

**ET SI LA DESCRIPTION NE SERVAIT PAS QU'A DECRIRE? /
WHAT IF THE DESCRIPTION IS NOT ONLY USED TO DESCRIBE?
ȘI DACĂ DESCRIEREA N-AR FI UTILIZATĂ DOAR PENTRU A
DESCRIE ?¹**

Résumé: Dans le présent article nous nous interrogeons sur la place accordée à la description, par les décideurs et les concepteurs de programmes, dans les manuels scolaires algériens de français au niveau du collège. Nous voudrions voir si la description existe dans les textes des manuels. Si sa présence est attestée, nous nous intéresserons au(x) but(s) et à la manière selon lesquels elle est instrumentalisée. Dans le cas où l'absence d'un travail spécifique sur la description est confirmée seront alors proposées aux enseignants quelques pistes didactiques, susceptibles de permettre aux apprenants de s'ouvrir à la description avec ses deux formes fonctionnelle et fictionnelle qui élargissent la compétence de communication au plaisir de produire, reconnaître la possible pluralité des sens d'un énoncé.

Mots-clés: texte, description, manuel, Approche Par les Compétences, apprenant, enseignant, collège.

Abstract: In this article we look for the place given to the description, by decision-makers and program designers, in Algerian textbooks of French at the middle school level. We would like to see if the description exists in the textbook texts. If its presence is attested, we will look at the purpose (s) and the way in which it is used. In the case of the absence of specific work on the description is confirmed will then be proposed to the teachers some didactic propositions, which may allow learners to open up to the description with its two functional forms and that expand the communication competence to the pleasure of producing, recognize the possible plurality of the meanings of a statement.

Keywords: text, description, manual, competency based Approach, learner, teacher, Middle school.

1. Introduction

Dans le discours didactique, il y a une préférence clairement affichée pour certains types de textes au détriment d'autres. La description fait partie des genres textuels les moins favorisés et les moins cités. Ses atouts et son potentiel pédagogiques demeurent par conséquent, méconnus et inexploités. L'objectif de cet article est de mettre en lumière le rôle et l'importance de l'intégration de la description dans les manuels de français au niveau du collège. Pour ce faire, nous évoquerons dans un premier temps le comment et le pourquoi du désintérêt éprouvé à l'égard de la description. Nous mettrons en exergue par la suite certaines de ses lignes de force. Nous analyserons ensuite son statut dans les manuels au niveau du collège, à la lumière de la nouvelle réforme dite de deuxième génération pour arriver enfin, à la proposition de certaines pistes didactiques et pédagogiques, susceptibles de mettre ses avantages au profit et au service de l'acte de l'enseignement/apprentissage du FLE.

2. La description dans tous ses états

2.1. La description victime d'un lourd héritage

En tant qu'objet d'enseignement, la description est très peu présente dans le champ de l'action didactique. Les didacticiens dans leurs recherches, les concepteurs de programmes dans leur réflexion et les enseignants dans leurs pratiques ne lui accordent que très peu

¹ Ait Amar Meziane Ouardia, Université de Tiaret, Algérie, ouardia.aitamarmeziene@univ-tiaret.dz; Aounallah Soumia, Université de Tiaret, Algérie, soumia.aounallah@univ-tiaret.dz

d'attention. Cela est dû peut être à la mauvaise presse dont elle a été victime tout au long de son histoire.

En effet, on l'a longtemps taxée de secondaire, d'inutile et d'ennuyeuse. Dans le discours théorique classique, elle est présentée comme ce morceau textuel que les lecteurs ont tendance à sauter (Cf. Barthes, le plaisir du texte, 1973 et Barthes, R., 1970 S/Z.), le jugeant relevant de du superflu ou comme cette occasion expressive où le scripteur pourrait perdre le contrôle de ses envolées lyriques et s'engager dans des expansions énonciatives, menaçant la cohérence et la cohésion du discours global, ou encore comme ce motif décoratif et ornemental qui confectionné dans l'exagération, pourrait se retourner contre sa fonction principale et devenir un élément encombrant et alourdissant le texte.

« [La description] apparaît comme lieu menaçant : le détail inutile (Boileau), l'aléatoire et le hasardeux (Valéry), l'imprévisibilité d'apparition, l'excès de luxe (Lamy), la prolifération et l'amplification lexicale infinie, la saute du lecteur, l'ennui de ce dernier, l'hétérogénéité esthétique, l'excès d'érudition, l'intrusion du travail, etc. » (Hamon, 1981 : 30)

2.2. Ce que la description est en réalité

Mais tout n'est pas noir dans la description. Derrière cette accablante réputation qui réduit la description à cette pause narrative qu'on s'empresse d'écourter ou à ce supplément textuel dont on peut se passer, se cachent ses aspects positifs dont on parle si peu. La description possède des atouts qui méritent d'être reconsidérés car, estimés à leur juste valeur, ils s'avèreraient très profitables à l'enseignement/apprentissage en général et à l'enseignement/apprentissage d'une langue étrangère en particulier.

Déceler ces atouts pour pouvoir en tirer profit par la suite, exige d'abord qu'on change de regard sur la description. Si la description peine à trouver sa place dans le paysage de la didactique des langues, c'est qu'elle n'est jamais vue comme une fin en soi. Elle est toujours perçue comme un auxiliaire, un élément secondaire au service d'une entité plus grande et plus importante qui est le texte cadre et cela nous enlève ce que Hamon (1981) appelle « le plaisir du descriptif ».

Les acteurs de la scène didactique se détournent de la description pour mieux se concentrer sur la structure l'englobant et oublient que la description est parfois un moment fort de la communication. Si elle n'est pas bien maîtrisée, elle pourrait créer des situations de blocage tant en réception qu'en production pour le sujet communicant. Reuter (2000 :11) rappelle que la description est massivement présente dans la vie de tous les jours :

Dans les activités extrascolaires, la description imprègne tous les écrits et tient une place importante dans de nombreux genres : catalogues et guides (d'achat, de vacances...), portrait dans la presse, documentaires, rubriques de magazines présentant divers produits, fiches techniques de produits à usage commercial, descriptifs de poste, petites annonces, etc. Elle est d'ailleurs tout aussi massivement présente à l'oral qu'à l'écrit. On décrit quelqu'un que l'on a rencontré, sa maison, un vêtement que l'on a envie d'acheter, un lieu que l'on a visité...

Envisager la description comme « pratique sociale, cognitive et langagière » (Reuter, 2000 :11) permet de se rendre compte de son utilité pour l'apprenant, qui n'en a pas besoin que pour apprécier la beauté du texte littéraire mais aussi comme compétence lui permettant de bien évoluer dans certaines situations de communication. Son inscription dans les activités scolaires devrait être donc repensée de manière à ne plus l'approcher comme fragment textuel dépouillé de tout intérêt en soi et étudié uniquement pour ce qu'il représente comme apport textuel à l'œuvre le contenant ou comme simple prétexte pour travailler des points de syntaxe (adjectifs, relatives, etc.). S'intéresser à la description indépendamment de son texte source, permet non seulement de la cibler comme objectif d'apprentissage en soi mais aussi de découvrir ses potentialités pédagogiques.

2.3. Des atouts pédagogiques délaissés

Nous énumérons dans cette partie quelques atouts importants de la description :

-La description est à la fois morceau textuel et texte à part entière. Elle jouit d'une certaine autonomie. En effet, les expansions descriptives nécessitent rarement d'être réinsérées dans leur texte d'origine pour être étudiées en classe de langue. Elles se suffisent à elles-mêmes car tous les éléments nécessaires à leur compréhension s'y trouvent réunis. Leur exploitation ne se heurte donc pas aux difficultés, relatives à l'incomplétude d'extraits étudiés, qu'on rencontre habituellement.

-La description a ses propres frontières ce qui la rend facilement repérable et détachable grâce à certains signaux de démarcations qui lui sont propres :

« Unité détachable 'morceau choisi' par excellence, la mise en relief de la description passe, sans doute, d'abord, par l'accentuation de son cadre, par l'accentuation de ses démarcations initiale et clausurale, de son système configuratif. Nous avons déjà, au passage, enregistré un certain nombre de ces signaux inauguraux et déterminatifs : signaux typographiques (blanc, retrait espace, alinéa), morphologique (changement de modes et de temps par rapport au texte enchâssant), intrusion du narrateur (annonçant lui-même qu'il va faire ou vient de faire une description), introduction de termes métalinguistiques (portrait, description, paysage...) au voisinage du titre ou du patronyme, préteritions diverses ('un spectacle indescriptible...', 'Quel pinceau saurait rendre...', 'une chose innommable...'), etc. » (Hamon, 1981:180)

Ces signaux assurent un découpage propre pour la séquence descriptive. Son intégralité ne risque donc pas d'être altérée par une amputation au début ou à la fin et sa sélection ne risque pas d'intégrer à l'énoncé descriptif, des éléments appartenant à l'énoncé cadre.

-N'obéissant à aucune structure préétablie, la description offre une marge de liberté importante qui permet à la créativité de se manifester (Cf. Adam & Petitjean, le texte descriptif, 1991). *« Dans la description l'ordre des parties étant facultatif, le scripteur est maître de son plan »* (Adam : 77). Les apprenants éprouvent donc moins de crainte d'être en non-conformité avec une hiérarchisation d'informations dictées préalablement, par une organisation canonique et référentielle déjà connue. Dans son analyse des représentations de la description chez les apprenants, Reuter (2000 : 175) affirme que ceux-ci déclarent :

« écrire la description 'au fil de la plume », 'comme ça vient', plus que le récit et à l'inverse de l'explication et de l'argumentation pour lesquelles ils ont massivement tendance à construire un plan auparavant. »

L'absence d'un plan valable pour tout type de description s'explique par la nature de l'objet décrit et par l'angle du regard adopté par le scripteur. Mais cela ne veut pas dire que la description est un écrit anarchique où les informations sont livrées dans le désordre. Nous nous alignons à Reuter pour qui, la description est régie par des facteurs organisationnels d'ordre sémantique et d'ordre syntaxico-lexical qui s'avèrent, semble-t-il, moins contraignants pour les apprenants.

La construction des informations descriptives est très nettement facilitée par des facteurs sémantiques ; ainsi elles sont d'autant mieux construites qu'elles sont plutôt physiques, visuelles, définitoires et reliées aux caractéristiques socio-institutionnelles de l'identité physique [...] la construction des informations descriptives est très nettement facilitée par des facteurs syntaxico-textuels :

- caractère explicite de l'information ;
- récurrence ;
- forme : partie+ propriété surtout au sein d'un groupe nominal défini ;
- fonction : sujet, complément essentiel, attribut ;
- première place dans la phrase. (Reuter, 2000 : 166-167)

-La description est le lieu d'une condensation lexicale. Hamon (1981 : 146) trouve que l'une de ses caractéristiques importantes réside dans l'étendue du stock lexical qu'elle

propose. La description instaure donc à une rivalité entre la compétence du « descripteur » (scripteur) et celle du « descriptaire » (lecteur). Mais sachant, dans le cas d'une situation d'apprentissage, que la compétition est gagnée d'avance pour le descripteur, étant donné que l'apprenant est en statut du « lecteur enseigné » par « un descripteur enseignant », l'atout de la description n'est pas dans la concurrence lexicale mais dans la rencontre lexicale, car face au stock lexical proposé, l'apprenant réalise une multitude d'opérations relatives au vocabulaire : retrouver des mots, mettre à jour un usage, assimiler de nouvelles significations, emmagasiner de nouveaux vocables, etc. La description contribue donc à l'enrichissement du répertoire linguistique de l'apprenant.

-La description est également lieu de concentration de procédés stylistiques « *La description n'est-elle pas, par-dessus tout, euphrasis, l'endroit où se concentrent souvent le maximum de métaphores, de comparaisons, de personnification, etc.* » (Hamon, 1981 : 46). L'analyse et l'exploitation de ces figures de style permet de doter l'apprenant d'une aptitude de déchiffrement sémantique mieux aiguisée qui permet de s'ouvrir à la pluralité significative des énoncés. La pratique de lecture chez l'apprenant saura donc dépasser la limite du premier sens (le sens dénoté) pour aller vers des sens plus profonds et plus variés.

-Etant donné que sa fonction première est de « faire voir » à travers le regard du scripteur un objet du monde, la description favorise l'altérité et permet à l'apprenant non seulement de découvrir le monde avec les yeux de l'autre mais aussi de réfléchir sur les autres visions du monde et de les confronter à sa propre vision. Il s'agit là de l'importance de la dimension interculturelle de la description, ce qui va dans le sens de ce qu'affirme Laplatine (1996 :106) :

« Toute description est description par (un auteur) et description pour (un lecteur). Toute description est située par rapport à une histoire, une mémoire et un patrimoine et est construite à travers un imaginaire. »

3. La description dans les manuels de français au niveau du collège

Nous allons passer maintenant à l'analyse des quatre manuels de français au niveau du collège pour déterminer quelle place ceux-ci accordent à la description.

Il faut d'abord signaler que ces manuels s'inscrivent dans l'Approche par les compétences (désormais APC) adopté par le système éducatif algérien depuis la dernière réforme de 2003. Comme il est expliqué dans le guide du manuel de 4^{ème} année (2014 : 11) :

« L'élaboration et la conception des manuels se veut conforme aux directives et orientations introduites par la tutelle dans le programme et le document d'accompagnement tant sur le plan des finalités de l'enseignement du français dans le cycle moyen définies par la loi d'orientation de l'Education nationale (n°08-04 du 23 janvier 2008), de l'approche par compétences, de la pédagogie du projet, de la prise en charge des valeurs identitaires, intellectuelles, esthétiques en relation avec les thématiques nationales et universelles que des compétences transversales et disciplinaires. »

Les entrées des quatre manuels sont à la fois par types de séquence (explicative, prescriptive, narrative, argumentative) et par compétences à installer à la fin de chaque projet didactique. En effet, nous pouvons lire dans le guide du manuel de 2^{ème} année, à la page 3 le passage suivant :

« Au terme du cycle fondamental, dans des situations de communication variées, l'élève est capable de comprendre/produire à l'oral et à l'écrit : des énoncés dans lesquels se réalisent des actes de paroles, des textes relevant de l'explicatif, du prescriptif, du narratif et de l'argumentatif. En 1ère année moyenne l'élève est capable de comprendre/produire oralement et par écrit, des textes relevant de l'explicatif et du prescriptif. En 2ème et 3ème année moyenne, l'élève sera capable de comprendre/de produire des textes de type narratif. En 4ème année moyenne il comprendra/produira des textes de type argumentatif. »

Nous remarquons dans cet extrait l'omission inexplicée du type descriptif qui est d'habitude toujours mentionné dans les travaux scientifiques étudiants la typologie textuelle.

En analysant le manuel scolaire de **première année**, nous remarquons que les 38 textes supports utilisés dans la compréhension de l'oral et de l'écrit sont de type explicatif et prescriptif. Seulement six textes ont un effet minime de descriptif à savoir : la tortue en page 34, - Le fennec en page 56, - le robot en page 78, - l'iceberg en page 120, - le train en page 80, - qu'est-ce qu'un appareil numérique ? en page 82.

Nous remarquons dans ce manuel que ce sont les textes expositifs et explicatifs (selon les premières classifications de typologies textuelles (Adam, 1980) qui dominant. Ces textes sont utilisés selon les concepteurs du manuel dans la mouvance de l'APC¹. Ce choix peut être expliqué par le fait de vouloir avoir des textes à visée documentaire qui ont pour objectif d'impliquer et d'enraciner l'apprenant dans le réel. En plus, ces deux types de textes sont utilisés dans une optique purement fonctionnelle c'est à dire comme un simple prétexte à un travail sur le vocabulaire (la nominalisation, les connecteurs, etc.) et la syntaxe (la phrase déclarative, les substituts grammaticaux, etc.).

En observant de près le manuel de **deuxième année**, nous pouvons émettre les remarques suivantes :

Les 28 textes supports présents dans ce manuel sont de nature narrative (conte, fables, légende, etc.), tirés de littératures mondiales. Ces textes ne contiennent pas de passages descriptifs ce qui vide, à notre avis, le texte littéraire de sa substance et l'appauvrit en lui enlevant les passages de description qui sont pourtant très importants pour travailler la notion du merveilleux. En effet, pour pouvoir introduire par exemple une certaine catégorie de personnages propres au monde merveilleux tel le dragon, la sorcière, la fée... ou pour expliquer certains faits tel la transformation d'un prince en grenouille, on a besoin de faire appel à la description.

Le choix de puiser ces textes dans le répertoire de la littérature universelle traduit une certaine volonté d'ouvrir l'école algérienne à l'interculturel. Ce que confirme le passage suivant, que nous pouvons lire à la page 3, dans le guide de l'enseignant de ce niveau :

« Étant donné que c'est le récit de fiction qui occupe le devant de la scène en 2ème année moyenne, et compte tenu des genres narratifs proposés à travers les projets didactiques ..., l'élève aura à découvrir plusieurs textes ... ceci pour répondre aux finalités des programmes officiels qui font de la culture universelle « un pas considérable dans l'accomplissement de soi »... « la sagesse du terroir » offrent des histoires aux ressemblances frappantes pourtant émanant de pays se situant aux antipodes les uns des autres. On ne peut donc faire l'économie de « l'interculturel », élément essentiel par le biais duquel nous percevons autrement le monde qui nous entoure et qui engage tout un travail de comparaison. »

Or nous ne pouvons pas nous rendre compte correctement de cette perception du monde chez les autres, si nous excluons le descriptif du narratif car c'est au niveau du descriptif que se manifeste cette façon de voir le monde.

Concernant le manuel de **troisième année** et selon le guide de l'enseignant de ce niveau, en pages 4-5 il est écrit qu'

« À la fin de la 3ème AM, l'élève est capable de comprendre/ produire, oralement et par écrit, des textes narratifs qui relèvent du réel en tenant compte des contraintes de la situation de communication. »

Les textes supports sont des textes narratifs relevant du réel. Nous remarquons cependant que les quelques textes descriptifs présents dans ce manuel qui sont : Promenade à Tipaza

¹ Il est à rappeler que l'APC renvoie selon Ait Amar Meziane (2013 : 8) « aux principes de l'éducation active, à l'enseignement expérientiel de Dewey (à son célèbre principe du « Learning by doing ».

en page 99 et Mascara en page 104 sont utilisés comme moyen pour aborder des points de langue.

En examinant le manuel de **quatrième année** et en se référant au guide de l'enseignant de ce niveau en page 6, nous lisons qu'« *À la fin de la 4^e AM, l'élève est capable de comprendre / produire, oralement et par écrit, en adéquation avec la situation de communication, des textes **argumentatifs**.* ». Il s'agit donc dans ce niveau d'étudier le texte argumentatif (étudier le texte argumentatif et sa structure, le champ lexical de l'argumentation, produire un texte argumentatif, etc.).

En page 11 dans le même guide, on peut lire :

« Dans ce manuel, les textes choisis abordent des thèmes d'actualité, des sujets d'intérêt général, des sujets relatifs aux préoccupations des adolescents : - l'écocitoyenneté, la citoyenneté, le civisme et le sens de la responsabilité ».

De la page 9 à la page 14, il s'agit d'une séquence passerelle c'est-à-dire une séquence où on présente sous forme de trois exercices une sorte de révision de tous les types de textes étudiés dans les années précédentes (explicatif, prescriptif, narratif). Nous avons remarqué la présence d'un seul texte descriptif « les ikoufane (jarres à provisions) » en page 10 et même dans ce texte il ne s'agit que d'une description fonctionnelle.

De cette analyse nous déduisons qu'en dépit du nombre d'années que passe l'élève dans ce pallier (4 années), il n'a pas assez de temps pour se familiariser à la description qui, à la différence des autres types de texte, demeure la grande absente.

4. Propositions didactiques et pédagogiques

L'analyse des manuels scolaires du français au collège nous montre que la description n'y détient qu'une place fantomatique. Rarement présente et même quand elle figure sur quelques pages des dits manuels, elle n'est utilisée que pour appréhender les autres types de texte. L'accent qui n'est donc pas mis sur la description en elle-même et pour elle-même, contribue à créer de mauvaises représentations tant chez l'apprenant que chez l'enseignant et conduit ces derniers à se détourner de la description et par conséquent, à ne pas bénéficier de ses atouts, précédemment cités.

Soucieux de réfléchir sur tout ce qui pourrait améliorer l'E/A du FLE en Algérie et convaincus de l'importance de la description en tant qu'objet d'enseignement, nous estimons qu'il est temps de réhabiliter cette dernière et lui accorder la place qu'elle mérite au sein de nos programmes.

Nous préconisons qu'à l'instar des autres types de texte, le descriptif doit figurer, à son tour, dans les canevas des programmes, comme objet d'enseignement autonome. Cela sous-entend la création de séquence(s) réservée(s) exclusivement à la description.

Une telle initiative permet à la description d'exister effectivement en classe et ce à travers plus de textes-supports, plus d'activités, plus d'objectifs d'apprentissage mieux précisés. Enseignant et apprenant auront ainsi plus de temps à consacrer à la description et la chance de développer des compétences communicationnelles en matière de descriptif serait plus importante.

Pour être réellement efficace et rentable, une telle action¹ entreprise au palier moyen, ne doit pas naître et mourir à ce niveau. Au contraire, elle doit avoir ses prémisses au primaire, se réaliser au collège et se poursuivre sans s'interrompre, au secondaire.

5. Conclusion

Pour conclure, nous pouvons dire que nous avons essayé tout au long de ce travail de situer théoriquement la description en évoquant son héritage lourd vu les représentations des enseignants et des élèves, nous avons aussi évoqué ses atouts. A travers l'analyse des quatre manuels de français au collège et en se basant particulièrement sur les guides des

¹ L'intégration de la description dans les programmes scolaires.

enseignants de ces niveaux, force est de constater l'absence de travail sur la description dans ces manuels, nous avons enfin proposé quelques pistes didactiques et pédagogiques qui peuvent aider les décideurs et les enseignants à rendre à la description la place qu'elle mérite.

Bibliographie

- Adam J-M., 2011, *Les textes : types et prototypes*. Paris : Armand Colin, 3^{ème} édition.
Adam J.M., Petitjean, A., 1991, *Le texte descriptif*, Armand Colin, collection Fac linguistique.
Ait Amar Meziane, O., 2013, « De la Pédagogie Par les Objectifs à l'Approche Par les Compétences : migration de la notion de compétence ». *Synergies Chine*, N°9, 2014. PP 143-153. (En ligne). Disponible sur http://gerflint.fr/Base/Chine9/Amar_Meziane.pdf
Barthes, R., 1970, *S/Z*, Paris : Seuil
Barthes, R., 1973, *Le plaisir du texte*, Paris : Seuil, collection « Tel Quel ».
Guide du professeur langue française 1^{ère} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Guide du professeur langue française 2^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Guide du professeur langue française 3^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Guide du professeur langue française 4^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Hamon, Ph., 1981, *Du descriptif*, Paris : Hachette supérieur
Laplantine, F., 1996, *La description ethnographique*, Paris : Nathan Université.
Manuel scolaire de français de 1^{ère} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Manuel scolaire de français de 2^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Manuel scolaire de français de 3^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Manuel scolaire de français de 4^{ème} Année Moyenne, Alger : ONPS.
Reuter, Y., 2000, *La description, des théories à l'enseignement-apprentissage*, Paris : ESF