

Conclusion

Mener de front une recherche lorsqu'on est à la fois celle qui cherche et celle qui pratique, est une véritable gageure. C'est aussi prendre des risques lorsque la démarche dont on analyse les effets est personnelle. Risque de perdre ses illusions et de voir ses efforts vains. Mais c'est aussi une chance de s'approcher au plus près de la réalité. Entre théories didactiques ou pédagogiques et pratiques, l'enseignante qui cherche, est bien placée pour, jour après jour, reconstruire son enseignement/apprentissage. C'est dans cette optique que j'ai débuté cette recherche.

Cette aventure a commencé, il y a déjà quelques années. Enseignante du primaire, interrogée par les difficultés des élèves à produire des textes, j'avais bâti une démarche interdisciplinaire totalement empirique et sans étudier réellement les contenus didactiques en Français. Parce que les élèves répondaient un peu mieux à mes consignes, me semblait-il, parce que j'étais à l'aise dans une telle démarche, je n'entamais pas davantage de réflexion. Pourquoi remettre en cause ce qui paraissait convenir à tous ? Avec la lecture d'ouvrages didactiques sur l'écriture en général puis sur la description en particulier, les doutes ont commencé à s'installer. Vouloir motiver les élèves, en passant par des disciplines a priori plus ludiques que le Français, était peut-être honorable mais pour écrire quoi ? Pour répondre à quels contenus didactiques ? Avec quels effets réels ? Une seule certitude persistait, celle que les élèves faibles lecteurs étaient en surcharge cognitive dès que l'enseignement /apprentissage imposait la lecture comme base de travail initial. Tout au long de cette recherche, j'ai tenté de répondre à cette unique question : l'interdisciplinarité peut-elle être un outil efficace pour l'écriture d'un texte descriptif ?

Mon premier centre d'intérêt portait sur la motivation mais vérifier qu'une démarche transdisciplinaire peut motiver les jeunes scripteurs était un objectif très ambitieux, trop ambitieux. Il aurait nécessité une enquête préalable puis post apprentissage, auprès des élèves concernés. Enquête à laquelle on aurait pu ajouter une observation des élèves pendant les séances interdisciplinaires et pendant

l'écriture. Ce dispositif lourd n'ayant pas été prévu ni même pensé au début de cette recherche, il faut se satisfaire des résultats obtenus par l'analyse des textes.

En l'occurrence, la progression du nombre de mots entre la première écriture et la seconde est manifeste. Le travail préparatoire à l'écriture a été efficace dans les deux écoles puisqu'il a donné matière à écrire davantage et mieux. Hormis le fait que les élèves de l'école P. (R.E.P) obtiennent des résultats plus importants dans la tranche supérieure à cinquante pour cent d'augmentation du nombre de mots, on ne peut pas conclure à un effet « motivation » avec ses seules données. Par contre, en poussant les investigations du côté de l'imprégnation transdisciplinaire et de ses effets sur l'écriture, on s'aperçoit que ceux-ci ne sont pas négligeables. Par exemple, les références uniquement visuelles dans la première mouture sont devenues sonores dans la deuxième production de l'école P (R.E.P) alors que le paysage décrit par l'école B. reste dans l'ensemble muet. On note aussi une évolution plus conséquente dans les textes de l'école P (R.E.P), à rapporter des éléments issus du champ pictural même si globalement on doit reconnaître que les paysages décrits restent incolores dans les deux classes. Le travail en Arts Plastiques a mis en évidence la couleur mais n'a pas mis à contribution la mémoire. Ceci indique que manipuler les couleurs, les recréer sont des activités très personnelles qui ne peuvent participer à l'enrichissement lexical qu'à la condition d'être relayée par un véritable travail sur la langue et entretenu régulièrement, pour être assimilé. La recherche sur l'influence de la géographie constitue sûrement l'un des paramètres les plus probants de l'interdisciplinarité appliquée à la description. On retrouve son influence aussi bien au niveau de l'organisation spatiale, avec l'emploi de plans, qu'à travers l'apport d'un lexique spécifique et bien adapté dans l'ensemble. Mêmes les petites erreurs relevées sont la preuve d'une acquisition d'un nouveau savoir langagier. Lorsqu'un élève évoque un cours d'eau pour parler d'un bras de mer, il interprète mal l'image mais avec des mots qui traduisent parfaitement sa propre vision du paysage. Paradoxalement, ce qui me paraît le plus significatif vient de l'école B. Ses textes font moins référence à la géographie que ceux de l'école P (R.E.P) mais ils sont cependant la preuve que les élèves, pour décrire, ne puisent pas uniquement dans les textes étudiés mais aussi dans leurs connaissances générales. Sans qu'il y ait eu connexion interdisciplinaire volontaire, la résurgence d'acquis géographiques vient servir l'écriture descriptive. J'en conclus que l'écoute et

l'attention, sollicitées par la description non littéraire, porte ses fruits tout autant que l'habituel apprentissage sur textes.

L'autre point déterminant de cette recherche concernait l'organisation textuelle de la description, avec y compris, une analyse de l'organisation spatiale.

On a pu vérifier que l'organisation spatiale était réduite ou inexistante dans les premiers textes d'enfants et reposait essentiellement sur une énumération désordonnée des différents éléments composant le paysage et qu'en règle générale, les élèves employaient peu les connecteurs spatiaux. On lit une évolution dans les deux séries de productions mais la plus marquante est celle de l'école P (R.E.P). Alors qu'il y avait une certaine convergence entre les deux classes dans les premiers textes, des différences se précisent assez nettement dans les seconds. Par exemple, le nombre de connecteurs employés par les élèves a augmenté dans les deux classes mais la plus progression est plus forte dans l'école en R.E.P qui a bénéficié d'un apprentissage interdisciplinaire. De plus, la nature de ces connecteurs s'est modifiée en qualité. On peut en déduire que l'une des premières phases de l'apprentissage de la description topographique est marquée par l'acquisition de connecteurs spatiaux. Ceci n'est peut-être pas étonnant compte - tenu du développement psychomoteur encore en cours à cet âge là. Il serait peut - être intéressant d'ailleurs, de s'interroger sur le développement psychomoteur de l'enfant et de sa construction de l'espace parallèlement à son développement psycho-cognitif, ceci ayant probablement à voir avec ses capacités à reproduire l'espace par écrit. Ce qui est certain c'est que l'on peut affirmer une fois de plus que l'écriture descriptive et tout particulièrement son organisation spatiale, subit l'influence d'autres disciplines et la géographie est de loin la plus facilement identifiable.

La gestion thématique subit également quelques modifications. Les élèves de l'école B. construisent leur description en s'appuyant sur une progression à thèmes dérivés mais ces thèmes restent assez peu développés. Ceux de l'école P. (R.E.P) montrent une plus grande diversité. Certes, les thèmes dérivés sont majoritaires mais on peut lire plusieurs cas d'association de thèmes différents. L'expansion descriptive prend aussi des aspects plus variés dans les textes P. (R.E.P). Les adjectifs et subordinées relatives sont plus abondants mais surtout l'emploi de verbes d'action fait passer la description du paysage, d'un état stati-

que à celui d'un paysage en mouvement, ce qui a pour effet principal d'atténuer l'effet de liste existant encore par endroit.

Enfin, je souhaitais prendre le temps d'observer le vocabulaire et son évolution entre les deux écrits des deux classes. Outre la tendance forte d'employer des connecteurs, c'est la multiplication des verbes qui est la plus significative. Au-delà des données chiffrées, c'est la nature même de ces verbes qui confirme le caractère bénéfique de l'apprentissage interdisciplinaire. La manipulation des mots dans les différents contextes permettent des acquisitions nouvelles et accélèrent leur mémorisation. C'est, encore une fois, très net avec l'apport d'un vocabulaire spécifique en géographie et moins évident pour les disciplines artistiques. Cependant loin d'être un désaveu, ce dernier constat m'invite à persévérer et à accentuer la recherche d'une liaison langage/disciplines artistiques.

Arrivée au terme de cette recherche, il me semble que je peux répondre positivement à la question posée initialement. Il ne fait aucun doute à mes yeux que la description dépasse la discipline du Français et que sa transdisciplinarité appelle en conséquence un travail interdisciplinaire. S'il me fallait en donner une seule raison, je me risquerais à en fournir une qui concernerait tous les élèves. Et je dirais même qu'il s'agit d'une réponse de bon sens : Dans le cadre d'un apprentissage « classique », le temps d'apprentissage du texte descriptif est proportionnel au temps consacré à la lecture et à l'analyse des textes descriptifs. Dans le cadre d'un apprentissage interdisciplinaire, chacune des activités pratiquées par les élèves dans une discipline sert la description tout autant que la discipline elle-même et la durée de l'apprentissage s'en trouve bien évidemment multipliée.

Mais j'enseigne en R.E.P, avec des élèves qui parfois souffrent devant un texte écrit. Je me dois de concevoir pour eux et avec eux un enseignement qui mettra en valeur leurs propres qualités et développera leur capacité d'écriture parce qu'écrire et décrire ne doit pas être un privilège réservé aux bons lecteurs. Le reconquête de la lecture et de l'écriture pour ces élèves en difficultés, peut passer par le détour interdisciplinaire que j'ai proposé.

En réalité, ces derniers propos ne constituent pas le terme de ma recherche mais préfigurent celle de demain. Car si la démarche interdisciplinaire se justifie, elle demande aussi à être améliorée pour gagner en performance. Cela passe, à mon avis, par un recentrage de la recherche autour de l'enfant.

Depuis toujours, la littérature a servi d'exemple pour les manuels et elle a fourni le corpus d'analyse et les repères pour la didactique du Français. A force de regarder du côté des écrivains, on a fini par oublier que la mission de l'école est d'apprendre à tous, à écrire et à décrire, et non pas de former uniquement une élite : les écrivains de demain. En conséquence, on attend des élèves de fin du cycle III de l'école primaire qu'ils répondent à tel ou tel objectif en fonction de critères littéraires de la description qui échappent peut-être à leur zone proximale de développement. Peut-être est-il temps d'inverser cette tendance et de se concentrer sur l'enfant pour savoir quel degré de compétence il peut atteindre dans ce domaine de l'écriture. Car si les analyses des productions d'élèves ont répondu à mes questions et hypothèses, elles en ont naître de nouvelles : Que sait-on du développement psychomoteur et psycho-cognitif de l'enfant et de son incidence sur l'évolution de l'écriture descriptive ? Quelles perceptions a-t'il du monde qui l'entoure ? Et finalement dans quelle mesure décrire un paysage est-il un acte d'écriture à la portée des enfants du cycle III de l'école primaire ?