action et même de la réaction, vis à vis d'un public toujours plus exigeant, toujours plus en mouvement, toujours plus imprévisible. A contrario, on se représente le chercheur du côté de la réflexion ante et post action observée. Le dédoublement de la personnalité de l'enseignant/ chercheur est donc difficile à gérer. Le côté face de l'enseignant, au cœur de l'action doit pouvoir répondre ou remédier rapidement au problème posé par l'élève ; le côté pile du chercheur privilégie l'espace temps. Il peut à loisir déceler la faille dans l'apprentissage ou la recherche menée, la critiquer ouvertement ou la remettre en question. Entre le désir de maintenir un cap pédagogique et didactique qui semblait porter ses fruits et la crainte de voir s'écrouler en même temps mes illusions pédagogiques , je me suis trouvée, au cours de cette recherche, bien souvent prise au piège de cette situation inconfortable. Mais finalement, en méditant la phrase de P. Meirieu que j'ai placée en exergue de ce chapitre, je me suis aperçue que peut-être au contraire, j'occupais une place privilégiée. A condition d'accepter qu'éventuellement les résultats obtenus ne valident pas mes hypothèses ou pire prouvent l'inefficacité de ma démarche, cette recherche pouvait me donner l'occasion tout simplement de me remettre en cause ou de persévérer en améliorant mon enseignement/apprentissage, pour reprendre la formule consacrée. Le point de vue théorique exprime des idées nouvelles, évoque les pratiques pédagogiques, les juge même mais il n'est rien sans elles. Il ne peut pas toujours vivre par procuration. En se nourrissant de la pratique, il doit être bousculé, reconstruit ou rassuré, pour trouver matière à rebondir. C'est l'ensemble de mes réflexions entre pratique et théorie, des hypothèses émises et des résultats obtenus dont il sera question dans les chapitres suivants.

1 Problématique et démarche de recherche

La lecture des Instructions Officielles pour le cycle III de l'école primaire a permis de relever l'importance accordée à la description dans toutes les disciplines. On a pu constater par la même occasion le « flou » laissé par ses instructions concernant les objectifs précis à poursuivre pour la production écrite en Français. Ce « flou » laisse une liberté de manoeuvre intéressante pour les enseignants mais aussi beaucoup de liberté pour les éditeurs qui s'assurent les services de chercheurs (exemple B Scheuwly et F. Revaz) et le plus souvent de praticiens. L'étude de ces manuels montre que l'enseignement de l'écriture d'un texte descriptifs au cycle III, porte en général sur :

- l'organisation interne de la composante descriptive sous la forme d'un pavé, avec l'usage de différents plans de texte articulés entre eux par des connecteurs textuels spatiaux et avec un début de progression thématique qui n'est pas explicitement travaillée ;
- La recherche d'un effet de visibilité ;
- La recherche d'un élément caractéristique permettant la catégorisation du lieu ou de son occupant ;
- l'aspectualisation avec un travail sur l'expansion du nom qui débouche sur un enrichissement lexical ou qui tient lieu de progression thématique.

L'équilibre entre ces deux axes n'est d'ailleurs pas toujours rétabli, on l'a vu avec la comparaison des manuels. S'ajoute à ces différents points, l'intérêt d'insérer la description dans un ensemble narratif ou explicatif.

Non seulement, l'interdisciplinarité me paraissait pouvoir répondre à ces différents points cruciaux de l'apprentissage du descriptif mais il me semblait qu'elle pouvait apporter plus. Pour l'avoir pratiqué depuis plusieurs années dans une classe de C.M2, dans un milieu très hétérogène d'un point de vue socio-économique et scolaire. Cependant, l'analyse concernant les résultats obtenus dans les classes successives de C.M2, était toute subjective. La démarche entreprise me convenait, les élèves sollicités ne semblaient pas en pâtir mais en réalité aucune évaluation sérieuse ne la validait objectivement. J'ai donc envisagé une expérimentation auprès de deux classes aux caractéristiques différentes, pour donner une réponse à ma question :

L'interdisciplinarité peut-elle être un outil efficace pour l'enseignement/apprentissage d'un texte descriptif en didactique du français ?

Ma problématique posée, j'ai choisi de suivre l'évolution scripturale des deux classes retenues, l'une l'école P. en R.E.P (Réseau d'Education Prioritaire) jusqu'en 1998 nommé secteur Z.E.P (Zone d'Education Prioritaire) et l'autre, l'école B., dans un secteur dit « normal ».

1.1 Profil des deux classes

Les situations économiques et sociales des deux classes

Le classement des situations économiques et sociales des parents a été fait dans les deux cas selon les catégories socio-professionnelles habituellement en vigueur.

Tableau récapitulatif des catégories socio-professionnelles (école P/R.EP) pour 23 élèves :

++	+	±	-	--
1	4	6	8	4

++ : Ingénieurs et cadres administratifs, commerciaux ou techniques, professions libérales,

+ : Instituteurs et assimilés, professeurs, professions scientifiques, intellectuelles ou artistiques,

± : Artisans, exploitants agricoles, commerçants,

- : Ouvriers, employés, travailleurs sociaux,

-- : Demandeurs d'emploi, invalides, mère au foyer (dans le cas d'une femme seule)

**Tableau récapitulatif des catégories socio-professionnelles (école B.)
pour 21 élèves :**

++	+	±	-	- -
3	7	2	6	3

La population des deux écoles est dans l'ensemble d'origine modeste. On note tout de même un écart significatif entre elles puisque 78.26% des élèves de P (R.EP) ont des parents dont la C.S.P est moyenne, défavorisée ou très défavorisée contre 52.38% dans l' école B. Ceci justifie, dans le premier cas, la nomination de l'école en R.E.P.

Le niveau scolaire des élèves.

Le niveau scolaire des élèves a été évalué de part et d'autre par les enseignants titulaires de leur classe respective, sous la forme d'une appréciation représentée par une lettre :

A = très bon élève

B = bon élève

C = élève moyen

D = élève faible

E = élève en grande difficulté

Tableau récapitulatif du niveau scolaire de la classe P (REP) pour 23 élèves

A	B	C	D	F
5	4	7	5	2

Tableau récapitulatif du niveau scolaire de la classe B.pour 21 élèves

A	B	C	D	F
5	7	5	4	0

Les résultats scolaires des deux classes se trouvent inversés : 12 sur 21 soit 57%, sont des bons ou très bons élèves à l'école B. alors qu'ils ne représentent que 39% à l'école P (R.E.P). Si on prend la tranche des élèves qualifiés de faibles ou très faibles, les résultats se resserrent. On obtient, en effet, 42.8% de faibles à B. contre 52.1% à P (R.E.P). Evidemment de telles données sont à considérer avec prudence car l'appréciation émise par les deux enseignants est complètement subjective. Il n'y a pas eu de réelles comparaisons s'appuyant par exemple sur des exercices communs. Cependant les deux enseignants connaissaient les élèves des deux classes concernées pour avoir respectivement exercé dans l'une et l'autre école avec ces mêmes élèves. Cela correspondait en somme à un « chassé - croisé » qui favorisait la connaissance des élèves « cobayes ».

1.2 Le dispositif mis en place

Dans ces deux classes, une première description de paysage (photocopie en noir et blanc, identique dans les deux classes) a servi d'évaluation (voir annexe 3). Chaque élève disposait d'une reproduction en noir et blanc d'une photographie représentant un paysage maritime et la consigne était : « Tu arrives dans ce lieu, décris-le ». Cette première étape me semblait nécessaire pour établir un état des pratiques descriptives de chacun qui pourrait être comparé, plus tard, avec les deuxièmes écrits à l'issue de l'apprentissage réalisé dans l'une et l'autre classe. Bien sûr, j'ai conscience que la procédure expérimentale comportait un inconvénient majeur, celui d'être en parfaite incohérence avec mon souci de travailler une description contextualisée, c'est à dire en l'insérant dans un projet d'écriture plus vaste. Malheureusement, il m'a semblé que je n'avais pas le choix. Il me fallait respecter la démarche pédagogique de mon collègue de B. qui n'envisageait pas alors un projet d'écriture particulier. Appréciant trop sa collaboration, je ne voulais pas intervenir et perturber sa pratique.

Ensuite, l'apprentissage, proprement dit, a commencé. Dans la classe en R.E.P (école P), c'est la transdisciplinarité qui a fonctionné, dans la classe témoin (école B.), c'est un apprentissage « classique » qui a prévalu. Le mot « classique » n'a bien sûr ici aucune connotation péjorative et n'est pas l'expression d'un jugement de valeur, il fait seulement référence à un apprentissage exclusivement lié à la lecture/écriture répandu classiquement dans les classes, à travers l'utilisation des

manuels. Je ne reviendrai pas sur l'approche interdisciplinaire et transdisciplinaire qui a été largement relaté dans la deuxième partie de cette recherche (chapitre 3). En ce qui concerne, l'apprentissage mené dans la classe-témoin, le maître a exploité une série de textes extraits (les références précises ne m'ont pas été communiquées) d'un fichier.

Une deuxième écriture descriptive de la même photographie a été ensuite programmée (voir annexes 4 et 5). Il est important de rappeler que l'apprentissage transdisciplinaire a été programmé autour d'un projet d'écriture longue : « le roman » de la classe et non pas pour décrire la photographie qui servait à l'expérimentation.

C'est la comparaison entre la première écriture et la deuxième qui a retenu toute mon attention. Je cherchais non pas à prouver la valeur de telle ou telle pratique mais bien à vérifier l'efficacité d'un travail interdisciplinaire pour :

1. Créer l'intérêt des élèves, leur motivation pour l'écriture descriptive.
2. Diversifier l'approche de la notion de description dans le cadre d'une pédagogie différenciée.
3. Faire découvrir quelques fonctions de la description (notamment mimésique, et dramatique).
4. Favoriser l'apprentissage de l'organisation interne d'un texte descriptif.
5. Substituer à l'énumération sans cohésion interne, une organisation prenant en compte la désignation du paysage dans sa globalité (cadrage initial), le développement de quelques unes des parties du paysage, tout en conservant une cohérence d'ensemble.
6. Favoriser le développement lexical nécessaire à la mise en mots

1.3 Hypothèses de recherche et opérationnalisation

De la lecture théorique ayant trait au descriptif et transposable au niveau du cycle III, j'ai retenu deux grands axes pour son enseignement, à savoir l'organisation textuelle (ancrage/affectation, plans de texte avec emploi de connecteurs spatio-temporels et début de progression thématique) et l'expansion lexicale liée à la

progression thématique (aspectualisation dans le sens où J. M Adam l'entend, c'est à dire développement des parties et des qualités du thème-titre et éventuellement thématisation. C'est à dire qu'un des éléments devient lui-même un sous-thème ; assimilation sous la forme de comparaisons, de métaphores ou de reformulation). Ces deux grands points sont également choisis par les concepteurs de manuels scolaires avec des orientations plus ou moins fortes pour l'un ou l'autre, comme la comparaison des manuels l'a démontrée. Mon travail de recherche s'est trouvé tout naturellement à l'intersection de la théorie et de la pratique. J'y ai adjoint un axe supplémentaire, celui d'une imprégnation transdisciplinaire avec une présentation plus ou moins ludique favorisant la motivation pour ce type de texte et l'entrée effective dans l'écriture. C'est tout d'abord sur ce dernier point que je me suis concentrée. Je suis partie du postulat simple qu'un élève en échec scolaire depuis des années, n'est pas passionné par la lecture/écriture, qui lui renvoie l'image peu valorisante d'un élève inadapté au programme scolaire et à la norme attendue par le système.

J'ai donc posé comme première hypothèse ***qu'en choisissant la musique, les arts plastiques et la géographie et non plus seulement la lecture comme approche préalable à l'écriture descriptive d'un paysage, on crée chez lui un intérêt, une motivation.***

En même temps créer cette motivation, c'est aiguïser son attention, son écoute : deux facteurs essentiels pour obtenir des conditions favorables à la compréhension, l'imprégnation et la mémorisation des structures descriptives. C'est surtout éviter le rejet a priori pour la description.

Cette motivation qui pourrait se traduire par l'envie d'écrire, ne sera pas mesurée directement dans l'écriture car elle peut difficilement être quantifiable. Elle appartient trop au domaine du subjectif et mériterait la mise en place d'une batterie de critères d'observation, ce qui n'a pas été fait au cours de l'expérience. Cependant cette motivation, parce qu'elle crée les conditions favorables à l'apprentissage, pourrait apparaître à travers l'évolution entre la première et la deuxième écriture, sous la forme d'une différence de longueur de texte, de manière plus significative dans la classe P (R.E.P). C'est pourquoi, j'ai commencé par observer la longueur des textes (nombre de mots) ❶ et ❷ des deux écoles.

L'imprégnation de la description grâce à l'interdisciplinarité favoriserait la mémorisation du contenu descriptif. L'assurance d'avoir quelques idées dans lesquel-

les puiser agirait contre l'inhibition légitime du jeune scripteur face à la page blanche. J'ai donc émis comme deuxième hypothèse que ***l'imprégnation et la mémorisation obtenues par le biais du travail transdisciplinaire pourrait resurgir dans la deuxième écriture de la classe P (R.E.P), sous la forme de références, de rappels, de reprises musicales ou plastiques.***

J'ai cherché alors à repérer dans les textes ②, s'il se trouvait des références directement liées au champ musical, pictural ou géographique. Par référence ou champ musical, j'entends ce qui pourrait correspondre à des caractères, nuances ou mouvements d'oeuvres étudiées. Concernant le champ pictural, tout ce qui se rapporte aux couleurs autres que celles couramment utilisées par les enfants telles que les couleurs primaires ou secondaires. Enfin concernant l'aspect géographique, tout ce qui pouvait relever d'un lexique spécifiquement géographique ou encore les traces d'un apprentissage de lectures de paysages avec une notion de plans ou d'axe horizontal ou latéral par exemple.

Autre conséquence du travail transdisciplinaire, la description essentiellement visuelle dans le premier écrit des deux classes observées, pourrait restituer des aspects auditifs, olfactifs ou tactiles dans la deuxième écriture et cela de façon plus marquée pour la classe P (R.E.P).

Le deuxième point que je souhaitais vérifier concernait l'organisation interne d'un texte descriptif. Or des disciplines comme la géographie ou les Arts plastiques participent à l'éducation du regard et la lecture organisée d'un paysage. A ce titre, elles peuvent être une aide pour la mise en place de l'organisation interne d'une description topographique.

J'ai supposé comme troisième hypothèse que ***dans le premier écrit, l'organisation spatiale serait faible dans les deux classes*** et comme quatrième hypothèse, ***qu'une évolution apparaîtrait dans les écrits des deux classes mais que la classe P (R.E.P) développerait plus nettement cette organisation spatiale suite aux supports géographiques et plastiques exploités au préalable.***

Pour le démontrer, j'ai cherché les repères spatiaux qui structuraient l'espace et la présence de plans horizontaux (latéral gauche/droite par exemple) ou fuyant (perspective en approche/recul) ainsi que la présence de déictiques spatiaux. Le repérage des mots a été complété par une schématisation qui avait l'avantage de visualiser l'organisation textuelle.

L'espérance d' une organisation textuelle plus marquée dans la classe Pasteur (R.E.P), pouvait aussi s'observer à travers une éventuelle progression thématique, raison pour laquelle ma cinquième hypothèse était ***qu'un début de progression thématique devrait se vérifier dans la deuxième écriture de l'école P (R.E.P) avec le développement de la description allant du tout vers les parties, voire les sous-parties. De plus, l'aspectualisation portant sur le tout se déplacerait sur les parties du tout. L'expansion devant être plus nette pour le groupe ayant travaillé d'un point de vue transdisciplinaire.*** Pour mener à bien cette partie de ma recherche, j'ai collecté dans les deux séries de textes de chaque classe, le nombre et la qualité des parties et des sous-parties développées le cas échéant. En même temps, j'ai recherché la présence de comparaisons et de métaphores dans les deux classes

Le dernier point que je souhaitais étudier était l'incidence de la transdisciplinarité sur le lexique. Dès le départ, j'avais émis l'hypothèse (hypothèse 6) que ***le vocabulaire du premier écrit serait probablement restreint, c'est dire marqué par l'emploi massif de verbes d'état ou de présentatifs et que l'ensemble lexical appartiendrait à un registre courant.*** J'ai donc relevé le nombre de verbes d'état et de présentatifs et j'ai essayé de déterminer le registre du langage et la pertinence du vocabulaire utilisé.

L'un de mes postulats plus forts était que l'ensemble des séquences transdisciplinaires, menées conjointement, facilitait la mise en mots explicite de la description par l'enrichissement lexical qu'elle provoque. J'ai donc posé, comme septième hypothèse ***qu'après le travail transdisciplinaire, les premiers essais d'assimilation pointeraient dans la deuxième écriture sans doute plus fortement dans celle des élèves de la classe P (R.E.P) sous l'influence de l'imprégnation musicale ou picturale. Notamment j'escomptais observer une évolution lexicale en quantité et en qualité de registre et une réduction du nombre de verbes d'état ou présentatifs.***

J'ai donc orienté mes analyses dans un premier temps sur la présence de comparaisons, de métaphores pour les deux classes avec la recherche particulière d'une liaison éventuelle avec la musique ou les arts plastiques pour la classe P (R.E.P). Je me suis attachée parallèlement à repérer le nombre de verbes d'état et de présentatifs dans les deuxièmes jets d'écriture afin de les comparer avec

les premiers et j'ai agi de la même manière avec la recherche de prédicats ou de toute expansion grammaticale du nom.

2 Analyses

2.1 A propos de motivation

Dans le premier temps de mon expérimentation, j'ai cherché les traces d'une motivation pour l'écriture dans l'évolution scripturale des deux textes écrits par les élèves. Puisque j'avais émis l'hypothèse qu'en choisissant la musique, les arts plastiques, les sciences ou la géographie et non plus seulement la lecture/écriture comme approche du travail descriptif d'un paysage, on suscitait un intérêt de la part des apprenants, il me fallait trouver un moyen de le vérifier. La différence de longueur des textes ① et ② me semblait être un indice valable car lorsque leur attention et leur écoute sont aiguës, on obtient en même temps leur participation effective à l'activité en cours. Partant du principe constructiviste qui veut qu'un apprenant, acteur de son propre apprentissage, comprend et mémorise plus facilement, ces deux facteurs sont essentiels. Alors que dans une autre situation, il serait peut-être resté en dehors de la notion de description, il a retenu quelques éléments qui agissent comme un étayage. L'assurance d'avoir quelque chose à écrire alors qu'il se sait inexpérimenté dans le domaine de l'écriture, le pousse à tenter d'écrire, le motive. L'augmentation de la longueur du texte peut en être la traduction.

Nombre de mots en moyenne pour la classe P (R.E.P)

	1 ^{er} texte	2 ^{ème} texte
nombre total de mots	1011	1461
moyenne par élève	43,9	66.4

Pour calculer le nombre de mots, j'ai compté comme unité chaque mot entier ainsi que les mots avec leur déterminant élide (ex : l'eau) ou encore l'expression « il y a » qui revenait souvent.

Nombre de mots en moyenne pour la classe B.

	1 ^{er} texte	2 ^{ème} texte
nombre total de mots	956	1337
moyenne par élève	45,5	70,3

On constate en premier lieu que les deux classes avec un nombre d'élèves à peu près équivalent (23 pour l'école P/21 pour l'école B. pour le premier jet et 22 pour l'école P/ 19 pour l'école B. pour le deuxième jet), écrivent en moyenne le même nombre de mots. Dans les deux classes, on note également une augmentation de ce nombre de mots après l'enseignement/apprentissage de la description. A l'évidence, l'augmentation plus nette que j'attendais de la classe P n'est pas vérifiée, au contraire, la différence est plus conséquente pour la classe témoin (différence de 24,8 mots pour cette école contre une différence de 22,5 pour l'école P). Une analyse plus fine du nombre de mots par élève a permis de constater que l'évolution n'était pas la même d'une classe à l'autre.

% d'augmentation du nombre de mots entre les 2 textes de B .

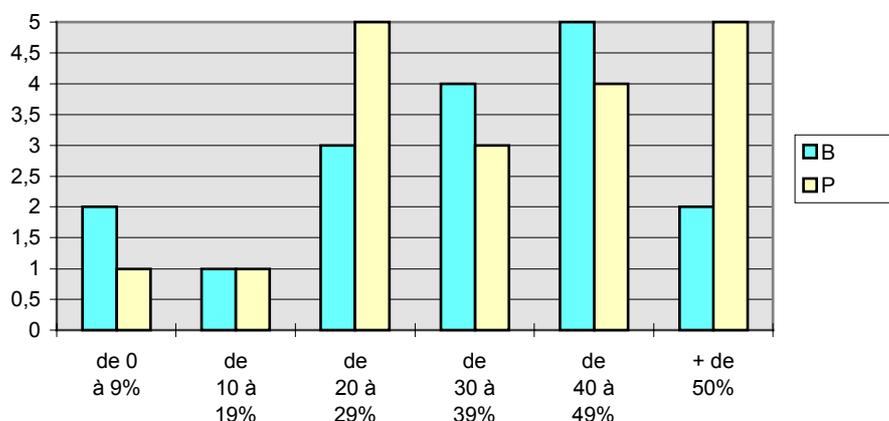
de 0 à 9%	de 10 à 19%	de 20 à 29%	de 30 à 39%	de 40 à 49%	+ de 50%
2	1	3	4	5	2

Sur les 19 élèves ayant été présents lors de la deuxième écriture, 2 élèves ont vu leur nombre de mots diminuer avec une variation de - 3 à - 18%. Les 17 autres ont tous développé leur premier texte et souvent de manière importante puisque 14 d'entre eux ont majoré de plus de 20% la longueur de leur deuxième texte. Il apparaît donc qu'entre les deux textes, le travail d'étude a porté ses fruits, ne serait-ce qu'en développant les idées. On peut noter une relative stabilité dans la production d'un titre (81% des textes sont titrés dans le texte n° ❶ et 79% des textes le sont pour le n° ❷). La diminution ne me paraît pas significative cependant il est étonnant de constater que trois élèves qui avaient écrit un titre la première fois, l'ont omis ensuite alors qu'inversement deux l'ont fait la deuxième fois alors qu'ils ne l'avaient pas fait précédemment.

% d'augmentation du nombre de mots entre les 2 textes de P

de 0 à 9%	de 10 à 19%	de 20 à 29%	de 30 à 39%	de 40 à 49%	+ de 50%
1	1	5	3	4	5

Graphique comparatif : augmentation du nombre de mots dans les deux classes (en pourcentages).



La progression du nombre de mots est manifeste. On repère trois cas d'élèves qui ont vu leur nombre de mots diminuer. Quand on compare cependant les résultats, on observe une distribution différente. Notamment, les pointes d'augmentation ne figurent pas dans les mêmes catégories. Alors qu'on note une pique entre 20 et 49% pour les deux écoles, les tendances de leur progression respective sont inversées : pour l'école B., la progression est ascendante de 20 à 49% alors qu'elle est descendante pour l'école P ; par contre, la catégorie suivante (celle des plus de 50%) est mieux représentée pour la classe P. L'ensemble de ces résultats est cependant difficilement interprétable. Dans les deux cas, le travail préparatoire à l'écriture a été efficace, puisqu'il a donné matière à écrire, les élèves en R.E.P ont su développé leur écrit aussi bien que les autres et obtiennent même un meilleur résultat dans la tranche supérieure à 50%. Il me faut tout de même tempérer ces données, en rappelant que le nombre d'écrits était inégal (22 pour P et 19 pour B. pour le texte ②). A l'issue de cette première analyse, les résultats, bien qu'encourageants, ne sont pas suffisants pour conclure à un effet « motivation » grâce à la transdisciplinarité et malheureusement du fait même de l'expérimentation, on ne peut pas non plus savoir ce qu'aurait été l'évolution des élèves de Pasteur sans ce travail transdisciplinaire !

2.2 Les effets de l'imprégnation interdisciplinaire

Le deuxième effet attendu concernait l'imprégnation et la mémorisation d'éléments descriptifs par le biais de l'interdisciplinarité, qui pouvaient ressurgir

dans la deuxième écriture sous la forme de références géographiques, de reprises musicales ou plastiques. J'ai classé comme références géographiques le vocabulaire spécifique ou les expressions utilisées dans les commentaires de lecture de paysages (exemples : falaise, dune, côte rocheuse, 1^{er} plan, horizon). Pour la catégorie champ pictural, j'ai relevé les couleurs (exemples : bleu, blanc, verdure) et pour la catégorie champ musical, j'ai tenu compte des références au son en général et aux expressions étudiées au cours d'activités musicales d'écoute (exemples : chant des oiseaux, bruit des vagues).

Références liées au champ musical, pictural, géographique de l'école P (R.E.P)

Champ musical	Champ pictural	Champ géographique
0	2	18

On pouvait s'attendre à l'absence de références musicales pour le texte ❶ et par contre espérer quelques références à la géographie suite au travail des années antérieures. Les références dans ce domaine sont extrêmement limitées ; seuls deux élèves utilisent la notion de plan qui est généralement exploitée pour la lecture géographique de paysages. Une séquence consacrée à ce type de leçon, m'a révélé que les élèves n'avaient jamais pratiqué auparavant ce type d'activité. Ceci explique donc le résultat faible. D'autre part, le vocabulaire géographique employé est souvent imprécis (exemple : cailloux pour évoquer un rocher) ou mal adapté (exemples : zigzague ou méandre pour parler de la mer qui contourne les rochers, digue ou montagne à la place de côte rocheuse). La fréquence de quelques mots tels que : falaise (2 fois), océan (1 fois), continent (1 fois), îles (2 fois), paysage maritime (1 fois), côtes (1 fois), reste faible.

Références liées au champ musical, pictural, géographique de l'école B.

Champ musical	Champ pictural	Champ géographique
3	9	35

Les résultats de cette classe sont cette fois, sensiblement différents ; On remarque tout de suite, l'évocation d'un monde sonore associé au paysage (3 citations) et davantage coloré. Les couleurs sont familières et attendues : le bleu de la mer (5 fois), les nuages blancs (1 fois) et le vert des arbres (1 fois), plus original, l'expression « verdure » qui est utilisée par deux élèves. Le champ géo-

graphique est également remarquable. Si l'on retrouve un terme maladroit comme « montagne » (1 fois) ou imprécis comme « lieu rocheux » (1 fois), le reste des mots est choisi à bon escient et met en évidence des connaissances géographiques : falaises (10 fois), dune, (3 fois), côte (1 fois), plage ou plage sableuse (2 fois), île (1 fois). Plus inattendus sont les mots « corail », « lagon », « phare », « Baléares » et cela pour des raisons différentes : Aucun phare n'apparaît sur l'image. Soit l'élève l'a imaginé en fonction du contexte, soit il a cru le discerner. « Lagon » peut s'expliquer par la clarté de l'eau qui peut évoquer des images d'îles lointaines du Pacifique. « Corail » appartient également à ce type de représentation que se fait l'enfant et que l'eau claire peut suggérer. Dans les trois cas, les scripteurs sont capables en regardant une image de concevoir une autre réalité, bâtie à partir de scénarios déjà mémorisés. Dans l'ensemble, les élèves de la classe B. ont un vocabulaire suffisamment opérant pour qualifier et donner à voir le paysage. Je n'ai pas retenu les trois cas d'élèves qui nommaient le paysage avec une grande précision (« Calanques de Port Pin », « Bouches du Rhône »). Il s'agissait, en effet de la légende de la photographie qui normalement était découpée. Sans doute y - a - t' il eu quelques oublis dans le découpage ?

Références liées au champ musical, pictural, géographique de l'école P (R.E.P) pour le texte n° ②

Champ musical	Champ pictural	Champ géographique
17	14	48

La comparaison avec les résultats du premier texte est assez éloquent.

Au niveau du champ musical, j'espérais des références typiquement musicales ou des mises en relation avec des oeuvres descriptives abordées en classe telles « La Moldau » de F. Smétana, « La mer » de C. Debussy, « le carnaval des animaux » de C. Saint Saens etc..., mais aussi un retour sur le travail d'écoute en général. Alors que dans le premier jet, les références étaient uniquement visuelles, la deuxième mouture montre, à l'évidence que les élèves ont intégré dans leur paysage, des éléments sensoriels nouveaux. :

- 17 références auditives dont une métaphore (« le chant des vagues sur les rochers »).

Les autres références se distribuent autour de bruits associés :

- à la mer (« le bruit des vagues sur les rochers », « le bruit de l'eau... »),
- aux oiseaux (« les mouettes »),
- le vent soit nommément soit de façon implicite (« le bruit des arbres qui bougent »),
- les bateaux (« le moteur du bateau »),
- et même les poissons (« les poissons font des clapotis »).

On peut remarquer la répétition de l'expression « faire des clapotis » (5 fois), déclinée avec le verbe faire ou entendre. C'est la résurgence d'une expression effectivement employée au cours de l'écoute active en Musique de l'œuvre de F. Smétana qui avait donné lieu à un travail de vocabulaire. La tournure retenue par quelques-uns peut être classée dans la catégorie « lieux communs ». Avec un esprit moins chagrin, on peut aussi considérer que le mot est l'exacte traduction d'un type de bruit, de la même manière que le mot « miaulement » se rapporte au cri du chat.

Au niveau du champ pictural, le résultat est moins probant. Bien sûr, on note une évolution significative puisqu'on passe de 2 références dans le premier texte à 17 dans le second, mais il reste cependant 15 élèves pour qui le paysage demeure incolore, 15 élèves incapables de puiser dans leur vécu sur le plan personnel ou scolaire, malgré un travail sur la couleur tout au long de l'année. Leur description reste donc mécanique, sans mise en relation véritable avec le monde qu'ils connaissent. Parmi ceux qui ont donné une réalité colorée à leur paysage, seules les couleurs primaires sont citées avec quelques nuances dans le « clair » ou le « foncé ». Un élève marque une petite originalité en évoquant la couleur « vert bouteille ». Le travail en Arts Plastiques a permis de mettre en évidence la couleur mais n'a pas créé la mémorisation attendue entre la matière et le lexique adapté. Signe peut-être que l'action menée seule n'a pas d'efficacité si elle n'est pas complétée par un exercice de répétition assurant la mise en mémoire et l'assimilation. Une trace écrite de ce vocabulaire particulier, sur une affiche ou dans un « cahier noir » servant de référent est sans doute utile.

Au niveau du champ géographique ; les résultats sont plus satisfaisants puisqu'on passe de 18 références répertoriées à 48. Voici ce que j'ai compté comme unité géographique :

- les termes spécifiques : des falaises, des conifères, une île, des dunes un cap, le lit (du torrent), un torrent,
- les expressions structurant l'espace et utilisées fréquemment en géographie : premier plan, (2^{ème}, 3^{ème}, 4^{ème} plan), l'arrière-plan, l'horizon,
- les expressions, verbes, groupes nominaux (nom + adjectif) tels que : un cours d'eau, surplomber, l'eau basse, une falaise de craie, les côtes rocheuses, petites montagnes, les rochers s'avancent dans la mer (périphrase pour parler d'un cap).
On retrouve dans les 2 textes, l'influence de l'apprentissage géographique concernant tout d'abord, la lecture de paysage. C'est net avec l'utilisation de « plans » qui organisent la description et en facilite ainsi la lecture. Mais surtout, les élèves nomment les différentes parties du décor avec des mots précis exemples : un cap, une falaise de craie ou avec une phrase proche de la définition, exemple : des rochers s'avancent dans la mer. On relève aussi quelques erreurs (le cours d'eau ou le lit du torrent ou petites montagnes mais ces erreurs que l'on peut attribuer à la mauvaise qualité de la reproduction, sont la preuve même de l'acquisition d'un savoir langagier spécifique et nouveau.

**Références liées au champ musical, pictural, géographique de l'école B. ,
texte n° ②**

Champ musical	Champ pictural	Champ géographique
0	10	26

L'analyse des résultats de la classe témoin se fait rapidement au niveau du champ musical . Dans le premier texte, il y avait 3 allusions au bruit. Dans le texte ②, je n'attendais pas d'évocation directement musicale mais au moins sonore. Il n'en est rien. C'est d'autant plus paradoxal que beaucoup de scripteurs associent une narration à leur description mais les faits et gestes se produisent dans un monde silencieux.

Au niveau du champ pictural, peu d'évolution par rapport au premier texte si ce n'est une petite baisse de références à la couleur (10 dans le texte①, 9 dans le texte ②) par contre la distribution de ces couleurs est modifiée. Le « bleu » se décline là aussi en « clair » ou « ciel » et 2 non couleurs : « clair » et « transparent » qui viennent évoquer la limpidité de l'eau. Le choix de l'adjectif « grisâtre » dans le texte 21 est intéressant car il permet au scripteur à la fois de clore sa pause descriptive et d'apporter une chute à sa narration.

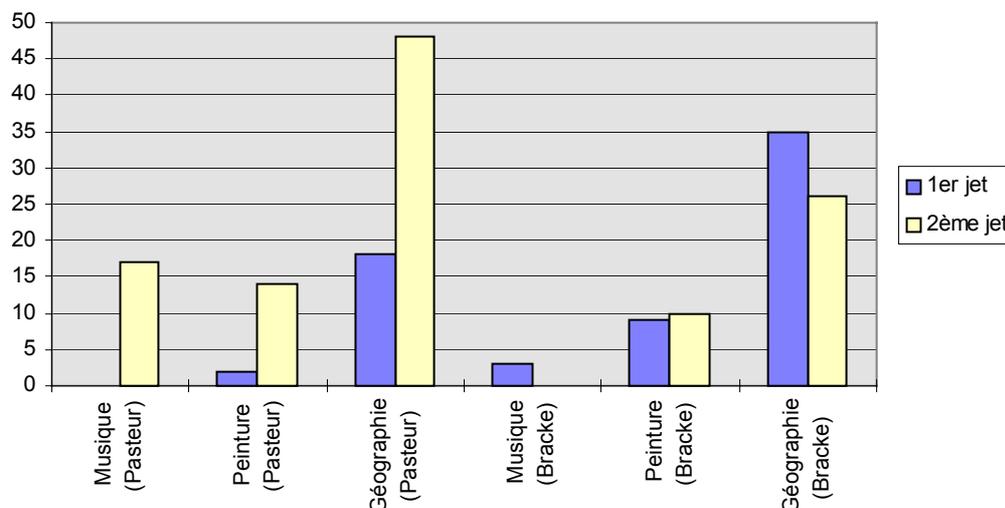
Globalement, on constate que les élèves ne convoquent pas leurs connaissances de la réalité en ce qui concernent les couleurs alors qu'ils le font volontiers à propos des sensations tactiles relatives à la chaleur (14 fois pour le soleil, l'eau ou l'atmosphère sont qualifiés de « chaud(e) » ou de « brûlant »). Curieusement, ils semblent prisonniers de l'image qu'ils décrivent en respectant apparemment une certaine objectivité. Par contre, ils privilégient la subjectivité pour se mettre en scène dans la narration, éclipsant du coup la consigne descriptive. Peut-on en conclure que les élèves, de cette façon, expriment leur préférence pour le récit ou plutôt délaissent-ils la description pour un type de texte qui leur est plus familier ?

Au niveau du champ géographique, le nombre de mots parle de lui - même : 26 références alors que j'en avais relevé 35 dans le premier texte. Il faut réajuster ce calcul en soustrayant du texte ❶ , 3 références dues aux élèves 10 et 17, absents lors de la deuxième écriture. Ce qui donne 26 références pour 32. On remarque un infléchissement des termes spécifiques à la géographie (lagon, Baléares, phare, corail, Bouches du Rhône ont disparu) au profit d'expressions « 1^{er} plan, arrière-plan » organisant la lecture du paysage.

Conclusion de cette première partie de l'analyse

Le dernier résultat me paraît tout à fait significatif pour les deux classes et sert ma démonstration concernant l'enjeu de la transdisciplinarité et de son incidence sur l'écriture. Les deux classes ont pratiqué en géographie, la lecture de paysage et les apprenants des deux classes ont transféré leurs acquis dans l'écriture, par contre une seule classe (l'école Pasteur en R.E.P) a pratiqué un travail suivi en Arts Plastiques et en musique et ses résultats parlent d'eux-mêmes lorsqu'on les transforme en graphique (voir page suivante). Le bilan est positif lorsque l'on mesure l'influence du travail transdisciplinaire. Les élèves de l'école située en R.E.P se sont investis dans les activités plus ludiques où l'échec scolaire est moins prégnant et ils ont assimilé et fait resurgir leurs acquis dans leurs écrits.

Evolution des 2 classes



L'imprégnation et la mémorisation sont donc vérifiées mais il m'apparaît à présent plus délicat d'affirmer le rôle du facteur « motivation ». Je le crois toujours essentiel avec les élèves qu'ils soient en échec scolaire ou non mais il me semble qu'il aurait fallu ajouter à cette expérimentation écrite, une observation sociologique. On peut pourtant conclure que l'attention et l'écoute ayant bien été stimulées par des activités dites secondaires, ces dernières ont participé efficacement à la compréhension et à la mémorisation d'éléments descriptifs que l'on a retrouvé dans les écrits, ce qui était le but recherché.

2.3 A propos de l'organisation spatio-temporelle des premiers textes.

Ecrire n'est pas une activité naturelle pour des élèves de la fin du cycle III, écrire une description l'est encore moins. On le sait, cela nécessite un apprentissage. Il était donc évident pour moi que le premier texte décrit aurait une organisation spatiale faible et cela dans les deux classes. J'ai recherché dans les copies des jeunes écrivains, la trace d'organiseurs spatiaux - temporels dans le texte ❶. Comme organisateurs de l'espace, j'entends l'emploi de : « au loin, à gauche, autour, sur, en face, au premier plan... » .

Première constatation, les marqueurs de temps (après, ensuite) sont très peu usités ou le sont à tort. C'est le cas par exemple de l'adverbe « après » qui est souvent écrit à la place de l'adverbe de lieu « derrière » ,

exemple : « après tout au bout des arbres, je vois des arbres entouréent de paille » (N°8 école P)

. Seuls 3 élèves de l'école P (R.E.P) sur 23 (13%) les ont utilisés alors que 5 sur 21 (23,8%) l'ont fait dans l'autre classe. Même remarque avec l'emploi régulier de « et puis » ou de « puis » dans le sens de « à côté » ou « derrière ». Dans tous les cas, il y a confusion entre la notion de lieu et celle de temps.

Les connecteurs de lieu les plus fréquents sont : autour, au bout, au loin.

Fréquence de l'emploi des marqueurs de lieu.

Ecoles	nombre total de connecteurs	nombre d'élèves en utilisant au moins 1	nombre d'élèves en utilisant 2	nombre d'élèves en utilisant 3 et +	nombre d'élèves ayant utilisé des marqueurs
école B.	22	7	6	1	14 sur 21
école P	46	10	3	2	16 sur 23

Analyse des textes de l'école P (R.E.P)

Deux élèves emploient la notion de plan avec pour l'élève N°23, une organisation déjà très précise (plan par plan) de la progression de la description. L'élève n°17 débute sa description avec l'idée de premier plan mais évite par la suite la répétition du mot. La même progression reste pourtant évidente grâce au terme « ensuite ».

Ces deux élèves mis à part, les expressions choisies par les élèves de l'école en R.E.P sont souvent proches sémantiquement et peu variées. Ainsi j'ai répertorié :

- de chaque côté/ sur l'autre côté (3 sur 46 connecteurs)
- tout au bout/ au bout de (2 sur 46 connecteurs)
- autour/ tout autour (2 sur 46 connecteurs)
- dessus/ en face/ tout au bord/ au fond de la mer (employé avec le sens de « au loin »), (1 fois pour chacun des mots)
- très, très loin/ à perte de vue/ au large du continent (chaque mot employé 1 fois par le même élève)

- sous (1 fois)
- sur (18 sur 46 connecteurs)
- dans (7 sur 46 connecteurs)

Il est évident que l'essentiel des connecteurs de lieu sont des prépositions qui ne peuvent fonctionner seules et sont donc peu explicites et encore moins organisatrice de la description. J'ai relevé que la plupart du temps, les expressions de lieu expriment soit le premier plan, soit le lointain ou les côtés de l'image. On peut donc dire que ce sont les extrémités du paysage représenté qui attirent en premier l'attention des enfants.

Analyse des textes de l'école B.

On constate une plus grande diversité dans le choix des expressions avec notamment :

- au fond de l'eau (2 sur 22 connecteurs),
- derrière (adverbe de lieu qui vient appuyer la description d'une partie du paysage et non pas l'hyper - thème),
- au bord de l'eau/ sur le rebord (2 sur 22),
- l'horizon/ à l'horizon (4 sur 22),
- au milieu/ à travers/ autour/ en - dessous/ entre les rochers/ de tous les côtés, (1 fois pour chaque expression ou adverbe)
- là-bas (2 sur 22) qui est la marque d'un langage qui fonctionne dans l'implicite,
- tout d'abord/ d'abord (2 sur 22).

L'expression « à côté de moi » écrite par l'élève n° 7 n'est pas centrée sur le paysage mais sur l'animal et le narrateur.

La comptabilité de ces connecteurs n'aurait pas permis, à mon sens, de vérifier l'évolution spatiale dans le deuxième texte. Je me suis donc efforcée d' entrer dans une analyse plus fine des textes. J'ai regardé notamment dans quelle mesure, ces marqueurs étaient utilisés pour la description du thème dans sa globalité (le tout) ou s'ils servaient de connecteurs interphrastiques (dans une pro-

gression thématique dérivée ou éclatée) entre le thème et ses parties voire des sous - parties du thème.

Dans les textes n°❶ de l'école P (R.E.P), les marqueurs de lieu décrivent essentiellement une partie du thème. Ils apparaissent ainsi 33 fois sur 46 (71%) ensuite ils sont repris aussi bien pour le thème, 6 fois sur 46 (13%) que pour les sous - parties, 7 sur 46 (15%). Cependant le nombre d'élèves concernés par l'utilisation des connecteurs est intéressant à rappeler. On constate ainsi que leur emploi n'est pas partagé par tous. Ainsi 30% n'en font pas l'usage du tout. Ce chiffre sera d'ailleurs à rapprocher de ceux obtenus de la même façon par les élèves de l'autre école, soit 33,3%. La différence essentielle se situe au niveau du nombre important d'élèves de l'école B. ayant employé des marqueurs de lieu pour le thème. Ce résultat va de pair avec l'emploi massif d'un titre. Le thème titre est alors repris dès le début, exemples :

N°1 « Dans ce lieu... »,

n°2 « Titre : Le bord de l'eau.

Au bord de l'eau, il y a des forêts... »

Si le nombre de marqueurs de lieu des parties est important, je rappelle que 15 d'entre eux sont identiques puisqu'il s'agit de la préposition « sur ». Dans ces cas-là, les textes sont organisés ainsi : le scripteur s'assure que les différents éléments qui composent le paysage sont tous cités. Il tente ensuite de compléter le présentatif « il y a » par une localisation plus précise. Cela explique l'emploi massif de « sur ». Ces textes fonctionnent tous sur l'implicite. Le scripteur énumère ce qu'il voit sans tenir compte d'un éventuel lecteur. Cela soulève quelques réflexions de ma part et particulièrement le problème de la consigne qui place le scripteur dans une situation d'écriture ambiguë. On ne demande pas un texte d'imagination, ce ne doit pas être un récit. La consigne s'inscrit dans une contrainte mal perçue par l'élève. Que veut l'enseignant ? Il l'ignore et répond à la commande selon sa propre interprétation. Une consigne plus précise, du type : « Tu arrives dans ce lieu, tu décris le paysage pour une personne qui ne peut pas voir l'image » aurait sans doute mieux valu. De fait, le paysage reconstruit par les élèves, se présente sous la forme d'éléments (les parties) comme dans un puzzle dont il manque des pièces. C'est pourquoi, il y a peu de marqueurs portant sur le thème qui est difficilement reconstitué, d'autant qu'aucun élève n'a titré son texte. De plus, on relève peu d'expansion vers les sous - parties puisque

les élèves cherchent davantage à donner une liste exhaustive des divers éléments du paysage qu' à les décrire.

Tableau comparatif nombre d'élèves utilisant des marqueurs de lieu

	école B.			école P(R.E.P)		
	thème	parties	sous-parties	thème	parties	sous-parties
texte n°❶ (21 élèves à école B et 23 élèves à école P)	13	14	3	5	16	6
texte n°❷ (19 élèves à école B et 21 élèves à école Pr)	7	18	9	16	21	15

L'utilisation des marqueurs de lieu pour le thème est plus évidente dans les copies de l'école B. 13 élèves explorent le thème contre 5 dans l'autre classe, 14 prolongent leur description au niveau des parties mais 3 seulement continuent en direction des sous - parties.

Conclusion

De la lecture de ces premiers textes, on peut retenir qu'effectivement l'organisation spatiale de la description dans les deux classes est assez faible :

- un quart des élèves, dans l'une et l'autre classe, n'utilise pas de connecteurs spatiaux,
- la description repose essentiellement sur l'énumération désordonnée des parties du paysage,
- la distribution plus large des connecteurs de lieu de l'école B. met en évidence un vocabulaire (adverbess de lieu et groupes prépositionnels) un peu plus développé et plus précis qu'à l'école P,
- l'utilisation d'un titre joue un rôle non négligeable dans l'écriture de la description et notamment dans l'organisation textuelle. En effet, le fait d'écrire un titre prédispose nettement à débiter la description par la reprise du thème-titre en

ancrage avant d'aborder ses différentes parties. Dans ce sens, on peut remarquer que les élèves de l'école B amorcent une timide progression thématique avec un thème éclaté. Enfin, je retiens de cette première comparaison, un point commun à chacune des deux classes, à savoir une attirance pour le lointain et les contours de l'image en général.

2.4 Evolution de l'organisation spatiale des deuxièmes textes ;

La troisième hypothèse étant vérifiée, il était temps d'analyser les textes n° ② pour lire l'évolution des descriptions. Pour cela, j'ai reconstruit un tableau du même type que précédemment, dans lequel je notais tous les repères spatiaux rencontrés, ainsi que les parties du texte concernées afin de dégager une éventuelle organisation spatiale.

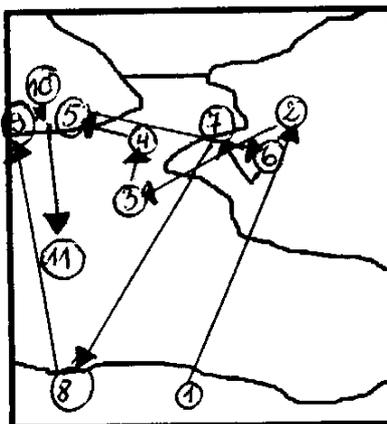
Extrait du tableau de repérage de l'organisation spatiale (école P).

élèves	thème	parties	sous-parties
n°1		<ul style="list-style-type: none"> • sur les roches • sur le côté droit, on voit des roches • Dans l'eau • Au loinet juste avant • Sur les roches 	<ul style="list-style-type: none"> • où il y a des arbres
n°2	<ul style="list-style-type: none"> • Ici la mer • elle est entourée de roches • Dans cette mer 	<ul style="list-style-type: none"> • sur cette roche • assis sur la roche 	

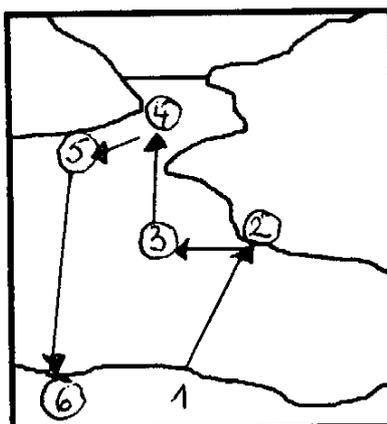
Pour mieux visualiser l'organisation spatiale mise en place par les élèves, au cours de deuxième écriture, j'ai reproduit en la schématisant la photographie et

j'ai reporté sur chaque schéma représentant un texte d'enfant, le parcours pris par la description en respectant la chronologie du discours.

Exemple du schéma de l'élève n°1 (école B.)



Exemple du schéma de l'élève n° 1 (école P.RE.P)



Commentaires à propos des textes de l'école B .

Nombre d'élèves utilisant des connecteurs de lieu dans le deuxième texte (Ecole B.)

	nombre total d'élèves	nombre de connecteurs portant sur le thème	nombre de connecteurs portant sur les parties	nombre de connecteurs portant sur les sous-parties
1 ^{er} texte	21	12	14	3
2 ^{ème} texte	19	7	18	9

Un élève n'a pas utilisé de connecteurs du tout, contrairement à ses camarades, ce qui est déjà une première évolution. Ce qui est plus intéressant, est la distribution de ces connecteurs

On peut constater, à première vue, que les élèves de l'école B ont assez peu modifié leur écriture. On peut même noter une variation à la baisse sur le nombre d'élèves utilisant des connecteurs consacrés au thème en général alors qu'il y a peu de changements concernant leur emploi pour les parties ou sous - parties du paysage décrit. Il faut y voir l'influence encore une fois de la consigne et de la présentation de la photographie. Lors de la première écriture, le titre exact du document figurait malencontreusement en légende. Les élèves l'avaient exploité pour débiter leur description. La fois suivante, la légende avait bien disparu et un seul élève a eu suffisamment de mémoire pour s'en resservir (n° 15). La consigne « Tu arrives dans ce lieu, décris-le » a sans nul doute modifié les données. On remarque par exemple, la reprise de l'expression « dans ce lieu » pour cinq élèves, ce qui équivaut à l'utilisation du titre lors de la première écriture. Mais surtout, on remarque que contrairement à l'école P (R.E.P), tous les élèves écrivent dans une situation de narration homodiégétique centrée sur l'acteur ou sur le narrateur à l'exception d'un seul. C'est à dire que l'élève raconte son histoire comme si elle se déroulait au moment de la narration ou rétrospectivement pour reprendre deux types d'instances narratives présentées par Y. Reuter (p 67, p 68).⁶⁴ Beaucoup perdent de vue la consigne descriptive et privilégient la narration de leurs vacances sur le lieu représenté par la photographie. Cette narration aura une conséquence sur l'axiologisation comme on le verra plus tard. Si le nombre d'élèves utilisant des connecteurs a peu varié, le nombre de connecteurs lui a sensiblement progressé comme le démontre le tableau suivant, de même que la qualité de ces connecteurs.

Nombre de connecteurs employés par les élèves de l'école B.

	sur le thème	sur les parties	sur les sous - parties
1 ^{er} écrit	21	29	4
2 ^{ème} écrit	9	60	20

⁶⁴ Reuter Y, 1991, Introduction à l'analyse d'un roman, Paris, Bordas.

Je ne reviendrai pas sur les résultats portant sur le thème, il faut y voir, à mon avis, les mêmes explications que celles données précédemment à propos du nombre d'élèves. Par contre, l'emploi massif de connecteurs pour les parties et dans une moindre mesure pour les sous - parties montre à l'évidence que leur apprentissage et leur mémorisation sont facilement retenus par les élèves. La connaissance et l'utilisation de connecteurs spatiaux n'évitent pas l'énumération d'éléments juxtaposés mais marquent me semble-t-il un tournant dans l'écriture d'une description en permettant un début de cohésion entre les différentes parties explorées par le scripteur. Les connecteurs eux - mêmes, ont changé. On note à plusieurs reprises (9 fois) la présence de plans (1^{er} plan, 2^{ème} plan) alors qu'ils étaient inexistant dans la première écriture. Ces expressions trouvent probablement leur origine dans un travail de lecture de paysages en géographie, preuve que la description est bien transdisciplinaire même si son apprentissage n'a pas été volontairement programmé dans ce sens !

A propos de l'organisation spatiale prise dans l'ensemble du texte, j'ai relevé que :

- 7 élèves sur 19 commencent par le 1^{er} plan mais 4 seulement poursuivent leur description selon un axe avant/arrière et deux d'entre eux se limitent à la description de 2 ou 3 parties.
- 7 commencent par la mer au devant de la scène mais également à l'arrière-plan. Un élève d'ailleurs imagine qu'il arrive sur le lieu en bateau.
- La plupart d'entre eux procèdent par un balayage avant/arrière et latéral gauche/droite ou vice-versa.

Il n'y a pas d'organisation structurée, ce qui est la principale divergence avec les textes de l'école P (R.E.P). Les élèves suivent plutôt une sorte de liste de points à ne pas oublier dans la description exemple : le soleil et les nuages apparaissent fréquemment dans les extraits alors qu'ils n'étaient cités que par un élève de l'école P.

Commentaires à propos des textes de l'école P (R.E.P)

Nombre d'élèves utilisant des connecteurs de lieu (école P)

	nombre total d'élèves	nombre de connecteurs portant sur le thème	nombre de connecteurs portant sur les parties	nombre de connecteurs portant sur les sous - parties
1 ^{er} texte	23	5	16	6
2 ^{ème} texte	21	16	21	15

Ce premier tableau comparatif met en évidence une progression nette entre les deux écritures. Tout d'abord, la totalité des élèves présents lors de la deuxième écriture, utilise des connecteurs de lieu alors que précédemment un quart d'entre eux n'en faisait pas usage. On note ensuite, que leur répartition est plus équilibrée. Les élèves ont pris conscience que le paysage est un tout qu'il faut donner à voir, ensemble qu'ils détaillent plus ou moins ensuite. La consigne du deuxième texte avait été donnée malheureusement par oral. Elle s'est trouvée transformée et réduite en « je décris l'image ». L'influence de la consigne est ici manifeste. Bien que son effet n'ait pas été recherché, elle doit être relativisée. En effet, on ne retrouve pas dans les textes, la situation de narration homodiégétique centrée sur l'acteur comme c'était massivement le cas pour l'école B. Cependant sept élèves l'ont utilisée, soit en débutant leur texte par « je vois ou j'observe », soit en se mettant en scène à travers l'expression « à mes pieds » qui est aussi un moyen de marquer géographiquement l'espace. Cette remarque amène à s'interroger sur la capacité des élèves (à cet âge là ou à ce niveau de compétence) à produire un écrit sans manifester sa présence.

Nombre de connecteurs employés par les élèves P (R.E.P)

	pour le thème	pour les parties	pour les sous - parties
1 ^{er} écrit	6	33	7
2 ^{ème} écrit	42	75	22

Le nombre de connecteurs employés par les élèves est révélateur, comme c'était le cas pour l'autre école mais on peut constater que la progression est encore plus forte. J'y vois une des conséquences de l'exploitation géographique de la

lecture de paysages, d'autant que la nature et la qualité des connecteurs se sont modifiés. Lors du premier texte, une grande partie des marqueurs relevés étaient des prépositions (sur, dans...). On les retrouve bien sûr dans le deuxième écrit mais on comptabilise aussi dix-sept références aux plans (contre trois la première fois) et de nombreuses expressions nouvelles telles que : à droite, au loin, en face, de chaque côté, au-dessous, contre etc... Autre élément non négligeable, la prise en compte évidente du lecteur dans cette deuxième production. Pour une meilleure visibilité du paysage, les apprenants construisent la lecture du paysage. Le regard ne se pose plus au hasard sur la photographie mais suit en général une ligne directrice. L'observation des schémas vient valider cette analyse. Ainsi, la lecture du paysage suit le plus souvent :

- un axe (16 enfants sur 21) qui court du premier plan vers le lointain, ce que J.M Adam nomme un plan fuyant, c'est à dire avec une perspective en approche/recul,
- trois auteurs choisissent de commencer leur description par la mer, c'est à dire par le thème global du paysage,
- trois autres choisissent le troisième plan, c'est à dire la forêt sur les rochers. On peut penser que le narrateur s'identifie aux personnages qui sont sur la photographie et décrit donc ce qu'il aurait en face de lui.

Conclusion

L'organisation spatiale qui était faible dans le premier texte a nettement évolué lors de la deuxième production des deux classes. Elle s'est notamment enrichie avec l'apport en nombre de connecteurs spatiaux mais aussi en qualité. La diversification de ceux - ci laisse à penser que l'acquisition de connecteurs qui organisent l'espace, est l'un des premiers pas franchis facilement dans le processus d'apprentissage d'écriture d'une description de paysage. A l'évidence, l'écriture subit l'influence d'autres disciplines que celle exercée par le Français. La géographie y tient un rôle important même si l'apprentissage interdisciplinaire n'a pas été programmé à cet effet, comme c'était le cas pour l'école B. L'apparition d'expressions telles que « premier, arrière - plan », le prouve. En même temps cette influence, plus nette lorsqu'un travail interdisciplinaire a été programmé comme tel, montre que le maître doit la mesurer afin qu'elle ne vienne pas trop rigidifier la production écrite.

Utiliser des connecteurs spatiaux marque aussi un pas vers la prise en compte d'un lecteur éventuel et oblige le scripteur à adopter une écriture explicite et non plus implicite comme on avait pu le lire dans les premiers textes.

On ne peut pas directement mesurer l'impact de la lecture et de la reproduction d'oeuvres en Arts Plastiques, à travers ce premier bilan de l'organisation spatiale. Par contre, il est juste de retenir que les élèves de l'école P (R.E.P) organise leur description en suivant une perspective cohérente (souvent avec un plan frontal en approche/recul) et non plus dispersée comme c'était le cas dans leurs premiers jets et comme ça l'est resté pour les deuxièmes jets de l'école B.

2.6 L'organisation textuelle et la gestion thématique

Afin d'engager une analyse approfondie de l'organisation textuelle après apprentissage, j'ai recherché la trace d'un début de gestion thématique dans les deuxièmes textes des deux classes. J'espérais obtenir une progression thématique plus évidente dans les textes de mes élèves, dans la mesure où l'observation de paysages sur toiles et l'écoute de musiques descriptives pouvaient les avoir familiariser avec une description en forme de parcours. Le terme de parcours est repris à D. Apothéloz⁶⁵ qui en est à l'origine, puis à Y. Reuter⁶⁶ plus récemment. J'espérais donc concrètement observer pour commencer une désignation du tout, ce que J.M. Adam nomme « ancrage » et Y. Reuter « cadrage initial », une désignation des parties et sous - parties du paysage décrit. Au cours du trajet partant du tout pour aller vers les parties, je pensais relever quelques spécifications globales et locales sous la forme de qualifications et de mises en relation. Par contre, j'étais assez perplexe quant au cadrage final. Une composante descriptive insérée dans une écriture narrative longue, tel que le projet de roman de la classe, peut sans doute trouver plus facilement sa conclusion par le retour à la narration. La description décontextualisée d'une

⁶⁵ Apothéloz D. 1998, « Eléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial », dans Y.Reuter ed, La description, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion.

⁶⁶ Reuter Y, 1998, « La description en question, » dans Y.Reuter ed, La description, Villeneuve d'Ascq, Presses du Septentrion

image me semblait moins favorable. C'était un nouvel inconvénient consécutif au dispositif choisi pour cette recherche.

La gestion thématique des élèves de l'école B.

La lecture des textes de l'école B révèle un certain nombre de points communs à propos de la gestion thématique. Le thème de la photographie était un paysage maritime, on pouvait s'attendre à une désignation du paysage dès le titre. Ce n'est pas du tout le cas. Soit les élèves n'ont pas donné de titre, soit ils ont choisi (pour 15 d'entre eux) le thème des vacances (« En vacances, mes vacances...»). Autre surprise, la désignation du paysage passe très souvent par l'expression « Dans ce lieu » (6 fois), sans beaucoup plus de précisions. Une nouvelle fois, le rôle de la consigne et de l'image apparaît :

- Visiblement, les élèves utilisent la consigne comme point de départ de l'écriture jusqu'à en recopier une partie ;
- Une certaine connivence s'établit entre l'enseignant et le scripteur à travers la consigne car « ce » lieu renvoie à une image connue du scripteur et du lecteur. Les élèves ne se placent donc pas dans une position neutre vis à vis de la photographie et leur description souffre encore de beaucoup d'implicite ;
- Les élèves se mettent directement en scène parce que l'expression « tu arrives... » les y invite et ils finissent par oublier la demande de description. C'est le cas de l'élève n°20 qui consacre la moitié de son texte à la narration.

n° 20 : « Enfin mon chien venu on le lança dans l'eau. Après nous sommes partis dans l'eau pour arroser nos parents et après nous sommes partis escalader les rochers et nous nous sommes sèchaient. »

Sur dix-neuf élèves, seize d'entre eux se mettent en scène. L'ancrage du texte ne porte pas sur le paysage mais sur leur propre personne. Ils le désignent plus tardivement avec dans la plupart des cas, le groupe nominal « la mer » (8 fois). Cette perspective narrative entraîne quelques fois une désignation du tout en affectation imprécise, exemple le n° 19 « Quel beau paysage ! » sous une forme très axiologisée ou sous une forme plus discrète, exemple le n° 8 « j'aurais voulu y rester plus longtemps ».

Ce qui ressort très nettement de chacun de ces textes, c'est la désignation des parties (leur nombre fluctue entre deux et dix parties citées par texte) et la quasi

inexistence de désignation des sous - parties (seules huit élèves nomment quelques sous - parties et en nombre limité, de un à trois maximum).

Les élèves construisent tous leur description en suivant une progression à thèmes dérivés, c'est à dire qu'ils décomposent le thème global du paysage, plus ou moins actualisé, en sous - thèmes abordés successivement. Ces sous - thèmes ou parties font alors l'objet d'un bref développement. L'expansion de ces parties se fait essentiellement) à l'aide d'adjectifs qualificatifs (trente-quatre en tout), de subordinées relatives (seize tournures relevées) enfin un recours aux adverbes de quantité (beaucoup (huit fois), plein de (une fois)).

L'axiologisation qui était quasiment inexistante dans le premier jet de l'école B . marque une évolution nette dans le deuxième. Treize enfants sur dix - neuf éprouvent le besoin d'apporter un jugement de valeur esthétique ou de bien être sur l'ensemble du paysage ou sur une de ses parties, ce qui est aussi la marque d'un développement de la description.

La gestion thématique des élèves de l'école P (R.E.P)

Pour commencer, il faut à nouveau rappeler la consigne (« je décris l'image ») légèrement différente de celle de l'autre école qui fut à l'origine de lourdes conséquences au niveau de l'énonciation.

- La première de ces conséquences est l'absence de mise en scène narrative telle qu'on l'avait découverte dans les textes de la classe B. Deux élèves sur vingt - trois commencent leur description en s'incluant dans le paysage avec l'expression « à mes pieds ». Même si parfois la rédaction se fait à la première personne (« je vois »), c'est la vision du paysage sur la photographie qui est rapportée par le locuteur et non pas celle d'un des acteurs du paysage.

- Deuxième conséquence, en général, les élèves n'utilisent pas de titre (vingt élèves sur vingt - trois), quatre le font et méritent d'être cités pour leur originalité par rapport à ceux de la classe B.

n°2 : « La mer bleue comme les cieux »

n° 6 : « La vie en plein air »

n° 15 : « Grande description d'un paysage »

n° 23 : « Le paysage maritime ».

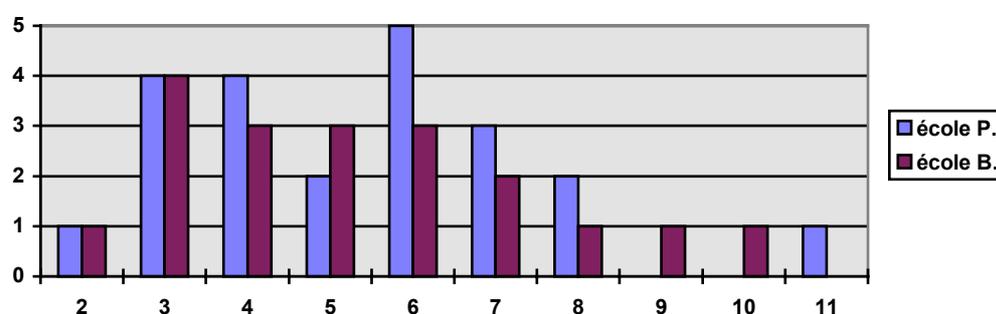
Le titre n°2 est intéressant car il montre l'effort de l'élève pour donner un effet esthétique et traduit un début d'axiologisation. Le titre n° 6 est assez éloigné du paysage en lui - même mais résume l'ambiance qui lui est associée.. Ce titre est à rapprocher de ceux relevés dans les textes de l'école B. Le titre n° 15 est savoureux par son emphase et révélateur de l'état d'esprit d'une élève soucieuse de bien répondre à la consigne. Le titre n° 23 est très précis. Il fait plus appel au savoir géographique qu' à une recherche esthétique.

Tout comme leurs camarades de l'école B, les élèves de l'école P (R.E.P) désignent pas ou peu (cinq élèves sur vingt - trois) l'ensemble du paysage en ancrage mais il faut remarquer que ceux qui le font, ne se contentent pas de le désigner, ils donnent tout de suite une spécification globale parfois sous la forme d'une comparaison par exemple le n° 5 : « C'est la mer en plus petit », le n°6 : « C'est un lieu de mer ou de repai ». Cette dernière introduction est remarquable car c'est celle d'un élève considéré comme illettré au début de l'année scolaire, l'exemple même d'un élève pour lequel l'apprentissage de l'écriture par la lecture, ne peut pas être opérante.

Les différentes parties du paysage sont abondamment cités dans ce deuxième texte, leur nombre varie entre deux et onze éléments par texte. On peut difficilement interpréter la petite variation du nombre de parties désignées dans l'une et dans l'autre, du fait du nombre d'élèves différent. On peut juste noter cependant que les élèves P (R.E.P) développent un peu plus que leurs camarades.

Tableau et schéma comparatifs du nombre de parties désignées

Nombre de parties désignées	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
école P.	1	4	4	2	5	3	2	0	0	1
école B.	1	4	3	3	3	2	1	1	1	0



On peut souligner la nette différence d'aspectualisation entre les deux écoles. Contrairement aux premiers textes dans lesquels les parties étaient nommées mais non décrites, les deuxièmes recèlent de nombreux adjectifs qualificatifs (33), des subordonnées relatives (25) et des groupes nominaux prépositionnels (25) qui marquent l'état de l'objet décrit mais aussi des verbes en action. Ces verbes d'action sont un élément nouveau dans le processus descriptif car les éléments qui constituent le paysage sont décrits en mouvement. Ils sont complétés le plus souvent par un complément d'objet direct, exemple « les falaises de craie dominant la mer » (n° 18), ou par un complément circonstanciel exemples : « les chauves - souris dorment à l'envers » (n° 7), « des arbres se dressent sur ces rochers » (n°12), « des roches s'avancent dans la mer » (n° 13), « le bateau navigue tranquillement » (n°18).

L'utilisation des connecteurs de lieu, plus nombreux dans les deuxièmes textes que dans les premiers nous l'avons vu précédemment, permet non seulement d'organiser l'espace mais est aussi un moyen pour seize élèves d'engager la désignation des sous - parties de l'ensemble paysager et même d'apporter quel-

ques spécifications locales, exemple le n°12 « On aperçoit des très grosses dunes avec la verdure. La verdure est verre bouteille. »

Ce dernier exemple démontre que chez certains élèves, la progression à thème éclaté, évidente dans les premiers textes perd un peu de sa suprématie au profit de quelques cas de progression à thème linéaire. Comme le fait remarquer Bernard Combettes⁶⁷ (p 49), ce type de progression est particulièrement adaptée aux descriptions de type « voir » avec un passage d'un élément à un autre. Cette progression allant du thème au rhème, le rhème devenant lui - même un nouveau thème, est caractéristique de l'observation menée avec les élèves lors des lectures de tableaux de maîtres. Si je prends l' exemple d'une toile de Paul Cézanne représentant la Montagne Sainte Victoire, l'œil est attiré par un arbre situé au premier plan, puis on suit les branches pour en observer le dessin, la couleur et on termine par son ombre portée sur le sol. Il s'agit bien d'une lecture linéaire . Même si la structure de la phrase est encore malhabile, la progression à thème linéaire se profile dans ces quelques extraits : « Je vois une dame qui nage dans la mer. La mer au premier plan est calme. » ou encore « Il y a la mer, les côtes sableuses. Sur ces côtes ; se trouvent des grands arbres. Ces arbres sont plantés dans le sable. »

Conclusion

J'avais imaginé qu'à l'énumération des premiers textes, succéderait après apprentissage, un début d'organisation textuelle dans les textes n°2 des deux classes. J'avais même émis comme hypothèse qu'une progression thématique devrait se vérifier plus nettement dans les écrits de l'école P. (R.E.P), avec l'espérance d'un développement de la description allant du tout avers les parties, voire les sous - parties. L'analyse de ces deuxième texte a montré que j'avais raison mais a dévoilé aussi certains résultats inattendus.

Inattendue, tout d'abord fut la difficulté de procéder à l'analyse même de ces textes d'enfants. Ce fut d'ailleurs l'occasion de voir s'agrandir l'écart entre la recherche déjà théorisée et la pratique. Comme je l'ai écrit à maintes reprises, la description a été et est encore étudiée essentiellement sur des textes littéraires.

⁶⁷ Combettes Bernard,1993, Grammaire de phrase, grammaire de texte : le cas des progressions thématiques, Pratiques n°77, Ecriture et langue.

C'est à dire des fragments de textes dont les auteurs maîtrisaient parfaitement l'écriture. Même les non - dit sont pensés et voulus. Dans ces conditions, repérer une structure textuelle ou dénombrer les parties et sous - parties n'est pas un « jeu d'enfant » mais est tout de même grandement facilité par la qualité de l'écriture. Lorsqu'il s'agit d'un texte d'enfant, le chercheur doit montrer beaucoup de prudence dans son analyse. Les omissions, les maladresses font que la production est souvent difficilement interprétable. Aussi, interprète -t' on ce que l'on voit écrit et pas forcément ce que l'élève a pensé et voulu écrire. Les résultats qui suivent, ne sont donc pas le reflet de ce que les élèves ont compris à propos de l'écriture d'une description mais plutôt une traduction ; ce qu'ils ont réussi à matérialiser sur le papier en fonction des matériaux linguistiques momentanément à leur disposition : les mots.

Inattendues également furent les conséquences dérivées de la consigne. Centrée sur la description et l'interdisciplinarité, je n'ai pas été suffisamment attentive à la distribution de la consigne dans l'une et l'autre classe. Il est maintenant évident qu'une consigne n'est jamais innocente et qu'elle orienter le scripteur vers une écriture narrative alors que c'est la description qui était souhaitée par l'enseignant.

Autre surprise, le fait que la description réalisée par les élèves ne commence pas par un cadrage initial. Faut-il y voir une nouvelle conséquence de la consigne ? Je serais moins affirmative dans la mesure où les deux consignes, bien que différentes dans leur formulation, amènent le même type de résultat. Par contre, le fait que l'écriture soit tributaire de l'observation d'une photographie ou d'une image, développe sans nul doute une sorte de connivence entre le scripteur et le lecteur/enseignant que la majorité des élèves ne dépasse pas, ce qui explique cette part importante d'implicite dans les textes. Autrement dit, et c'est à rapprocher des remarques concernant l'énonciation, les élèves s' impliquent encore fortement, à ce stade du cycle III, dans la composante descriptive, ce qui les empêche de prendre une position métacognitive vis à vis de leur écriture.

Dans les deux classes, les différentes parties du paysage sont largement désignées tout comme pour les premiers textes. On note cependant une différence sensible : l'atténuation de l'effet de listes. Je dis atténuation et non pas disparition car elle persiste chez certains élèves, exemple n°15 (école P.(R.E.P)) « ..Il y a la mer, il y a beaucoup d'arbres, il y a des grand rocher du sable il y a des

daufins... » ou bien n°1 (école B) « au premier plan, il y des personnes. A l'arrière-plan, il y a des arbres et des rochers. Entre deux montagnes, il y a la mer et un bateau va vers une des montagnes. » Cet effet de liste est renforcé dans l'un et l'autre cas par la succession de « il y a » et l'absence de spécifications globales ou locales pour le tout ou les parties. Ces contre-exemples mis à part, les élèves des deux classes développent très nettement les nombreuses parties du paysage. Ce qui différencie les deux classes, c'est l'usage des prédicats plus diversifiés et nombreux dans la classe P (R.E.P).

Comparaison du nombre de prédicats entre les deux classes

	Ecole B	Ecole P (R.E.P)
Adjectifs qualificatifs	34	33
Subordonnées relatives	16	25
Adverbes de quantité	9	0
Groupes nominaux pré-positionnels	0	25

Surtout je relève dans les textes de l'école P (R.E.P), l' apparition ou plus exactement la transformation de prédicats en prédicats fonctionnels qui dépassent la simple valeur d'état ou d'existence.

Exemples : Texte 1 n°10 « sur le roche y a deux personnes » est devenu Texte 2 n°10 « ...les personnes regardent la mer ».

Texte 1 n°12 « On y voit des rochers, des buissons » est devenu texte 2 n° 12 « Au troisième (plan) des rochers et des arbres se dressent sur ses rochers. »

Les sous - parties sont dans l'ensemble des deux classes moins désignées que les parties et ce résultat est plus marquant pour les élèves de l'école B. Les élèves de l'école P (R.E.P) ont désigné plus souvent que leurs camarades quelques unes des sous-parties et à chaque fois en utilisant une aspectualisation tout aussi efficace que précédemment. On retrouve des prédicats sous une forme d'adjectifs et de subordonnées relatives mais aussi des énoncés à prédicats verbaux, exemple n°14 « des caps surplombent le torrent. Des forêts envahissent les caps.

Je pensais observer dans les premiers textes, une progression à thème dérivé avec un effet dominant d'énumération du type : « Dans ce paysage, il ya la mer,

les arbres, des gens etc... ». J'avais raison, on retrouve ce phénomène de thème (même s'il n'est pas toujours défini) découpé en une multitude de parties. Cependant je me suis trompée dans l'hypothèse que j'avais émise pour les deuxièmes textes. Je pensais trouver à nouveau des progressions à thème dérivé dont les parties et sous-parties seraient développées. En réalité, c'est ce qui s'est produit massivement dans les textes 2 de l'école B. Par contre mes élèves ont évolué différemment. Certes la moitié d'entre eux a maintenu une progression à thème dérivé avec une aspectualisation locale assez développée mais l'autre moitié a organisé son texte en mixant un thème dérivé et un thème linéaire (exemple n° 12) ou bien un thème dérivé avec un thème constant (exemple n°18) ou encore un thème constant avec un thèmes linéaire (exemple n° 12).

Exemples n° 2 « La mer est bleue clair, elle est belle, elle est chaude, elle est entourée de roches. Sur cette roche, il y a des sapins... »

n°12 : « Au quatrième plan des rochers et des arbres qui sont très hauts. A gauche, on aperçoit des très grosses dunes avec la verdure. La verdure est verre bouteille... »

n° 18 : « Sur les côtés, les falaises de craie dominant la mer. On sent l'air marin rempli d'iode. Sur les falaises se trouve une multitude d'arbres. On entend le chant des vagues qui viennent se claquer contre les rochers. Au loin, un bateau navigue tranquillement. L'écume se forme doucement au fond de l'eau. L'eau est fraîche et rochers sont durs. ». Dans ce dernier exemple, l'eau sert de fil conducteur à la description mais la répétition du thème est adroitement contournée dans certains cas par l'utilisation d'un groupe nominal appartenant au même champ sémantique, exemple « l'air rempli d'iode » ou par l'emploi d'une métaphore : « Le chant des vagues ». Cette capacité à construire la description en variant la progression thématique me paraît être le signe d'une évolution intéressante dans le processus d'apprentissage. C'est le signe qu'ils commencent à maîtriser le mécanisme qui consiste à faire voir. En sélectionnant des éléments, ils choisissent ou non de les développer, dans le cas d'un thème dérivé avec des effets de thème linéaire, sans tomber dans l'expansion excessive. Dans le cas d'une description avec une dominante de thème constant, on peut considérer qu'ils perçoivent la globalité du paysage sans toutefois la traduire dans un cadrage initial. Ou bien qu'ils ressentent le besoin d'organiser leur description sans nécessairement se concentrer sur le tout mais sur une partie du tout. C'est ce que font les élèves

qui choisissent les personnes comme fil conducteur de leur fragment descriptif. Cet effort d'organisation textuelle ajouté à celui d'une construction visible de l'espace avec l'emploi de nombreux connecteurs marquent à mes yeux, un progrès sensible dans l'apprentissage de la compétence descriptive.

2.6 Le lexique employé dans les premiers textes.

Le dernier point que je souhaitais étudier, concernait l'incidence de l'interdisciplinarité sur l'acquisition du vocabulaire. J'avais émis comme hypothèse de départ que les premiers textes seraient marqués par l'emploi massif de verbes d'état (il est) ou de présentatifs (c'est/ il y a) preuve d'un vocabulaire assez restreint. J'ai donc commencé par relever le nombre de verbes d'état et d'action ainsi que les présentatifs dans chaque texte et comparer leur proportion respective.

2.6.1 Analyse des textes de l'école B.

Sur 135 verbes repérés dans l'ensemble des textes, 51 sont des présentatif type « il y a » (soit 37,7%), 22 sont des verbes d'état type « c'est, il est » (soit 16,2%). On trouve également 8 verbes (soit 5,9%) se référant à la vision (voir, apercevoir) et 52 sont des verbes d'action (soit 38,5%) dont un tiers est situé dans des subordonnées relatives. Parmi ces verbes d'action, on retrouve souvent les mêmes verbes, exemples : le verbe « pouvoir » avec une forme impersonnelle est décliné douze fois (on peut voir/ on peut grimper/ on peut pêcher), les autres verbes les plus fréquents sont : les verbes « faire » (il fait beau/ il fait chaud , cité 6 fois), « se baigner ou nager » (cités 7 fois). Pour être complet, il faut noter que parmi ces verbes un certain nombre est utilisé à des fins narratives et à propos du narrateur/acteur (« j'arrive », « je m'assoie », « je discute »). Ceux-ci représentent tout de même une faible quantité (9 verbes).

2.6.2 Analyse des textes de l'école P. (R.E.P)

Sur 150 verbes repérés dans l'ensemble des premiers textes, 54 sont des présentatifs type « il y a » (soit 36%), 31 sont des verbes d'état type « il est,/ c'est » (20,6%), ce qui égalise le nombre de verbes d'action. On peut rapprocher ces

résultats de ceux de l'autre classe en ce qui concerne les « il y a ». Pour les autres verbes, on note une faiblesse d'utilisation des verbes d'action et une proportion inattendue (4,5%) de verbe « dire » employé au conditionnel sous la forme « on dirait », inexistante dans la classe B et par contre, une proportion importante (18% soit 27 verbes) du verbe voir ou d'un dérivé tel que apercevoir. Parmi les verbes d'action, on retrouve comme dans l'autre classe, la prédominance du verbe faire (6 fois) et des verbes nager ou se baigner (9 fois).

En conclusion, on peut dire que dans les deux classes, les élèves utilisent des verbes d'état pour qualifier les éléments décrits (éléments naturels), pour marquer leur existence et que les verbes d'action sont réservés aux personnages

2.7 L'évolution lexicale

2.7.1 L'opération d'assimilation

La comparaison et la métaphore sont deux aspects de l'opération d'assimilation. Elles apparaissent régulièrement dans les manuels aussi je pensais que les deuxièmes écrits en contiendraient quelques unes. J'espérais également que la Musique et les Arts plastiques favoriseraient leur apparition dans les textes de l'école P (R.E.P). L'analyse fut rapidement menée et décevante quant aux résultats. Seul un élève de la classe B (n°21) a produit une comparaison très convenue : « la mer bleue comme le ciel ». La classe P (R.E.P) ne fait pas mieux. Une élève (n° 2) évoque : « la mer bleue comme les cieux », un autre (n°18) parle du « chant des vagues » et un dernier nous donne l'image d'un « paysage (qui) se referme petit à petit » telle une fenêtre ouverte sur le monde. Il s'agissait, en l'occurrence des textes de quatre bons élèves. J'en conclus que ni la comparaison, ni la métaphore ne font partie des matériaux linguistiques disponibles pour les élèves de cet âge et que les manuels se montrent dans ce domaine trop optimistes quant aux capacités des jeunes élèves à prendre du recul sur la langue.

2.7.2 A propos des verbes de l' école B.

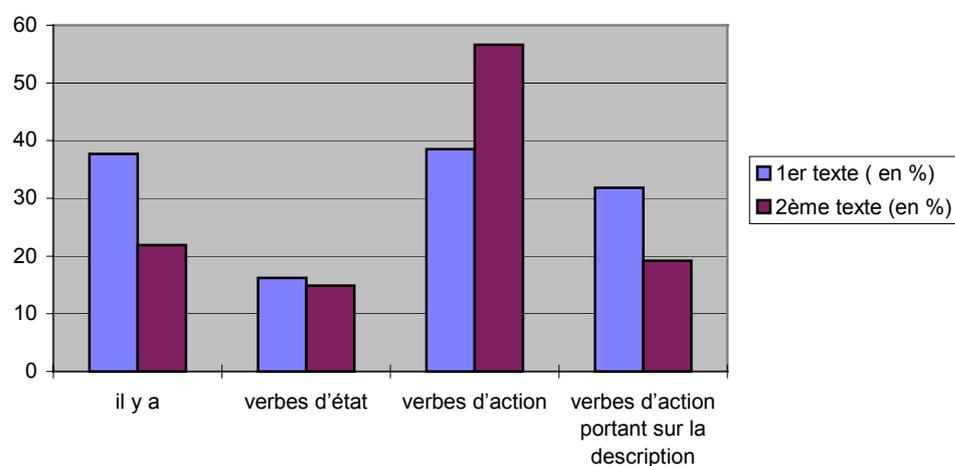
On remarque en premier lieu, le nombre croissant de verbes utilisés dans la deuxième description, ce qui n'a rien de surprenant et corrobore l'évolution générale des deuxièmes textes. Ce qui est intéressant, c'est de constater un infléchissement du nombre d'expressions type « il y a » ainsi que des verbes d'état et la

nette progression des verbes marquant une action. Il faut pourtant tempérer cette information, en distinguant parmi ces verbes d'action (106) ceux qui participent réellement de la description (36 sur 106), de ceux qui servent la narration (70 sur 106). La consigne concernant la description se trouve donc détournée au profit de la narration.

	1 ^{er} texte	2 ^{ème} texte
nombre total de verbes	135	151

	1 ^{er} texte (en %)	2 ^{ème} texte (en %)
il y a	37.7	21.9
verbes d'état	16.2	14.9
verbes d'action	38.5	56.6
verbes d'action portant sur la description	31.8	19.2

Evolution du nombre de verbes en %



On pourrait, une nouvelle fois, attribuer ces résultats à la consigne. Mais dans ce cas, cela voudrait dire aussi que le travail de préparation classique « lecture/écriture » n'a pas réellement permis une prise de conscience de la fonction mimésique de la description. Dans l'ensemble des textes, l'effet attendu, c'est à dire « faire voir » qui sert à construire l'image, est remplacé par une description autobiographique des actions du narrateur lors de ses dernières vacan-

ces, ce qui tend à prouver également que les enfants du cycle III se servent de leur vécu pour produire de la fiction. Les verbes qui ont un rapport avec les perceptions visuelles ou autres sont très peu présents (12 verbes « voir » ou assimilés soit 6, 4%). Les verbes d'action restant, portent davantage sur les faits et gestes des autres acteurs de l'image. Malgré l'apprentissage dont l'objectif était la description d'un paysage, la dimension du lieu physique reste finalement assez absente de la description des élèves . Cela signifie - t 'il que les enfants, en fin de cycle III, sont encore trop égocentriques pour que leur regard se pose sur quelque chose d'extérieur à eux - mêmes ? Ou bien est-ce parce qu'il ne peut y avoir prise de conscience d'un lieu que s'il est perçu en tant que tel ?

2.7.2 A propos des verbes (école P (R.E.P)

On retrouve dans les résultats de la classe P (R.E.P), quelques éléments comparables à ceux obtenus dans la classe B. Le nombre total de verbes a augmenté lui aussi de manière significative, le nombre d'expressions présentatives type « il y a » a chuté de façon notable, les verbes d'état et présentatifs « c'est », bien que plus élevés que dans la classe B, ont également diminué alors que les verbes d'action ont plus que doublé sans atteindre la barre des 56% pointée pour l'école B .

	1 ^{er} texte	2 ^{ème} texte
nombre total de verbes	150	187

	1 ^{er} texte (en %)	2 ^{ème} texte (en %)
il y a	36	17,1
verbes d'état	20 ,6	19,25
verbes d'action	20,6	44,9
verbes d'action portant sur la description	27,3	43,8

Evolution du nombre de verbes en %

Cependant ces verbes sont entièrement ou presque, consacrés à la description du lieu, ce qui inclut personnages et éléments géographiques. Ceci représente une différence de taille. Alors que les textes de l'école B privilégiaient la narration, les productions de l'école P (R.E.P) s'imposent comme textes descriptifs dans lesquels les personnages occupent une place de choix (31 sur 84 verbes soit 36,9%) mais où le relief, la végétation, bref tout ce qui correspond à la géographie physique et naturelle est plus fortement présent (51 verbes sur 84, soit 60,7%). Autre différence, les personnages décrits sont extérieurs au narrateur, preuve que les scripteurs sont capables de se décentrer par rapport à l'image. Le fait que les verbes « voir » ou dérivés, soient introduits par un pronom personnel indéfini « on » (« on voit ») et non pas par le pronom personnel « je », renforce cette impression. La nature même de ces verbes a varié. Bien sûr le verbe « faire » apparaît plusieurs fois (10 fois), nager et se baigner (7 fois) mais, deux autres verbes font une apparition : entendre (7 fois) et sentir (5 fois) alors qu'ils sont absents des textes B. Surtout, je retiens l'apport conséquent de verbes appartenant à un langage soutenu, tels que : surplomber, envahir, dominer, se dresser, border, se situer ou à un langage courant mais particulièrement bien adapté à la description d'un lieu, tels que : se jeter (en parlant d'un cours d'eau) , naviguer, monter, se refermer (en parlant du paysage) s'avancer (en parlant d'un cap).

Conclusion

L'analyse des verbes employés par les élèves des classes apporte les résultats espérés, c'est à dire l'augmentation en nombre et en qualité des verbes plus importante pour la classe P (R.E.P). On peut même parler d'un inversement des tendances puisque ceux-ci lors du premier jet avait obtenu des résultats inférieurs à ceux de la classe B . Mais au - delà des données chiffrées, c'est la nature même des verbes utilisés, qui vient confirmer le caractère bénéfique d'un apprentissage interdisciplinaire de la description. L'apprentissage uniquement axé sur la découverte de textes descriptifs suivi d'une application écrite effleure le sujet mais ne permet pas aux élèves de se l'approprier vraiment. Les textes de la classe B. restent essentiellement narratifs sans doute parce que la consigne les y incite mais aussi parce que c'est un type de texte dans lequel ils baignent depuis leur entrée à l'école primaire. De plus, du point de vue lexical, ce type

d'apprentissage propose une collection de mots que les élèves sont sensés incorporés par la suite dans leurs écrits mais il s'agit d'un « placage » que les enfants n'ont pas le temps de mémoriser. Cela leur est d'autant plus difficile que l'enseignant n'a pas forcément le temps de s'assurer que cet apport lexical est compris d'eux. Faute d'avoir manipulé ce langage, il reste à l'état de listes, inexploité.

Le dispositif interdisciplinaire cherche, au contraire, à immerger les élèves dans le descriptif et son langage, en apprenant à observer, à utiliser au mieux les perceptions sensorielles. Cette imprégnation intellectuelle et physique facilite la manipulation du langage et sa mémorisation et donne sens au verbe décrire. On avait déjà repéré, par exemple, l'influence de la géographie dans l'organisation spatiale. On la retrouve dans le choix du vocabulaire verbal : « surplomber, se situer, se jeter, s'avancer etc... ». Plus net encore, est la résurgence de verbes attribués à la perception comme « entendre, chanter, chatouiller, observer, distinguer. » En insistant sur l'observation, je m'oppose aux propos de Catherine Tauveron⁶⁸ dans son article « Et si on allait voir du côté des écrivains. » C. Tauveron part en guerre contre les manuels scolaires qui transmettent « des savoirs périmés ou pire des savoirs faux qui passent pour des vrais » (p19). Pour donner un exemple de « savoirs faux ou périmés », elle reprend quelques unes des explications données par le manuel « entrelignes, C.M.2 » (manuel cité au début de ce mémoire) et que je retranscris ici : « Il continue de prétendre que « pour décrire un paysage, on peut donner des indications réelles au lecteur sur les choses vues », invite à composer une description à partir d'une photo de sorte que « le lecteur puisse voir, ce qui a été décrit et ressentir les impressions de celui qui a décrit »....Il persiste donc, comme tous les autres manuels, à laisser croire que le décrit a toujours quelque chose à voir avec le perçu (de préférence par tous les sens : je dis ce que je vois, ce que j'entends, ce que je sens) que l'acte de décrire a pour fonction de faire voir ce qui a été vu et de la faire voir tel qu'il a été vu, dans l'absolue fidélité. » Catherine Tauveron serait - elle seule détentrice de la vérité ? Je n'entends pas défendre ici particulièrement le manuel fustigé, mais à travers cet exemple, je souhaite approfondir mon point de vue et critiquer ses paroles pour le moins enflammées.

⁶⁸ Tauveron Catherine, 1999, Et si on allait voir du côté des écrivains, Les cahiers pédagogiques n° 373, Décrire dans toutes les disciplines.

Tout d'abord, je m'étonne que le premier conseil cité (« pour décrire un paysage, on peut donner indications réelles au lecteur sur les choses vues ») lui paraisse si fallacieux. En aucun cas, le manuel n'impose de donner des indications réelles au lecteur sur les choses vues mais indique que l'on peut en donner. Il s'agit d'une suggestion et non pas d'une obligation qui serait effectivement tendancieuse et sujet à critiques. Je rappellerais aussi, au passage, que donner des indications réelles sur les choses vues, est l'une des fonctions de la description les plus couramment utilisée dans la vie. Catherine Tauveron s'insurge ensuite contre une description qui a quelque chose à voir avec le perçu dans l'absolue fidélité. Je réponds qu'apprendre à écouter et faire parler ses sens pour décrire un paysage n'implique pas obligatoirement la recherche d'une fidélité absolue et exhaustive mais la prise de conscience de ce qu'est un paysage. Faire valoir les perceptions, c'est ouvrir une fenêtre sur le monde réel et cela n'interdit pas une transposition de ces mêmes perceptions dans un monde fictif. C'est d'ailleurs ce que les élèves font lorsqu'ils se mettent en scène dans leur texte. Pour ma part, je n'aspire pas à un monde dont les paysages seraient aseptisés, insonorisés et finalement uniquement visuels. Poursuivant sa diatribe, l'auteur émet un doute sur les facilités des élèves à écrire du descriptif dans un récit de vie. Il lui semble que le récit de vie est trop contraignant car il oblige l'élève à traduire l'intraduisible en quelque sorte. La description dans les récits de fiction serait donc plus aisée. Là encore, je ne peux qu'être en désaccord. Par expérience, j'ai pu constater que les élèves dans un récit de fiction, se préoccupent surtout des actions et des dialogues. C'est justement à partir d'une production d'écrits fictifs exempts de description que le besoin de travailler ce type de texte se fait sentir. De plus, l'analyse des textes d'élèves de la classe B pour lesquels le narratif a pris l'ascendant sur le descriptif, démontre que les élèves construisent leur description à partir d'instantanés vécus et de personnages proches tels que leurs parents (c'est le cas de 9 d'entre eux, sur 19). Cette façon d'inclure l'image réelle de visages connus en lieu et place de personnages inconnus, indique que les élèves ne sont pas prisonniers du référent mais qu'ils l'exploitent comme support. Par contre j'adhère au point de vue de Catherine Tauveron quand elle s'inquiète de la tension née de la volonté de l'élève d'être au plus près de la vérité tout en conservant la littérarité demandée par le maître.

Une fois de plus, je mesure l'écart creusé entre la théorie didactique et la pratique pédagogique centrée sur l'élève. Pour défendre l'idée qu'il n'y a pas de

transparence du langage et que traduire le réel est impossible, la spécialiste de l'écriture se réfère à ses propres lectures ce qui l'amène à conclure que « le descripteur ne peut être qu'un interprète suscitant de l'interprétation. ». Oui, la description n'est qu'une interprétation subjective, façonnée par la personnalité du descripteur. Seulement je ne crois pas que la seule lecture d'auteurs, assorties d'explications savantes puissent aider les élèves mauvais lecteurs dans cet apprentissage. Par contre, je crois à la nécessaire confrontation de leurs différentes perceptions cognitives et sensorielles pour leur faire toucher du doigt, la subtilité et l'ambiguïté de la description d'un paysage.