

LA DESCRIPTION SCOLAIRE AU SECONDAIRE (collège) DE 1960 À 1997

André PETITJEAN, Université de Metz, CELTED

INTRODUCTION

L'objectif principal de cette étude est de décrire et d'analyser les contenus enseignés en matière de *description*, tels qu'ils ont évolué au cours du dernier tiers du vingtième siècle.

Je préciserai que je me suis limité à un niveau d'enseignement – le collège – dont les différentes classes se sont substituées aux anciennes classes de grammaire de lycées et aux cours complémentaires (1).

J'ajouterai que j'ai restreint mon étude aux descriptions de lieux ou de paysages, c'est-à-dire aux descriptions « topographiques », selon la classification héritée de la rhétorique.

Je dirai enfin, qu'il m'a paru nécessaire, tout au long de ce travail, de montrer combien la *description*, en tant qu'objet scolaire, a été perméable aux changements disciplinaires (configuration d'ensemble de la discipline « français ») survenus dans une période qui aura été celle de l'instauration d'une école secondaire moyenne de masse (le collège).

En fonction de quoi, comme l'attestent tant les Instructions Officielles (1962, 1977, 1985, 1996-1997) que les manuels scolaires, les quarante années peuvent être subdivisées en trois périodes qui seront successivement décrites et que j'indexe sommairement dans un premier temps :

1. de 1960 à 1975, survivance du modèle Crouzet-Clarac de la description ;
2. de 1975 à 1990, réduction et dissolution progressive du modèle ;
3. de 1990 à 1997, émergence d'une approche textualiste de la description.

1. 1960-1975 : survivance du modèle Crouzet-Clarac de la description

Durant les années soixante, le modèle Crouzet-Clarac, décrit ici-même par M.-H. Vourzay, demeure dans son intégralité, en un premier temps, puis perd progressivement de sa substance et de sa systématité.

(1) Pour une étude concernant la rédaction au primaire, et plus particulièrement les « rédactions descriptives », je renvoie à A. PETITJEAN (1995 et 1999).

On le trouve au programme du « cycle d'observation » (6^e et 5^e) créé en 1959, que cette structure soit rattachée aux établissements du second degré, aux cours complémentaires – ils seront bientôt rebaptisés CEG (collège d'enseignement général) – ou aux écoles primaires. Le modèle est diffusé dans les classes, soit par l'intermédiaire de manuels spécifiquement consacrés à la composition française (2), soit sous la forme de manuels uniques de français tel que *Le Français par les textes*, 6^e, (1962), de J. Beaugrand et M. Courault, qui me servira d'exemple et que j'ai retenu pour sa valeur prototypique.

Il s'agit d'un livre « unique », au sens où il convoque, à l'intérieur de chaque chapitre, l'ensemble des sous-matières de l'enseignement du français (lecture, grammaire, vocabulaire, rédaction...) (3). La place réservée à la *description* est conséquente (230 pages sur 440), à l'intérieur d'une planification didactique cohérente, ordonnée et périodisée en trente chapitres. Chacun d'eux correspond à une unité temporelle d'une semaine et se présente selon une disposition récurrente tout au long du manuel.

1. Il s'ouvre par un résumé qui condense les principes organisateurs de la description que l'on veut faire découvrir.

2. Il propose ensuite un ou deux extraits d'auteurs (4) accompagnés d'un paratexte à enjeux informatifs (connaissances lexicales et encyclopédiques) et assorti de questions visant à vérifier la compréhension littérale du texte, voire son interprétation.

3. Il se poursuit par des leçons de grammaire et d'orthographe ou de vocabulaire et de style, accompagnés d'exercices d'analyse, d'explication, de définition ou de production (composition de mots, de phrases ou d'un paragraphe).

4. Il s'achève par une partie consacrée aux activités rédactionnelles. Après avoir exposé des savoirs *déclaratifs* (ex. : « ... le point de repère le plus rapproché : *c'est le premier plan* ») et surtout *procéduraux* (ex. : « Pour décrire... orientez-vous... faites face... observez... »), on invite l'élève à *décrire* sous la forme d'exercices ponctuels ou de rédactions. Ces dernières sont classées selon qu'elles se font d'après l'*expérience* (immédiate ou passée), d'après l'*imagination* ou d'*après-image* (5).

Dans ce dispositif d'enseignement, les apprentissages se font par déduction et par induction. L'élève s'approprie les principes descriptifs par imprégnation implicite ou par imitation explicite au moment de la lecture d'un texte d'auteur, retenu pour ses vertus exemplificatrices. L'élève effectue ensuite des exercices systématiques d'analyse de la langue, accompagnés d'objectivations de règles au niveau du mot, de la phrase et du discours. Ils sont suivis par des exercices d'application, de ré-emploi et d'invention.

Dans un troisième temps, par l'intermédiaire d'activités scripturales, on attend de l'élève qu'il sache réinvestir dans sa production les matériaux verbaux dont il a pu s'imprégner au contact des textes et qu'il sache aussi transférer, de manière productive, les règles lexicales, morpho-syntaxiques et discursives découvertes au moment de l'analyse.

Cette configuration didactique retracée, il convient maintenant d'examiner

(2) A titre d'exemples, on mentionnera les ouvrages suivants : l'édition de 1961 du Clarac intitulée *Apprendre à écrire. Les sensations* ; J. BEAUGRAND, *Manuel pratique de composition française*, 1961 ; G. BEAUDOIN, *J. BEAUDOIN, Comment rédiger... ?*, 1965...

(3) On trouvera dans l'Annexe 1 la table des matières qui donne un aperçu de l'ensemble des contenus proposés en matière de description, du chapitre 11 au chapitre 30.

(4) Les passages descriptifs sont extraits de fictions romanesques à dominante réaliste, qu'elles relèvent du panthéon du XIX^e siècle (Maupassant, Flaubert, Zola, les De Goncourt, Daudet...) ou du XX^e siècle (Colette, Genevois, Troyat, Duhamel...) ou d'écrivains régionalistes connaissant, aujourd'hui, un oubli momentané ou définitif (Ferdinand Fabre, André Demaison, François de Croisset...). Ajoutons les grands descripteurs romantiques (Bernardin de Saint-Pierre, Chateaubriand...) ainsi que des extraits de Voltaire ou de Wells, utilisés dans le but de développer la « fantaisie imaginative » des élèves.

(5) Le manuel est agrémenté de reproductions monochromes ou de photographies de tableaux qui sont utilisées moins à titre d'illustration que comme des supports à partir desquels l'élève est amené à décrire.

plus précisément les contenus enseignés en matière de *description*. Insérés dans une pédagogie intuitive qui repose sur l'*observation* (école de l'attention et de la volonté) et sur la *mémoire*, la description est essentiellement présentée comme un acte de perception sans que l'on néglige pour autant les phénomènes relevant de la planification et de la textualisation.

1.1. L'acte de perception

Dans la continuité des prescriptions de Payot, la culture de l'imagination créatrice par les sens caractérise l'enseignement du premier cycle. En conséquence, les exercices proposés aux élèves sont essentiellement consacrés à l'acte de perception, dans lequel on distingue la *saisie perceptive* de l'*appréhension subjective*.

1.1.1. La saisie perceptive

L'objectif étant de fournir à l'élève cette « carte des données des sens » dont parlait Payot, deux règles « élémentaires » sont prescrites par le manuel :

a. « Pour bien décrire, il faut apprendre à observer, à classer, à retenir. »

Pour ce faire, on propose à l'élève des exercices psycho-techniques susceptibles de développer ses facultés d'*attention* et de *mémoire* (6) :

b. « Tous les sens concourent à la description des objets. Il faut apprendre à nommer et à caractériser ses sensations. »

En fonction de quoi, le manuel multiplie les exercices consacrés aux perceptions visuelle, auditive, tactile, olfactive et gustative. C'est ainsi que l'on exerce l'élève, successivement, à la notation et à la caractérisation des « lumières » et des « couleurs » (chap. 15 et 16), des « formes » et des « positions » (chap. 17), des « dimensions » (chap. 19), des « mouvements » (chap. 20), des « sensations sonores » (chap. 21 et 22), des sensations « tactiles » (chap. 24) et « thermiques » (chap. 25), des « odeurs » et des « saveurs » (chap. 26).

On précisera que l'activation de la saisie perceptive se réalise par l'intermédiaire de textes en *prose* mais qu'une synergie est établie entre la *poésie* et la *description* (chap. 14 et 23). C'est ainsi que l'opération d'assimilation métaphorique, qui consiste à décrire un objet par comparaison avec un autre, est traitée par le biais des contenus de l'expression poétique (comparaison et métaphore) et que l'on associe à l'auditif la forme de l'expression poétique (rythmes et sonorités).

Afin de mesurer la pertinence avec laquelle, dans chaque chapitre, le manuel ne dissocie pas l'*inventio* de l'*elocutio*, arrêtons-nous, pour ne prendre qu'un exemple, aux pages consacrées à la notation des « formes et des positions » (7).

Dès l'instant où l'on postule que décrire c'est avant tout « observer » et caractériser ce que l'on voit, il apparaît nécessaire d'initier les élèves au vocabulaire des « formes géométriques » (lignes, surfaces, volumes) telles que la langue les exprime sous une forme nominale (« sphères », « cônes »... pour les volumes) ou adjectivale (« dentelé », « bombé »...). On conseille à l'élève d'éviter les prédicats d'être (« être », « se trouver »...), dénommés « verbes incolores » et de leur préférer des prédicats de faire (les verbes « images »), estimés plus suggestifs. On encourage, pour ces mêmes raisons, le recours à des métaphores (un « nom qui fait image »). En cohérence avec les observations effectuées dans les activités de lecture, les exercices écrits, qu'ils soient de transposition, de production ou de substitution, reposent essentiellement sur l'acquisition du *vocabulaire* (nommer,

(6) Voir l'annexe 2.

(7) Voir l'annexe 3.

caractériser, reformuler...). Ces exercices sont essentiels mais on leur reprochera ultérieurement leur encyclopédisme formel dû à une non prise en compte de l'opposition entre vocabulaire fondamental et vocabulaire de spécialité, selon les genres d'écrits (fictionnel ou technique, littéraire ou de presse...).

En rédaction, on vérifie l'acquisition du lexique par l'intermédiaire de *sujets descriptifs* (un « arbre », une « forêt », un « étalage »...), dont il faut bien souligner leur artificialité dans la mesure où ils ne s'inscrivent pas dans un genre d'écrit attesté, si ce n'est l'exercice officiel de la *rédaction*, comme on le verra dans la suite de l'article.

1.1.2. La saisie subjective

Le contenu du chapitre 27 en témoigne, la saisie perceptive est nécessairement surdéterminée par une conscience subjective qui filtre et sélectionne les aspects de l'objet à décrire. La notion de *point de vue* est donc explicitement présente même si ce prisme médiateur est moins pensé comme une instance sémiotique (personnage ou narrateur) qu'en référence directe à l'auteur ou à l'élève. La subjectivité du descripteur est spécifiée à l'aide de traits psycho-sociaux (« caractère », « âge », « goûts », « formation », « profession »...). Elle dépend aussi de l'ancrage contextuel du descripteur (« préoccupation du moment ») et de son système axiologique. Les valeurs auxquelles il est censé adhérer sont essentiellement d'ordre *esthétique* (« beauté » et « pittoresque »), *hédonique* (« repos » et « retraite » ; « plaisirs du jeu ») et *didactique* (« observation » et « découverte »). C'est ainsi que dans le paragraphe consacré au *statut* du descripteur, le manuel oppose, à propos de la description d'une forêt, les *spécialistes* (« garde-forestier », « amateur de champignons ») aux *artistes* (« peintre » et « écrivain »). Les premiers ne sont pas thématiques, reflétant ainsi l'absence des descriptions scientifiques ou techniques. Les seconds s'adonnent à une perception esthétisante (« beauté du paysage ») et idéalisante (« repos » et « retraite ») des lieux à décrire. Un troisième type de descripteur apparaît (l'élève vraisemblablement) que l'on représente comme un être sensible à la rêverie imaginative (« un tigre derrière ce taillis ») et aux jeux physiques (courir, grimper, se cacher...).

Dans tous les cas, le *perçu* est modalisé par l'affectif et la description est présentée simultanément comme l'évocation d'un lieu et la traduction d'un sentiment. Telle est la troisième règle « élémentaire » qu'il faut adjoindre aux deux précédentes :

- c. « Tout objet provoque une impression globale. Il faut apprendre à traduire discrètement l'émotion ressentie. »

La dimension affective de l'acte descriptif est formulée en termes d'*émotion* et de *sentiments* (« mélancolie », « peur », « admiration »...). Ce paramètre expressivo-communicationnel détermine le « ton » du récit et son existence explique le fait que l'acte de perception soit toujours sélectif et orienté (« Ne décrivez pas tout ! »). Injonction judicieuse que le manuel complète par une règle communicationnelle qui prescrit de faire partager ses impressions (« évoquez », « traduisez »...) à son lecteur. En conséquence, il est conseillé à l'élève de commencer sa description par la formulation de « l'unité d'ensemble » ou de « l'unité d'impression » (ex. : « C'était un magnifique paysage »). Cette impression générale exprimée, elle doit être suivie par des détails descriptifs (« les éléments ») qui servent à illustrer l'assertion initiale. Il importe donc de veiller au choix des aspects ou des « détails » retenus afin qu'ils soient « convergents », c'est-à-dire en cohérence énonciative et isotopique avec l'impression générale.

1.2. La planification de la description

Il est fait référence à la composition de la description (son « ordre ») dans les chapitres 12 et 13. On y traite successivement des descriptions « itinérante » et « statique », distinguées ainsi selon que la position du descripteur est mobile ou fixe (8).

1.2.1. L'itinérante

Les « lois organisatrices » de la description, comme les appellent les auteurs du manuel, concernent en fait les modes textuels de vectorisation de l'espace par rapport au descripteur (« Dans un récit, il arrive qu'on découvre progressivement un lieu, un objet [...] »). Or, au lieu de présenter aux élèves les procédés scripturaux qui permettent de configurer spatialement l'objet décrit, les auteurs, en conformité avec l'équation qu'ils établissent entre *décrire* et *observer*, confondent un problème d'écriture avec un phénomène de perception référentielle (« L'ordre général est celui de la *découverte* qu'on a faite de l'objet à découvrir »). En dépit de cette oblitération majeure du fait qu'une description est le produit d'une activité d'écriture, le manuel s'arrête longuement sur *les dispositifs de textualisation de la description*.

L'objet peut être décrit, avec plus ou moins de précision, selon des perspectives variables, spatiale ou temporelle, adoptées par le descripteur (« situer les éléments de ce qu'on décrit par rapport à l'observateur »).

Les procédures de la description « itinérante » privilégient la *perspective temporelle* (« il décrira d'abord », « qu'ensuite il suivra ») qui donnent l'illusion (le « phare » est vu de « loin » puis de « près »), de l'« extérieur » puis de l'« intérieur ») de mimer le parcours déambulatif du descripteur (« Imaginons un voyageur qui arrive par bateau pour habiter ce phare. Il est vraisemblable que [...] »).

La description « itinérante » utilise aussi les différentes possibilités qu'offre la *perspective spatiale* :

- en approche ou en recul (« il partira du port... pour remonter... ») ;
- verticale (« au-dessus », « en-dessous », « de bas en haut ») ;
- latérale, qu'elle soit marquée à l'aide de déictiques (les « localisations simples ») du type « à ma droite » et « à ma gauche », ou par l'intermédiaire de marqueur absolus (les « localisations plus précises » du type « au premier étage », « au sommet »...).

Dans tous les cas, il importe de mettre l'objet décrit en relation avec d'autres objets (« situer les éléments de ce qu'on décrit... par rapport aux autres »).

Cette procédure est essentiellement d'ordre spatial et consiste à inscrire l'objet décrit dans un ensemble plus vaste qui l'englobe (le « phare » et la « tour » sont ainsi les parties d'une totalité que représente l'« île »).

1.2.2. La statique

Elle ne mérite pas d'être longuement glosée dans la mesure où les propos tenus à son sujet réassistent, pour l'essentiel, les principes de composition que je viens d'analyser.

On retrouve le même aveuglement devant les dispositifs textuels. C'est ainsi que la scène prétexte (lieu élevé, milieu transparent, curiosité du personnage, l'acte de perception visuelle...) qui permet, dans un roman, de justifier les pauses narratives que provoque nécessairement une description, est réduit à un phénomène de saisie référentielle (« Supposons que vous soyez en montagne sur un

(8) Je donne, dans l'annexe 4, des extraits de ces deux chapitres.

sommet ou, en ville, sur une tour : vous voyez le paysage tout autour de vous. Comment le décrire ? Il suffit de repérer les quatre points cardinaux (Orientez-vous d'après le soleil)... »), de fixer un « point de repère » à partir duquel vous « observez » et de présenter les éléments du paysage selon une perspective spatiale (du « premier » au « dernier plan »).

On affirme que le descripteur « statique » a le choix entre deux alternatives. Soit il opte pour une description panoramique (« l'ensemble du tableau ») selon une perspective en recul ou en approche (Décrivez « ...en commençant par le plus rapproché jusqu'à l'horizon ou, au contraire, [...] »). Soit, il s'arrête sur un objet particulier, qui mérite d'être mis en valeur (il « excite votre admiration, votre curiosité ou votre irritation ») et qu'il situe dans l'espace par rapport à d'autres objets.

1.3. La textualisation de la description

Au niveau *grammatical*, les faits de langue sélectionnés par le manuel sont généralement présentés indépendamment des problèmes afférents à la verbalisation des descriptions. Il s'agit, pour l'essentiel, dans le cadre d'une grammaire phrastique, d'apprendre aux élèves à catégoriser les *parties du discours* (Nom, Verbe, Adjectif...) et à examiner la fonction des mots et des phrases. Il arrive, cependant, qu'un fait grammatical (expansion du groupe nominal ou temps verbaux) soit explicitement co-relié à la description. Il existe, par contre, une rubrique intitulée « *stylistique* » qui est récurrente d'un chapitre à l'autre. Elle permet d'aborder des phénomènes d'expression variés particulièrement pertinents au niveau de l'articulation entre langue, texte et discours et nécessaires à la textualisation des descriptions. Je relève, notamment, parmi les notions programmées : le « paragraphe descriptif », le « tour descriptif *Figurez-vous* », les « présentatifs », les « notations elliptiques », les « contrastes », la « personnification », la métaphore « suivie »...

Une place substantielle est accordée à l'enseignement du *vocabulaire*. Pour une part, il s'agit d'observer les règles de structuration du lexique (affixation, antonymie, homonymie, « famille de mots »...) sans liens directs avec la description. Pour l'autre part, le manuel s'attache à faire travailler les élèves, en cohérence avec les saisies « perceptive » et « subjective », sur un ensemble diversifié de phénomènes lexicaux : vocabulaire de la perception lié à la vue (couleurs, dimensions...) à l'ouïe ou à l'odorat ; verbes de perception visuelle (« voir » et « regarder ») ou auditive (« entendre » et « écouter ») ; verbes « expressifs » ; affixes « péjoratifs »...

Il est à signaler que le vocabulaire encyclopédique associé à la désignation et à la caractérisation des lieux, des animaux et des objets n'est pas absent mais dans des proportions moindres en comparaison avec les manuels du primaire de l'époque.

1.4. Les activités scripturales

Les exercices de *rédaction*, dans la mesure où ils sont censés mettre en œuvre les apprentissages encyclopédiques, grammaticaux, lexicaux et discursifs occupent les dernières pages de chaque chapitre.

L'activité scripturale, que l'on dénomme indifféremment « composition française » ou « rédaction », possède une rhétorique exposée, plus ou moins explicitement, selon les manuels. C'est ainsi que le *Manuel pratique de composition française* de J. Beaugrand (1961) déclare :

- « Une rédaction comporte, en général, trois parties principales :
- une brève introduction
- un développement qui est l'essentiel du devoir
- une brève conclusion. »

En guise d'illustration, le rédacteur du manuel poursuit :

« **L'introduction** : quelques lignes

J'introduis le lecteur dans le déroulement de mon devoir.

S'agit-il d'une description, je présente l'objet, le lieu, le personnage. J'expose rapidement les circonstances générales.

ex. une fête foraine.

Comme chaque année, mon petit village en liesse devait célébrer, ce dimanche-là, sa fête patronale.

Le développement

Deux types possibles de classement de vos idées

L'ordre chronologique

Il suit l'ordre même des événements : ex. un après-midi au spectacle (avant, pendant, après).

L'ordre logique

Il s'agit de grouper ensemble les idées se rapportant à la même catégorie : ex. les bienfaits du sport (types d'avantages).

ex. pour le descriptif, l'impression d'ensemble suivie par les détails caractéristiques

La conclusion

Quelques lignes

Elle peut résumer l'impression générale du devoir, elle peut exposer nos sentiments, nos opinions. ex. à la suite de la description de votre village "Oh ! ce n'est sur les cartes détaillées qu'un point minuscule. Mais dans le cœur de ceux qui l'aiment comme moi, sa place est grande." »

Ce cadre générique d'ensemble rappelé, examinons les *rédactions descriptives* que proposent nos deux auteurs du *Français par les textes*.

Il apparaît qu'elles sont principalement centrées sur l'univers contextuel de l'élève. Soit qu'elles convoquent son *monde quotidien* (Décrire « les bâtiments de mon école, de mon lycée », la « cour de récréation », votre « appartement », les « bruits familiers de la maison », de « la fenêtre de votre chambre », une « rue », un « repas de malade ou de convalescent »). Soit qu'elles fassent référence au *monde de ses loisirs* (mes vacances « à la mer » ou « à la montagne », « la foire » ou le « meeting aérien », un « magasin de jouets »...). Le *monde du travail* est à peine évoqué (« le chargement d'un navire », le « cylindrage d'une route », « à la scierie »...).

En liaison avec cet univers de référence de l'élève, le manuel propose des rédactions descriptives d'après l'*expérience* :

- expérience immédiate (« Décrivez votre classe de votre place ») ;
- expérience différée (« Placez-vous en imagination à la fenêtre de votre chambre [...] Décrivez ce que vous voyez ») ;
- expérience mémorisée (« Essayez de vous rappeler l'impression que vous avez eue en voyant la classe pour la première fois ») ;
- expérience simulée (« Vous venez d'étudier l'Egypte en histoire ancienne et vous rêvez que vous êtes sur une colline dominant la vallée du Nil au sud de Gizeh. Enumérez, en le situant de façon précise, ce que vous voyez... »).

Le manuel propose aussi des descriptions *d'après-image* dont on sait qu'elles allègent la charge d'invention de l'élève. Les photos retenues obéissent aux mêmes règles de sélection référentielle : monde quotidien avec vues extérieures (un « vieille maison » ou « un grand ensemble », « la neige en forêt ») ou intérieures (une « table familiale »...) ; monde des vacances, des loisirs et du tourisme (une « plage », un « feu d'artifice », les « auto-tamponneuses », les « souks de Fez » ou « le palais de Chantilly vu d'avion »...). Des allusions discrètes sont faites au monde de l'art (tableaux, sculptures) et au monde du travail (vue d'un port, gros plan sur un « marteau-piqueur »).

Sur un fond de neutralisation axiologique officielle, le manuel, à travers les tex-

tes, les photos et les sujets de rédaction, est en fait saturé de marqueurs sociaux. Ils renvoient aux usages socio-typiques, du quotidien et des loisirs, réservés à l'époque à une élite économique (les parents accèdent à la propriété, chaque enfant possède sa propre chambre, en vacances on s'adonne à la plongée sous-marine, on pratique le tourisme hexagonal ou hors les frontières...).

La part des sujets d'imagination est très restreinte (essentiellement le chapitre 29). On incite l'élève à la rêverie éveillée, qu'elle soit esthétique (« reflets dans l'eau ») ou utopique (« une journée de vacances idéale »). On les invite à raconter leurs rêves (« rêve d'enfant » ou « cauchemar affreux »). On leur demande d'imaginer et de décrire un monde fictionnel (« une planète inconnue », « un château étrange »...). On, peut relever, enfin, en dehors du chapitre 29, deux sujets d'imagination reposant sur une transposition (élaboration d'une description verbale à partir d'une aquarelle ; fabrication d'un haïku au sujet d'un objet familier).

Si l'on examine la *rédaction descriptive* d'un point de vue générique, on remarquera, en premier lieu, que le manuel ordonne les descriptions en fonction de deux critères :

- le premier, plutôt rhétorique, amène l'élève à partir de descriptions « simples » et « fixes » (une « feuille d'arbre ») à passer ensuite à des descriptions contrastées (*parallèle*), pour terminer par des *scènes animées* (« sortie d'un grand mariage ») ou par des *tableaux* (un « orage dans la forêt landaise ») ;
- le second critère, psycho-perceptif, impose à l'élève un mode d'aspectualisation du lieu ou de l'objet décrit en liaison avec le sens privilégié dans la description (ex. : « jeux de la lumière et des ombres dans un sous-bois. Décrivez » ; « les bruits familiers de la maison »).

On constatera, en second lieu, que la catégorie du descriptif recouvre, en fait, des types de textualité ou de généralité assez hétérogènes. On trouve d'abord des descriptions « narratives ». Elles sont généralement inscrites, par la consigne du devoir, dans une situation simulée (ex. : « L'arrivée en retard au lycée ou à l'école (avec la crainte de vous faire remarquer et punir). Vous placez là nécessairement les indications précises sur les bâtiments de l'école : sa situation, sa façade (la porte sera-t-elle fermée ? Comment y entrer ?), les cours, les couloirs, les escaliers à traverser sans se faire voir. »).

Elles peuvent prendre aussi la forme d'une greffe textuelle à insérer à l'intérieur d'un récit (ex. : « **En forêt** : Nous étions partis, mon frère et moi, faire une grande promenade dans la forêt. En cette saison, elle était magnifique. (Décrivez-la.) Nous étions si ravis que nous ne pensions plus à l'heure. Imaginez la fin. »).

On trouve, ensuite, comme l'atteste l'annexe 3, et sans objectivation de leurs particularités, des écrits aussi différents qu'un compte rendu (304 et 310), une relation d'actions (305), une lettre (307-308), une description-plan (306) et une description-inventaire à la Pérec (309).

Pour conclure sur les années 1960-1975, on peut dire que les manuels, à la charnière des années 60-70, vont progressivement oublier ce qui faisait la cohérence du modèle Crouzet-Clarac. La vulgate qui lui survit le transforme tant d'un point de vue quantitatif que qualitatif. Les manuels ne consacrent plus qu'une dizaine de pages à la description. Ils abandonnent la réflexion sur les modes de planification et réduisent drastiquement le nombre des activités lexicales et stylistiques. Ils conservent, par contre, la vision psychologique de l'acte de perception, dans sa double dimension, perceptive (la sensation) et subjective (les impressions (9)).

Au niveau des activités scripturales, la description est de plus en plus contrainte par le modèle de la rédaction (introduction, développement, conclusion).

(9) Voir l'annexe 5.

Les sujets demeurent, mais sous la forme de morceaux textuels brefs, indifférents aux contraintes d'une textualité générique attestée. C'est ainsi que l'élève est invité à décrire – pour ne prendre que l'exemple du R. Gardies et M. Gardies (1978) – les objets suivants :

« Les rochers à marée basse : le petit monde que l'eau découvre en se retirant.
Sensations à l'aube.
La chaleur à midi en été.
Mobilité du temps et de la lumière, un jour de printemps.
Orage d'été.
Beauté d'un paysage entrevu par la vitre d'un train ou d'une voiture. »

C'est ce modèle du Crouzet-Clarac, sous sa forme allégée et édulcorée, que l'on qualifiera bientôt de « pédagogie traditionnelle », au nom de nouvelles valeurs pédagogiques, comme on va le voir.

2. De 1975 à 1990 : réduction et dissolution du modèle Crouzet-Clarac de la description

En 1975, le processus de rapprochement entre le primaire et le secondaire, amorcé véritablement par la réforme Fouchet de 1963, franchit, avec la réforme Haby, une étape historique (10). Comme l'attestent différentes mesures (11), il s'agit d'inventer une école secondaire moyenne de masse, qui corresponde aux besoins économiques et sociaux d'un pays en voie de modernisation. Cette nouvelle donne institutionnelle aura pour conséquence une extension du public scolarisé, elle-même à l'origine d'une nouvelle crise du « français ». D'un côté, on regrette – je cite un Inspecteur général de l'époque – « les sixièmes pétillantes et sémillantes d'antan ». De l'autre, on critique les contenus enseignés, estimés obsolètes par rapport aux savoirs universitaires émergents (linguistique, nouvelle critique...) et inadaptés au nouveau public scolarisé (12).

La contestation de l'enseignement, estimé « traditionnel » par les « modernistes », prend des formes diverses :

- appel à la « spontanéité » des élèves, à leur expression libre et à leur créativité, qui se traduit par une valorisation de l'expression orale, sous la forme d'activités de groupes et de travaux dirigés ;
- diversification des écrits à faire produire (jeux poétiques, romans collectifs, bandes dessinées...) qui cohabitent avec les rédactions ;
- décloisonnement de la discipline par l'intermédiaire d'expériences innovantes (sorties pédagogiques, enquêtes...), en particulier à l'intérieur des 10% du temps horaire consacrés à l'interdisciplinarité.

Les Instructions Officielles de 1977 se font l'écho de ces changements et les manuels qui manifestent cet esprit « moderniste » s'appellent « Textes vivants ».

(10) La séparation radicale entre le primaire et le secondaire, héritée du XIX^e siècle et reconduite par Jules Ferry, a été, dès 1920, contestée par les compagnons de l'Université Nouvelle. Le principe d'un rapprochement entre les deux ordres a ensuite été envisagé par Jean Zay en 1937 (expérience des classes nouvelles à laquelle Vichy mettra un terme). Le projet a été relancé pendant la guerre 1939-1945 (voir le rapport Capitan qui jetait les bases d'une école secondaire moyenne), mais la IV^e République n'a pas su le mettre en œuvre, comme en témoigne l'avortement du plan Langevin-Wallon en 1947. Il aura fallu attendre la V^e République et voir le général De Gaulle imposer le projet à son propre ministre de l'Éducation.

(11) Absorption des CEG par les CES, abolition des filières du cycle d'observation (classique, moderne long, moderne court, classe de transition), création par centaines de nouveaux collèges...

(12) Dans ce contexte, le ministre Olivier Guichard crée en 1970 la commission Pierre-Emmanuel, chargée d'étudier la possibilité d'une réforme de l'enseignement du français au niveau du second degré. En mars 1974, un rapport est fourni à Joseph Fontanet, nouveau ministre de l'Éducation. Ce dernier, sous la pression conservatrice des pourfendeurs de la réforme, entérine le projet, provoquant la démission de la majorité des membres de la commission. C'est à cette époque que, sur la suggestion de Pierre Barbéris, membre de la commission, nous décidons de publier, dans le numéro 3/4 de *Pratiques* (septembre 1974) la partie du projet intitulée : « Approche et études des textes ».

Ils introduisent la quadrichromie, multiplient les photos, les reproductions de peintures et les illustrations. Au nom de « l'intérêt » des élèves, on regroupe les textes donnés à lire à l'intérieur de *thèmes* ouverts sur l'enfance, le voyage, l'aventure et l'actualité.

Je prendrai, pour illustrer cette époque, l'exemple du manuel de Louis Arnaud, intitulé *Langages et Textes vivants 5^e*, paru en 1978 chez Magnard.

Du point de vue de son économie générale, le manuel ordonne ses 296 pages en 13 chapitres consacrés à des *thèmes*, sur le modèle des « centres d'intérêt » de l'enseignement primaire (13).

Le mouvement d'ensemble de chaque chapitre reconduit la disposition des manuels de la période antérieure (on part des textes, on effectue des exercices de grammaire, d'orthographe et de vocabulaire et on termine par la rédaction) mais subit aussi de notables modifications.

À vrai dire, chaque chapitre s'ouvre par deux pages d'*images* (photo, reproduction de peinture...), en liaison avec le *thème* et sélectionnées dans le but de susciter la participation *orale* des élèves (« Nous donnons la parole aux élèves avant de la donner aux auteurs » écrit l'auteur du manuel dans sa préface). Dans la rubrique « Parlez librement », qui accompagne chaque document iconographique, l'élève est invité à faire part de ses goûts et de ses préférences ou à rendre compte de son expérience vécue. C'est ainsi que dans le chapitre 4, intitulé « Les aventuriers de la mer », on demande à l'élève : « Qu'évoque pour vous le mot *mer* ? Racontez un événement vécu. Que savez-vous des navigateurs contemporains : Alain Colas, Tabarly ? Vous avez vu un *film* d'aventure en mer : racontez la séquence qui vous a le plus frappé... »

L'élève est confronté, au moment de la lecture, à deux extraits de textes, de longueur variable, accompagnés de questions qui vérifient leur compréhension. Le corpus s'est profondément modifié en comparaison avec la période précédente (cf. note 4). On convoque un panthéon qui s'internationalise, dont les auteurs promus sont rassemblés autour des thèmes attractifs de l'*enfance* (Bosco, Kipling, Colette, Troyat...) et surtout de l'*aventure* et des *voyages* (Cendrars, Hémigway, Cooper...). Les récits d'expédition sont privilégiés, qu'ils soient fictionnels (Morand, Saint-Exupéry, P.-E. Victor...) ou documentaires (A. Gheerbrandt, *L'expédition Orénoque-Amazone*, J.-Y. Cousteau, *Le Monde du silence*...).

Sous la pression du *thématisme* et par crainte de « tarir l'expression » des élèves, on instrumentalise les textes au profit d'activités d'*expression orale* (« Que la classe devienne le forum de la communication ! »), sous la forme de discussions et de débats sur les mérites et les inconvénients de la ville, de la mer, des colonies de vacances...

La lecture des textes est suivie par des « activités d'éveil » (ex. : « Si vous habitez Paris, visitez le *Musée de la Marine*. Si vous habitez une ville côtière, dotée d'un musée océanographique, visitez-le... »), elles-mêmes prolongées par des *tables rondes* et par des *débats collectifs* (ex. : « Les qualités physiques, morales, des grands navigateurs des XV^e et XVI^e siècles ; des navigateurs contemporains »).

Ces activités correspondent à des objectifs pédagogiques assumés par le manuel :

- motiver les élèves par l'intermédiaire, entre autres activités, de « l'écoute de disques », de « comptes-rendus de lecture » ou de « fiches de lecture » ;
- faciliter leur « expression personnelle » en liaison avec leur « expérience vécue » et leur « sensibilité » ;
- développer et « épanouir » leur « personnalité ».

C'est ainsi qu'à partir d'un extrait de *L'Enfant et la rivière* d'Henry Bosco, le ma-

(13) Voir l'annexe 6, pour la table des matières.

nuel propose « en classe », « en groupe » et « en équipe » : « Rassemblez les engins utilisés pour la pêche à la ligne. Expliquez le fonctionnement d'un moulinet... » ; « Un groupe d'élèves qui pratique ou a pratiqué la pêche raconte... » ; « Faites comme si vous deviez réaliser une émission radiophonique [avec] enregistrement au magnétophone [du] chant de la rivière, [du] grondement d'une cascade, etc. Choix de morceaux de musique : Debussy, Smetana... Recherche de poèmes, montage, bruitage, musique, texte. »

Ces activités s'inscrivent aussi, en écho au *Plan de rénovation* du premier degré que propose la Commission Rouchette (1971), dans une logique didactique qui repose sur une démarche ternaire d'enseignement et d'apprentissage :

- activités de libération de la parole, à partir de situations orales (la « parole libérée » et « l'entraînement oral ») ;
- activités de structuration de la langue à l'aide de manipulations phrastiques et d'exercices structuraux (« Dans ce deuxième temps, nous donnerons d'une manière plus délibérée des moyens d'expression [...] par des travaux dirigés de vocabulaire et de syntaxe directement liés aux textes ») ;
- activités d'expression orale et écrite susceptibles de transférer les acquisitions effectuées au cours des activités de structuration. Pour l'écrit, l'élève « découvre et applique quelques règles élémentaires qui régissent l'écrit. Exercices ou gammes... On lui propose aussi des réalisations en équipes (roman collectif, album »).

Au niveau des activités de structuration, le manuel accorde une place restreinte à la *grammaire* et à l'*orthographe*. Il est vrai que l'élève possède désormais un *manuel de textes* et un *manuel de grammaire*. Les rares observations de langue ont une portée plutôt communicationnelle (succincte transposition du schéma de Jakobson) et énonciative (la « phrase affective », la valeur de l'imparfait, la figure de style...).

Les activités de structuration accordent une place appréciable au vocabulaire. La part allouée à l'organisation du lexique est secondaire. On y transpose la notion de « grille sémique » et on introduit l'opposition entre « champ lexical » et « champ sémantique » dont on connaît le succès ultérieur. On entraîne principalement les élèves à l'acquisition du lexique encyclopédique approprié au *thème* du chapitre (ex. : « Termes relatifs à la pêche » ; « le vocabulaire du Far-West » ; « le vocabulaire des arts : musique, peinture, dessin »...). C'est ainsi qu'à propos du « vocabulaire des marins », on demande à l'élève de définir des mots techniques (« roulis », « tangage », « proue »), puis on vérifie leur acquisition par des *exercices à trous* et *d'emplois phrastiques*. Il est vrai qu'en l'absence de références à des genres de l'écrit ou à l'opposition entre vocabulaire commun et vocabulaire de spécialité, on impose à l'élève des surnormes scripturales. C'est ainsi qu'on lui prescrit, sur le modèle des « Ne dites pas... Mais dites » importé du primaire, de ne pas écrire : « Je m'approche du quai, j'attache mon bateau » mais « J'accoste, j'amarré ».

L'activité de *rédaction*, que l'on dénomme maintenant « expression écrite », même si le terme de « composition française » n'a pas disparu, a pour objectif prioritaire de favoriser l'expression, l'imagination et la fantaisie. « Essayez de vivre ce que vous racontez » conseille l'auteur du manuel, qui multiplie les sujets du type : « Rédigez quelques phrases courtes en vous adressant : à votre canne à pêche ou à votre raquette, à votre pneumatique que vous allez abandonner jusqu'aux prochaines vacances » ; « Une scène entre chien et chat racontée avec humour ».

Les sujets de rédaction font appel, en premier lieu, à l'invention et à l'imaginaire de l'élève. On lui demande d'accepter une situation fictive dont l'exotisme est temporel ou géographique, dans le cadre de laquelle il est amené à écrire une scène congruente (ex. : « Imaginez que vous vivez au Moyen-Age : évoquez une scène de votre choix (pèlerinage, chevauchée, chasse, veillée chez les vilains, travaux des champs, etc.) » ; « Vous faites partie d'une des rares caravanes qui sillonnent

encore les steppes. Racontez une journée de ce long voyage. »). On l'invite aussi à répondre à des « sujets libres », sur « un animal familier », ou « à propos de l'eau ».

Outre les « sujets de rédaction », on demande aux élèves de produire, individuellement ou en groupes, des écrits complets et complexes, génériquement attestés (poème, chanson, conte, fable, roman, bande dessinée, scénario de film...). La diversité de ces écrits est d'autant plus grande qu'au nom de la « spontanéité » et de la « créativité », l'écriture ne fait pas l'objet d'un apprentissage étayé et d'un enseignement programmé (14).

Les sujets de rédaction font, en second lieu, appel à l'expérience vécue des élèves (milieu de vie et loisirs) sans aucune référence au monde du travail (ex. : « Un spectacle de foule : le hall d'une gare, l'aéroport, une fête de quartier ou de village, un départ en vacances... Appliquez-vous à noter et à caractériser les notations visuelles, auditives... (vous pouvez raconter plaisamment comme Gobi-neau dans *Soir de Ramadan*) »).

Il est à noter que les descriptions ne s'inventent plus à partir de l'observation de la classe ni en recourant à la matière fournie « d'après-image ». C'est, désormais, outre le vécu empirique de l'élève, son expérience télévisuelle ou filmique qui sont convoqués (ex. : « Avez-vous assisté à des courses nautiques ou vu à la T.V. la célèbre course Cambridge-Oxford, en yole de mer (ou une course de voiliers). Racontez » ; « Racontez la dernière course de chevaux vue à la télévision »).

Signalons, enfin, que la pédagogie de l'époque mêle spontanéité expressive et expressivité artistique (ex. : « Vous écoutez un disque de musique indienne (flûte ou guitare), de chant choral indien. Essayez de "voir" la scène. Faites part de vos impressions » ; « Décrivez d'une manière fantaisiste *La Baigneuse de Trouville*, à partir de la musique de Poulenc »).

Si l'on examine, maintenant, les contenus proposés par le manuel en matière de description, on remarque qu'ils ne sont pas indexés par une rubrique spécifique mais dispersés dans cinq chapitres, en liaison avec un thème donné. On relèvera ainsi successivement :

- chapitre 1 (« L'eau et les rêveries ») : on observe « comment exprimer ses sensations, ses impressions, ses sentiments » ;
- chapitre 4 (« Les aventuriers de la mer ») : on constate que « décrire » c'est « faire mieux voir » ;
- chapitre 6 (« Indiens et visages pâles ») : on se confronte à « la description des ensembles animés » ;
- chapitre 8 (« Flashes sur les Amériques latino-indiennes ») : on apprend à connaître les « figures de style pour animer ou susciter des impressions : l'image, la comparaison, l'animation » ;
- chapitre 10 (« Rencontres avec les musulmans ») : on s'arrête sur le *tableau* descriptif.

On constate ensuite que le manuel reconduit le modèle Crouzet-Clarac de la description mais sous une forme très allégée (12 pages). On retrouve, en effet :

- la survalorisation de la perception au détriment de la composition scripturale,
- la centration sur la perception (« les sensations ») telle qu'elle est surdéterminée par la visée expressive (d'un « sentiment » ou d'une « impression »),
- la décomposition de l'acte perceptif selon les types de perception (« faire voir », « faire entendre », « faire toucher »),
- le recours à des listes de vocabulaire (noms, adjectifs, verbes) qui permettent de nommer et de caractériser les sensations (ex. : « mouvements et

(14) On trouvera dans l'annexe 7 les conseils méthodiques que donne le manuel pour l'écriture d'un « roman » ou d'une « nouvelle ». On appréciera leur degré de généralité et, du même coup, leur inutilité.

bruits de la mer » ; « les lumières : leur intensité, leur quantité, leur aspect, leur éclat », et « les couleurs » (15)),

– l'apport du vocabulaire encyclopédique, en liaison, comme je l'ai déjà dit, avec le thème du chapitre,

– l'hétérogénéité non explicitée des types de textualité et de généralité recouverts par la *description*. Comme l'atteste l'annexe 8, on relève, successivement, une scène d'actions, un script d'action, un tableau, au sens rhétorique du terme, un métatexte et une transposition.

Le manuel adjoint au modèle ancien qui perdure des prescriptions modernistes qui peuvent laisser perplexe quant à leur validité heuristique pour l'apprenant scripteur. C'est ainsi que pour caractériser la composition de la description, on recourt à des métaphores picturales et cinématographiques (« Je dégage de grandes taches de couleurs, les lignes essentielles, comme si je brossais un tableau [...]. Je vais de la description d'ensemble au détail que je précise (je joue avec le plan moyen et le gros plan comme un cinéaste... »).

Signalons, enfin, que le manuel multiplie les activités de *transposition générique* (ex. : « une bande dessinée à partir d'une fable ou d'un conte » ; un poème à partir d'une musique, une scène à partir d'une peinture...).

On regrettera, là encore, que l'objectif d'expressivité dispense l'ouvrage d'un enseignement nécessaire, sans lequel on prend le risque de livrer l'élève au jeu inégalitaire des différences socio-culturelles.

Précisons, pour terminer, que ce type de manuel perdurera jusqu'à la fin des années 90, qu'il s'appelle *A tout lire* (1987), *Aux quatre vents* (1987), *La plume et les mots* (1987)...

3. 1990-1997 : émergence d'une approche textualiste de la description

Au début des années 80, au moment où la suppression des filières commence à être effective, l'institution se trouve confrontée à la nécessité d'adapter le *collège* à son nouveau public. Les réformes successives portent sur les structures, l'organisation du cursus, les méthodes pédagogiques ou les contenus enseignés (16).

Dans ce contexte de crise structurelle et endémique, la discipline « français » va connaître une crise interne liée à son obsolescence progressive par rapport aux théories de référence. En effet, au cours des années 70 et 80, les recherches consacrées à la narratologie et à la linguistique textuelle se sont multipliées. On se référera, pour la description, aux travaux de Jean Ricardou (1967), de Gérard Genette (1969), de Philippe Hamon (1972, 1981...), ainsi qu'aux nombreux articles parus dans les revues *Littérature*, *Poétique* et *Pratiques*.

C'est ainsi que l'on trouve dans différents numéros de *Pratiques* des études B. Combettes consacrées à l'oppositions récit / discours (n° 6, 1975) et à celle de premier plan / arrière plan, en débat avec Benveniste et Weinrich ainsi qu'une conceptualisation de la progression thématique dans le prolongement de la linguistique pragoise (n° 13, 1977).

C'est ainsi que l'on peut suivre, toujours dans *Pratiques*, et sous la plume de J.-

(15) Voir l'annexe 8.

(16) En 1982, la réforme confiée à Louis Legrand par Alain Savary impulse essentiellement des transformations d'ordre pédagogique (projet pédagogique, pédagogie différenciée, tutorat...). Elle se heurtera à des difficultés diverses (moyens financiers insuffisants en dépit d'une augmentation sans précédent du budget de l'Education Nationale ; formation universitaire inadaptée à la réalité du métier...). En 1985, sous l'égide de Jean-Pierre Chevènement, on assiste à une restauration des contenus, au nom d'une défense des savoirs menacés par la pédagogie. En 1996, la réforme de François Bayrou réorganise le collège en trois cycles et s'accompagne d'une refondation de la discipline par l'intermédiaire de nouveaux programmes.

M. Adam, l'élaboration de types de séquentialités textuelles (n° 56, 1987), ainsi qu'une théorisation linguistique du système descriptif (n° 55, 1987) et des opérations textuelles constitutives d'une description (ancrage / affectation, aspectualisation, thématisation, assimilation), elles-mêmes élaborées à partir des schématisations de Jean Ricardou (1973) et de Denis Apothéloz (1983).

Précisons ici, qu'entre 1980 et 1987, s'élabore dans *Pratiques* un nouveau modèle de la *description scolaire*, dans la mesure où *simultanément* :

- on critique les attendus théoriques du modèle Crouzet et les présupposés des pratiques modernistes,
- on avance une conception textualiste de la description,
- on propose des pratiques scripturales scolaires (l'écriture longue de textes complets) en lieu et place de la rédaction et impliquant une conception textualiste de la description. L'ensemble sera repensé, par la suite, par les théories des modèles rédactionnels (*Pratiques*, n° 49).

Je renvoie au numéro 29 de *Pratiques* (1981), intitulé « La rédaction ? ». Claude Abastado s'y livre à une critique radicale de la composition française et du modèle Crouzet-Clarac de la description. Jean-François Halté et Caroline Masseuron y déconstruisent l'exercice dit de « rédaction » lui reprochant son artificialité communicationnelle, le flou des consignes, les carences organisationnelles, les évaluations sur-normatives... André Petitjean, dans la continuité du numéro 27 de *Pratiques* (1980) y critique simultanément, le modèle Crouzet-Clarac et les pratiques rédactionnelles modernistes. Il propose des activités d'écriture longue qui impliquent une solidarité entre des contenus à enseigner – transposés des travaux sémiotiques sur la description – et des démarches d'enseignement / apprentissage de l'écriture. L'ensemble est susceptible d'agir (par la motivation, l'imitation, l'effectuation et l'intellection) sur le développement de la compétence scripturale des élèves.

L'année suivante, dans le numéro 34 de *Pratiques* (« Raconter et décrire »), Jean-Michel Adam et André Petitjean, dans deux articles, tour à tour :

1. proposent une construction théorique de la description à l'aide d'une formalisation du texte descriptif et d'une analyse des marqueurs linguistiques qui contribuent à sa cohésion (progression thématique, coréférence, temps verbaux, connecteurs énumératifs, spatiaux et temporels...).

2. contestent le modèle Crouzet-Clarac en précisant :

- qu'on ne perçoit pas la totalité du perceptible ni ne verbalise l'ensemble de ce que l'on perçoit ;
- que la description dépend du type de discursivité de l'écrit (fiction, document, publicité...) dans laquelle elle s'inscrit et se planifie et des enjeux communicationnels du scripteur ;
- que l'on décrit en fonction des connaissances de la langue et du monde du scripteur et de celles qu'il estime partagées par le lecteur ;
- que la description fictionnelle doit se soumettre aux contraintes du scriptural et de la mise en texte ;
- que la description fictionnelle varie selon les genres et possède sa propre historicité (du roman réaliste au nouveau roman, par exemple) ;
- que la description possède des fonctions différentes selon l'économie interne d'un texte narratif.

En fonction de ce cadre sémio-linguistique et didactique de référence, la description scolaire va progressivement se transformer. Ce renouvellement des savoirs à enseigner en matière de description se limitera d'abord aux recherches didactiques (voir A. Petitjean (1982 et 1987)) et le numéro 55 de *Pratiques* (1987)). Il gagnera, ensuite, les manuels scolaires en suivant un parcours que je décrirai rapidement.

L'étude du *texte descriptif* apparaît en 1980 dans le manuel de Combettes, Fresson, Tomassone, *De la phrase au texte*, Delagrave. Il s'agit d'un manuel de grammaire, écrit par des linguistes. Deux chapitres sont consacrés à la description, précédés par un chapitre intitulé « Textes narratifs / textes descriptifs ». Les deux types de textes sont contrastés en fonction d'un principe ontologique (le descriptif renvoie à « des phénomènes, à une réalité qui se situe dans l'espace » et le narratif à « des phénomènes, à une réalité qui se situe dans le temps ») en référence à la typologie psychologique de Werlich et à partir d'indices linguistiques : groupes nominaux, subordonnées, opposition imparfait / passé simple, verbes d'état et verbes d'action. Le premier chapitre traite de la progression thématique (thèmes et propos) et du lexique (descriptions objectivantes / subjectivantes). Le second chapitre aborde les problèmes du point de vue actoriel / auctorial, auctorial limité / auctorial omniscient et illimité.

L'approche textualiste émerge ensuite dans un manuel de FLE, sous la plume de Gérard Vigner : *La machine à écriture*, n° 2, Nathan, 1985. Nous sommes déjà à l'époque où le tout communicationnel qui est dominant dans le FLE, montre ses limites si bien que l'on est en quête de modèles plus logico-rhétoriques, tels qu'ils s'élaborent, alors, dans les travaux de FLM. Une sous-partie du chapitre intitulé « Les textes descriptifs » concerne les *lieux*. Il s'agit, dans un premier temps, à partir de la description d'un hôtel dans un catalogue touristique (17), d'initier les élèves à la *formalisation* des opérations d'aspectualisation : arborescence de sous-thèmes (« termes spécifiques »), expansés ou non par des prédicats qualificatifs (« parties communes », « salle vidéo », « salle télé, magnifique, insonorisée »...) et intégrés dans l'hyper-thème (« terme générique »). A partir de ce modèle, on demande à l'élève d'appliquer la grille (« le schéma descriptif ») sur les deux autres descriptions.

Dans un second temps, à partir d'un thème-titre (ex. : « jardin ») et de sous-thèmes proposés (« allées », « bordure », « tonnelle »...), on guide l'élève dans sa découverte de deux formes de planification d'une description : « statique », avec une mise en perspective spatiale des sous-thèmes ; « dynamique », selon une perspective temporelle et en fonction du parcours d'un descripteur mobile. Un exercice d'application impose à l'élève de faire le même travail à partir d'un autre thème-titre.

Dans un troisième temps, on propose des activités lexicales d'ordre encyclopédique, du type : « recherchez des termes spécifiques » qui correspondent aux « terme générique VILLAGE ». Puis, on effectue l'activité inverse. A partir d'une liste de « termes spécifiques » (ex. : « parvis », « nef », « travées », « chœur », « voûte », « vitrail », l'élève doit construire le terme générique.

On continue le chapitre par une formalisation qui transpose directement le schéma d'Adam des opérations descriptives (18) (ancrage, aspectualisation, thématization, mise en relation, assimilation).

En application, on demande à l'élève :

1. à partir d'un texte descriptif, d'en extraire les éléments pour les inscrire dans les cases du schéma ;
2. à partir d'un schéma dont les cases sont remplies, d'écrire un texte descriptif.

Le chapitre s'achève par une rapide réflexion sur les marques de subjectivité en fonction de l'orientation énonciative et évaluative du descripteur (ex. : « Un touriste rentre, enchanté, d'un séjour dans cet hôtel, il en fait une description valorisante »).

L'approche textualiste pénètre dans l'enseignement du second degré, à partir

(17) Voir annexe 9.

(18) Voir annexe 10.

de 1985, par le canal des manuels du technique de 4^e et 3^e Techno et de BEP. On sait que les secteurs « sensibles » de l'institution scolaire sont en effet les plus ouverts aux innovations didactiques.

Prenons, par exemple, le manuel de BEP2, intitulé *Français*, par C. Bouthier et alii, chez Nathan, 1987.

Comme l'atteste le tableau récapitulatif (« Vos repères », Annexe 10), les contenus à enseigner, sont manifestement *textualistes* dans la mesure où :

- la description est analysée par opposition au récit (relater / représenter) ;
- la description possède des fonctions narratives (« renforcer l'illusion du réel », « créer une ambiance »...) ;
- la description s'organise à partir d'un descripteur qui n'est plus l'auteur référentiel mais le « narrateur » ou le « personnage » ;
- la description se textualise à l'aide de « repères spatiaux », de prédicats qualificatifs (adjectifs, relatives...) et des temps verbaux ;
- la description est introduite dans le récit à l'aide de « scènes prétextes » qui la justifient ;
- la description est prise en charge par un foyer perceptif (voir, entendre, sentir...) sous la gouverne du narrateur ou d'un personnage ;
- l'organisation de la description est traitée en termes de « thèmes » et de « sous-thèmes » ;
- la notion de « champ lexical » est utilisée pour rendre compte de la cohérence isotopique du contenu de la description ;
- un foyer énonciatif préside à la sélection des sous-thèmes en fonction d'une impression d'ensemble (« une certaine atmosphère ») que veut produire le descripteur.

Des exercices sont proposés en liaison avec ces contenus à enseigner. Ils abordent, successivement, l'opération d'aspectualisation, les repères spatiaux, les centres de perception et l'orientation énonciative.

Le sujet de rédaction (cf. Annexe 11), ainsi préparé, est libellé avec précision : « Rédigez la description d'un lieu à travers le regard d'un personnage ». Il est étayé, successivement :

- par un co-texte narratif proposé qui cadre l'introduction de la description à écrire ;
- par une image qui représente un salon oriental et qui sert de réservoir d'idées. En omettant, cependant, de fournir aux élèves le vocabulaire encyclopédique qui leur permettrait de transcoder l'image en texte.
- par un schéma descriptif que doit produire l'élève en fonction du canevas proposé ;
- par une liste de termes liés à la spatialité ;
- par une phrase d'ouverture qui permet de lancer la description ;
- par des balises textuelles (foyer perceptif, repères spatiaux, champ lexical, orientation énonciative).

Au niveau des manuels d'enseignement général, L'approche textualiste de la description s'est ensuite étendue à l'enseignement général :

1. En 1995, en particulier dans deux manuels un peu atypiques :
 - *En lisant, en écrivant*, 5^e, Patrick Béguin et alii, Magnard (mixte de modernité et de tradition),
 - *Maîtrise de l'écrit*, 5^e, sous la direction d'Alain Bentolila et d'André Petitjean, F. Nathan (réalisé par des membres du collectif de *Pratiques*).
2. En 1997, dans six manuels de 5^e qui ont été conçus en conformité avec les IO du collège parues l'année précédente (voir, en particulier, Boré et alii (1997) ; Garrigue A., ss. la dir. (1997) ; Molinié G., ss. la dir. de (1997) ; Sculfort, M.-F., ss. la dir. (1997)).

Soulignons, à propos de ces **nouveaux programmes**, qu'ils innovent assez radicalement par rapport aux textes officiels antérieurs.

La prise en compte des recherches didactiques est mesurable à différents niveaux :

– programmation des quatre années du cursus en fonction d'une perspective textualiste :

« - en 6^e : étude de la narration, repérage de l'argumentation.

- en 5^e/4^e : étude approfondie de la narration conduisant à y intégrer la description et le dialogue, approche de l'explication qui prépare l'étude de l'argumentation.

- en 3^e : étude de l'argumentation et poursuite de l'étude des autres formes de discours. »

– organisation d'un enseignement en séquences qui articulent lecture, langue et écriture.

– indexation des activités scripturales non plus en terme de « rédaction » mais de « productions écrites » et « d'exercices d'écriture ».

Par rapport aux Instructions Officielles précédentes, on remarquera, en particulier :

– l'abandon de la diversité des écrits modernistes,

– l'intérêt pour les écrits méthodologiques (fiche de lecture, prise de notes...),

– l'invitation à faire produire des écrits complets de genres attestés,

– la transposition des travaux de linguistique textuelle au détriment d'une grammaire phrastique théoriquement réactualisée.

Dans ce nouveau contexte, que devient la *description* ?

La longueur de l'article m'interdit d'analyser dans le détail *Maîtrise de l'écrit*. Je dirai que l'approche textualiste est manifeste mais inscrite à l'intérieur d'un apprentissage progressif et programmé de l'écriture sur les quatre années du collège.

Dans le manuel de 5^e, deux chapitres (soit 27 pages) sont consacrés à la seule *description des lieux*. Ils ont été conçus en fonction des objectifs suivants :

– permettre aux élèves de découvrir les caractéristiques génériques (communicationnelle, thématique, formelle) d'un sous-genre de romans d'aventures : le *robinsonnade* ;

– apprendre aux élèves, par l'intermédiaire du protocole ou du dispositif de l'*écriture longue*, à produire un récit de fiction.

Pour ce faire, chaque chapitre propose des *séquences* à l'intérieur desquelles sont étroitement associées des activités de *lecture*, des *exercices d'écriture* ainsi que des réflexions et des activités de *langue*.

Arrêtons-nous rapidement sur le chapitre 8 intitulé « Décrire un monde inconnu » (19) et plus particulièrement sur la deuxième séquence (« La description des lieux »). Les contenus enseignés et les activités prescrites portent principalement sur les procédures à mettre en œuvre pour réaliser une description de paysage selon sa fonctionnalité à l'intérieur d'une robinsonnade.

L'élève commence par effectuer un *travail de lecture* d'extraits de robinsonnades (Verne, Sternberg) sélectionnés essentiellement parce qu'ils mettent en œuvre des *procédés* que l'on veut faire découvrir par les élèves. Ces derniers répondent à des questions qui vérifient leur compréhension des textes mais qui les amènent, surtout, à prendre conscience de l'existence du procédé et à le nommer (*relève, associe, explique, compare...*). L'observation porte d'abord sur des phénomènes généraux (aspects des descriptions de paysages exotiques dans les ro-

(19) Je renvoie, pour une étude détaillée du chapitre, à A. Petitjean (1994).

binonnades ; localisation de foyers perceptifs dépendants du narrateur ou des personnages) puis s'attache à des fonctionnements de plus en plus spécifiques (composante perceptive du foyer focalisant, caractéristiques de la perception visuelle...).

L'élève est amené à travailler la *langue* et plus particulièrement le lexique en fonction de la planification et de la textualisation des descriptions de paysages dans les robinonnades (lexique encyclopédique lié à la végétation et aux animaux associés à un paysage ; vocabulaire de la perception lié à la vue, à l'odorat et à l'ouïe ; traitement des verbes de perception visuelle, traitement sémantique des adjectifs de couleur...). L'élève est incité à effectuer des exercices d'écriture et des activités scripturales, plutôt ponctuelles et analytiques (application d'une règle, entraînement à un mécanisme...), plutôt synthétiques et divergentes (expansion de texte, réécriture de texte...).

L'approche textualiste est non moins prégnante dans les manuels parus en 1997. Prenons l'exemple de *Lettres vives*, 5^e, Catherine Boré *et alii*, Hachette, 1997. Sous-titré : « lecture, langue, écriture », le manuel annonce explicitement, dans son avant-propos, que la description est abordée à l'intérieur d'un travail sur le récit et en liaison avec deux genres de récits : les « récits policiers » et les « romans de chevalerie ». Sachant que dans des chapitres antérieurs les élèves auront été initiés sommairement :

- à la notion de point de vue,
- au fait qu'un texte de fiction peut proposer un univers en conformité ou en rupture avec les lois du monde ordinaire,
- au fait qu'un vocabulaire spécifique (régionalismes) et des sociolectes peuvent créer un effet de réalité.

Dans le chapitre consacré aux « récits policiers », on dit aux élèves que la description fait système avec le récit et que ses fonctions majeures sont de type mimétique (« mise en place de l'intrigue ») et sémiosique (« atmosphère propre à Simenon »). Dans les exercices, les élèves doivent repérer les descriptions, apprécier leur utilité narrative et comprendre le système de leur organisation (thème, sous-thème, foyer perceptif...).

Le chapitre se termine par une rubrique « Langue », consacrée au vocabulaire de la peur.

La description est au centre du second chapitre, intitulé les « romans de chevalerie ». C'est l'occasion pour les élèves d'approfondir la fonction mimétique des descriptions, leur fonction symbolique aussi (l'habitat décrit indirectement l'habitant) et de découvrir leur fonction mathésique par l'intermédiaire d'un travail sur le vocabulaire encyclopédique du « château fort ». Au niveau de langue, on aborde l'ordre des mots, l'expansion du groupe nominal, les temps verbaux ainsi que les procédés de comparaison. On revient, pour finir, sur le point de vue et sur les enjeux énonciatifs d'une description (*cf.* Annexe 11).

Je n'ai pas la place pour analyser chacun des ouvrages mais si j'en juge par l'ensemble des manuels parus en 1995 et 1997, je dirai que l'approche textualiste est indéniablement dominante. Elle se caractérise essentiellement :

- par un abandon de l'approche psychologique du modèle Crouzet-Clarac et de sa théorie des sensations ;
- par la suppression des entrées thématiques au profit d'une perspective générique (romans d'aventure, de science-fiction, policiers, roman historique...);
- par une focalisation des contenus à enseigner sur une approche formelle de la description (« schéma », « organisation », « structure », « composition »...);
- par une survalorisation de la description fictionnelle (en régime réaliste) au détriment des récits et des descriptions d'expériences vécues ;
- par le désir, au niveau des descriptions fictionnelles, de les co-textualiser à

l'intérieur du récit, en précisant leur fonctions narratives selon les « effets » à produire sur le lecteur.

Au niveau des lectures, on peut souligner qu'en liaison avec les prescriptions officielles (« plaisir de lire » et « plaisir d'écrire »), le corpus d'auteurs sélectionnés accorde une place substantielle à la *littérature de jeunesse* d'hier et d'aujourd'hui (Twain, Stevenson, Pennac...) et aux genres longtemps considérés comme illégitimes dans le champ scolaire : policier (A. Christie, G. Leroux, G. Simenon, Boileau-Narcejac, A. Horowitz...) ; science-fiction (P. Boulle, R. Bradbury, S. Wul...) ; aventures et robinsonnades (W. Golding, M. Tournier, J. Verne). Corpus auquel viennent s'ajouter quelques textes culturels et patrimoniaux (Chrétien de Troyes, Tristan de Thomas...).

La transposition des modèles théoriques textualistes fait système avec la volonté didactique de décloisonner les sous-matières de la discipline (lecture, langue, écriture) et de finaliser l'enseignement de la grammaire par rapport à l'écriture.

En conséquence, on recourt désormais, à la différence des manuels des années 75 à 85, à des savoirs linguistico-textuels, en matière de *descriptions* : modes d'aspectualisation, expansion du groupe nominal, progression thématique, organisateurs spatiaux, procédés d'assimilation métaphorique, temps verbaux...

On signalera, néanmoins, à des degrés variables selon les manuels, que le danger n'est pas toujours évité de produire des effets d'*applicatinnisme* et de *technicisme*, au point qu'il n'est pas rare que le moyen (la formalisation) se substitue à la fin (le savoir écrire). Cette dérive est d'autant plus forte que la plupart des manuels, en l'absence d'une théorie de l'écriture et d'une attention aux *sujets-scripteurs*, confondent procédés textuels et procédures scripturales.

Au niveau des exercices d'écriture, la logique textualiste se traduit par une quasi-disparition des activités de mémorisation et des exercices sur les sensations du modèle Crouzet-Clarac. Ils sont remplacés par des exercices de *manipulation textuelle* (effets produits par la suppression ou par l'expansion d'une description ; suite de texte avec insertion d'une description ; imitation de texte ; texte-puzzle à réorganiser ; réécriture de texte avec changement de point de vue...).

En langue, les exercices phrastiques traditionnels sont maintenus (expansion du GN, comparaisons...). Il en va de même pour les activités lexicales (définition d'un terme technique, réemploi dans un texte troué, recherche de synonymes...).

Au niveau des activités d'écriture divergentes, enfin, la rédaction demeure, qu'elle ait une forme traditionnelle (ex. : « Décrivez ce que vous voyez par la fenêtre ») ou moderniste (« A la manière de Christo, choisissez un bâtiment de votre ville qu'on peut trouver sur une carte postale. Sur la carte, avec du blanc (craie, correcteur, crayon, etc.) simulez un emballage du bâtiment. ») La rédaction est cependant progressivement concurrencée par la production d'écrits fictionnels, relevant de genres de récits différents.

CONCLUSION

Pour clore cette étude historique consacrée à l'enseignement de la *description*, dans la seconde moitié du vingtième siècle, je dirai que les transformations qu'il a connues sont motivées essentiellement par une double logique :

- une volonté d'adapter la discipline (contenus et activités) au public scolarisé ;
- une volonté non moins réelle de transposer des théories de référence, en particulier linguistique et sémiotique.

On est ainsi passé d'une théorie psycho-perceptive de la description, relativement aveugle aux problèmes de l'élaboration scripturale de la description, à une

centration sur des phénomènes de textualité, partiellement réducteurs, par rapport à la complexité de l'activité rédactionnelle.

Il est à remarquer, à ce niveau, que durant cette période les exigences en matière de commande scripturale n'ont pas cessé d'augmenter : volume et complexité des écrits produits (20) ; diversité des genres d'écrits pratiqués et des tâches scripturales à réaliser (21).

On peut noter, aussi, que faute d'une suffisante prise en compte des travaux de didactique de l'écriture (représentation des difficultés des élèves, stratégies scripturales utilisées...) et qu'en l'absence de références à d'autres traitements théoriques de la description (22), l'applicationnisme linguistique risque de l'emporter, au détriment du développement de la compétence scripturale des élèves.

Ce sont là autant de constats qui méritent réflexion, dans la mesure où ils peuvent expliquer partiellement à partir de la discipline « français » les difficultés actuelles du collège unique.

On signalera, pour terminer, que dans la plupart des manuels, y compris les plus récents, les activités scripturales font perdurer des exercices de l'ancien modèle de la description, en concurrence avec les nouveaux.

Ce phénomène confirme l'existence d'un certain nombre de réalités institutionnelles propres à une discipline scolaire :

- on y change plus facilement les contenus que les méthodes ;
- l'ancien et le nouveau cohabitent, dans des rapports plus ou moins réussis de coexistence.

BIBLIOGRAPHIE

- ABASTADO, C., 1981 : « La composition française et l'ordre du discours », *Pratiques*, n°29, Metz, 3-21.
- ADAM, J.-M., 1987 : « Approche linguistique de la séquence descriptive », *Pratiques*, n° 55, Metz, 3-27.
- 1987 : « Types de séquences élémentaires », *Pratiques*, n°56, Metz, 54-79.
- ADAM, J.-M., PETITJEAN, A., 1982 : « Introduction au type descriptif », *Pratiques*, n°34, Metz, 54-79.
- 1982 : « Les enjeux textuels de la description », *Pratiques*, n°34, Metz, 93-117.
- APOTHÉLOZ, D., 1983 : « Eléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial », *Degrés*, n°35-36, Bruxelles, 3-19.
- BOREL, M.-J., 1990 : « La schématisation descriptive : Evans Pritchard et la magie », in Adam J.-M. *et alii*, 1990, *Le discours anthropologique*, Paris, Méridien Klincksieck, 169-226.

(20) On le mesurera en comparant les prescriptions des différentes Instructions Officielles. En 1938, on estime que « jusqu'en 3^e et même au-delà, les élèves ne sont guère capables de "composer", c'est-à-dire de trouver eux-mêmes les idées qui conviennent à un sujet et de les mettre en ordre [...] la description d'objets que tous ont pu observer, et que tous connaissent, les rédactions qui consistent à reproduire un récit, à résumer un texte [...] conviennent parfaitement. »

En 1962, les attentes sont tout aussi modestes : « En sixième, on pourra d'abord faire rédiger un paragraphe et l'on sera sympathique aux trouvailles même maladroites ». Inversement, en 1996, on déclare : « En classe de 4^e, les élèves doivent maîtriser la composition d'un récit complet et complexe, de deux à trois pages, combinant différentes formes de discours (éléments descriptifs, éléments dialogués, éléments argumentatifs) et incluant un travail sur l'implicite dans le récit (ellipses narratives, ruptures temporelles). »

(21) Passage d'une conception intensive de l'écriture scolaire (essentiellement la *rédaction*) à une conception extensive (de la myriade d'écrits modernistes à un recentrage sur les différents genres de récits fictionnels).

(22) Ethnologique (ex. : F. LAPLANTINE (1996)) ; discursif (ex. : J.-M. BOREL (1983 et 1990)) ; psychologique (ex. : G. DENHIERE et D. LEGROS (1987)). Pour une synthèse d'ensemble, voir Y. REUTER (1998a et b).

- BOREL, M.-J., WÜLSER-PÉQUEGNAT, C., 1983 : « Raisonner sur l'espace », *Degrés*, n°35-36, Bruxelles, 1-18.
- COMBETTES, B., 1977 : « Ordre des éléments dans la phrase et linguistique du texte », *Pratiques*, n°13, Metz, 91-101.
- 1987 : « Types de textes et faits de langue », *Pratiques*, n°56, Metz, 5-17.
- COMBETTES, B., FRESSON, J., 1975 : « Quelques éléments pour une linguistique textuelle », *Pratiques*, n°6, Metz, 25-55.
- DENHIÈRES, G., LEGROS, D., 1987 : « L'interaction Narration Description dans le récit. Etude de la mémorisation de différents types de séquences descriptives », *L'Année Psychologique*, Saint-Denis, 345-362.
- GENETTE, G., 1969 : *Figures II*, Paris, Seuil.
- HALTÉ, J.-F., 1981 : « Pour changer l'écrire », *Pratiques*, n°29, Metz, 23-46.
- HAMON, Ph., 1972 : « Qu'est-ce qu'une description ? », *Poétique*, n°12, Seuil, 465-485.
- 1981 : Introduction à l'analyse du descriptif, Paris, Hachette.
- GRELLET, I., MANESSE, D., MONCHARBLON, M.-A., 1988 : « L'écrit en CM2 et en 6e : Images et réalités », *Etudes de Linguistique Appliquée*, n°71, Didier, 20-33.
- LAPLANTINE, F., 1996 : *La description ethnologique*, Paris, Nathan.
- MASSERON, C., 1981 : « La correction de rédaction », *Pratiques*, n°29, Metz, 47-68.
- PETITJEAN, A., 1980 : « Apprendre à écrire un texte de fiction », *Pratiques*, n°27, Metz, 89-119.
- 1981 : « Ecrire, décrire », *Pratiques*, n°29, Metz, 85-105.
- 1982 : *Pratiques d'écriture*, Paris, Cedic-Nathan.
- 1987 : « Exercices : analyses et productions de textes descriptifs », *Pratiques*, n°56, Metz, 80-100.
- 1994 : « Ecrire des récits d'aventures », *Pratiques*, n° 83, Metz, 79-124.
- 1995 : « Le français à enseigner : programmes et manuels du primaire de 1914 à 1945 », in *Histoire de la langue française 1914-1945*, ss la dir. de Gérald Antoine et Robert Martin, CNRS Editions, Paris, 631-676.
- 1998 : « Un siècle d'enseignement de la composition française ou de la rédaction au primaire », in *Le Français comme discipline : cent ans d'Instructions Officielles*, colloque de Metz, ss la dir. de A. Petitjean et J.-M. Privat (coll. Didactique des Textes, CRESEF diffuseur).
- REUTER, Y., 1998a : *La description. Théories, recherches, formation, enseignement*, Ville-neuve d'Ascq, Presses Universitaires du Septentrion.
- 1998b : « La description en questions », *Pratiques*, n°99.
- RICARDOU, J., 1973 : *Problèmes du nouveau roman*, Paris, Seuil.
- : 1978 : « Ecrire en classe », *Pratiques*, n°20, Metz, 23-70.
- : 1980 : « L'ordre des choses ou une expérience de la lecture méthodique », *Pratiques*, numéro spécial (Colloque de Cerisy), Metz, 75-84.

LISTE DES MANUELS ETUDIÉS

- ARNAUD, L., 1977 : *Langage et textes vivants*, 5^e, Magnard.
- BAQUÉ, J.-L., *et alii*, 1987 : *Atout lire*, 5^e, Hachette.
- BEAUGRAND, J., COURAULT, M., 1962 : *Le français par les textes*, Cycle d'observation 6^e, Hachette.
- BÉGUIN, P., *et alii*, 1995 : *En lisant, en écrivant...*, 5^e, Magnard.
- BENTOLILA, A., PETITJEAN, A., ss la dir. de, 1995 : *Maîtrise de l'Écrit 5e*, Nathan.
- BORÉ, C., *et alii*, 1997 : *Lettres vives*, 5^e, Hachette.
- BOUTHIER, C., *et alii*, 1985 : *Français*, Nathan Technique.
- COLMEZ, F., ss la dir. de, 1987 : *La plume et les mots*, 5^e, Bordas.
- COMBETTES, B. *et alii*, 1980 : *De la phrase au texte 3^e*, Delagrave.
- GARDIES, R., GARDIES, M., 1978 : *Aimer le français aujourd'hui*, Scodel.
- GARRIGUE, A., ss la dir. de, 1997 : *Textes et regards*, 5^e, Magnard.
- MOLINIÉ, G., ss la dir. de, 1997 : *Grammaire et Communication*, 5^e, Magnard.
- PALMÉRO, J., DENUX, R., 1963 : *Poètes et Prosateurs*, Sudel.
- SCULFORT, M.-F., ss la dir. de, 1997 : *Textes et Méthodes*, Français 5^e, Nathan.
- VERDIER, R., EYRAUD, J., 1970 : *Le Français par l'étude des textes*, Hatier.
- VIGNER, G. 1985 : *La machine à écrire. 2. Les types de textes*, CLE International.

2e trimestre

TABLE DES

CHAPITRE	TEXTES	PAGES	GRAMMAIRE			PAGES
			Leçons	Remarques de langue	Révisions : La ponctuation	
11	21. Proche banlieue d'autrefois. 22. Une horrible méprise.	120 122	Les compléments circonstanciels	Préfixes superflus		124, 125
12	23. Le phare des Sanguinaires. 24. Lever de soleil sur la lune.	132 134	Valeur du présent et des futurs	Genre de « aigle ». Les adjectifs-adverbes	La valeur du point	138, 137
13	25. La rade du Havre. 26. Une nuit d'or.	144 146	Valeur des passés de l'indicatif	L'accord de « c'est ». Le mode après un superlatif.	La valeur du point-virgule	148, 149
14	27. <i>Du sommet de la tour.</i> 28. <i>Septembre.</i>	156 158	Sens et emploi du conditionnel	Le sens du complément de nom	Application : le point et le point-virgule	160, 161
15	29. Les lumières de la ville. 30. Sur l'eau.	168 170	L'impératif	« Sans doute » Un auxiliaire de mode : « finir par » L'accord verbe-sujet.	Le point-virgule dans la phrase ample	172, 173
16	31. Ciel des Tropiques. 32. Le Roi du temps gris.	179 182	Le subjonctif, mode du sentiment	Expression de l'appartenance. Le sens du gérondif.	Valeur de la virgule (1)	184, 185
17	33. Orage en mer. 34. Une épave.	192 194	Notions sur les subordonnées	Autre exemple d'auxiliaire de mode : « devoir ». Un cas d'emploi du subjonctif.	Valeur de la virgule (2)	196, 197
18	35. <i>Soleil couchant.</i> 36. <i>Crépuscule.</i>	204 205	Vers l'analyse logique	Survivance du participe présent variable. « Tel quel » ; « tel que ».	Application le point ; le point-virgule ; la virgule	206, 207
19	37. Féerie cosmique. 38. Astronautique et fantaisie.	214 216	Les circonstanciels de temps et de comparaison	L'emploi de « en ». Cas d'emploi du conditionnel, du subjonctif.	Valeur de la virgule (3)	218, 219
20	39. <i>Le Vent.</i> 40. Une voiture rétive.	226 228	Circonstanciels de cause, de but, de conséquence	Une construction à retenir : « chez le pharmacien ». Nouvelle valeur du complément de nom.		230, 231
Lectures dirigées			1^{er} mois Scènes choisies de Molière 1. Trop poli pour être honnête (371). Contes et légendes tirés des littératures étrangères : 2. Deux aventures du Baron de Munchausen (384).			

MATIÈRES

2e trimestre

VOCABULAIRE		PAGES	RÉDACTION	
Leçons	Remarques de style		II. - La description	PAGES
Noms de métiers : 1. dérivation par suffixes populaires	Répétitions expressives. Un effet de contrastes.	126 127	L'unité d'impression : On la rend par une image ou par le choix de détails convergents.	128 129
Noms de métiers : 2. dérivation par suffixes savants	Deux sortes de pléonasmes. Un descriptif, paragraphe	138, 139	La description itinérante : Quel ordre suivre ?	140 141
Quelques affixes augmentatifs	Un exemple de personnification.	150, 151	La description statique : Le choix des repères et la délimitation des secteurs et des plans.	152, 153
La notation des couleurs	Deux types nouveaux de phrases descriptives : l'emploi de « c'est »; la notation elliptique.	162, 163	La description en vers : Le rôle des images	164, 165
L'évocation des lumières	La métaphore « développée ». Le nom abstrait, substitut de l'adjectif.	174, 175	La description centrée sur la notation des lumières.	176, 177
Préfixes privatifs et négatifs	L'expression de la supposition	186, 187	La description centrée sur la notation des couleurs.	188, 189
Les paronymes	La négation, procédé descriptif. Vers le verbe pittoresque.	198, 199	La description : Notation des formes et des positions.	200, 201
Les doublets	Une phrase descriptive	208, 209	La description en vers : La vie des choses, les images.	210 211
Affixes d'origine grecque	L'expression de l'opposition	220, 221	La description : La notation des dimensions.	223
Les homonymes	L'euphémisme (2) L'hyperbole - L'ironie.	232, 233	La description : Comment noter les mouvements.	234, 235
2^e mois Scènes choisies de Molière : 3. Le Médecin malgré lui (375). Contes et Légendes (suite) : 4. L'escapade de Peter Pan (389).		3^e mois Scènes choisies de Molière : 5. Le malade imaginaire (380). Contes et Légendes (suite). Don Quichotte et les Moulins à vent (391).		

CHAPITRE	TEXTES	PAGES	GRAMMAIRE			PAGES
			Leçons	Remarques de langue	Revisions : La ponctuation	
21	41. Journal nocturne. 42. La mine.	238 240	Subordonnées de condition et d'opposition	« Décrépit », « décrépi » gon sens et accord du verbe - « Voici »	Valeur de la virgule (4)	242, 243
22	43. Une forge effrayante. 44. Ouara,	250 252	L'infinitif	Un emploi de l'imparfait. « S'égayer, s'égailler » Emploi du subjonctif. La subordonnée comparative.		254, 255
23	45. <i>Fenêtres ouvertes</i> . 46. <i>Les bruits de Paris</i> .	262 263	Participe présent et adjectif verbal	« Faire » devant l'infinitif.	Les deux-points	266, 267
24	47. Auto contre papillons. 48. L'homme et la pieuvre.	274 276	Le participe passé	Emploi de l'imparfait et de « y » - Une notation de l'impossibilité.	Les guillemets	278, 279
25	49. En baie de Somme. 50. Chasse dans le marais.	286 288	Adjectifs démonstratifs et numéraux	Emploi de « tous »	Tirets et parenthèses	290, 291
26	51. Odeurs de la rue. 52. <i>Rêves de voyage</i> .	298 300	Pronoms démonstratifs et possessifs	Un archaïsme. Le gallicisme : « C'est que »		302, 383
27	53. Une belle cuisine. 54. Aventure en Calabre.	310 312	Adjectifs et pronoms indéfinis	Deux négations Pléonasme expressif. Deux formes de style indirect.		314, 315
28	55. Battage. 56. La caronade déchainée.	322 324	Les pronoms personnels	Locutions formées sur « parti-e ». Valeurs de « tandis que » Règles d'emploi des pronoms. (1)		326 327
29	57. <i>Paysage fantastique</i> . 58. Le Tripode.	334 336	Les pronoms relatifs et interrogatifs	Règles d'emploi des pronoms. (2)		338, 339
30	59. Rapport de combat. 60. Une expérience.	346 349	Adverbes et mots de liaison			350, 351
Lectures dirigées			1^{er} mois Contes et Légendes (fin) 1. Le Pêcheur et le Génie (394) La Découverte du Monde 2. Le Périphe d'Hannon (397).			

MATIÈRES

3^e trimestre

VOCABULAIRE		PAGES	RÉDACTION	PAGES
Leçons	Remarques de style		III. - La description (fin) Le compte rendu	
Evocation des bruits et des sons	Le rapport de temps. L'emploi des subordonnées participes. Prose et poésie.	244 245	La description : L'art d'écouter La caractérisation des sensations sonores.	246, 247
Sons et bruits (suite) La suggestion du silence	L'expression de la conséquence et de la cause. Trois façons de marquer l'alternative.	256 257	La description : 22 Les émotions liées aux sensations sonores.	258, 259
Les synonymes	L'expression de l'émotion : son retentissement sur la forme.	268, 269	La description : Les sons en poésie : la rime, le rythme.	270, 271
Les sensations tactiles	Expression des qualités. L'évocation des choses vagues ou inconnues. La comparaison:	280 291	La description : Les contacts - Comment les caractériser.	282, 283
Quelques affixes « péjoratifs »	Un tour incorrect. La construction reflète le sentiment ou l'idée.	292, 293	La description : Les sensations thermiques et leur traduction.	294, 295
Les sensations olfactives et gustatives	L'expression du souhait. La notation elliptique des sensations.	304, 305	La description : L'expression des odeurs et des saveurs.	306, 307
Dérivation par changement de sens	La pensée et le style : peinture de l'affairement. Un effet de contraste.	318, 317	La description : Le choix des détails suggestifs en fonction des goûts et des circonstances.	318, 319
La périphrase : avantages et inconvénients	Les effets de l'action. Un « croquis ».	328, 329	La description : Les scènes animées. Comment en organiser l'évocation.	330, 331
Éléments latins et grec	Un tour descriptif.	340 341	La description : L'alliance du connu et de l'inconnu : lieux et objets imaginaires.	342, 343
Autres éléments « savants »	Le style du compte rendu. Une phrase « démonstrative »	352, 353	Le compte rendu : de travaux; de mission; d'enquête.	354, 355
2^e mois La Découverte du Monde: 3. Le Pays de la vigne (400). - 4. Double victoire sur le Pôle Sud (402).		3^e mois La Découverte du Monde: 5. Une aventure au Tibet (403).		

EXERCICES

EXERCICES D'OBSERVATION
VISUELLE

245. Des objets divers sont placés sur une table (livre, craie, canif, bille, ficelle, etc.) en nombre variable (10 à 20). Les élèves les observent pendant une minute, puis on les recouvre. Chacun en dresse alors en silence la liste sur une feuille (2 minutes). Le gagnant est celui qui a retrouvé la liste exacte.

REMARQUE On réussira, mieux cet exercice si on groupe dans sa tête les objets selon un ordre : par matière (ce qui est en bois, en fer, en étoffe, en papier) ou par grosseur ou selon leur emplacement par rapport à un point de repère.

246. Observez les formes suivantes pendant une minute, puis, livre fermé, reproduisez-les sur une feuille dans l'ordre que vous connaissez bien. Faites le plan de cette rue en indiquant, à droite et à gauche, les différentes boutiques qui la bordent.

REMARQUE : On réussira bien cet exercice si on discerne quel lien logique il y a dans la série.

247. Regardez la carte de l'Italie (3 minutes) et reproduisez de mémoire la forme générale des côtes. Placez correctement la Corse, la Sardaigne, la Sicile.

REMARQUE : Cet exercice sera bien fait :

1° Si on a trouvé une ressemblance avec un objet connu (par exemple la botte pour l'Italie, un triangle pour la Sicile).

2° Si on a bien vu la direction générale de chaque côte par rapport à la verticale ou à l'horizontale.

248. Même travail avec les côtes de France, de

Grèce, d'Espagne, avec tout le bassin méditerranéen.

EXERCICES DE MÉMOIRE

249. Faites de mémoire le plan de votre chambre à coucher en indiquant l'emplacement de la porte, des fenêtres et des meubles (ou de toute autre pièce qui vous plaît).

250. Rappelez-vous une rue de votre ville

251. Pouvez-vous dessiner de mémoire la silhouette d'un chêne, d'un pin, d'un peuplier, d'un palmier, d'un sapin?

252. Reproduisez de mémoire dix panneaux de signalisation routière : sens interdit, croisement, etc. avec leur signification.

253. Allez regarder pendant trois minutes une vitrine de jouets ou de bazar et, revenu en classe ou chez vous, énumérez les différents objets que vous y avez vus en les classant de gauche à droite et de haut en bas.

254. Examinez pendant trois minutes une affiche-réclame. Revenu chez vous, essayez d'en reproduire la disposition générale.

255. Quel est le bon? Chaque objet est représenté par un dessin juste et un dessin faux; en faisant appel à votre observation et à votre mémoire, désignez pour chacun l'image correcte (Amérique du Sud, fourmi, éléphant d'Afrique, sept de cœur, sole, bicyclette).

ANNEXE 3

1. Habitons-nous à bien voir et à caractériser les formes

– *Formes géométriques.* -- Les objets sont des *volumes* limités par des *surfaces*, elles-mêmes limitées par des *lignes* rectilignes ou courbes.

Les lignes **droites** peuvent être selon leur direction : horizontales, verticales, obliques, perpendiculaires, parallèles, convergentes ou divergentes.

Les lignes **brisées** font des angles obtus (largement ouverts), aigus (plus ou moins fermés) ou droits.

Les lignes **courbes** font des ronds ou circonférences, des ovales, des ellipses.

Les **surfaces** limitées par ces lignes sont des triangles, des carrés, des rectangles, des pentagones, des cercles, etc.

Les **volumes** limités par ces surfaces sont des cubes, des pyramides, des sphères, des cônes, etc.

– Ces mots ne suffisent pas; pour rendre l'infinie variété des formes, on emploie aussi, fort souvent, des mots évoquant des **objets connus** :

– des noms : par exemple, on parlera d'une montagne en la désignant par un nom qui fait image : un pic, une aiguille, une dent, un plateau, une crête, une arête, etc.;

– des adjectifs : ils serviront à préciser l'impression : hérissé, dentelé, aigu, arrondi, bombé, ondulé, sinueux, etc.

2. Habitons-nous à caractériser la position des objets

– L'auteur du texte 34 ne dit pas : « l'avion *était* sur le ventre », mais « *gisait* sur le ventre ». Ce vieux verbe, employé souvent pour les morts (*ci-gît...*) décrit la position de l'épave avec plus de précision et convient bien à l'image d'une bête blessée à mort.

De même quand il dit : « le nez de l'appareil *s'était aplati* contre un butoir », la forme, la po-

sition sont mieux indiquées que s'il avait écrit : « se *trouvait* contre un butoir ».

On cherchera donc à remplacer les verbes incolores : « être, se trouver, il y a » par des verbes plus imagés, qui précisent formes et situations.

– Parfois le verbe indiquera le *rôle* de l'objet décrit par rapport à d'autres.

Dans le même texte 34 : « deux larges trous béants, ouverts dans le fuselage, *livraient à l'air* des entrailles de tôles disloquées... » est plus évocateur que « il y avait dans le fuselage deux trous béants à travers lesquels on voyait des tôles disloquées... »

Tirons-en deux règles sur la description des formes et positions

– Une forme se caractérise par des noms et des adjectifs empruntés à la géométrie ou évocateurs d'objets connus.

– La position des objets doit être précisée par des verbes--images indiquant la forme ou le rôle de l'objet.

ANNEXE 4

RÉDACTION _____ L'ordre dans la description « itinérante »

1° Apprenons à choisir l'ordre d'une description « itinérante » :

L'ordre général est celui de la *découverte* qu'on a faite de l'objet à décrire -- et en cela, il se rapproche de celui du récit.

– Mais il est possible que, dans la réalité, notre découverte ait été répartie sur plusieurs jours et se soit faite un peu par hasard. Il faut donc se replacer dans les conditions d'une découverte *vraisemblable*. C'est ce qu'a fait Alphonse Daudet dans *Le Phare de l'île Sanguinaire* (texte 23).

Imaginons un voyageur qui arrive par bateau pour habiter ce phare. Il est vraisemblable :

1° qu'il en prendra d'abord une vue d'ensemble, panoramique : « Figurez-vous une île rougeâtre et d'aspect farouche; le phare à une pointe; à l'autre une vieille tour génoise... » ;

2° qu'il partira du port (au bord de l'eau, un lazaret), pour remonter progressivement (des ravins, des maquis, de grandes roches...) jusqu'au phare;

3° que ce phare, il le décrira d'abord extérieurement, de bas en haut, en levant les yeux : sa plate-forme, sa porte, sa tour, sa lanterne;

4° qu'ensuite, il suivra les heures du jour à l'intérieur du phare : le dîner dans la salle à manger avec les gardiens; la vue sur la mer du haut du balcon au coucher du soleil; la lanterne dans la nuit.

– Pour un lever de soleil (fût-il sur la lune, texte 24), l'ordre vraisemblable est celui de la découverte progressive des zones éclairées. Comme il n'y a pas d'atmosphère dans la nuit lunaire, nous dit l'auteur, les rayons du soleil encore caché ne se réfractent pas dans le ciel à l'est comme il arrive dans l'atmosphère terrestre, mais seulement sur les premiers obstacles qu'ils rencontreront, à l'ouest, au sommet des falaises. D'où le début de la description de ce lever de soleil dans la lune :

1^{er} paragraphe : lumière sur les falaises ouest; fond du cratère grisâtre; ciel sombre et étoilé; plaine obscure à l'est;

2^e paragraphe : au lever brusque du jour: avancée rapide de la lumière depuis l'ouest, brumes de la plaine d'ouest, et du fond; au-dessus, sommets allumés tour à tour;

3^e paragraphe : lever du soleil à l'est : la crête; les protubérances; le bord du disque; le flamboiement du soleil;

4^e paragraphe : au plein jour, de leur sphère qui bascule, les observateurs assistent au dégel de l'air : sifflement, bouillonnement; liquéfaction, torrent.

2° Apprenons à « situer » les éléments du paysage ou de l'objet :

Quel que soit l'ordre général de la description, il faut toujours *situer soigneusement* les différents éléments de ce qu'on décrit (par rapport à l'observateur ou les uns par rapport aux autres).

Utilisons pour cela les *secteurs géographiques* : au nord, au sud, à l'est, à l'ouest; les *localisations simples* : à ma droite, à ma gauche, devant, derrière, au-dessus, au-dessous, à l'intérieur, à l'extérieur, sur le bord, au centre, etc.; ou *Plus Précises* selon les cas : à cent mètres de là, au premier étage, au sommet, au fond de la cour, etc.

Ne décrivez jamais un nouvel élément sans le situer par rapport aux précédents.

Tirons-en deux règles de la description « itinérante »

– L'ordre à suivre dans une description itinérante est celui de la découverte vraisemblable des différents éléments de l'objet à décrire.

– Quel que soit l'ordre choisi, il faut situer soigneusement les différents éléments par rapport à l'observateur et les uns par rapport aux autres.

EXERCICES

303. Vous rencontrez un étranger au sortir de chez vous, qui vous demande de lui décrire le chemin pour gagner un monument public de votre ville assez éloigné. Vous lui expliquez sa route en lui indiquant soigneusement les repères et les directions.

304. Vous avez été chargé de reconnaître un parcours à travers un terrain varié (champs, forêt, villages) en vue d'une course ou d'un grand jeu : vous faites votre rapport sur ce que vous avez vu d'intéressant sur votre route.

305. Dans un grand jeu, vous avez découvert un château en ruine, d'aspect assez mystérieux ; vous vous glissez à l'intérieur par une brèche et vous partez à la découverte. Au retour vous racontez votre expédition.

306. Vos parents viennent de louer ou d'acquérir un appartement dans un immeuble neuf en voie d'achèvement : vous le visitez avant d'emménager et vous le décrivez à votre petit frère.

307. Vous venez d'être admis comme pensionnaire dans un lycée. L'entrée, les cours, les bâtiments, les classes, les réfectoires, les dortoirs, tout est nouveau pour vous. Le lendemain, pendant l'étude, vous racontez dans une lettre à vos pa-

rents votre découverte progressive de toutes les parties de l'établissement.

308. Vous arrivez en auto dans un lieu de vacances où vos parents ont loué une villa. Du haut d'une côte, vous avez découvert l'ensemble du panorama ; puis vous descendez et traversez les rues ; enfin vous arrivez à votre villa et, dans une lettre à votre ami, vous dites l'impression que vous avez ressentie.

REMARQUE : Vous n'avez peut-être jamais loué de villa de vacances ou vous l'avez louée dans un lieu que vous n'avez pas d'abord découvert du haut d'une côte. Peu importe. Groupez plusieurs souvenirs différents pour composer la découverte vraisemblable d'un lieu de vacances attrayant (ou décevant, à votre choix).

309. Vous êtes sur la plage depuis le matin jusqu'au soir. Son aspect ne se modifie-t-il pas selon les heures de la journée ? Le soleil tourne, la mer monte et descend ; la chaleur varie, les gens sont rares puis plus nombreux ; il y a des moments d'activité (l'heure du bain) d'autres de calme. Essayez de décrire votre découverte progressive des différents aspects d'une plage selon les heures de la journée.

RÉDACTION _____ L'ordre dans la description « statique »

1° Comment mettre de l'ordre dans une description « statique ? »

Supposons que vous soyez en montagne sur un sommet ou, en ville, sur une tour : vous voyez le paysage tout autour de vous. Comment le décrire ?

1° **Orientez-vous** d'après le soleil et délimitez quatre secteurs géographiques nord, est, sud, ouest, en prenant pour chacun un point de repère extrême à droite et à gauche (un arbre, une cheminée, etc.).

2° **Faites face** maintenant à l'un de ces quatre secteurs : tracez idéalement la ligne d'horizon, à hauteur de vos yeux, ce qui vous permettra d'apprécier ce qui est au-dessus et au-dessous de vous. Prenez ensuite des points de repère en profondeur (un ou deux).

3° **Observez** ce qu'il y a entre vous et le point de repère le plus rapproché c'est le *premier plan* ; entre le premier et le second point de repère : c'est le *deuxième Plan* ; entre ce deuxième repère et l'horizon : c'est le *dernier plan*.

Ayant mis ainsi de l'ordre dans le paysage, vous pouvez le décrire beaucoup plus clairement.

Supposons maintenant que vous entriez dans une pièce et que, de la porte, jetant un coup d'œil circulaire, vous vouliez en donner une description complète. Vous l'observez dans l'ordre suivant : devant vous, à droite, à gauche, à vos pieds, au-dessus de votre tête. C'est par ces *localisations* que votre description sera compréhensible.

2° Par où commencer ?

En gros, deux cas peuvent se présenter

1° C'est l'**ensemble du tableau** que vous avez sous les yeux qui produit sur vous une impression de grandeur, d'ordre, de richesse ou au contraire de petitesse, de désordre, de misère, etc. Vous caractérisez alors d'abord l'ensemble et vous le décrivez plan par plan en commençant par le plus rapproché jusqu'à l'horizon ou au contraire en remontant de l'horizon jusqu'au premier plan.

2° **Un objet** attire d'abord l'attention par son importance, sa beauté, son étrangeté, etc. Dans un jardin, un arbre, un massif peuvent attirer tous les regards ; dans une rue, ce peut

être un monument, une façade, une boutique, etc., qui excite votre admiration, votre curiosité ou votre irritation. Dans une pièce, ce peut être un meuble, un tapis, un tableau, un vase de fleurs. Commencez par l'objet qui vous a ainsi fortement frappé et situez tout le reste par rapport à ce premier objet.

Tirons--en deux règles sur l'ordre dans la description statique :

– Dans une description statique, on choisira des repères horizontaux et de profondeur pour déterminer des secteurs d'observation et des plans, par rapport à l'observateur immobile.

– Si un objet particulier attire les regards par sa beauté ou son étrangeté, on commencera par lui et on groupera les autres détails par rapport à lui.

EXERCICES

333. Décrivez votre classe, de votre place, dans l'ordre suivant : devant moi; à droite; à gauche; derrière moi; sous mes pieds; au-dessus de ma tête.

334. Essayez de vous rappeler l'impression que vous avez eue en voyant la classe pour la première fois : qu'est-ce qui vous a le plus frappé : sa forme, sa couleur, son ameublement, un détail particulier? -- Dites d'abord le choc que vous avez reçu et décrivez ensuite le reste en situant les autres objets par rapport au premier.

335. Placez-vous en imagination dans un coin de la cour de récréation et décrivez-la de mémoire depuis ce coin, dans l'ordre devant moi, à gauche, à droite; derrière moi, sous mes pieds, sur ma tête.

336. Placez-vous en imagination à la fenêtre de votre chambre (ou de telle pièce de votre maison que vous voulez); décrivez ce que vous voyez dans l'ordre : en face; à droite, à gauche; sous ma fenêtre; au-dessus de ma tête.

337. Placez-vous en imagination à la fenêtre de votre chambre (ou d'une autre pièce de votre maison) : le spectacle que vous avez sous les yeux a peut-être une particularité remarquable (un arbre, un édifice, une façade, une boutique, une fenêtre, un toit, une enseigne, une cheminée, une affiche) qui excite votre admiration ou votre curiosité ou votre irritation : commencez par-là et situez tout le reste par rapport à ce premier objet.

338. Montez sur une colline dégagée d'où se découvre tout le pays environnant; déterminez les quatre

secteurs géographiques; notez quelques points de repère pour reconnaître les plans du paysage (il y en a toujours au moins trois : le plus rapproché; le plus éloigné; l'entre-deux). Caractérissez chacun de ces plans par ce qui s'y trouve de plus remarquable (une élévation, un fleuve, la végétation, des maisons, etc.).

339. Même exercice en vous plaçant sur un point élevé d'une ville (un toit, une tour, un clocher) ; dans chaque secteur, notez ce qu'on voit : au-delà de la ville, la limite extrême de l'agglomération; ce qu'on voit en gros plan tout près; dans l'entre-deux : l'enchevêtrement des toits, la direction des rues, les parties dominantes (clochers, cheminées d'usines, gratte-ciel, etc.).

340. Placez-vous en imagination sur une terrasse ou à un balcon dominant un jardin à la française (par exemple le parc dessiné par Le Nôtre à Versailles). Décrivez-le.

341. Vous venez d'étudier l'Égypte en histoire ancienne et vous rêvez que vous êtes sur une colline, dominant la vallée du Nil au sud de Giseh. **Enumérez**, en le situant de façon précise, ce que vous voyez dans les quatre directions de l'horizon.

342. Vous êtes engagé dans un grand jeu. Chef d'une petite troupe partie à la découverte d'un trésor, vous regardez longuement du haut d'une colline le terrain par lequel vous allez passer en vous dissimulant pour atteindre l'objectif que vous apercevez au loin. **Décrivez ce que vous découvrez.** Puis racontez votre marche d'approche et votre assaut final.

ANNEXE 5

Éléments descriptifs, sensations et impressions

Evoquer un paysage, un souvenir ou un spectacle, c'est le faire surgir devant les yeux du lecteur pour l'amener à partager les émotions qui y sont ancrées.

PROCEDES DE STYLE

1. Éléments descriptifs et sensation

Le monde extérieur vient à nous par les sens : retrouvez les sensations qui s'attachent aux détails que vous nommez.

Sensations visuelles

Sensations auditives

Sensations tactiles

Sensations olfactives et gustatives

2. Éléments descriptifs et émotions

Les sensations produisent en nous des im-

pressions et des émotions qu'il importe de restituer.

Vous y parviendrez grâce à :

-- des termes chargés de fortes connotations affectives

-- des phrases traduisant directement vos sentiments.

3. Evocation : une impression d'ensemble par la convergence des détails et des effets narratifs. Une notation isolée ne suffit pas à fonder une évocation : éléments et procédés doivent concourir à une impression d'ensemble.

Convergence des détails

mots, comparaisons, images

Convergence des effets narratifs

succession de verbes.

TABLE DES MATIÈRES

	THÈME ET SOUS-THÈMES	SENSIBILISATION	TEXTES : LECTURES SUIVIES, EXPLIQUÉES TEXTES DOCUMENTAIRES
1	10 L'eau et les rêves. La nature, l'aventure, la vie simple.	11 La parole libérée. L'expérience vécue.	12 à 20 L'enfant et la rivière. Bosco. 23 Je ferre. Genevoix. 24 Le gave. Taine. 25 Sources. Gide. Saint-Exupéry 28 Poèmes modernes : Après l'ondée. De Noailles Ma sœur la pluie. Van Lerberghe. 29 Poissons. Éluard. - L'étang. Cros. - Mystère. Moréas.
2	30 Fables d'orient et d'occident. Le conte, les animaux et les hommes.	31 A propos des contes de l'enfance, des émissions de télévision, des films.	32 à 36 Le livre de la jungle. Kipling. 36 Jataka de la tortue. fable indoue. 38 Le cochet, le chat et le souriceau. La Fontaine. 40 La grenouille et le rat. La Fontaine. 42 Le loup et le chien. La Fontaine.
3	46 Animaux domestiques, animaux en liberté	46 Expérience vécue : apprivoiser ou dresser un animal. La vie des animaux à la télévision.	48 La poule. J. Renard. 49 Le cygne. Buffon. Sully Prudhomme. 50 Attitudes et jeux. Gautier. Genevoix. Colette. Maupassant 52 Le chat. Baudelaire. 53 Chien, chat et mécanique. J.K. Jérôme. Jouhandeau. 54 Dialogues de bêtes. Colette. 56 Anes et chevaux. M. Feraoun. Jammes. 57 Un tcherkess sur le cheval indompté. Troyat. 59 Liberté et lumière des savanes. Kessel. 61 Bêtes captives. Cocteau. Demaison. 62 Instantanés. De Lisle. De Croisset. Desnos. 63 Humour. J. Renard. 64 Les éléphants. Leconte de Lisle. 66 La chèvre. Marie Noël.
4	70 Les aventuriers de la mer. L'aventure, l'expérience scientifique, la plongée, la pêche, le profit, l'histoire de la navigation.	71 Réveries autour du mot : mer. Les navigateurs contemporains. La voile et les écoles de voile.	72 à 75 Document : L'expédition du Kon-Tiki. Heyerdahl. 79 La dégradation de la lumière dans la mer. Cousteau. 84 Le vieil homme et l'espadon. Hemingway. 88 Les conquérants. Hérédia. 89 Documents : Les vikings, la caravelle. P.-E. Victor 91 Article du journal « Le Monde : Remorquage d'icebergs.
5	94 Nouveaux dévoreurs d'espaces et de vents. L'aventure, les pionniers, les découvertes, le commerce, l'imaginaire.	94 Photos documents sur les transports d'hier et d'aujourd'hui (pluridisciplinarité).	96 La conquête. Verhaeren. 97 Document : Peary au pôle nord. P. E. Victor. 100 Sur les pistes du Brésil. Levi-Strauss. 100 En pirogue. A. Gheerbrant. 104 Pilotes français au-dessus des Andes. Saint-Exupéry. 106 Où va-t-il ce navire ? Hugo. 107 J'irai. Hugo.
6	110 Indiens et visages pâles. Nature et liberté, aventure, émigration, western, respect d'autrui, violence, la ville et la mécanisation, le gigantisme.	111 Ce que les films et les livres rapportent au sujet des Indiens et des cow-boys.	112 à 115 La prairie. F. Cooper. 116 Pionniers de l'ouest. Cendrars. 119 à 121 Colorado Saga. Michener. 122 à 126 Sherifs et hors-la-loi. Rieupeyrou. 127 Un Indien à New-York. D. Decoin. 128 Les autos. Blond. De Beauvoir. 130 New-York. P. Morand.
7	134 Initiation au cinéma	35 La parole libérée : à propos de photos de films, et du goût pour le cinéma.	136 à 141 Dialogues de film : La chevauchée fantastique. John Ford. 142 Document : La technique du dessin animé. G. Bellanger.

= exercice d'application = demande une attention particulière, mais se révèle spécialement enrichissant

ACTIVITÉS D'ÉVEIL, ACTIVITÉS DE LA LANGUE.		
EXPRESSION ORALE	VOCABULAIRE ET SYNTAXE	EXPRESSION ÉCRITE
<p>16 Registres de langue La conversation familière. Le langage plus soutenu. Le travail de groupes. Le débat collectif. 21 Reportage et dialogue. 21 Montage sonore. 26 Photos documents. Flashes : l'eau et la vie. 27 Récit oral, travaux d'équipe.</p>	<p>21 Termes relatifs à la pêche. 27 L'eau: Champ lexical, champ sémantique.</p>	<p>22 Comment exprimer ses sensations, ses impressions, ses sentiments. 27 Sujets de rédaction.</p>
<p>39 - 41 - 43 Diction à propos de trois fables. 44 Le langage parlé.</p>	<p>44 L'expression des traits de caractère.</p>	<p>44 L'animation du récit. 45 Le moment de l'orthographe. 45 Sujets de rédaction. 45 Créer un conte</p>
<p>67 Sujets d'enquêtes, d'album. 68 Débats. 69 Apprendre à apprendre : mener une enquête en équipe.</p>	<p>67 Autour de l'idée de liberté, de domestication. Grilles sémiologiques. 68 Des mots pour décrire un animal. 69 La syntaxe de la phrase affective.</p>	<p>68 Le moment de l'orthographe. 68 Étude d'attitudes d'animaux. 69 L'animal en mouvement. 69 Sujets de rédaction.</p>
<p>76 Enquêtes d'équipe sur les bateaux et les navigateurs. 86 Photos documents : Flashes sur les conquérants de la mer. 88 Diction 92 Photos documents : l'exploration sous-marine.</p>	<p>76 Registres de langue : le langage des marins. 77 le mot mer. Champ lexical et champ sémantique. 77 Le courage et la peur. 82 Les lumières et les couleurs. 92 Tableau de vocabulaire. L'aventure et l'exploration marine.</p>	<p>77 Les temps narratifs. 78 Sujets de rédaction. 78 Pour rendre un récit clair et vivant. 83 Le moment de l'orthographe. 83 Pour décrire et faire mieux voir. 83 Sujets de rédaction.</p>
<p>94 - 95 Les transports à travers les âges. 109 Enquêtes</p>	<p>108 Les mots de la science et de l'antipatriotisme : pionniers de l'espace.</p>	<p>108 Le moment de l'orthographe. 109 Apprendre à apprendre : La fiche de lecture 109 La narration. L'enchaînement des divers paragraphes, comparé à une course de relais.</p>
<p>131 La conquête du Far-West. 129 - 132 Transcodage. 133 La bande dessinée.</p>	<p>131 Lexique indien. Le vocabulaire de l'aventure. 133 Le vocabulaire du Far-West.</p>	<p>132 Sujets de rédaction. 133 La description d'un ensemble animé.</p>
<p>143 Enquêtes. 144 Rapprochement entre une fable et un film : le loup et le chien.</p>	<p>143 - 145 Vocabulaire et grammaire du cinéma.</p>	<p>144 Projet de scénario de film. Découpage, tournage, montage, sonorisation.</p>
+ = activité de base, éventuellement appropriée à une aide personnalisée (soutien).		

	THÈME	SENSIBILISATION	TEXTES
8	<p>146 Flashes sur les Amériques latino-indiennes. L'aventure, la forêt, la terre, le village, la liberté, dignité et révolte, musique et poésie.</p>	147 A partir de documents sonores et visuels.	<p>148 La remontée. de l'Amazone. Ferreira de Castro. 150 L'oiseau mouche. Buffon. 151 Enfants de l'Amazonie. Gheerbrant. 154 Dors, petit enfant indien. Yupanqui. 155 Civilisation indienne. Alegria. Asturias. Neruda. Amado. 157 Plaintes et révoltes. Yupanqui. Paz. Neruda. 159 Antonio veut être un homme libre. Amado. 162 Document : La fabuleuse rançon. G. Annequin.</p>
9	<p>166 Au temps du Moyen-âge français. L'épopée, la chevalerie, l'art du vitrail. Le peuple, le servage. Comédie et burlesque. La vie ordinaire, la maison natale. (Pluridisciplinarité).</p>	167 Découvrir une cathédrale, un vitrail, un chant grégorien.	<p>168 La chanson de Roland. 170 Le combat de Roland et d'Olivier. Hugo. 171 L'adoubement de Raoul de Cambrai. 173 - 174 Vitraux. Hérédia. Mile. Huysmans. Claudel. 177 Documents - Plaintes de vilains. Estout du Bois. 178 La Jacquerie. Wace. 179 Vie civique : Le servage, le serment, le contrat. 181 Philippe Auguste fait paver les rues de Paris. 182 La vie des rues. J. Renart. 183 Le petit joueur de flûteau. Brassens. 184 Rondel. Ch. d'Orléans. 185 La farce du cuvier. 187 Oui résisterait à Jeanne ? Anouilh. 191 Adieu de Jeanne. Péguy.</p>
10	<p>194 Rencontres avec les Musulmans. Le conte, la vie quotidienne, la chaleur, le voyage, l'espace, la liberté.</p>	194 Photos-documents.	<p>196 à 200 Un conte des mille et une nuits Histoire d'Ali Cogia. 201 Soir de Ramadan. Gobineau. 202 Le village de Ben-Zeouh. J. et J. Tharaud. 203 Oasis. C. Périn. 204 La soif. R. Caillé. Flashes. Feraoun. Noailles Bosco. Fromentin. Dorgelès. Adallah-Ben-Kerriv. Gide.- 207 La caravane en marche. Gobineau. 210 La liberté. Khayyam. 210 Visions de paradis. Le Coran.</p>
11	<p>214 Foules d'Asie. La surpopulation. la faim, l'urbanisation, le travail.</p>	215 Images témoin sur les problèmes de la surpopulation.	<p>216 Une rue indienne. Tibor Mende. 218 Un touriste près d'un temple. Han Suyin. 219 Visions à Calcutta. Michaux. 220 La faim. Markandaya. 222 Elle a faim. Marguerite Duras. 223 Cet enfant. lime Insha. 226 Documents : La Chine à l'aube de la révolution. Bodard. Vercors. 228 - 229 La Chine de l'an 2000. Un océan d'enfants. R. Guillaïn. 231 L'urbanisation du Japon. Guillaïn.</p>
12	<p>234 La fête. Le spectacle, le théâtre, l'artiste, la participation collective. Fête religieuse, fête des yeux, de la musique, tété de l'amitié.</p>	235 Expérience vécue, souvenirs, rêveries.	<p>236 Jouez Molière. Les fourberies de Scapin. 238 L'Opéra de Pékin. C. Roy. 240 Un bijoutier de la brousse. C. Laye. 243 Poésie noire. Senghor. Diop, Niger. 244 Naissance d'un negro spiritual. Blond. 245 Psaumes. La Bible. 246 Le Bouzkachi. Kessel. 248 Fête des grandes chasses en Guyane. M.-C. Aubert. 249 La fête de Ganesh aux Indes. Chegaray. 252 Et les bêtes dansaient. Kessel. 252 Les oiseaux de l'île enchantée. Giraudoux. 253 Etre unis. Eluard.</p>
13	<p>258 Découvrons les Latins et les Grecs leur civilisation et leur langue. <i>Ce thé me, présenté J. Gason et par E. Baudiffier, existe en fascicule séparé (Collect. R. Morisset)</i></p>	<p>CIVILISATION 259 La ville de Rome. 262 Le forum. 267 L'habillement. 272 Les Enfers. 275 La conquête romaine. 279 Trois fabulistes. 283 L'agriculture. 287 Les divertissements. 291 Les animaux. 295 Les repas.</p>	<p>258 La ville de Rome. Zola. Martial. 262 Sur le forum. Plaute. Cicéron. 266 Galerie de portraits. Plaute. 270 Orphée et Eurydice. Ovide. 274 Un peuple guerrier. Tite-Live. Hérédia, 278 Trois fables de Phèdre. 282 A la recherche du bonheur. Horace. Virile 286 Le jugement de Paris, ballet. Apulée, 290 L'enfant et le dauphin. Plaine le Jeune. 294 Le turbot de Domitien. Juvénal.</p>

ACTIVITÉS D'ÉVEIL, ACTIVITÉS DE LANGUE		
<p>163 Enquêtes : art, histoire et vie actuelle. 163 Thèmes de réflexion et débats.</p>	<p>164 Les termes relatifs aux sons et à la musique. 165 Quelques aspects du monde indien.</p>	<p>164 Figures de style pour animer ou susciter des impressions : l'image, la comparaison, l'animation 165 Sujets de rédaction.</p>
<p>175 Recherches par équipe : la vie féodale, la chevalerie, l'architecture, le vitrail. 193 Enquêtes : la vie quotidienne, l'épopée de Jeanne d'Arc.</p>	<p>175 Autour du mot : cheval. 175 Le vocabulaire des couleurs, de la sculpture, de l'architecture</p>	<p>176 Essai pour faire revivre le passé. Le style épique 176 Sujets de courts paragraphes. Sujets de rédaction. 193 Sujets de rédaction. 193 Essai de création collective nouvelles, reportage ou roman en album.</p>
<p>211 Sujets d'enquêtes et de compte--rendus de livres</p>	<p>212 Quelques mots du vocabulaire arabe. 213 Les subordonnées interrogatives.</p>	<p>213 Apprendre à écrire : le tableau 213 Sujets de rédaction.</p>
<p>225 Enquêtes : visites, consultation de revues. 232 Esprit critique.</p>	<p>225 Vocabulaire : faim, odeurs, saveurs, toucher. 225 Attitudes passives, actives. 232 Le vocabulaire de la population et du nombre. 232 Types de phrases. 233 Quelques termes sur la civilisation chinoise et l'Extrême-Orient.</p>	<p>233 Le moment de l'orthographe. 233 Apprendre à écrire : le mouvement dans le récit 233 Sujets de rédaction</p>
<p>255 L'expression de la fête.</p>	<p>254 Vocabulaire des arts : musique, peinture et dessin, sculpture, architecture. 256 L'élan rythmique.</p>	<p>256 La fête verbale : tenter d'écrire un poème.</p>

CRÉATION COLLECTIVE (essai)

Nouvelles, reportage ou roman

- Histoire d'un *chevalier*
- Les travaux et les jours d'un *vilain*.
- La réalisation d'un *chef--d'œuvre*.

1. Le *sujet*, le climat, l'action, les personnages, le lieu.
2. Les divers *épisodes ou chapitres* (un épisode par équipe)
 - la *succession* des événements pour la clarté du récit,
 - l'enchaînement des épisodes,
 - les *rebondissements, coups* de théâtre,
 - le suspense.
3. La documentation : pour ne pas commettre d'anachronismes.
4. L'écriture de chacun des chapitres : essayer d'équilibrer rédaction *individuelle* (premier jet) et rédactions *collectives* (confrontation de versions et mise au point).
5. Illustration : dessins, peintures, collages, etc.
6. Synthèse: un *album*.

TRAVAUX DIRIGES

VOCABULAIRE. Lumières - Couleurs

Les lumières. Elles se caractérisent par *leur intensité*: lumière vive, aveuglante, étincelante, flamboyante, éblouissante, brutale, agressive lumière atténuée : douce, discrète, tamisée, diffuse, bleu-tée, tendre lumière faible : demi-obscurité, pénombre, faux-jour, demi-jour, sourde lumière absence de lumière : obscurité, ténèbres denses – épaisses, nuit d'encre –

leur quantité

– beaucoup

la lumière du soleil inonde la campagne
la lumière ruisselle sur les pentes du glacier

– peu

la lumière filtre à travers les fentes c'est un rai, un filet de lumière.

leur aspect

droites : un jet, un rai, un rayon, une traînée

rondes : une tache, une auréole, un halo.

leur éclat

fixe, clignotant, papillotant, brillant, scintillant, aveuglant, faible.

et utilisez-les dans de courtes phrases.

- 5 Cherchez des épithètes pour évoquer: *une mer sous le soleil d'été* -- *une mer sous un ciel d'orage*.
- 6 Cherchez dans le dictionnaire le sens de *translucide, transparent, diaphane*.
- 7 Essayez de caractériser (en les séparant) les lumières qui appartiennent au domaine du *ciel*, de la *terre*, de *l'eau*.
- 8 Rédigez quelques phrases pour évoquer la trouée de l'obscurité par une lumière.

Les couleurs. Les couleurs de base sont celles du prisme : violet, *indigo, bleu, ver, jaune, orangé, rouge*.

Les couleurs se distinguent par leur *nuance*: *rouge vermillon, carmin, cramoi-si*.

leur *ton*: c'est-à-dire leur intensité. Une couleur peut être soutenue, violente, vive, dense, profonde, ou claire, passée, fanée, éteinte, délavée, pâle.

leur *teinte*: *mélange* de plusieurs couleurs : lie-de-vin, bleu-noir, vert jaunâtre.

Comment exprimer les nuances de couleurs ? A l'aide

– d'épithètes : bleu marine, brun roux, jaune clair

– d'oppositions rappelant des noms de minéraux, d'animaux, de fleurs, de fruits, de légumes jaune soufre, vert jade, noir de jais, rouge corail, vert perroquet, vert épinard, rouge coquelicot, rouge cerise, brun tabac, vert bouteille, violet lie-de-vin, jaune citron

– d'emprunts au vocabulaire de l'ouïe couleur criarde, rouge hurlant -- du *toucher* : couleur chaude, fraîche, tendre du goût : rose fade, vert acide.

O exercices

- 1 Les degrés de *l'intensité* de la lumière caractérisent la lumière à trois moments de la journée (de préférence en été). Recherche d'adjectifs.
Au sujet de la lumière et de la mer, recherche de *verbes* correspondant à ces trois mêmes moments de la journée.
- 3 Établissez les différences entre : lueur, *reflet, éclat, scintillement, miroitement*.
- 4 Cherchez les contraires de l'idée de lumière

O exercices

- 9 Citez les couleurs qui présentent toutes les nuances du rouge, du marron, du vert.
- 10 Quelles couleurs entrent dans la composition du gris, du violet ?
- 11 Qu'est-ce qu'une affiche *polychrome* ? une tenue *bariolée* ? -- un parterre bigarré ? -- une arlequinade de couleurs ?
- 12 Savez-vous ce qu'est un ton *chaud* ? ton *froid* ? ton rompu ?
- 13 Connaissez-vous le sens des préfixes mono, poly, *chrono* ?
- 14 Employez dans une phrase trois des mots choisis dans les groupes suivants : *coloris, coloration, coloriste, colorant* -- décolorer, recolorer -- *incolore, bicolore, tricolore*.
- 15 **La caractérisation – La description**
Faire voir
lumière : *zone crépusculaire* -- *clarté lunaire*
couleur : *son beau rouge, sang de bœuf* – *l'île devenait violette*
forme : *le soleil ne fut plus qu'une grosse lune*
mouvement : *le ballet des petits poissons colorés*
attitude : *des poissons nerveux, fuyants de petits arbres bleus poussent la tête en bas.*
- 16 **Faire entendre**
bruit : *les vents grondeurs*
cadence : *Ils nagent. Et c'est tout*
rythme : « *Dans l'ombre transparente) indolemment il rôde* » (Heredia)
- 17 **Faire toucher**
contact : *la couche froide*
consistance : *les masses verdâtres sous la mousse*
température : *la pénombre glacée.*

POUR DECRIRE, FAIRE MIEUX VOIR

- Je dégage de grandes taches de *couleurs* les *lignes* essentielles
- comme si je brossais un tableau.
- Je caractérise les êtres et les choses par

les *adjectifs* les mieux appropriés.

– Je vais de la description d'ensemble au détail que je précise (je joue avec le plan moyen et le gros plan comme un cinéaste).
Je n'oublie pas de *faire entendre*, de suggérer les odeurs...

LE MOMENT DE L'ORTHOGRAPHE

Voir texte p. 72 : « *le radeau* »

1 Adjectifs en ILE

Relevez 2 adjectifs du texte terminés par ILE.

Quel est leur genre ?

Complétez

un ouvrier hab..., un vase frag..., un climat host ..., un sol fert..., un joueur ag....

Quelle première remarque pouvez-vous faire ? Maintenant, trouvez ces mots

1. concerne le citoyen (du latin : civis). 5 lettres
2. enfantin (de puer). 6 lettres
3. fin, ingénieux (de subtilis). 6 lettres
4. méprisable (de vilis). 3 lettres
5. qui se transforme en vapeur (de volatilis) 7 lettres
6. qualité de l'homme (de vir). 5 lettres
7. sans agitation (de transuillus). 10 lettres

2 Le participe passé

Justifiez la terminaison des participes passés du texte. Énoncez les règles.

SUJETS DE RÉDACTION +

- 1 L'arrivée des pêcheurs et le déchargement des poissons.
- 2 Le plongeur s'équipe.
- 3 La plage couverte de tentes... et de baigneurs.
- 4 Présentez un tableau de peintre (ex. Dufy : *voiliers* -- Derain : *Collioure* ...). Décrivez-le puis dites pourquoi vous l'appréciez.
- 5 Décrivez d'une manière fantaisiste *La baigneuse de Trouville*, à partir de la musique de Poulenc.

ANNEXE 9

1. Hôtel Roc des Tours (2 étoiles). De construction récente, cet hôtel bénéficie d'une situation exceptionnelle au pied des pistes du Chinailon. Le Roc des Tours est constitué de 3 bâtiments superposés, de style savoyard, sur le flanc opposé aux pistes. Vous descendrez de votre chambre par un ascenseur qui vous amène au pied des remontées mécaniques. L'hôtel comporte tout un équipement ultramoderne, particulièrement bien adapté aux séjours. Les parties communes sont constituées d'une salle vidéo où sont projetés sur écran géant deux films par jour, ainsi que d'une salle de télévision, d'une discothèque magnifique et très bien insonorisée. Pour les sportifs, une salle de gymnastique et pour l'après-ski, un sauna. La salle de restaurant est spacieuse et agréablement aménagée. La boutique de location de vos skis se situe au rez-de-chaussée du bâtiment, près des casiers à skis. Les chambres, orientées au sud, sont spacieuses et confortables. Elles possèdent toutes une salle de bains avec WC privés, et balcon. Tout y est pensé pour le plaisir.

Catalogue Nouvelles Frontières, Hiv. print. 84.

2. Le lendemain, nous avons visité les grands jardins des marchands de fleurs. Gabrielle ne concevait pas qu'on pût passer ici sans les voir et s'y attarder tout le temps qu'il fallait. Nous avons suivi des allées gazonnées, environnées de hauts tourniquets d'où jaillissaient des gerbes tourbillonnantes qui retombaient en pluie. Nous marchions entre des buissons fleuris. Rien n'était vrai dans ces jardins, pas une courbe qui n'eût été calculée, et chaque pièce d'eau, si minuscule fût-elle, recelait une fleur épanouie dans une couronne de feuilles luisantes. Tout au fond, il y avait des bassins, des rocailles, des cèdres nains, des buissons pourpres, des bancs de verdure, des rudbeckias couleur d'or en plein soleil, des rhododendrons du côté de l'ombre.

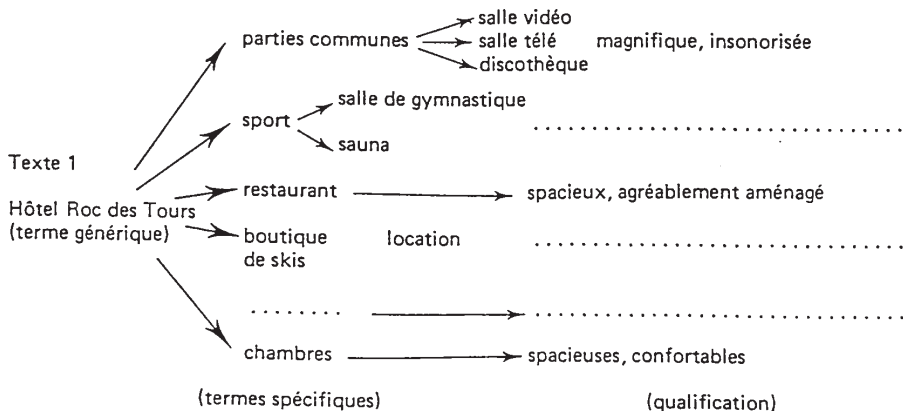
José CABANIS -- *La Bataille de Toulouse*.

3. Une chambre au septième, pratiquement inoccupée ; elle appartient, comme plusieurs autres chambres de bonne, au gérant de l'immeuble qui s'en est réservé l'usage et la prête accessoirement à des amis de province venus passer quelques jours à Paris à l'occasion de tel ou tel Salon ou Foire internationale. Il l'a meublée de façon tout à fait impersonnelle : des panneaux de jute collés sur les murs, deux lits jumeaux séparés par une table de nuit façon Louis XV avec un cendrier publicitaire en plastique orange sur les huit rebords duquel sont écrits alternativement, quatre fois chacun, les mots COCA et COLA, et en guise de lampe de chevet une de ces lampes à pince dont l'ampoule s'agrémente d'un petit chapeau conique en métal peint formant abat-jour ; une carpe usée, une armoire à glace avec des cintres dépareillés provenant de divers hôtels, des poufs cubiques recouverts de fourrure synthétique, et une table basse aux trois pieds malingres terminés par des embouts de métal doré et un plateau en forme de rognon, en formica teinté, supportant un numéro de « Jours de France » dont la couverture s'orne d'un gros plan souriant du chanteur Claude François.

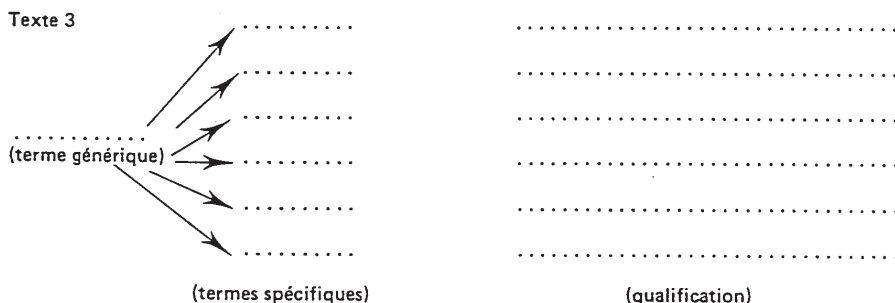
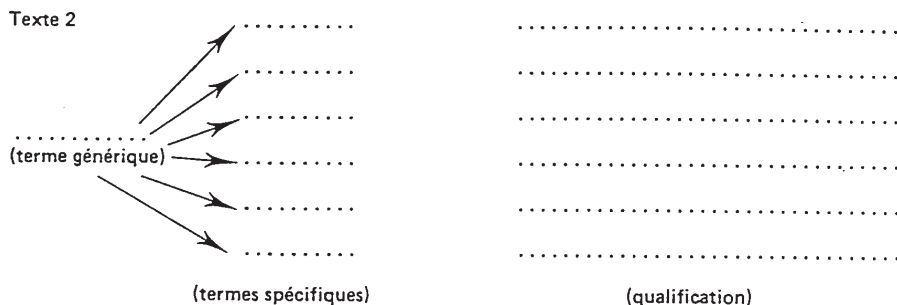
Georges PEREC -- *La Vie mode d'emploi*.

Trois textes qui décrivent des lieux (maison, paysage, intérieur)

1. Dans chacun des textes, un terme sert de point de départ à la description (terme générique).
2. D'autres termes dépendent du terme générique (termes spécifiques) ex. : allées pour jar-
din.
3. Des éléments de qualification correspondent à chacun des termes de la description.



Placez dans les schémas descriptifs les éléments d'information figurant dans les deux autres textes :



Une description de lieux, c'est d'abord une liste de mots qui détaillent un terme de base (terme générique).

Savoir organiser une description de lieux, c'est être capable :

- a) de rassembler et d'organiser le lexique du domaine considéré ;
- b) c'est ordonner ce lexique selon un principe d'organisation spatiale (de haut en bas, du proche au lointain, de droite à gauche, au nord, au sud, etc.)
- c) d'« habiller » cette liste avec les éléments de liaison et de qualification nécessaires, de façon à constituer un texte continu ;
- d) éventuellement de préciser les circonstances (temps et lieu).

ANNEXE 10

VOS REPÈRES

Alors que le récit relate des événements qui se déroulent dans le temps, la description cherche à représenter ce que le lecteur ne voit pas un lieu, un personnage, un paysage ou un objet.

Produire une image dans l'esprit du lecteur exige de la description une organisation d'ensemble qui mette en œuvre plusieurs procédés d'écriture.

LES FONCTIONS D'UNE DESCRIPTION

La description peut être utilisée pour des intentions diverses

- renforcer l'illusion du réel ;
- créer une ambiance, traduire une impression, susciter une émotion ;
- mettre une touche de poésie ;
- donner des indices sur la suite du récit ;

- caractériser le milieu social dans lequel évoluent les personnages ;
- apporter des indications sur un personnage.

L'ORGANISATION D'UNE DESCRIPTION

La description peut s'organiser à partir d'un personnage dont on suit le retard. Le texte se

construit alors en fonction de celui qui voit: du plus près au plus loin, de bas en haut, de sa droite vers sa gauche ou inversement. La description peut s'organiser selon un ordre arbitraire, fixé par le narrateur. Le sujet principal de la description représente le thème. Les détails retenus par le narrateur constituent les sous-thèmes.

LES PROCÉDÉS QUI STRUCTURENT UNE DESCRIPTION

Les repères spatiaux précisent l'emplacement des différents éléments décrits dans l'espace considéré.

La qualification permet de transmettre une impression au lecteur. La qualification peut être donnée par un adjectif, un complément de nom, une proposition relative, une comparaison.

L'établissement d'un champ lexical (un ensemble de mots qui appartiennent à un

même domaine) contribue à créer une certaine atmosphère et assure une cohérence à l'ensemble de la description.

L'INTRODUCTION D'UNE DESCRIPTION

Certaines situations narratives justifient un développement descriptif: arrivée dans un nouveau lieu, découverte... La description apparaît alors comme naturelle, amenée par une situation qui entraîne une observation. Un verbe de perception permet d'introduire une description. Ce verbe de perception signale le sens sollicité: la vue l'ouïe, l'odorat, le toucher, le goût. Plusieurs sens peuvent être sollicités dans le cours de la description. Un changement de temps s'effectue quand le récit est écrit aux temps du passé. Le passé simple qui traduit l'action, le mouvement est le temps privilégié du récit. L'imparfait devient le temps dominant dans la description.

COMPRENDRE

5. Sur quoi peut porter une description dans un récit ?
6. Les fonctions de la description sont multiples. Parmi les propositions suivantes, repérez celle qui ne convient pas
 - a) donner des précisions sur un personnage,
 - b) représenter un lieu,
 - c) rapporter des événements successifs,
 - d) mettre en place une ambiance particulière,
 - e) accentuer l'illusion de la réalité.

APPLIQUER

7. Dans le texte d'Émile Zola comment se justifie la description ? À quel endroit précis du texte commence la description de la rue ?
8. La description de l'extérieur se fait à partir du regard d'un personnage, celui de Gervaise. Relevez dans le texte trois verbes de perception qui rappellent ce point de vue ?
9. La description de la rue des Poissonniers suggère une animation intense. Relevez dans ce passage les mots qui évoquent l'idée de mouvement.

ANNEXE 11

3. LA DESCRIPTION ET LA NARRATION

EXERCICE 5

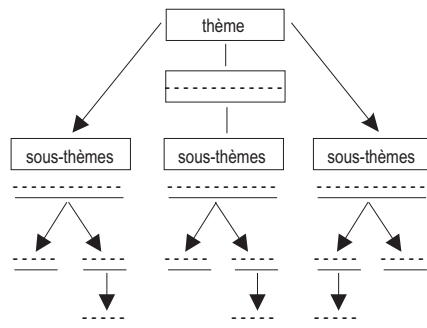
Sujet. Rédigez la description d'un lieu à travers le regard d'un personnage.

Première étape. Lisez la situation narrative suivante qui justifie le développement d'une description.

Un Européen distingué est invité à se rendre dans une demeure orientale où l'attend le maître de maison.

Tout lui est inconnu: la maison, son propriétaire et le motif de cette invitation. Au moment où l'invité se fait introduire dans la grande pièce, le maître des lieux, distrait, semble absorbé par quelque pensée.

Deuxième étape. Observez le dessin qui représente la pièce à décrire. Construisez le schéma de votre description sur le modèle suivant :



Troisième étape. Rédigez votre description. La description se fait à partir du regard du personnage à l'entrée de la pièce. Utilisez les procédés de la description : des repères spatiaux, la qualification et un champ lexical pour créer une impression. Le début de votre texte: «Il s'attarda alors à l'entrée de la pièce et observa...

LE VOCABULAIRE DE LA DESCRIPTION

SITUATION. À gauche À droite. Dans. Sur. Au-delà. À l'écart. Proche de À mi-distance
À côté de. Devant. Derrière. En haut. En bas. Contre. Au-dessus. En dessous. Autour. Au milieu. Au centre. Entre.

DISTANCE. Au loin. Tout près. Au fond. À proximité. Au premier plan. À l'arrière-plan.
DIMENSION. Petit. Infime. Minuscule. Grand. Immense. Enorme. Étroit. Large. Profond. Volumineux. Spacieux. Ample. Étriqué. Réduit. Démesuré. Haut. Bas. Long.

Langue

Point-Méthode

La description

Comment reconnaître une description ?

Dans un roman, la description se distingue de la narration par
→ l'emploi des temps : la description est généralement à l'imparfait, la narration au passé simple.
→ le recours à un vocabulaire précis, lié au champ lexical de la chose décrite ou du portrait. Ainsi, pour décrire un château médiéval, les termes d'architecture : les tours, la barbacane, la muraille, les moellons, le châtelet, le pont-levis, les bastions, etc.

Quelle est la fonction de la description ?

Une description dans un roman n'est pas placée au hasard: elle peut avoir plusieurs fonctions.
→ La description d'un lieu *donne à l'histoire racontée un cadre qui pourrait exister dans la réalité* (un château fort au Moyen Âge, un train au XX^e siècle).
Elle permet de la situer dans un lieu et une époque précis.
→ La description est le plus souvent *liée à l'action* : le lieu du crime, dans le roman policier, le cadre du château d'Arthur, expliquant la venue de nombreux chevaliers dans les romans de la Table Ronde.
→ La description permet de *concrétiser une idée abstraite* : ainsi, dans un texte du Moyen Âge, le château incarne-t-il le pouvoir juste (celui d'Arthur) ou la tyrannie (celui de la Douleuse Garde).

Comment écrire une description ?

→ Elle ne doit pas paraître purement décorative ou superflue dans le récit.
Pour la rendre juste et précise, vous pouvez faire une recherche préalable (noms de lieux, termes d'architecture, etc.).
→ Vous pouvez aussi recourir aux expansions du nom (adjectif épithète, complément du nom, proposition relative) et aux figures de style comme l'énumération, la comparaison.
→ Enfin, vous devez déterminer le point de vue que vous adopterez : qui voit la scène (ou la personne, ou le paysage) que vous allez décrire ? À vous de le choisir et de définir quels aspects vous mettrez en valeur et quelle impression vous chercherez à donner.