

REPUBLIQUE ALGERIENNE DEMOCRATIQUE ET POPULAIRE
MINISTERE DE L'ENSEIGNEMENT SUPERIEUR
ET DE LA RECHERCHE SCIENTIFIQUE
UNIVERSITE ABDELHAMID IBN BADIS DE MOSTAGANEM

Faculté des Lettres et des Arts

Département de Français

-Ecole Doctorale de Français-



MEMOIRE

Présenté en vue d'obtenir

le diplôme de Magistère

En

DIDACTIQUE

Intitulé

**LA DESCRIPTION DANS LES PRODUCTIONS
ECRITES DES ELEVES**

- CAS DE 4 ANNEE MOYENNE-

Présenté par : BENKRAMA Chahir

Dirigé par : Mr MAHMOUDI Amar

Membres du jury :

Président : Mm SEBANE Mounia Maitre de conférences "A" Université de Mascara

Rapporteur : Mr MAHMOUDI Amar Maitre de conférences "A" Université de Tiaret

Examineur 1: Mr AMARA Abderazak Maitre de conférences "A" Université de Mostaganem

Examineur 2: Mr BELLATRACHE Houari Maitre de conférences "B" Université de Mostaganem

Année universitaire 2014/2015

INTRODUCTION

La description est un type d'écrit omniprésent. On la rencontre aussi bien au détour d'un récit de fiction ou non, que dans les documentaires, les encyclopédies ou les guides touristiques, pour ne citer que ces quelques exemples. Qu'elle soit littéraire ou non, la description figure dans une grande partie de nos lectures et de nos écrits quotidiens. Elle occupe donc tout naturellement une place de choix dans la liste des apprentissages à l'école et cela d'autant plus qu'elle résulte d'une longue tradition scolaire.

En réalité, la question la plus épineuse pour un enseignant n'est pas « pourquoi ? » Mais « comment enseigner l'écriture d'une description ? » En effet, longtemps perçue comme un passage obligé mais « sauté » dans les textes narratifs, on s'aperçoit, aujourd'hui qu'elle n'est pas forcément mise à l'écart par les jeunes lecteurs. Elle reste cependant difficile à aborder avec eux et continue d'être moins attrayante que le récit. Alors quel apprentissage didactique et quelle pratique pédagogique proposer ?

Toutes ces questions deviennent encore plus embarrassantes quand les élèves fréquentent peu la littérature comme c'est souvent le cas de nos élèves.

Pour répondre à cette question, les maîtres se tournent généralement vers les manuels scolaires qui offrent traditionnellement un corpus de textes à étudier et leurs collections d'exercices. Mais ceux-ci sont parfois contestables et contestés.

Une autre ressource est d'aller chercher une solution du côté de la didactique du Français. Depuis quelques années, des linguistes et des chercheurs en didactique du Français, tels que Jean-Michel Adam, Philippe Hamon ou Yves Reuter, se sont appliqués à dégager la superstructure du texte descriptif, ses différentes fonctions, ainsi que la grammaire spécifique qui l'accompagne. L'histoire de la description a commencé bien avant les années soixante - dix mais ce sont ces chercheurs qui l'ont fait progresser sensiblement. Toutes ces nouvelles théories, sans cesse renouvelées et approfondies constituent un formidable outil d'enseignement mais si l'outil est incontestable, est-il le seul dépositaire de toutes les solutions aux questions posées aujourd'hui ?

La première déplore la seule utilisation du texte littéraire pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture. En effet, la théorisation du texte

descriptif s'est basée sur des textes prestigieux de la littérature française et ce sont ces mêmes textes que l'on propose le plus souvent dans les manuels scolaires afin qu'un travail approfondi de la lecture permette de dégager les éléments très essentiels de la description. Cette approche pédagogique exige les compétences d'un lecteur confirmé. C'est à dire d'un lecteur capable de dépasser le simple déchiffrement, d'inférer la culture historique, littéraire ou autre que peuvent sous-tendre certains textes, bref de manipuler aisément le métalangage pour dépasser la simple surface du texte. Or lorsqu'on est face à des élèves qui dans le meilleur des cas, ne sont pas familiarisés avec l'écrit ou dans le pire des cas, manifestent une hostilité pour la lecture et l'écriture, parce que celles-ci leur ont sans grand intérêt, on peut penser que cette seule approche traditionnelle et technique n'a rien de motivant. On sait que bien des élèves restent en marge de l'apprentissage parce qu'ils ne croient pas ou ne croient plus à leur chance de réussite en lecture et écriture. On sait aussi combien la motivation peut-être un facteur de réussite lorsqu'elle crée les conditions d'écoute et galvanise l'énergie productrice. Un enseignement bâti sur l'analyse de la littérature et des écrits en général, favorise le plus souvent une pédagogie frontale, uniforme donc éloignée des conceptions constructivistes de l'Ecole actuelle et de sa volonté de conduire un enseignement différencié.

Enfin la dernière raison est relative à la mise en mots et tout particulièrement la connaissance lexicale qu'elle requiert. Le « manque » de vocabulaire est évident. Il n'est peut-être pas judicieux de parler en termes de manque, cependant ne pas tenir compte de la difficulté des élèves à traduire leurs idées au moment de la mise en mots, ne paraît pas normale. Ce problème nous semble encore plus aigu lorsqu'il s'agit d'un texte descriptif. Il suffit d'ouvrir les Instructions Officielles comme nous l'avons fait pour débiter cette recherche. Décrire, descriptif, description sont autant de mots que l'on retrouve dans les objectifs de l'enseignement de français langue étrangère (FLE) et voir le programme de l'enseignement du texte descriptif.

Pour cela nous avons choisi de suivre l'évolution scripturale de deux classes Une première description d'un paysage à partir de la mémoire des apprenants ou à

partir de leur imagination. Lors des deuxièmes descriptions, les élèves décrivent à partir d'une photographie (identique dans les deux classes).

Ce dispositif mis autour de la description était, à l'origine, prévu pour répondre aux besoins pressentis lors d'un projet d'écriture. Il servit cette recherche mais en aucune façon n'a été mis en place spécialement pour la description décontextualisée d'une image. A travers cette recherche sur le texte descriptif, nous voulons vérifier l'efficacité de l'écriture descriptive sur trois points essentiels:

- la motivation des élèves pour cette activité d'écriture si difficile pour les élèves
- l'organisation textuelle englobant l'organisation de l'espace et la gestion thématique

- le développement d'un lexique pertinent, nécessaire à la mise en mots.

Trois points qui en appellent d'autres, bien sûr, mais que nous avons privilégié car ce sont ceux qui se rapprochent le plus de nos objectifs de recherche. et que l'on retrouve de façon récurrente dans les manuels scolaires, principaux outils des enseignants. Cette recherche n'avait pas pour but de valider telle ou telle démarche pédagogique mais de commencer à sonder les compétences des élèves dans le domaine de l'écriture d'une description de paysage.

Problématique et hypothèses de la recherche :

Parmi les écrits scolaires, La description est un type de texte dont l'apprentissage est incontournable et relève d'une longue tradition scolaire. La lecture des instructions officielles pour l'enseignement moyen en classe de FLE (français langue étrangère) relève l'importance accordée à cette activité sous toutes ses formes et dans la diversité des textes (description objective, description subjective, description au service d'une narration, d'une explication, d'une argumentation, dans un texte documentaire ...etc.). L'enseignement du FLE au collège consacre une année scolaire toute entière au texte descriptif ou à dominante descriptive. C'est en deuxième année moyenne que l'enseignant se concentre sur ce type de textes. Les élèves sont sollicités à produire des écrits descriptifs, des portraits et des descriptions de lieux notamment.

Vu la complexité de la tâche d'écriture, Nous avons opté pour des élèves de la quatrième année moyenne (4^{ème} AM) afin d'effectuer notre expérimentation car il a nous semblé utile de choisir des classes de fin du cycle moyen pour leur avancement dans le processus d'apprentissage de la langue française (3 années au primaire et 4 années au moyen) et pour leur compétence d'écriture censée acquise pendant ces années d'apprentissage.

La description en classe de FLE est souvent décontextualisée, les élèves décrivent hors d'un projet réel d'écriture, la consigne d'écriture donnée est souvent du genre : « décris un paysage que tu as visité » ou encore « décris un paysage que tu connais ».

Ce type de consigne laisse à l'apprenant le large choix d'imaginer un paysage en absence d'un support visuel le figurant, ainsi il se trouve face à une situation d'écriture à laquelle, il ne peut se référer à un objet bien précis. Cela pourrait lui être bénéfique d'une part (l'apprenant descripteur opte pour la facilité en usant d'un vocabulaire peu réfléchi, donc imprécis), d'autre part l'évaluation de sa production écrite se fait essentiellement dans un ordre morphosyntaxique sans qu'il y ait une réelle comparaison entre l'écrit descriptif et l'objet exposé à être décrit.

Cependant cette pratique assez réputée en classe de FLE nous donne l'idée de voir l'influence que peut avoir la présence d'un support visuel lors d'une écriture descriptive d'un paysage

Nous allons d'abord vérifier l'effet motivant s'il y aurait puis voir l'évolution scripturale qui pourrait exister.

A partir de cette problématique, nous formulons deux questions qui vont guider cette recherche :

- Est-ce que la description d'un paysage à partir d'un support visuel développe la compétence descriptive des apprenants?

- Motive-t-elle ces derniers à décrire ?

Pour répondre à nos questions de recherches, nous avons supposé quelques hypothèses qui devront nous guider afin de mener à bien ce travail.

- Décrire un paysage à partir d'un support visuel créerait chez l'apprenant un intérêt, une motivation.

- Dans les premiers écrits descriptifs, l'organisation spatiale serait faible mais elle se développerait dans les deuxièmes écrits.

- Dans les deuxièmes écrits, la progression thématique serait évidente avec une opération d'aspectualisation plus nette et un lexique assez riche.

- La présence du support visuel favorise la mise en relation (emploi de comparaisons et de métaphores)

PREMIERE PARTIE

CONCEPTS ET ETATS DES LIEUX THEORIQUES

I- Qu'est ce qu'écrire ?

Ecrire est une notion complexe qui renvoie à une multitude de pratiques tant au niveau culturel que social.

Le dictionnaire fournit ainsi un nombre important de synonymes ; écrire, c'est fixer une trace, consigner, communiquer, orthographier, annoncer, exposer, noter, correspondre...

De façon plus synthétique, on peut dire qu'écrire, c'est : Construire des repères ; S'exprimer ; Communiquer...

Une notion étant également définie par son contraire, on s'accorde à dire qu'écrire ce n'est pas faire des exercices d'écriture ; Faire des lignes ; Compléter des feuilles d'exercices.

Au-delà de ces éléments constitutifs d'une définition de l'écrit, nous pouvons encore dire qu'écrire est une activité faisant appel à l'utilisation simultanée de savoirs sur la langue exigeant des compétences variées au niveau de :

- La gestion de l'interaction : point de vue pragmatique (contextualiser le projet d'écriture et choisir une stratégie discursive).
- La gestion de l'objet du discours : point de vue sémantique (analyser et créer le référent).
- La gestion de l'objet texte : point de vue morphosyntaxique (structurer le texte, en assurer la progression et la continuité, rédiger des phrases).
- La réécriture, c'est la finalisation.

Comme l'écrit Eric Espéret :

« De façon rapide, on peut dire que produire un texte revient à transcrire, sous une forme linéaire, une (ou des) représentation(s) mental (s) non- linéaire (s). Cela requiert d'organiser séquentiellement des parties de ces représentations. Le scripteur doit ainsi récupérer et organiser des suites d'informations (planifier), les « traduire » linéairement à l'aide des moyens linguistiques

dont il dispose (mettre en texte) et réviser sa production (orthographe, syntaxe, pertinence par rapport au but communicatif ...). Ces opérations mettent en jeu différents niveaux de traitement correspondant par exemple à différents empan contentu »¹

Mais il convient également d'en faire ressortir ses définitions les plus connues à partir des dictionnaires des sciences du langage :

« L'écriture est une représentation de la langue parlée au moyen de signes graphiques. C'est un code de communication de second degré par rapport au langage, code de communication du premier degré, la parole se déroule dans le temps et disparaît, l'écriture a pour support l'espace qui la conserve »²

A partir de ces définitions et conceptions, nous pouvons dire que l'écriture est le type de caractères qui représentent la parole et la pensée par des signes graphiques.

Pourquoi écrit-on ?

Ecrire c'est la maîtrise d'un système de signes conventionnels, communs à un groupe humain. C'est aussi respecter les règles de la langue.

Ceci dit que la finalité de l'écriture se caractérise par une multitude de visées qu'on peut les résumer comme suit :

Ecrire pour communiquer une information

Ecrire est un acte de communication qui relève de la fonction linguistique.

¹ ESPERETE.1995, *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* in Repères n°11

² Dictionnaire de linguistique et des sciences du langage. Larousse-Bordas/HER 1999.

« Ecrire », est avant tout : communiquer, transmettre un message à un récepteur, partager des mots, des idées, des connaissances, des découvertes. C'est aussi se faire comprendre par autrui.

La communication écrite est plus exigeante que l'oral car elle fait appel à un effort de rigueur, Michel Eckenschwiller affirme que :

« On dit facilement n'importe quoi, on écrit plus difficilement n'importe quoi »¹

Ecrire pour conserver une information

Le message écrit continue à exister matériellement après avoir été reçu. Contrairement au message oral, l'écrit est permanent cet écrit peut être relu autant de fois qu'on le souhaite en restant inchangé. Ainsi, même si la technique offre d'autres supports et modes de communication. L'écrit reste le moyen le plus souple et le plus fiable de conserver et de communiquer l'information.

Ecrire, c'est stocker de l'information soit pour la communiquer à quelqu'un d'absent à qui on ne peut s'adresser oralement (communication différée dans l'espace). Soit pour la retrouver plus tard sans perte d'information, (mémoire, communication différée dans le temps).

Ecrire pour lire ou faire lire.

Ecrire est un acte de communication qui présuppose qu'il existe un destinataire, l'acte d'écrire remplit, dans la vie sociale des fonctions liées à celles de la lecture : écrire c'est produire du texte à lire, c'est émettre un message qui sera reçu au travers d'un acte de lecture et ce n'est qu'à travers cet acte de lecture que l'acte d'écriture peut prendre sens, réciproquement, la personne qui apprend à lire ne pourra donner du sens à son acte de lecture qu'à travers le sens qu'elle donne à ses propres activités d'écriture.

Certain nombre de problèmes peuvent s'ériger, vu la complexité d'écrire, et

¹ ECKENSCHWILLER. Michel, l'écrit universitaire, l'édition d'organisation, 1994.

peuvent persister et suivre l'apprenant jusqu'à l'âge adulte.

Qu'en est-il en classe ?

L'écrit est partout présent, il irrigue tous les domaines de l'activité humaine, il est indispensable de savoir manier l'écrit afin de pouvoir s'intégrer socialement et professionnellement

Rendre les apprenants capables de maîtriser l'écrit dans la diversité de ses usages et de ses formes est par conséquent l'un des objectifs majeurs de l'enseignement apprentissage au moyen. Les tâches d'écriture proposées aux élèves ne sont pas toutes de même nature et n'ont pas toutes le même but.

D'après André Séguy dans la revue « *Repères* n°10 « *Ecrire, Réécrire* », on peut distinguer deux enjeux principaux dans les écrits de la classe, l'enjeu d'apprentissage et l'enjeu social.

La situation de production d'écrits doit faire apparaître clairement les éléments situationnels (qui, dans quel but, pourquoi ?...). C'est grâce à ces éléments que l'apprenant s'implique ou non dans la tâche, mobilise ses compétences et s'approprient de nouveaux savoirs.

Qu'est-ce que décrire

Décrire est une activité scolaire qu'exercent les apprenants en classe de FLE (Français langue étrangère), elle consiste à produire des énoncés écrits ou oraux faisant voir des objets, détaillant des aspects ou précisant des éléments constitutifs d'un tout.

On décrit pour des fins diverses, on est appelé à décrire quand on raconte une histoire : un récit doit se faire un ancrage dans le réel, cela ne peut se faire qu'à partir d'une description des lieux, des personnages, des objets voire même des scènes et actions. On le fait également pour expliquer quand il s'agit de faire des clarifications et des éclaircissements sur un sujet qui demeure latent. L'argumentation s'en sert aussi: vanter un lieu réel par des descriptions attirantes, persuader le lecteur et créer chez lui l'envie d'aller le visiter. Dans une publicité, on vante le produit en le présentant d'une manière agréable dans le but d'agir sur le consommateur pour qu'il l'achète.

Dans les activités scolaires comme dans les activités extrascolaires, la description touche tous les écrits et tient une place importante dans de nombreux genres : catalogue et guide, portrait dans la presse, fiche technique de produit à usage commercial, affiche publicitaire....etc.

Pour l'un, comme pour l'autre, tout commence par une question d'apparence simple : qu'est-ce que décrire ? Le dictionnaire Larousse la définit ainsi :

« *Décrire c'est représenter, dépeindre par l'écrit ou la parole.* »¹.

L'étymologie du mot : décrire est emprunté au latin **describere** qui veut dire (*tracer, dessiner, exposer*), il donne en français au XII siècle « *représenter par écrit* » puis « *tracer une ligne* » au XVI siècle.

On peut retenir quelques définitions de la description qui nous paraissent pertinentes :

¹ Le petit Larousse, 2009, Ed, Larousse

« La description est une figure de pensée par développement, qui, au lieu d'indiquer simplement un objet, le rend en quelque sorte visible, par l'exposition vive et animée des propriétés et des circonstances les plus intéressantes. »¹

Antoine Albalat signale en ces termes que :

« La description est un tableau qui rend visible les choses matérielles. En d'autres termes, la description est la peinture animée des objets. »²

Pour Del Bayle :

« La description consiste à rassembler les observations faites à propos de tel ou tel phénomène afin de fournir une image aussi cohérente et aussi approfondie que possible de celui-ci. »³

Selon Roland Barthes :

« Toute description littéraire est une vue. On dirait que l'énonciateur, avant de décrire, se repose à la fenêtre, non tellement pour bien voir, mais pour fonder ce qu'il voit dans son cadre même : l'embrasement fait le spectacle. »⁴

¹ BAUGEE. Marmontel, *l'abbé Mallet, le chevalier de Jaucourt* : article « description » de l'encyclopédie

² ALBALAT. Antoine, *la formation du style par l'assimilation des auteurs*. p88

³ LOUBET DEL BAYLE. Jean-Louis, 1989, *introduction aux méthodes des sciences humaines*, p124

⁴ BARTHES. Roland, *introduction à l'analyse structurale des récits, communications n 08* paris, le seuil.

L'histoire de la description

Si l'on remonte à l'Antiquité, on s'aperçoit que la description était une matière essentielle pratiquée par les Anciens, particulièrement les premiers historiens tel Thucydide lorsqu'il relate la guerre du Péloponèse dont il a été témoin. A cette époque, l'Histoire était un genre littéraire qui devait beaucoup à la forte utilisation de la rhétorique. On la trouve également dans la littérature romanesque gréco-latine et particulièrement dans l'épopée.

La description a été codifiée dès la rhétorique ancienne sous le nom grec d'ekphrasis (qu'on pourrait traduire comme morceau discursif détaché). À l'origine, elle relève surtout du discours d'apparat (genre épideictique) qui appelle la description élogieuse de personnes, de lieux ou de moments privilégiés. Et nous pouvons nous faire une idée de ce qu'elle a été si nous songeons à des pratiques rhétoriques encore vivantes aujourd'hui comme l'éloge funèbre, les discours d'inauguration ou les messages d'amitiés diplomatiquement échangés lors de visites de chefs d'état.

On la trouve également en poésie. Dans les poèmes homériques, elle s'attache à représenter des objets précieux: roues de char sculptées, boucliers ouvragés, ornements d'ivoire. La description a alors pour objet de rivaliser de richesse avec l'objet représenté. Pour le poète, elle est aussi l'occasion de montrer son savoir faire: connaissance des modèles, variété du lexique et maîtrise des figures. La description a alors une ambition moins réaliste qu'ornementale.

La description au sens moderne, c'est-à-dire réaliste, du terme est née en dehors de la littérature. un certain nombre de discours techniques ou scientifiques ont recours à elle: c'est par exemple la géographie, particulièrement dans son usage militaire (décrire des paysages cela peut aussi servir à faire la guerre); c'est aussi l'architecture (la description a pour fonction de commenter des plans), la zoologie ou la botanique (il s'agit cette fois d'observer pour classer); n'oublions pas enfin le discours judiciaire (il est important de décrire les circonstances d'un délit ou de faire un portrait du caractère d'un inculpé). À la Renaissance, on appelle aussi description un ouvrage décrivant des villes à l'usage des touristes, des

curieux ou des hommes d'affaires. L'essor de la description apparaît donc étroitement lié à l'expansion des sciences et des techniques.

Plus tard, au XVIIIème siècle, elle est devenue un ornement du discours qu'il faut contrôler. Enfin, quand on pense description, on évoque inévitablement le XIX siècle, période durant laquelle elle devient le lieu d'expression d'un savoir dans la littérature naturaliste. Pendant cette période des formes de plus en plus réalistes de la description se sont progressivement imposées dans les genres littéraires. Et on peut dire que la description littéraire a connu son âge d'or dans le roman réaliste de Flaubert à Zola. Objet d'un travail littéraire intense, elle est devenue le lieu même de la valeur de l'écriture littéraire.

2 La description scolaire au collège (état des lieux):

La description est toujours d'actualité. Elle apparaît de façon explicite dans les programmes comme un objet d'apprentissage essentiel pour la pratique orale et écrite en classe de **FLE**.

Le programme officiel consacre une année toute entière à l'enseignement de la description. L'étude des textes descriptifs se fait intensivement lors de la deuxième année moyenne. L'enseignant met en place des situations dans lesquelles les élèves s'entraident pour la réalisation des projets pédagogiques qui sanctionneront la fin de chaque trimestre, les élèves se répartissent en groupes après avoir choisi un thème, ils travaillent là-dessus sous les consignes et les directives de leur enseignant. Ce dernier met ses élèves à un contrôle périodique afin de finaliser le travail.

Parmi les projets possibles que propose l'enseignant, voici une liste indicative :

- 1- Confectionner une affiche ou un dépliant pour appuyer une campagne de prévention.
- 2- Présenter un personnage historique pour le faire connaître aux élèves.

- 3- Réaliser un dépliant touristique (combinant texte et image) pour présenter sa région aux élèves et leur donner envie de la visiter.
- 4- Réaliser un recueil de textes décrivant des espèces animales en voie de disparition.
- 5- Réaliser un recueil de recettes de cuisine (image/texte/description/processus).
- 6- Elaborer une brochure décrivant le processus de fabrication d'un produit.
- 7- Organiser une exposition pour rendre compte d'une excursion scolaire (mer/montagne/désert).
- 8- Rédiger une publicité valorisant un produit destiné à la consommation.
- 9- Réaliser un catalogue présentant un bijou traditionnel.
- 10- Confectionner un album de photos en présentant oralement chacun des membres (familles, camarades de classe, ami(e)s, idoles).

Il est donc nécessaire dans la perspective de réussir l'apprentissage d'entraîner les élèves à utiliser la description dans différents types de discours (narration, explication, argumentation). La lecture qui demeure une activité privilégiée doit permettre à l'élève d'explorer l'organisation interne de tout écrit descriptif. Il peut repérer également les passages descriptifs ainsi que les fonctions qu'ils accomplissent dans un texte. On remarque que le texte descriptif est toujours cité en deuxième position après le narratif.

Cette position laisse à penser qu'il est compris comme un type de texte important et à part entière. Les instructions officielles envisagent d'étudier la description sur les trois niveaux (discursif, textuel et phrastique) et de montrer sa visée. Premièrement par son insertion dans le texte narratif, cette séquence est intitulée : la description au service de la narration. Deuxièmement par son insertion dans le texte explicatif, cette séquence s'intitule : la description au service de l'explication. Dernièrement c'est la description au service de l'argumentation qui montre la valeur argumentative que peut avoir la description.

La description scolaire aujourd'hui

La description dans les Instructions Officielles

La description est toujours d'actualité. Elle apparaît de façon explicite dans les programmes de l'école moyenne comme un objet d'apprentissage essentiel pour la pratique orale et écrite de la langue.

Les activités que l'enseignant soumet à l'apprenant pendant le processus d'apprentissage repose sur la pratique des quatre domaines suivants (écouter, parler, lire/écrire). Ces activités sont distribuées respectueusement et de façon équilibrée en réception et en production à l'oral et à l'écrit permettant ainsi la mise en place progressive des apprentissages. Retenues en fonction des objectifs définis par les programmes, ces activités organisent le déroulement d'un projet pédagogique que ce soit en lecture, à l'oral ou à l'écrit.

- A l'ORAL

a/ en réception :

- Ecouter un texte descriptif pour repérer l'objet de la description.
- Ecouter un texte descriptif pour en extraire des informations essentielles.
- Ecouter un texte descriptif pour énumérer les différentes parties de l'objet décrit.
- Ecouter un texte descriptif pour relever les substituts par lesquels est nommé un personnage.
- Ecouter un texte descriptif pour relever les comparaisons utilisées.
- Ecouter un texte descriptif pour identifier le comparé, le comparant et l'outil de la comparaison.
- Ecouter de courts textes descriptifs pour distinguer une description valorisante d'une description dévalorisante.
- Ecouter des chansons faisant le portrait de personnages connus afin de dégager la visée de l'auteur.

b/ en production :

- nommer oralement un objet, un lieu, un animal à partir d'un support visuel.
- Localiser pour les camarades de classe un itinéraire à partir d'un plan.
- Se présenter et/ou présenter quelqu'un.
- Faire le portrait physique et/ou moral d'un personnage.
- Faire deviner un personnage connu décrit oralement par les camarades de classe en donnant des indices.
- Raconter un incident survenu à l'école ou ailleurs en y insérant une description des circonstances.
- Traduire un schéma en texte.
- Expliquer oralement un processus d'utilisation d'un appareil.
- Traduire un schéma, pictogramme en consignes.
- Décrire oralement un processus de fabrication d'un objet.
- Présenter oralement un objet, un lieu, un personnage à partir d'une fiche d'identité donnée.
- Décrire un tableau de peinture qu'on aime.

- **A L'ECRIT**

a/ en réception :

- repérer, dans un texte narratif, explicatif, argumentatif le (s) passage (s) descriptif
- repérer la visée de la description dans les différents types de textes dominants (narratif, explicatif, argumentatif).
- Repérer les moyens linguistiques qui assurent le lien entre le texte et le passage descriptif.
- Lire un texte descriptif pour dégager l'objet de la description.
- Lire un texte descriptif pour relever les indicateurs de lieu qui situent les éléments d'un décor.
- Lire un texte descriptif pour relever les éléments d'un décor sur lesquels la description s'arrête de manière privilégiée.
- Lire un texte descriptif pour relever les comparaisons.

- Lire un texte descriptif pour identifier le comparé, le comparant et l'outil de la comparaison.
- Lire un texte descriptif pour relever les verbes, les mots (adjectifs) mélioratifs et/ou dépréciatifs.
- Lire un texte descriptif pour distinguer les substituts lexicaux des substituts grammaticaux par lesquels est nommé un personnage.
- Lire un texte descriptif pour relever les mots appartenant au champ lexical de l'objet décrit.
- Lire un texte descriptif pour distinguer une description valorisante d'une description dévalorisante.

b/ en production :

- Reconstituer une description donnée dans le désordre.
- Compléter un schéma en s'appuyant sur le texte descriptif qui l'accompagne.
- Compléter un texte descriptif avec des adjectifs donnés.
- Compléter un texte descriptif avec des adjectifs à trouver.
- Compléter un texte descriptif avec des comparaisons données.
- Compléter un texte descriptif avec des comparaisons à trouver.
- Compléter un texte descriptif avec des métaphores données.
- Compléter un texte descriptif à l'aide d'articulateurs logiques et/ou chronologiques donnés ou à trouver.
- Compléter un texte à l'aide de localisateurs logiques (prépositions ou adverbes ou verbes).
- Décrire la présentation d'un article (mot) du dictionnaire (transcription phonétique, nature, genre, explication et exemple pour chaque sens).
- Décrire un processus de fabrication d'un produit (du produit brut au produit fini).
- Traduire un schéma en texte et inversement (plan, tableau).
- Insérer un court passage descriptif dans un texte narratif.
- Rédiger un court texte descriptif en présentant son quartier, son école, sa maison...

- Transformer une description dévalorisante en une description valorisante.
- Rédiger un court texte descriptif à partir d'une fiche d'identité donnée.
- Raconter un incident survenu à l'école ou ailleurs en y insérant une description des circonstances.

Compétences et objectifs d'apprentissage :

A l'oral comme à l'écrit, l'apprenant sera capable d'identifier l'objet de la description, il acquiert la compétence nécessaire pour décrire une personne, un objet ou un lieu à partir d'un support iconique, il peut décrire un itinéraire comme il apprend à insérer une description dans différents types de discours en fonction de la situation de communication. L'apprenant se construit la faculté de reformuler un énoncé descriptif, il sera également capable d'énumérer les éléments constitutifs d'un objet et de dégager l'organisation et la nature (objective ou subjective) de la description.

L'élève sera censé repérer les passages descriptifs dans des textes narratifs, explicatifs ou argumentatifs. Il peut aussi saisir les effets stylistiques dans une description.

La schématisation descriptive:

1- l'opération d'ancrage :

Cette opération est un facteur essentiel pour assurer la cohérence d'un texte descriptif. Elle consiste à signaler au moyen d'un nom ou d'un groupe nominal l'objet décrit. Elle permet ainsi d'utiliser les connaissances encyclopédiques relatives à l'objet et d'organiser la structure sémantique du texte.

L'ancrage donc incite à nommer puis poser le thème titre c'est-à-dire l'objet global de la description en haut de la structure arborescente annonçant ainsi le parcours descriptif. C'est le point de départ de toute description.

2- l'opération d'affectation :

Contrairement à l'opération précédente, l'affectation nominalise et présente l'objet décrit dans son ensemble en fin de séquence descriptive, ce qui laisse au lecteur le soin de mettre des hypothèses de sens dès le début. L'image de l'objet décrit se clarifie pour le lecteur au fur et à mesure qu'il avance dans sa lecture.

3- l'opération de reformulation :

Elle consiste à reprendre avec quelques modifications les éléments du thème-titre initial. Elle est une représentation plus adéquate de l'objet décrit. Cette opération se fait afin d'enlever toute forme d'ambiguïté possible que peut rencontrer le lecteur en guise de son interprétation. C'est faire une autre dénomination ayant une acceptation plus large par le public descriptaire.

Ces deux dernières opérations peuvent avoir illustration dans la citation de Jean Michel-Adam suivante :

*« Le lecteur ne peut qu'émettre des hypothèses
qu'il vérifie au terme de la séquence quand le thème titre lui est
donné »¹*

¹ ADAM. Jean-Michel, *les textes : types et prototypes*, paris, Nathan, 1992

L'opération d'assimilation :

Comme son nom l'indique, c'est la façon par laquelle on rend semblable deux objets étranges l'un à l'autre. Elle procède par la présentation du plus courant au plus problématique c'est-à-dire le descripteur fait voir l'aspect familier ensuite il met en évidence l'aspect qu'il juge étrange. D'un point de vue linguistique, cette opération sert à rapprocher des aspects de deux objets différents, elle se caractérise surtout par l'emploi des comparaisons et des métaphores.

L'assimilation est souvent construite par une multitude de reformulations qui réussit souvent à intégrer l'objet à décrire dans un contexte qui lui est injustifié. Dans ce cas, elle est appelée « assimilation comparative ».

4- L'opération d'aspectualisation :

C'est l'opération la plus visible de la description, elle correspond à la fragmentation de l'objet décrit en plusieurs parties c'est-à-dire faire voir tous les aspects qui constituent le « tout ». elle consiste donc à indiquer les propriétés (forme, taille, couleur...) du tout et à nommer les différentes parties qui le composent et qui peuvent, elles aussi à leur tour, être expansées par une progression thématique dont voici ses trois modes principaux :

- 1- une progression à thème constant : c'est le même thème qui est repris de phrase en phrase, seuls les propos changent.
- 2- une progression linéaire : le propos de chaque phrase devient le thème de la phrase suivante c'est-à-dire le rhème de la phrase N° 1 devient le thème de la phrase N° 2 et ainsi de suite.
- 3- une progression à thème dérivé ou éclaté : les phrases qui se succèdent sont construites sur des thèmes différents mais qui correspondent tout de même entre eux puisqu'ils constituent les parties du « tout ».

Les propos de Denis Apothéloz définissent l'aspectualisation comme suit :

« Il s'agit de l'opération par laquelle sont introduits dans les discours les différents aspects de l'objet, cette notion étant entendue dans un sens très large, et désignant aussi bien des parties concrètes physiquement isolables que des propriétés des qualités mais aussi des souvenirs, des désirs, bref toute sorte de connotations. Dans chacun de ces cas, il est question d'appréhender et de montrer l'objet sous certains de ses aspects, donc aussi en un certain sens, d'enrichir les représentations. »¹

L'aspectualisation implique une autre opération : la mise en relation. Celle-ci met en relation le « tout » et ses parties en précisant la situation des parties par rapport au tout dans l'espace et dans le temps et en procédant par assimilation avec d'autres objets en utilisant les figures rhétoriques telle que la comparaison ou la métaphore.

5- La thématization :

C'est l'opération qui fait l'expansion descriptive, contrairement à l'opération d'ancrage et d'affectation qui porte sur l'hyperthème, la thématization porte sur les thèmes éclatés (parties ou aspects de l'hyperthème).

Apothéloz écrivait : « *tout aspect est susceptible d'être thématized* »² c'est-à-dire qu'il peut devenir un nouveau thème qui se développe lui aussi par une nouvelle opération d'aspectualisation montrant d'autres propriétés ou qualités, faisant voir d'autres sous parties.

Décrire, c'est classer. Classer, c'est connaître selon un certain point de vue, toujours particulier. Ce principe de sélection est déjà une organisation du réel. Car il va

¹ APOTHELOZ. D, (1983), *éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial*, « Degrés » n° 35,36 Bruxelles.

² APOTHELOZ. D, Op.cit

conduire à faire des rapprochements entre les objets, établir des comparaisons. Sur la base de ces critères, il va induire des regroupements et des classifications.

III.2. Organisation sémantique de la description

La description en littérature se présente comme description d'un objet précis (décor, paysage, personnage) annoncé par un **thème-titre**: ce sera, par exemple, un paysage vu d'une fenêtre, la maison du père Goriot, les Halles au petit matin, etc. Ce thème-titre déclenche l'apparition de sous-thèmes qui sont en rapport d'inclusion avec lui comme les parties d'un tout. Si le thème-titre est un jardin, il suscitera l'apparition de sous-thèmes tels que fleurs, allées, arbres, horizon. Chaque sous-thème reçoit une qualification ou un prédicat qui le précisent. La cohérence de la description est donc d'abord sémantique. C'est à ce prix qu'elle produit un effet d'homogénéité et de naturel.

III.3. Organisation spatiale de la description

L'organisation de la description n'est pas seulement logique et sémantique. Elle est aussi modelée sur des référents, c'est-à-dire spatialisée. On peut interpréter cet ordre comme un reflet d'un trajet réalisé par le descripteur. On peut aussi y voir le mouvement d'un regard parcourant l'objet de bas en haut ou de droite en gauche. Ce principe ascensionnel une fois adopté, la description parvient à un effet d'achèvement lorsqu'on arrive au sommet ou passant d'une extrémité à une autre.

Les formes d'organisation spatiale de la description n'ont rien d'objectif. Elles reflètent des styles de construction de l'espace propres à des modèles picturaux. Dans la description de paysage la plus classique, on définit des directions puis on hiérarchise pour chaque direction une suite de plans, classés du plus proche au plus lointain. Mais, à la fin du XIX^e siècle, cette organisation spatiale se trouve contestée en littérature comme elle l'est en peinture.

Au premier abord le paysage semble structuré du proche au lointain, du premier au

dernier plan. Mais, de façon significative, on peut aussi rencontrer une description appelée ‘’nocturne’’ où les plans se brouillent, où les masses deviennent confuses et les repères spatiaux incertains. Il tend à aplatir les profondeurs et il se montre plus attentif à des effets de couleur qu'à une construction de perspective. La description s'achève sur un détail qui paraît disproportionné par rapport à l'ensemble et ne donne pas un effet de clôture. Effectivement, il participe d'une nouvelle spatialité où les effets de surface l'emportent sur la profondeur, où l'importance du détail vient contester la hiérarchie de l'espace.

Les fonctions de la description :

Décrire n'est pas un acte gratuit, toute description accomplit une fonction au sein du discours où elle est énoncée. On ne décrit pas vainement mais dans l'intention de faire des représentations utiles qui peuvent avoir plusieurs fonctions en dépendance des contextes.

Selon Philippe Hamon :

« Le descriptif est un lieu textuel où se surdéterminent une compétence linguistique (essentiellement lexicale et paradigmatique) et compétence encyclopédique (une mémoire, le savoir sur les objets ou sur les sujets, sur le monde et/ou sur le texte) »¹

On compte sept fonctions :

1- la fonction informative :

C'est la fonction première et essentielle qu'accomplit une description, elle sert à donner forme à l'objet décrit et permettre sa visibilité, grâce à sa valeur mimésique,

¹ HAMON. Philippe, (1993), *du descriptif*, Paris : Hachette.

elle permet également l'identification de l'objet du discours et intervient aussi bien dans le cadre de la fiction que celui des discours et écrits sociaux (description d'individus, description d'un produit commercial, description dans une petite annonce). Elle concrétise et crédibilise des faits par sa présence dans des textes narratifs, explicatifs ou argumentatifs, elle crée ainsi une vision claire et nette permettant d'enlever tout brouillage et de faire distinguer les éléments constitutifs de l'objet décrit et les identifier.

2- la fonction explicative :

Cette fonction participe à la construction d'un savoir pour soi (heuristique) ou pour les autres (mathésique), elle fait comprendre ou transmettre un savoir en s'appuyant sur des connaissances antérieures déjà acquises chez le lecteur ou en installant un savoir nouveau. Ainsi, elle confirme un savoir antérieur, le solidifie avec des exemples ou des illustrations, elle le précise ou le modifie.

La citation suivante de Bernard Lahire montre l'étroite relation qui existe entre explication et description :

« Expliquer est un parfait équivalent de faire voir, montrer...un ouvrier dit, de façon tout à fait révélatrice : "j'explique vraiment en lui faisant voir quoi".il s'agit d'une forme d'explication immanente qui ne ressemble guère à ce qu'on entend scolairement ou scientifiquement par explication" :l'explication relève davantage de l'injonction descriptive : "tu fais comme ça" "c'est pas comme ça", "tu fais ça", "c'est bon", "c'est pas bon"... »¹

3- La fonction évaluative ou axiologisante :

¹ LAHIRE. Bernard, (1993), *La raison des plus faibles*, Paris, Seuil.

Cette fonction introduit une classification, une catégorisation subjective que donne le descripteur, elle n'est jamais donc neutre en faisant voir l'objet décrit par un angle choisi présentant ainsi et d'une certaine façon l'image que veut montrer celui qui décrit. Elle oriente le lecteur vers une représentation tant voulue.

Appelée également argumentative, cette fonction sert à étayer une thèse ou à appuyer un point de vue tout en prenant en considération un savoir antérieur chez le lecteur, c'est-à-dire avoir affaire avec un horizon d'attente préétabli.

Selon Laplantine :

« Toute description est description par un auteur et description par un lecteur. Toute description par rapport à une histoire, une mémoire et un patrimoine et est construite à travers un imaginaire. Bref, la description est une activité d'interprétations de significations médiatisées par un auteur et destinées à un lecteur. Elle est description menée d'un certain point de vue et adressée à un destinataire qui devient à son tour interprète du texte qu'il tient entre les mains »¹

¹ LAPLANTINE. François, (1996), *la description ethnologique*, paris, Nathan.

Cette fonction est présente dans des genres tels que les publicités ou les guides de voyage, elles s'emploient de façon flagrante dans toute description à visée argumentative.

4- La fonction régulatrice-transformationnelle :

Yves Reuter l'appelle ainsi en raison de sa capacité à gérer et contrôler les transformations des objets et contenus des discours. Elle se caractérise par les quatre modalités suivantes :

- la modalité rétrospective par laquelle la description renvoie au passé.
- la modalité prospective par laquelle la description renvoie au futur, programmant l'apparition d'objets, d'actions ou de transformation.
- la modalité distinctive permet d'appréhender les transformations ou l'absence de transformations de l'objet décrit. Ce qui détermine les mouvements textuels de comparaison avec un état antérieur et d'organiser les jeux de l'être et du paraître, du caché et du montré avec les déguisements ou les fausses identités.
- la modalité dramatisante joue sur le rythme et la dramatisation lorsque la description ralentit une action, souligne un état ou le dévoile progressivement.

5- La fonction de textualisation :

Cette fonction organise le texte et sa compréhension globale en le jalonnant par exemple de reprises anaphoriques qui désignent l'objet, non plus par un simple nom ou par un substitut pronominal mais par un groupe nominal plus complet et donc plus descriptif qui maintient l'identification possible de l'objet.

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

Elle active l'intérêt, en ralentissant ou en accélérant le rythme et participe, par la même occasion, à la dramatisation de l'action.

Cette citation de Philippe Hamon montre le rôle de cette fonction :

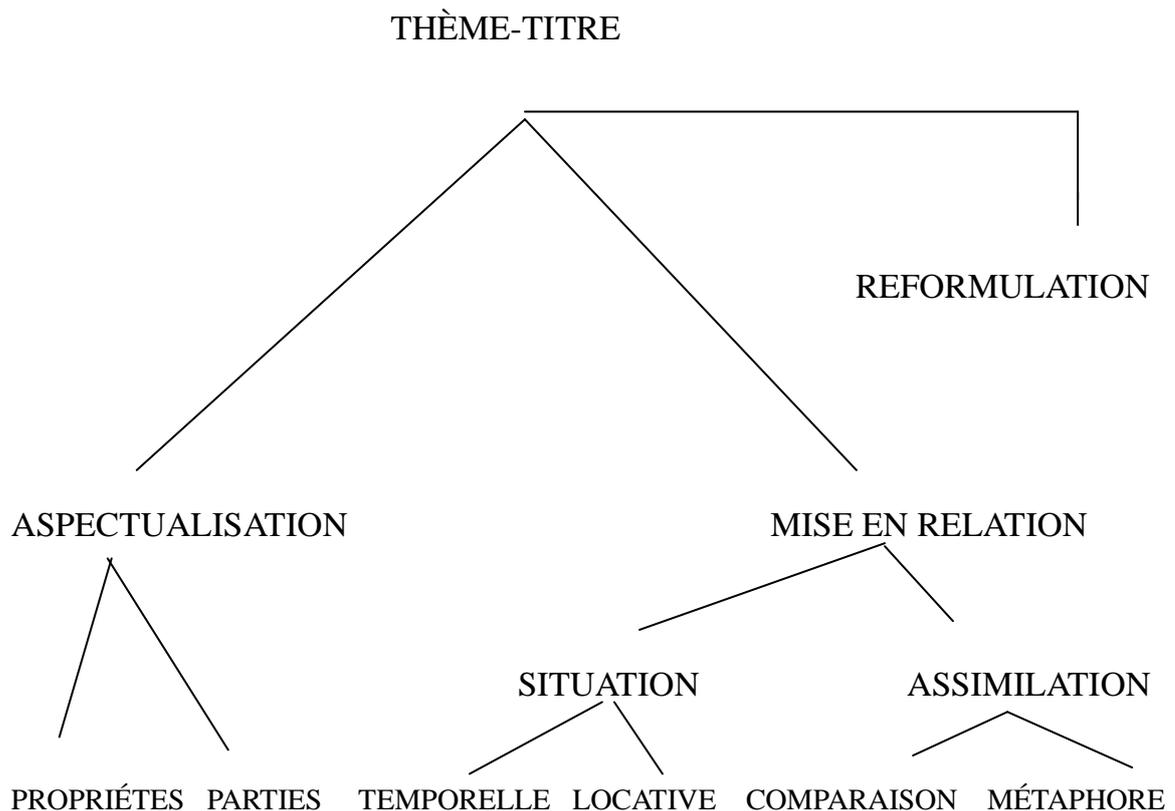
« Toute description, qu'elle soit focalisée sur le

personnage, sur un milieu ou sur la relation entre les deux, peut donc être un opérateur de lisibilité. »¹

7- La fonction positionnelle :

Elle situe le texte, son auteur et ses lecteurs dans un champ de pratique bien déterminé. Cette fonction les positionne dans un espace donné, dans un cadre où le lecteur n'est pas forcément à l'aise. Ce dernier doit se doter d'un savoir plus ou moins spécialisé afin de faire une interprétation correcte des descriptions. Elle est utilisée de façon fréquente dans les descriptions des disciplines scientifiques.

¹ HAMON. Philippe, (1993), *du descriptif*, Paris : Hachette.



- **Structure séquentielle descriptive** -

Cette structure séquentielle descriptive formalisée par Jean Michel Adam est considérée comme la structure arborescente prototypique expliquant les quatre macro-opérations descriptives.

Le thème-titre annonce l'objet à décrire : c'est l'opération d'ancrage.

L'aspectualisation est considérée comme l'opération majeure de la description, elle consiste à montrer l'objet par un nombre d'aspects qui peuvent être soit une propriété soit un objet.

La mise en relation est l'opération qui fait situer l'objet dans le temps ou dans l'espace, elle consiste également à lier l'objet de la description avec d'autres objets par une comparaison ou une métaphore.

La thématisation donne aux sous-thèmes d'un thème titre la possibilité d'expansion

à leur tour, cette opération peut enrichir une description en déclenchant de nouvelles opérations descriptives. Cela nous donne l'impression qu'une description peut continuer jusqu'à l'infini.

Le parcours descriptif :

D'après Yves Reuter, les principaux éléments constitutifs de la description sont :

- la désignation du tout (de l'objet décrit).
- la désignation des parties et des sous parties.
- les spécifications globales du tout.
- les spécifications locales (des parties, sous parties) qui comprennent notamment : des qualifications(ou propriétés), des localisations spatiales ou temporelles, des mises en relation (par comparaison, métaphore), des explications ou des évaluations.

Ces éléments constitutifs sont ordonnés sous forme de séquence appelées "parcours descriptif" répartie en trois phases :

Cadrage initial-----Trajet-----Cadrage final

(Expansion ou aspectualisation)

Yves Reuter définit le cadrage dans La citation suivante :

« Le cadrage consiste à poser l'objet dans sa globalité et sous un certain angle dans une perspective donnée, dans un cadre évaluatif.il comprend obligatoirement la désignation plus ou moins précise de l'objet décrit et éventuellement l'inscription de cet objet dans une catégorie et/ou

un rapport évaluatif »¹

Le cadrage initial annonce dès le départ l'objet à décrire en le désignant par un nom ou un groupe nominal.

Le trajet organise l'opération d'aspectualisation ou d'expansion, il fait voir l'objet décrit en figurant toutes les parties et les spécifications qui le constituent.

Le cadrage final montre l'objet décrit dans sa globalité en fin du parcours descriptif suite à une description minutieuse .Cependant il peut être absent lorsqu'il est question de décrire un objet considéré comme évident.

Le cadrage final peut être aussi identique au cadrage initial, il donne des précisions, des détails secondaires sans apporter de grandes modifications.

Il rend l'objet décrit plus claire en faisant voir des spécificités d'une valeur pertinente.

Néanmoins, le cadrage final peut être d'une différence de taille quand le trajet descriptif comprend des modifications ou des rectifications changeant l'apparence finale de l'objet décrit.

¹ REUTER. Yves, (2000), *la description, des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris, ESF Editeur.

DEUXIEME PARTIE

1. déroulement de l'expérimentation

1.1. Choix de l'école

Il n'était pas facile de choisir l'école où nous pouvions mener notre expérimentation sachant que la commune de Tiaret compte un nombre relativement important de Collège d'Enseignement Moyen. Pour faire le bon choix, nous avons consulté l'Inspecteur d'Enseignement Moyen de la langue française de la souscription de Tiaret qui nous a conseillé de travailler au collège Bakr Ibn Hamad pour ses résultats honorables obtenus au Brevet d'Enseignement Moyen (BEM) ces dernières années et pour la disponibilité prévue de son administration.

Nous avons alors formulé une demande auprès du directeur de l'établissement qui a accepté de nous accueillir. Il nous a présenté l'ensemble des professeurs de français exerçant à cette école et il leur a demandé de collaborer avec nous. Parmi les cinq enseignants rencontrés, deux assuraient l'enseignement de FLE pour les classes d'examen c'est-à-dire les élèves de la quatrième année moyenne qui était en nombre de quatre. Chacun s'occupe de deux classes. Ainsi nous avons eu le droit d'accès au lieu de l'expérimentation. Après une longue discussion, nous leur avons expliqué notre expérimentation ainsi qu'aux objectifs visés par cette recherche.

Pour entamer notre travail, nous avons sollicité les deux professeurs de nous aider à la formation du groupe expérimental en leur confiant la tâche de sélectionner une vingtaine(20) d'élèves aptes à mener cette expérience. Le seul critère de sélection exigé c'était le niveau scolaire, seulement les élèves capables de produire des textes déchiffrables, donc interprétables sont retenus.

Mis à part le niveau scolaire, aucun autre critère de sélection n'a été retenu. Les vingt (20) élèves sollicités ont été évalués de part et d'autre par les enseignants

titulaire de leurs classes respectives sous la forme d'une appréciation représenté par une lettre :

A= très bon élève , B= bon élève , C= élève moyen

Suite à cette démarche, l'échantillon s'est défini comme suit :

Tableau récapitulatif du niveau scolaire du groupe expérimental

A	B	C
06	08	06

L'ensemble des élèves constituant notre échantillon est de nombre de 20, les filles y sont majoritaires en nombre de 12, les garçons y sont en nombre de 08.

Tous âgés entre 15 et 16 ans dont la situation socioprofessionnelle des parents est la suivante :

04 élèves dont les parents sont des enseignants.

07 élèves dont les parents exercent des activités libérales (entrepreneurs, commerçants)

01 élève dont le papa est médecin et la maman est pharmacienne.

04 élèves dont les parents sont ouvriers ou travailleurs journaliers.

02 élèves dont les parents sont des cadres d'entreprises.

02 élèves dont les parents sont au chômage.

Description de l'expérimentation

Afin de répondre à nos questions de recherche et pour vérifier nos hypothèses, d'abord nous avons consacré une séance de prise de contact avec le groupe expérimental, nous leurs avons expliqué le déroulement de l'expérimentation ainsi que la signification du mot « paysage » qui était déjà claire pour eux. Lors de la deuxième séance, c'était le premier jet : nous leurs avons demandé de décrire un paysage maritime ou montagneux. La consigne d'écriture était : « décris un paysage maritime ou montagneux que tu as visité ». nous leur avons consacré une

heure pour la rédaction des descriptions. Pour le deuxième jet, nous avons distribué des photographies authentiques pour chaque élève. Chacune de ces photos était en couleurs représentant un paysage montagneux. Ensuite, nous leur avons demandé de décrire ce paysage à partir de ce support visuel c'est-à-dire la photographie. la consigne affichée sur le tableau était : « tu arrives dans ce lieu, décris le ». la durée de l'écriture est la même : une heure.

Notre corpus s'est constitué donc d'une quarantaine de copies d'élèves. la première vingtaine (les copies collectées lors du premier jet) représente des écrits descriptifs d'un paysage (maritime ou montagneux) sans qu'il y ait un support visuel.

Par contre l'autre moitié de notre corpus est ramassée lors du deuxième jet, pareil en nombre, représentant des descriptions de paysage à partir d'un support visuel.

Méthode d'analyse

L'objectif de notre recherche consiste à étudier les performances des élèves en matière d'écrire une description d'un paysage en classe de FLE (français langue étrangère) au moyen, plus précisément à la quatrième année moyenne, la variable retenue pour cette recherche est « la présence ou l'absence du support visuel ».

Afin de répondre à nos questions de recherche posée précédemment, nous allons mener une étude minutieuse de chaque écrit d'élève, commençant par le comptage de mots pour vérifier la motivation, cette méthode nous sera valable aussi lors de l'étude comparative entre les deux écritures : comparer les textes produit lors du premier jet à ceux produits lors du deuxième jet.

Cette comparaison s'établit de façon à vérifier nos hypothèses.

Pour voir plus clair, nous avons proposé des questionnaires aux cinq enseignants de l'établissement d'accueil et à une quinzaine d'autres exerçant dans les différents établissements scolaires de la commune de Tiaret. ils nous ont accordé des entretiens également.

Nous avons fait pareil avec les élèves de la classe d'expérimentation en simplifiant

les questions par des reformulations ou avec un recours à la langue maternelle pour faciliter la compréhension.

Ces questionnaires et entretiens nous permettront de collecter le maximum de données sur la description en milieu scolaire.

A propos de la motivation

Dans la première partie de notre expérimentation, nous avons cherché les indices d'une motivation pour l'écriture d'une description dans l'évolution scripturale des textes produits par les élèves. Rolland Viau donne à la motivation la définition suivante :

*« La motivation en contexte scolaire est un état dynamique qui a ses origines dans les perceptions qu'un élève a de lui même et de son environnement et qui l'incitent à choisir une activité, à s'y engager et à persévérer dans son accomplissement afin d'atteindre un but ».*¹

Cette définition nous permet de comprendre que la motivation est un phénomène dynamique c'est-à-dire qui change constamment, impliquant l'atteinte d'un but et à travers lequel interagissent les perceptions de l'élève, ses comportements et son environnement.

De plus l'observation de la classe, nous avons opté pour la différence de longueur des textes qui nous a semblé être un indice valable car lorsque l'attention de l'élève est aiguisée, on obtient en même temps sa participation effective à l'activité en cours. 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.

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

Nombre de mots en moyenne pour la classe :

¹ VIAU. Roland, (1994), *la motivation en contexte scolaire*.

	1 ^{er} texte	2 ^{eme} texte
Nombre total de mots	1646	2726
Moyenne par élève	82.30	136.30

Pour faire le constat, en premier lieu, on a comptabilisé les mots de chaque écrit d'élève dans le premier jet ensuite nous avons fait la même chose avec les écrits produit lors du deuxième jet, en second lieu, nous avons établi une comparaison c'est-à-dire comparer le texte (du même élève bien sûr) censé décrire un paysage sans support visuel avec celui décrivant un paysage à partir d'un support visuel.

La longueur des deuxièmes textes s'est considérablement augmentée, avec une progression totale de mots atteignant les 1080 mots. Nous avons constaté que chaque élève a augmenté quantitativement sa production écrite : allant d'une moyenne de 82.30 mots pour chaque texte pour arriver à 136.30 mots soit une amélioration significative de 54 mots de plus.

Sur les 20 élèves ayant participé lors de cette expérimentation, 3 élèves seulement ont gardé presque le même nombre de mots. par contre, les 17 autres ont vu leurs textes augmenté de façon considérable, 05 d'ente eux ont développé leur écrits par plus de 90mots.les autres élèves se sont progressé, eux aussi, mais avec un nombre de mots inférieur. Par contre les 10 autres ont vu leur nombre de mot augmenter considérablement.

Pourcentage (%) d'augmentation du nombre de mots entre les 2 textes :

De 0 à 9	de 10 à 19 %	de 20 à 29 %	de 30 à 40 %	+ de 50
04	02	04	10	00

La progression du nombre de mots est manifeste dans le deuxième jet, les textes décrivant un paysage avec un support visuel sont nettement plus longs que ceux le

décrivant en son absence. On repère 04 cas d'élèves qui ont gardé presque la même longueur de textes. On observe une distribution différente, les augmentations ne figurent pas dans les mêmes catégories. 02 élèves seulement ont progressé leurs écrits de moins de 20%. Alors qu'on note une pique entre 30 % et 40% pour 04 écrits d'élèves. L'évolution au niveau du lexique est considérable par rapport aux premiers textes.

Par contre la catégorie des plus de 50% ne figure pas, elle est inexistante. aucun élève n'a pu progresser au-delà de 50% c'est-à-dire en réalisant une augmentation de plus de la moitié de son écrit. L'ensemble des résultats montre que les élèves ont vu la longueur de leurs descriptions augmenter de façon significative c'est-à-dire qu'en faisant la description d'un paysage à partir d'un support visuel, les élèves montrent qu'ils sont plus performants en produisant plus de nombre de mots ce qui prolonge clairement leurs écrits descriptifs.

A l'issue de cette première analyse, les résultats nous semblent suffisants pour dire qu'il y avait un effet de motivation grâce à la présence du support visuel. C'est la remarque que nous avons faite pendant l'observation de la classe d'expérimentation. , les élèves montraient un intérêt, une envie de décrire à partir d'un support visuel. L'effet de longueur des textes est apparu alors comme un indice dans les productions écrites décrivant un paysage. Les descriptions des lieux réalisées à partir d'un support visuel sont donc interprétées comme un indice de motivation vu la longueur des textes écrits.

L'organisation spatio-temporelle dans les premiers textes

Ecrire n'est pas une activité naturelle pour les élèves de la fin de l'enseignement moyen, écrire une description l'est encore moins. Décrire un lieu exige une organisation spatio-temporelle surtout lorsqu'il s'agit d'une description itinérante. Nous avons cherché dans les copies des élèves descripteurs la trace des organisateurs spatio-temporels dans les premiers textes. Comme organisateur de l'espace, on entend l'emploi des indicateurs de lieux : « à gauche, à droite, sur, en

face... ».

Première remarque, les marqueurs de temps (adverbes surtout) 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 ».

Même remarque pour l'emploi régulier de « et puis » ou de « puis » dans le sens de « à côté » ou « derrière ». dans tous les cas, on constate une confusion entre la notion de lieu et celle de temps.

Fréquence de l'emploi des marqueurs de lieu

Textes	nombre d'élèves utilisant 1 indicateur de lieu	nombre d'élèves utilisant 2 indicateurs de lieu	nombre d'élèves utilisant au moins 3 indicateurs de lieu	nombre d'élèves ayant utilisé des indicateurs de lieu
Texte1	05	08	07	20 sur 20
Texte2	00	00	20	20 sur 20

Le tableau au dessus nous montre l'évolution nette de l'emploi des indicateurs de lieu lors des deuxièmes descriptions, on constate que le nombre des élèves ayant utilisés plus de 03 indicateurs de lieu dans les premiers textes s'est fait triplé ,alors qu'ils étaient 07 pour le premier jet, ils atteignent le nombre de 20 c'est-à-dire la totalité des élèves descripteurs. La lecture de ce tableau indique la progression flagrante de l'emploi des indicateurs de lieu en présence du support visuel.la description d'un paysage à partir d'un support visuel aide l'apprenant à bien le situer ainsi que les éléments qui le constituent.

Analyse des premiers textes

Deux élèves emploient la notion de plan avec une organisation déjà très précise (Plan par plan) de la progression de la description. Deux autres commencent leurs descriptions par un premier plan, ils introduisent le plan suivant en utilisant le

terme « ensuite ».

Les expressions utilisées par les élèves pour mettre une organisation spatiale de leurs descriptions sont souvent proches sémantiquement et peu variées. Ainsi nous avons répertoriées :

D'un côté/de l'autre côté (02 fois)

Sur l'autre rive/ l'autre côté de la rive (02fois)

Autour/tout au tour (03fois)

Au dessous/au dessus (02fois)

Ici/ailleurs/là/en face de/derrière/devant/sur/sous/loin de/prés de/à droite/à gauche/entre/au sud/au nord/à l'est/à l'ouest/au large/au fond/ très loin (01fois)

Il est évident que l'essentiel des indicateurs de lieu sont des prépositions qui ne peuvent fonctionner seules et sont donc peu explicites et encore moins organisatrices de la description. C'est pourquoi les expressions indiquant le lieu expriment le premier plan ou les côtés de l'image imaginée ou gardée en mémoire par l'élève scripteur. L'organisation spatiale se fait ainsi par une localisation du paysage et par l'aspect considéré comme l'élément essentiel dans la constitution du lieu décrit. Les extrémités du paysage aussi sont présentes dans cette organisation spatiale.

Analyse des deuxièmes textes

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

Sur l'autre côté de la rive/de chaque côté.

En haut/sur les hauteurs.

En perte de vue/ à l'horizon

Autour/tout au tour

Au dessous/au dessus

Au milieu/juste au milieu/au centre

A travers/au dessus/en dessous/entre/tout près de/à proximité de/ailleurs/là/en face de/derrière/devant/sur/sous/loin de/près de/à droite/à gauche/entre/au sud/au nord/à l'est/à l'ouest/au large/au fond/en parallèle.

En premier lieu, La comptabilité des indicateurs a permis de constater leur augmentation en nombre et leur diversité qui est déjà un indice d'une évolution dans l'organisation spatiale des deuxièmes écrits.

En second lieu, nous avons mené une analyse plus fine des textes dans le but de regarder notamment dans quelle mesure, ces marqueurs ont été utilisés pour la description du thème dans sa globalité(le tout) ou s'ils servaient de connecteurs interphrastiques (dans une progression thématique éclatée) entre le thème et ses parties voire les sous partie du thème.

Dans les premiers textes, les marqueurs de lieu précisent essentiellement des parties du thème.ils apparaissent ainsi dans la majorité des écrits ensuite ils sont repris aussi bien pour le thème que pour les sous parties.

Si le nombre de marqueurs de lieu est important, on note l'emploi massif de la préposition « sur » que les élèves scripteurs appellent pour indiquer des objet, des choses, qu'ils qualifient d'étranges ou ne font pas partie du paysage authentique mémorisé ou imaginé mais leur présence est temporaire.

L'élève tente de compléter sa description par l'emploi de l'expression « il y a » pour énumérer ce qu'il voit.

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

Conclusion partielle :

De la lecture de ces premiers textes, on peut retenir que l'organisation spatiale de la description est assez faible :

- Les élèves utilisent peu les indicateurs de lieu.

- D'autres les utilisent à tort (ex : après pour dire derrière).
- Leurs descriptions reposent essentiellement sur une énumération désordonnée des parties du paysage.
- la localisation des différentes parties demeure sans précision, avec un usage imprécis des points cardinaux.

L'organisation spatiale des deuxième textes

Pour mieux visualiser l'organisation spatiale mise en place par les élèves au cours de la deuxième écriture, nous avons reconstruit un tableau dans lequel nous avons relevé tous les repères spatiaux trouvés, ainsi que les parties de textes concernées afin de dégager une éventuelle organisation spatiale.

Extrait du tableau de repérage de l'organisation spatiale

Elèves	Thème	parties	sous-parties
N1	<ul style="list-style-type: none"> - ici l'eau - Elle est entourée de falaises - Ce paysage 	<ul style="list-style-type: none"> - sur les rochers - sur le côté droit - au fond de l'eau - entre les deux rives 	où il y a des arbres
N2	<ul style="list-style-type: none"> - le barrage - Cette étendue d'eau - La rivière - Ce réservoir d'eau 	<ul style="list-style-type: none"> - dans la forêt - près de la rive - sur le pont suspendu - sur la roche 	Où se longent des sapins

Tableau comparatif de l'emploi des marqueurs de lieux dans les deux textes d'un même élève

	Nombre total de marqueurs	Nombre total de marqueurs		
		portant sur le	portant sur les	portant

		thème	parties	sur les sous parties
1 ^{er} texte	15	05	07	03
2 ^{er} texte	26	08	13	05

On peut constater, à première vue, que les élèves ont considérablement modifié leur écriture, le nombre de marqueurs de lieu a sensiblement progressé comme le démontre le tableau. On note une augmentation de (+3) des marqueurs portant sur le thème, le nombre de marqueurs portant sur les parties a presque doublé, il y a aussi une amélioration pour l'emploi des marqueurs indiquant les sous parties avec une augmentation légère de (+2).

Dans le deuxième écrit, les élèves ont bien montré une évolution dans l'organisation spatiale de leurs descriptions, ils ont diversifié l'emploi des marqueurs tout en indiquant le thème, ses parties et ses sous parties.

A propos de l'organisation spatiale dans l'ensemble des textes, nous avons relevé que :

- 10 élèves sur 20 commencent par le premier plan mais 05 seulement poursuivent leur description selon un plan avant/arrière.
- 05 d'entre eux procèdent par un balayage avant/arrière et latéral gauche/droite ou vice versa.
- 03 élèves courent du premier plan vers le lointain, ce que J.M Adam nomme un plan fuyant.
- 02 élèves n'utilisent pas un plan bien clair pour décrire, ça paraît aléatoire.

Conclusion partielle

L'organisation spatiale qui était faible dans les premiers écrits a nettement évolué lors des deuxièmes productions. Elle s'est enrichie avec l'apport en nombre de marqueurs spatiaux mais aussi en qualité. la diversification de ceux-ci montre que l'acquisition des marqueurs qui organisent l'espace rend la description plus

explicite et offre aux lecteurs éventuels une bonne vision du paysage décrit.

L'usage correct des plans lors de ces descriptions a mis en évidence les différentes parties en les plaçant spatialement en façon ordonnée enlevant ainsi toute confusion.

L'organisation textuelle et la gestion thématique

Afin d'étudier l'organisation textuelle des textes, nous avons recherché la trace d'un début de gestion thématique dans les textes d'élèves c'est-à-dire repérer une description en forme de parcours qui commence par la désignation du tout, ce que J.M.Adam appelle « ancrage » et Y. Reuter « cadrage initial » puis par la désignation des parties et sous parties du paysage décrit. Ce parcours ordonne les éléments qui composent la description sous forme d'une séquence qui se compose des trois phases suivantes :

Cadrage initial-----trajet-----cadrage final
(ancrage) (expansion ou aspectualisation)

Le cadrage initial c'est la désignation plus ou moins précise de l'objet décrit, il consiste à poser l'objet dans sa globalité et sous un certain angle.

Le trajet comprend toutes les parties ou spécifications (sous parties) qui composent l'objet décrit.

Le cadrage final est le plus souvent absent surtout lorsqu'il s'agit d'un objet considéré comme évident.

A partir de cette notion, nous avons essayé de repérer les trois étapes du parcours descriptif et on a surtout mis l'accent sur le trajet (expansion ou aspectualisation) et ses différentes opérations.

La gestion thématique des élèves lors du premier jet

La lecture des premiers textes des élèves révèle un certain nombre de points communs à propos de la gestion thématique. Le thème de la description était « un

paysage montagneux ». On pouvait s'attendre à une désignation du paysage dès le titre suivant la consigne d'écriture. Ce n'était pas le cas pour pas mal d'élèves (pour 08 d'entre eux), ils ont choisi une autre désignation de ce thème en utilisant l'expression « dans ce lieu » sans grande précision. Ce qui ressort très nettement, c'est la désignation des parties et l'absence de désignation des sous parties pour la majorité des élèves à excepté (03) qui ont nommé quelques sous-parties et en nombre limité, de un à trois maximum.

Les élèves construisent tous leurs descriptions en suivant une progression à thème dérivé, c'est-à-dire qu'ils décomposent le thème global en sous-thèmes abordés successivement. Ces sous thèmes font alors l'objet d'un bref développement. L'expansion de ces parties se fait essentiellement à l'aide d'adjectifs qualificatifs, de subordonnées relatives et des adverbes de quantité.

La gestion thématique des élèves lors du deuxième jet

On constate une nette progression concernant la gestion thématique des élèves dans leurs deuxièmes écritures .la plupart d'entre eux ont débuté par donner un titre à leurs écrits.ces titres de type : « un paysage magnifique, la belle nature, la description d'un beau paysage » ou encore « la vie dans la belle nature » annoncent dès le début un jugement de valeur esthétique sur l'ensemble du paysage décrit. Ce qui implique l'élève descripteur à donner son point de vue au départ, c'est donc la fonction évaluative (axiologisante ou argumentative » qui figure au premier dans la gestion thématique. Les élèves décrivent le paysage en suivant une progression à thème dérivé. On note une augmentation dans la désignation des parties et des sous parties aussi.les différentes parties du paysage sont toutes citées dans ce deuxième jet avec des détails plus précis.

On peut souligner également la nette différence d'aspectualisation entre les deux écritures.

Contrairement aux premiers textes dans lesquels les parties étaient nommées mais peu décrites, les deuxièmes textes comptent de nombreux adjectifs qualificatifs, des

subordonnées relatives et des groupes nominaux prépositionnels qui marquent l'état, l'apparence ou la couleur, de l'objet décrit.

On trouve aussi des verbes d'action qui représentent un élément nouveau dans le processus descriptif car quelques éléments sont décrits en mouvement. L'utilisation des marqueurs de lieu, plus nombreux dans les deuxièmes textes que dans les premiers, permet non seulement d'organiser l'espace mais est aussi un moyen pour désigner les différentes sous parties de l'ensemble paysager et même d'apporter quelques spécifications locales.

Si la progression à thème dérivé est évidente dans les deuxièmes écrits, on a pu repérer quelques cas de progression à thème linéaire, ce type de progression est particulièrement adapté 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.

Conclusion partielle

On constate qu'au deuxième jet, l'organisation textuelle et la gestion thématique se sont considérablement progressées. Sur le plan spatial, on note une augmentation en nombre de marqueurs de lieu et une diversification des expressions qui localisent. Sur le plan de la gestion thématique et comme prévu, c'est la progression à thème dérivé qui est suivie dans la production des descriptions dans la plupart des écrits des élèves. On aperçoit également quelques progressions linéaires. Concernant le parcours descriptif, il existe toujours un cadrage initial suivi d'une opération d'aspectualisation qui dévoile un enrichissement lexical ou des expansions qui désignent les parties et sous parties décrites par des adjectifs, des subordonnées relatives ou des groupes prépositionnels. L'absence du cadrage final est dû peut être à la vision dominante dont se réjouissent les élèves descripteurs. L'apparition de quelques verbes de mouvement montre qu'il s'agit d'une description itinérante bien que l'objet à décrire est figé. Cela peut donner l'impression que l'élève descripteur se fait promener son regard en faisant voir les parties et sous parties du tout(le paysage décrit)

Le lexique employé dans les premiers textes

Les verbes

Sur les 185 verbes repérés dans l'ensemble des textes, 18 sont des présentatifs de type « il y a » soit 9.72%, 37 sont des verbes d'état de type « c'est, il est » soit 20%.

On trouve également 19 verbes de perception soit (10.27%) et 13 verbes d'action soit 07 %.

Les verbes fréquemment employés sont :

Verbes d'état : être, sembler, paraître, devenir.

Verbes de localisation : situer, se trouver, dominer.

Verbes de perception : voir, regarder, admirer.

Verbes d'action : passer, marcher, traverser.

Ces verbes sont cités à titre d'exemple, il y en d'autres qui sont employé dans un sens proche ou dans un sens figuré.

Le lexique employé dans les deuxièmes textes

Les verbes

Sur 234 verbes repérés dans l'ensemble des textes, 37 sont des présentatifs de type « il y a » soit 15.81%, 52 sont des verbes d'état de type « c'est, il est » soit 22.20%. On trouve également 28 verbes de perception soit (12%) et 26 verbes d'action soit 11.10%.

Les verbes fréquemment employés sont :

Verbes d'état : être, sembler, paraître, devenir.

Verbes de localisation : situer, se trouver, dominer, se dresser, se longer, s'éparpiller, s'élever, s'aligner.

Verbes de perception : voir, regarder, apercevoir, admirer, contempler, remarquer,

Verbes d'action : passer, marcher, traverser, suivre.

	Nombre total de verbes	Il y a	Verbes d'état	Verbes de perception	Verbes d'action
1 ^{er} texte	185	18	37	19	13
2 ^{er} texte	234	37	52	28	26

Analyse

Les textes lors du deuxième jet se sont nettement améliorés, le nombre de verbes a augmenté considérablement, les élèves ont employé l'expression « il y a » de façon récurrente, elle s'est presque doublée en nombre. Les verbes de perception ont, eux aussi, été utilisés progressivement ainsi que les verbes d'action. Ces derniers s'emploient sans qu'il y ait une description itinérante mais c'est le regard de l'élève descripteur qui erre créant ainsi un itinéraire.

Comparaison du nombre de prédicats entre les deux écrits

	1 ^{ers} textes	2 ^{emes} textes
Adjectifs qualificatifs	161	198
Subordonnées relatives	82	90
Adverbes (temps/quantité)	68	84
Groupes nominaux prépositionnels	52	56

Les élèves lors des deuxièmes écritures descriptives ont également utilisé plus de prédicats. Les adjectifs qualificatifs, élément essentiel de toute description, sont utilisés de façon progressive lors du deuxième jet, on constate une progression de 37 adjectifs. L'emploi des propositions subordonnées relatives s'est amélioré avec 08 de plus seulement. Les adverbes exprimant temps ou quantité sont employés avec une augmentation de 16 autres adverbes eux aussi.

Les adjectifs qualificatifs (attribut ou épithète) informent souvent sur la taille (grand, petit...), la couleur (bleu, vert...), la forme (rond, carré...) ou la lumière (clair, obscur...).

L'utilisation des propositions subordonnées relatives démontre l'opération d'aspectualisation qui engendre une expansion du nom enrichissant ainsi les noms désignant le thème titre, les parties et les sous parties.

Les adverbes de temps (après, ensuite, enfin,) servent d'organisateur spatio-temporel ou de quantités (peu, beaucoup, plus, très).

L'opération d'assimilation

La comparaison et la métaphore sont deux aspects de l'opération d'assimilation. Elles apparaissent régulièrement dans les manuels scolaires des élèves mais l'analyse menée a montré que 03 élèves seulement ont produit des comparaisons correctes ex : « l'eau est bleue comme le ciel », « le soleil brille comme un diamant ». On remarque également que le seul outil de comparaison utilisé est bel et bien « comme ». La métaphore est aussi présente mais avec un nombre moins

élevé, seulement 01 élève a réussi à l'employer correctement « le silence de la forêt ».

Conclusion

En conclusion. On peut dire que la description d'un paysage à partir d'un support visuel conforte l'élève descripteur, d'abord elle le motive à écrire, à produire des descriptions. Ensuite, l'organisation spatiale dans les deuxièmes textes est nettement supérieure à celle réalisée dans les premiers textes. On remarque l'emploi convenable des plans de description et l'emploi massif et diversifié des indicateurs de lieu. Quant à l'organisation textuelle, elle est bien faite à cause d'une progression thématique respectée et souvent à thème dérivé.

On peut également repérer un parcours descriptif complet dans quelques textes. Les fonctions de la description sont présentes surtout la description informative, la fonction évaluative figure aussi, elle se manifeste par des jugements qu'écrivent les élèves ou des appréciations.

L'opération d'aspectualisation (trajet ou expansion) qui est au centre de toute description s'est nettement améliorée par un enrichissement lexical désignant et qualifiant les parties et les sous parties.

Le lexique employé lors de la deuxième écriture s'est considérablement progressé
En quantité : augmentation de nombre de mots (verbes, adjectifs, adverbes....).

En qualité : diversification et précision des mots.

Analyse des questionnaires

Afin de saisir la méthodologie suivie dans l'analyse des données recueillies, nous présentons les résultats des questionnaires destinés aux enseignants et aux apprenants sous forme de tableaux contenant les taux pour chaque réponse suivie d'un constat. A la fin de chaque questionnaire une synthèse est présentée. Pour avoir plus de détails sur certaines questions, nous avons eu recours à des entretiens effectués avec quelques enseignants et quelques apprenants.

Questionnaire enseignants

Il s'agit d'un questionnaire composé de questions fermées : mode questions aux choix multiples (désormais Q.C.M) et de questions ouvertes. Ce questionnaire a été le moyen d'analyser le premier axe du travail c'est-à-dire ce que pensent les enseignants du FLE au moyen sur la description.

Les vingt (20) enseignants sollicités ont bien voulu répondre au questionnaire. la totalité ont une expérience professionnelle de plus de cinq(05) ans, la majorité d'entre eux sont des femmes.

Question 1 :qu'est ce qui fait qu'une description est réussie ou ratée ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Le choix de ce qui est décrit	06	30%
L'organisation du texte	04	20%
Les deux	10	50%

La moitié des enseignants interrogés ont confirmé qu'une description ne peut être réussie qu'avec un bon choix de ce qui est décrit ainsi qu'une organisation correcte de cette description. ces deux critères sont alors indissociables lors d'une écriture descriptive afin de la réussir.

Question 2 :est-il important d'être un bon observateur pour bien décrire ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Oui	18	90%
Non	02	10%

La majorité des enseignants ont répondu positivement à cette question, ce qui permet de dire qu'un bon descripteur doit obligatoirement être un bon observateur, décrire fidèlement c'est tout d'abord représenter ce qu'on a vu, ce qu'on a observé donc la bonne observation demeure primordiale dans les productions des descriptions.

Question 3 : qu'est ce que vous conseillez pour réussir une description ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Vous faites un plan avant d'écrire	13	65%
Vous écrivez comme cela vous vient	07	35%

Les enseignants pour leur majorité, sont d'accord pour la structuration de la description c'est-à-dire organiser un plan à respecter pendant l'écriture descriptive. Ce même plan aide et le scripteur et le lecteur dans la production et l'interprétation chacun dans sa position.

Question 4 : comment organisez vous l'écriture d'une description ?

Réponses	N ^o de réponses	taux
Vous organisez la description de gauche à droite ou de droite à gauche	02	10%
Vous organisez la description de haut en bas ou l'inverse	02	10%
Vous allez de l'ensemble aux détails	07	35%
Vous allez de l'apparence à l'intérieur	03	15%
Vous allez du premier plan à l'arrière plan ou l'inverse	03	15%
Vous allez de ce que l'on voit d'abord à ce que l'on voit ensuite	03	15%

D'après ces réponses, les élèves interrogés se divergent sur le plan à utiliser pour réussir une description, ils optent pour des manières d'organisation différentes. Les élèves en nombre de sept (7) représentant une majorité relative de **35%** disent qu'ils entament la description par l'ensemble puis ils décrivent les détails. Par cela ils font voir le tout puis ils précisent les aspects.

Cependant, il y a ceux qui sont pour un plan vertical c'est-à-dire de gauche à droite ou l'inverse, d'autres élèves sont pour un plan horizontal c'est-à-dire de haut en bas ou l'inverse. Ces deux catégories d'élèves descripteurs représentent le taux de **10%** chacune.

Les trois (03) autres suggestions sont d'un taux de partisans un peu élevé de **15%** chacune. Ces réponses nous amènent à dire que les plans utilisés pour décrire se varient en prenant en considération le type d'objet à décrire. Pour ce qui est de la dernière suggestion c'est-à-dire d'aller de ce que l'on voit d'abord à ce que l'on voit ensuite, cette organisation s'adapte le mieux aux descriptions itinérantes.

Question 5: comment organisez vous l'écriture d'une description ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Selon l'objet à décrire	12	60%
Comme cela vous vient	03	15%
Selon le lecteur	05	25%

Sans hésitation, la plupart des enseignants déclarent que l'organisation d'une description dépendra de l'objet à décrire, selon eux le plan d'écriture changera de façon à faire voir le plus clairement possible ce qu'on décrit. Cela donne au scripteur le choix de trouver la stratégie censée réussir une description.

Selon quelques enseignants, le scripteur doit impérativement prendre en considération la manière adéquate qui organisera les aspects au sein de l'expansion. Le plan choisi contribuera ainsi à l'ordre et à la présentation de l'objet à décrire. Ainsi, chaque description aura son propre plan en dépendance avec le type d'objet décrit.

Le plan spatial se caractérise par une organisation des informations sur le plan horizontal, sur le plan vertical ou en perspective (du plus proche au plus loin ou l'inverse).

Question 6 : que trouvez-vous facile quand vous écrivez une description ?

Sur cette question, les enseignants sont d'avis différents : il y a ceux qui voient que les objets concrets sont nettement plus faciles à décrire que d'autres qui ne le sont pas. C'est à dire l'abstrait montre une certaine difficulté où le descripteur manque la faculté apte à démontrer ce qui est subjectif. La description des sentiments, des idées ou des scènes n'est jamais égale à celle d'un lieu ou d'une personne par exemple.

Question 7 : que trouvez-vous difficile quand vous écrivez une description ?

A part ce qui était dit en réponse à la question précédente, les enseignants interrogés ont précisé cette fois-ci que la difficulté réside essentiellement au manque du vocabulaire spécifique. Cela veut dire que les mots exacts échappent surtout lors d'une description en faisant voir l'objet décrit .cela nécessite l'énumération des éléments constitutifs qui le composent. Utiliser un mot de sens proche montre une certaine défaillance pouvant changer involontairement ce que le descripteur veut détailler.

Question 8 : trouvez vous qu'il est plus facile d'écrire une description qu'une argumentation ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Oui	14	70%
Non	06	30%

La majorité des enseignants c'est à dire 70% s'accordent à confirmer qu'écrire une argumentation est plus facile qu'écrire une description.ils avancent presque toujours les mêmes raisons citées antérieurement dans leurs réponses à la question 7.ils se justifient également par le fait que la description de façon plus ou moins explicite, possède une fonction argumentative.des passages descriptifs s'emploient comme arguments donc la description est souvent au service de l'argumentation, elle a toujours affaire avec un horizon d'attente préétabli.

Question 9 : trouvez vous qu'il est plus facile d'écrire une description qu'une histoire ?

Réponses	nombre de réponses	Taux
Oui	07	35%
Non	13	65%

Suite aux réponses des enseignants, nous constatons que **65%** d'entre eux trouvent que produire une description demeure moins facile qu'écrire une histoire bien que la narration ne puisse s'en passer. Le récit tire de cette dernière son implantation dans un cadre spatio-temporel, en décrivant les lieux, les personnages, les objets et les circonstances, on crée un horizon d'attente chez le lecteur. Donc la narration et la description sont indissociables, si les actions font le premier plan dans un récit, les descriptions en font son second.

Question 10 : à quoi sert d'écrire une description ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Ne sert à rien	00	00%
Sert au lecteur à visualiser ou à imaginer	05	25%
Sert à faire beau	06	30%
Sert au lecteur à mieux comprendre	09	45%

Selon les réponses recueillies, nous faisons le constat suivant :

Tous les enseignants sont d'accord sur l'utilité de la description, personne n'admet qu'elle ne sert à rien. **25%** d'entre eux pensent que faire voir c'est-à-dire visualiser l'objet décrit est la fonction première de la description c'est la fonction informative qui consiste, comme son nom l'indique, à informer, à renseigner le lecteur sur les spécificités de l'objet décrit, ses caractéristiques et ses éléments constitutifs.

30% parmi eux pensent que les descriptions servent essentiellement à embellir, à faire beau et confirment le caractère ornemental et esthétique dont réjouit la

description.

45% des enseignants interrogés mettent l'accent sur l'aspect explicatif de la description, ils estiment que ce dernier, surtout dans les récits, installe chez le lecteur un horizon d'attente susceptible à mieux comprendre l'histoire. En faisant appui sur un savoir antérieur, la fonction explicative le confirme, l'exemplifie ou l'illustre. Elle peut le modifier aussi sinon elle construit un savoir nouveau. Donc les descriptions servent à faire comprendre au lecteur.

Question 11 : selon vous, on décrit

Réponses	nombre de réponses	taux
Surtout à l'écrit	07	35%
Surtout à l'oral	04	20%
Autant à l'oral qu'à l'écrit	09	45%

Sur cette question, les avis sont partagés. Les **35%** des enseignants interrogés déclarent que les descriptions sont présentes fréquemment dans les productions écrites des élèves lors des activités où les consignes exigent de décrire.

20% pensent que l'oral, étant la finalité de tout apprentissage, doit forcément devenir l'activité où les élèves décrivent le mieux. En parlant, les apprenants s'approprient un vocabulaire nouveau relatif à la description.

45% d'entre eux, convergent vers les points suivants :

- Etant indissociables, l'oral et l'écrit s'acquièrent en même temps lors d'un processus d'apprentissage bien que l'oral soit un peu favorisé car il représente la compétence première dans tout apprentissage dans une classe de FLE.
- Tout écrit est précédé par des expressions orales qui se concrétisent ensuite sous une forme écrite.

Question 12 : selon vous, on décrit

Réponses	nombre de réponses	taux
Surtout à l'école	15	75%
Surtout hors de l'école	01	05%
Autant hors de l'école qu'à l'école	04	20%

Un seul enseignant a vu mystérieusement que les élèves d'une classe de FLE peuvent décrire en dehors de l'école.

Tandis que d'autres représentant le taux de **20%** disent que la description est une activité pratiquée autant qu'à l'école qu'en dehors de l'école.

La plupart des enseignants interrogés, représentant les **75%** confirment que l'activité de décrire est exclusivement exercée en classe de FLE et que la possibilité de faire autant en dehors de l'école est quasi inexistante. Cela est justifié par l'usage rare de la langue française en dehors de la classe.

Question13 : donnez une définition de la description.

La définition la plus commode de la description est celle donnée par un enseignant qui l'a recopiée du dictionnaire « *Larousse* »

« *La description : c'est représenter, dépeindre par l'écrit ou par la parole. »*

Une autre définition nous a paru très correcte, la voici :

« *Décrire* c'est reproduire au mieux et le plus fidèlement possible l'image que l'on a de quelqu'un ou de quelque chose. »

Questionnaire apprenants :

Il s'agit d'un questionnaire destiné aux élèves du groupe expérimental. Le but de ce questionnaire est d'avoir une idée plus claire sur ce que pensent ces élèves de la description. Ce même questionnaire nous disposera d'un état des lieux précisant ce que les élèves savent faire et ce qui leur pose problème. Il va nous montrer également le niveau déclaré des élèves en matière d'écriture descriptive.

1-Aimez-vous la description?

Réponses	nombre de réponses	taux
Oui	06	30%
Non	06	30%
Moyennement	08	40%

- Pourquoi ?

La majorité des élèves interrogés affichent un intérêt moyen vis-à-vis la description, **40%** d'eux témoignent être peu attaché à cette activité. Le reste déclare partagé entre passionné et désintéressé.

Ceux qui éprouvent de l'intérêt pour la description la trouvent agréable et ludique surtout quand il s'agit de décrire des scènes amusantes ou rendre des objets plus beaux, décrire selon eux permet à toute histoire d'avoir un ancrage dans le réel. Les descriptions faites aux débuts des récits annoncent et anticipent les événements pouvant se produire dans des circonstances pareilles et laissent aux lecteurs le soin de se préparer aux événements ultérieurs.

En revanche, les autres sont d'avis complètement différent, ils estiment qu'elle est sans grand intérêt surtout lorsqu'elle est insérée dans un récit, elle est pour eux inutile et non fonctionnelle, ils disent qu'ils la sautent quand ils lisent des récits. Ces mêmes élèves pensent que le vocabulaire employé généralement dans les descriptions des textes littéraires est difficile par rapport à leurs niveaux et qu'ils n'arrivent pas à comprendre quelques passages descriptifs vu la spécificité du lexique utilisé.

2-aimez vous écrire une description ?

Réponses	nombre de réponses	taux
----------	--------------------	------

Oui	05	25%
Non	10	50%
Moyennement	05	25%

- **Pourquoi ?**

50% des élèves interrogés déclarent ne pas aimer écrire une description, celle-ci leur est difficile à réaliser, ils la considèrent même comme une corvée ne suscitant chez eux aucune envie d'écrire. Ils estiment qu'ils ne disposent pas du lexique nécessaire afin de réussir une description.

Ceux qui aiment écrire une description trouvent en elle une tâche où ils peuvent démontrer une certaine performance d'acquisition de vocabulaire, pour eux, écrire une description c'est embellir un paysage, un lieu ou présenter agréablement des personnages, des scènes ou des objets. C'est l'activité par laquelle l'apprenant peut s'évaluer en matière de vocabulaire, ils disent aussi qu'elle est essentielle, donc chacun doit faire des efforts pour la réaliser convenablement.

3-Que préférez-vous lire ?

Réponses	nombre de réponses	Taux
Des récits	12	60%
Des textes descriptifs	04	20%
Des textes argumentatifs	02	10%
Des textes explicatifs	02	10%

La plupart des élèves affirment qu'ils aiment lire des récits, **60%**d'entre eux disent qu'ils préfèrent lire des histoires que de lire d'autres types de textes.les récits et par leur trame narrative demeurent captivants pour eux, surtout lorsque les évènements racontés sont passionnants, l'enchaînement des évènements fait de la lecture des histoires un plaisir.

4-que peut-on décrire ?

Réponses	nombre de réponses	Taux
Des idées	02	10%
Des personnes	07	35%
Des lieux	08	40%
Des sentiments	02	10%
Des spectacles	01	05%

Les élèves interrogés sont d'avis différents, **40%** d'entre eux ont répondu qu'ils peuvent mieux décrire des lieux. **35%** disent capables de bien décrire des personnages que d'autres choses.les autres sont partagés entre (idées, sentiments, spectacles). Un seul élève se déclare performant en décrivant des spectacles. Cela fait que, pour les élèves, faire voir un objet concret est plus facile que de décrire des spectacles ou d'exprimer des sentiments ou des idées.

5-que peut-on décrire ?

Réponses	nombre de réponses	Taux
Des objets	07	35%
Des paysages	07	35%
Des scenes	01	05%
Des animaux	04	20%
Des spectacles	01	05%

En réponse à cette même question mais avec d'autres propositions cette fois-ci, les apprenants affichent être capables de réussir leurs descriptions quand il s'agit de décrire des objets ou des paysages. Avec un taux égal : **35%** pour chaque réponse. Tout ce qui est abstrait représente une grande difficulté. Le subjectif n'est toujours pas facile à décrire.

6-que peut-on décrire ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Ce qui est visible	15	75%
Ce qui est invisible	05	25%

Pourquoi ?

La majorité des élèves c'est-à-dire **75%** se montrent capables de bien décrire ce qui est visible tandis que **25%** voient l'inverse.

Le fait d'être visible, rend l'objet à décrire abordable et plus descriptible. la visibilité de l'objet facilite sans doute la tâche du descripteur qui fait produire une image telle qu'il l'aperçoit.

La performance descriptive est complètement dépendante de la visibilité de ce qu'on veut décrire.

7-que peut-on décrire ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Ce qui est réel	10	50%
Ce qui est imaginaire	10	50%

Pourquoi ?

Les apprenants se sont divisés en deux groupes, la moitié d'entre eux c'est-à-dire les **50%** pensent que l'objet réel est plus descriptible. Contrairement, l'autre moitié voit que l'objet imaginaire est plus facile à décrire.

Les élèves interrogés qui se disent capables de décrire un objet réel estiment qu'il est clair que le trait le plus fondamental est sans doute la visibilité donc l'objet à décrire pour être visible doit impérativement être existant. Produire une description c'est produire une image de l'objet tel qu'il est, tel que l'on voit ou bien tel que l'on veut le représenter.

Par contre les élèves qui trouvent l'objet imaginaire plus descriptible se veulent plus libres lors de la description. Ils peuvent associer plusieurs détails et aspects aux objets décrits sans gêne sous prétexte que ces derniers sont fictifs. En puisant de l'imagination, cela leur donne le libre choix des mots aussi, ils usent d'un vocabulaire peu sélectionné, c'est surtout ce qui fait la facilité pour eux.

8-que peut-on décrire ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Ce qui est connu	14	70%
Ce qui est inconnu	06	30%

Pourquoi ?

Contrairement à la question précédente, les élèves en majorité c'est-à-dire les **70%** estiment que l'objet connu est plus facile à décrire surtout quand il est question de faire voir une personne célèbre ou un lieu fameux. L'absence du support visuel lors de la description oblige l'élève-descripteur à réactiver ses données stockées en mémoire concernant les traits de la personne ou les aspects et détails du lieu à décrire. Cette opération leur est facile quand il s'agit de faire appel aux aspects et détails d'un objet déjà vu. Lorsque la description se fait en classe et en groupe, l'ensemble des élèves s'entraident à réaliser la description de l'objet connu, chaque apprenant apporte une information ou une précision qui est toujours bien reçue. Favorisé pour être familier aux élèves, l'objet connu est plus descriptible qu'un autre inconnu.

9-qu'est-ce qui fait qu'une description est réussie ou ratée ?

Réponses	nombre de réponses	taux
le choix de ce qui est décrit	06	30%
l'organisation du texte	04	20%
les deux	10	50%

En réponse à cette question, La moitié des élèves donc les **50%** exigent les deux critères pour réussir une description. Pour eux, bien choisir l'objet à décrire rend la description plus acceptable, donc bien reçue par le lecteur. Cette sélection peut aussi être faite par le descripteur en fonction de ses compétences descriptives, il opte ainsi pour l'objet qui lui paraît plus descriptible où il réussit le mieux.

La manière dont on organise un texte descriptif semble aussi d'une grande importance afin de réussir la description. Suivre un plan lors de l'écriture descriptive aide énormément le descripteur pour montrer les éléments constitutifs de l'objet décrit.

Ainsi réussir une description c'est réussir à la fois le choix de l'objet à décrire et le

plan à suivre lors de l'écriture descriptive.

10-est-il important d'être un bon observateur pour bien décrire ?

Réponses	nombre de réponses	taux
Oui	17	85%
Non	03	15%

Sans surprise, la majorité indiscutable des apprenants c'est à dire les **85%** affirment qu'il faut être un bon observateur pour bien décrire. Il est évident que la visée spécifique de la description est de faire voir l'objet décrit. Pour y parvenir, il faut bien voir et plus précisément les petits détails qui constituent l'objet à décrire. la bonne description se résulte d'une bonne observation.

11-quand vous écrivez une description

Réponses	nombre de réponses	taux
Vous faites un plan avant d'écrire	08	40%
Vous écrivez comme cela vous vient	12	60%

Plus de la moitié des apprenants interrogés représentant un taux de **60%** affirment qu'ils n'utilisent pas de plan avant d'écrire. par contre les **40%** restantes affirment le contraire et disent qu'ils respectent un plan bien précis lors de l'écriture descriptive.

Interrogés auparavant sur les critères de réussite pour un écrit descriptif (**question**

9), les élèves ont répondu que la bonne organisation du texte est un élément essentiel. Paradoxalement, ils déclarent qu'ils écrivent comme cela leur vient et sans le moindre plan.

CONCLUSION

Au travers de cette recherche notre objectif était d'étudier les performances des élèves lors d'une écriture descriptive, de voir comment apparaissent les descriptions dans les copies des apprenants et sous quelle forme. Nous voulions aussi par cette recherche voir les concepts qu'ont, et les enseignants et les élèves, de la description.

Comme le domaine d'étude de ce type d'écrit est assez vaste, nous avons précisé notre travail sur la description d'un paysage (avec ou sans support visuel) bien que les questionnaires proposés et les entretiens réalisés visent à collecter des informations encore plus larges.

D'une part, les résultats obtenus suite à l'analyse minutieuse des productions écrites des élèves nous ont été utiles pour vérifier nos hypothèses lancées au départ. Ils nous ont été utiles également de découvrir la composante descriptive dans les textes rédigés par des apprenants.

D'autre part, la deuxième démarche (entretiens et questionnaires), nous a donné plus d'informations sur les descriptions, leurs types et l'image que tient le public descripteur à l'école c'est-à-dire enseignants et apprenants d'elles.

D'abord, nous avons pris comme première hypothèse que la description à partir d'un support visuel crée chez l'apprenant descripteur un intérêt, elle le motive. Cette réponse s'est vérifiée par l'augmentation de la longueur des textes descriptifs réalisés à partir d'un support visuel. La progression en nombre des mots nous semble indice important d'une motivation à décrire un paysage à partir d'un support visuel. Ensuite, pour vérifier les autres hypothèses, nous avons entamé une étude comparative entre les textes réalisés lors de la première écriture et ceux réalisés lors de la seconde. Cette méthode nous a donné les résultats suivants :

1- l'organisation spatiale dans les deux textes est nettement supérieure à celle

réalisée dans les premiers textes. On constate une augmentation en nombre et une diversification d'indicateurs de lieu. On remarque également l'emploi convenable des plans de description.

2-Quant à l'organisation textuelle, elle est bien faite à cause d'une progression thématique respectée et souvent à thème dérivé. On peut également repérer un parcours descriptif complet dans quelques textes. Les fonctions de la description sont présentes surtout la fonction informative, la fonction évaluative y figure aussi, elle se manifeste par des jugements qu'écrivent les élèves ou par des appréciations.

3-L'opération d'aspectualisation (trajet ou expansion) qui est au centre de toute description s'est nettement améliorée par un enrichissement lexical désignant et qualifiant les différents aspects de l'objet décrit (parties et les sous parties.)

4-L'augmentation en nombre de mots a montré que le lexique employé lors de la deuxième écriture s'est considérablement progressé et enrichi. En fait le lexique descriptif s'est nettement amélioré.

En guise de cette conclusion et en terme de notre recherche, nous constatons la modestie du travail accompli vu la grandeur du domaine de la recherche et la richesse du thème choisi. Ça ne représente qu'un simple départ pour une exploration plus approfondie, des perspectives de recherche s'affichent nombreuses suscitant ainsi un grand intérêt pour les chercheurs. Ce travail reste loin d'être fermé.

BIBLIOGRAPHIE

1. ADAM. Jean-Michel, *les textes : types et prototypes*, paris, Nathan, 1992
2. ALBALAT. Antoine, *la formation du style par l'assimilation des auteurs*. p88
3. BARTHES. Roland, *introduction à l'analyse structurale des récits*, communications n° 08 paris, le seuil
4. BAUGEE. Marmontel, *l'abbé Mallet, le chevalier de Jaucourt* : article « description » de l'encyclopédie
5. ECKENSCHWILLER. Michel, *l'écrit universitaire*, l'édition d'organisation, 1994.
6. ESPERETE.1995, *Processus cognitifs mis en jeu dans la production écrite* in Repères n°11
7. HAMON. Philippe, (1993), *du descriptif*, Paris : Hachette
8. LAHIRE. Bernard, (1993), *La raison des plus faibles*, Paris, Seuil
9. LAPLANTINE. François, (1996), *la description ethnologique*, paris, Nathan
10. REUTER. Yves, (2000), *la description, des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris, ESF Editeur.
11. VIAU. Roland, (1994), *la motivation en contexte scolaire*

REVUES

1. LOUBET DEL BAYLE. Jean-Louis, 1989, *introduction aux méthodes des sciences humaines*, p124
2. APOTHELOZ. D, (1983), *éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial*, « *Degrés* » n° 35,36 Bruxelles

DICTIONNAIRES

1. CHARAUDEAU.P, MAINGUENEAU.D, (2002), *Dictionnaire d'analyse du discours*, Seuil
2. DICTIONNAIRE DE LINGUISTIQUE ET DES SCIENCES DU LANGAGE. Larousse-Bordas/HER 1999.
3. JEAN-PIERRE. R, (2008), *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*, Ophrys, paris
4. LE PETIT LAROUSSE, 2009, Ed, Larousse

TABLE DES MATIERES

INTRODUCTION

I- PREMIERE PARTIE : La description ; *Concepts et états des lieux théoriques.*

1- CONCEPTS DE BASE : QU'EST CE QU'ECRIRE

1-1	La définition de 'écriture.....
1-2	pourquoi écrit-t-on ?.....
1-2.1	écrire pour communiquer une information.....
1-2.2	écrire pour conserver une information.....
1-2.3	écrire pour lire ou faire lire.....
1-3	lire en classe

2. QU'EST CE QUE DECRIRE

2.1	Histoire de la description.....
2.2	La description scolaire au collège (état des lieux).....
2.2.1	La description scolaire aujourd'hui.....
2.2.2	La description scolaire dans les instructions officielles.....
2.2.2.1	à l'oral.....
2.2.2.2	à l'écrit.....
2.3	Compétences et objectifs d'apprentissage.....
3.	La schématisation descriptive.....
3.1	L'opération d'ancrage.....
3.2	L'opération d'affectation.....
3.3	L'opération d'assimilation.....
3.4	L'opération d'aspectualisation.....
3.5	La thematisation.....
4.1	Organisation sémantique de la description.....
4.2	Organisation spatiale de la description.....
5	Les fonctions de la description.....
5. 1	la fonction informative.....

5.2	la fonction explicative.....
5.3	La fonction évaluative ou axiologisante.....
5.4	La fonction régulatrice-transformationnelle.....
5.5	La fonction de textualisation.....
5.6	La fonction de gestion de la lecture et de l'écriture.....
5.7	La fonction positionnelle.....
6	le parcours descriptif.....

//- DEUXIEME PARTIE :

1.	<i>Déroulement de l'expérimentation</i>
1.1	<i>Choix de l'école</i>
1.2	A propos de la motivation.....
1.2	L'organisation spatio-temporelle dans les premiers textes.....
1.3	Analyse des premiers textes
2.	Analyse des deuxièmes textes.....
2.1	L'organisation spatiale des deuxièmes textes.....
	L'organisation textuelle et la gestion thématique.....
2.2	La gestion thématique des élèves lors du premier jet.....
2.3	La gestion thématique des élèves lors du deuxième jet.....

III- TROISIEME PARTIE

1.	Analyse des questionnaires.....
1.1	questionnaires enseignants.....
1.2	questionnaires apprenants.....

CONCLUSION

BIBLIOGRAPHIE

ANNEXE

TABLE DE MATIERES