

**LA DESCRIPTION DE PAYSAGE
EN FRANÇAIS ET EN GEOGRAPHIE :
RAPPORTS A L'ECRITURE
ET CONSTRUCTION DES SAVOIRS**

Arielle NOYERE
Collège Carnot, Lille
IUFM du Nord Pas-de-Calais

Longtemps, le « récit de voyage » fut le lieu privilégié de l'écriture « géographique », et en particulier de la description de paysage, dont la visée, dans ce genre de récit, peut être narrative ou argumentative. Le « récit de voyage » se caractérise par un certain brouillage générique dans la mesure où il rapproche fiction et témoignage, description romanesque et description monographique. *Le Livre des Merveilles* de Marco Polo (1254-1323) et *Le Journal* de Christophe Colomb, écrit au cours de son premier voyage (1492-1493), oeuvres de référence inscrites au programme des classes de 5^{ème}, constituent de bons exemples de ces textes dits « patrimoniaux » par les historiens et dont les auteurs furent les géographes de leur temps. Ce n'est qu'à la fin du XIX^{ème} siècle que la géographie se constitue en tant que science : elle se donne alors pour mission de « dresser l'inventaire des paysages dont elle décrit les caractères et retrace la genèse »¹.

La description de paysage est donc un genre ancien² que les élèves de collège « rencontrent » dans leur cursus scolaire à la fois en français et en géographie. L'évaluation de leurs représentations permet de mettre en évidence que la majorité d'entre eux perçoivent la géographie comme une discipline essentiellement descriptive et l'histoire comme une discipline essentiellement narrative³, la dimension explicative articulée au descriptif ou au narratif étant souvent la cause de difficultés.

-
1. Claval P. (1982), *La nouvelle géographie*, Paris, PUF.
 2. Voir Adam J-M. et Petitjean A. (1989), *Le Texte descriptif* (Première partie : Poétique Historique, La description de paysage), Paris, Nathan.
 3. Voir la présentation d'un travail transdisciplinaire en français et en histoire dans NOYERE A. (2002), « Genres scolaires et cadres disciplinaires : quels rapports à l'écriture ? », *Pratiques*, n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l'écriture*.

La description est une conduite langagière commune au français et à la géographie. Mais on ne décrit pas un paysage de la même façon dans ces deux disciplines : le discours descriptif est codifié par les genres scolaires et spécifié par chaque discipline. Décrire est donc une compétence langagière transversale dont chaque champ disciplinaire définit les particularités qui lui sont propres. Nous nous proposons de présenter ici un dispositif commun au français et à la géographie, mis en place dans une classe de cinquième hétérogène comprenant une majorité d'élèves bons et moyens : les élèves ont produit des descriptions de paysages dans l'une et l'autre discipline, puis ils ont été invités à expliciter, par écrit, les stratégies d'écriture qu'ils avaient choisi d'adopter⁴.

UN DISPOSITIF TRANSDISCIPLINAIRE

Français, géographie et cinéma

Ce dispositif prend appui sur l'opération « Collège au cinéma » proposée par le Conseil Général depuis plusieurs années: les élèves de 5^{ème} sont allés voir *Himalaya, l'enfance d'un chef*, d'Eric Valli (1999). Ce film est à la fois une fiction et un documentaire : il permet de poser avec les élèves la question du genre et de la visée et d'introduire cette notion de « brouillage générique » qu'ils retrouveront dans une séquence ultérieure consacrée aux récits de voyage et en particulier au *Journal* de Christophe Colomb. Le film *Himalaya* est plus descriptif que narratif : la fiction est au service du documentaire et le traitement de l'information géographique y est donc tout à fait particulier et intéressant dans le cadre d'un travail transdisciplinaire centré sur l'écriture et la construction de savoirs et de savoir-faire spécifiques. En français comme en géographie, il s'agit pour les élèves de décrire un paysage inconnu d'eux, mais non pas fictif. Dans ce cadre, la question qui nous intéresse est de comprendre comment s'effectue le traitement de la composante référentielle dans l'une et l'autre discipline. En géographie, le référent est le monde réel, mais inconnu de l'élève ; les documents iconographiques sur lesquels travaillent les élèves dans cette discipline sont une re-présentation de ce monde. En français, le référent est à inventer, à construire à partir de la connaissance du monde qu'ont - ou n'ont pas - les élèves.

Une description d'image en géographie

Les élèves ont d'abord écrit en géographie, puis en français, **avant de voir le film**. En géographie, dans le cadre de l'étude du continent asiatique, le professeur⁵ travaille avec la classe sur le Népal, et plus particulièrement sur le Dolpo, région où se déroule le film. Trois documents iconographiques sont soumis aux élèves : une

4. Le dispositif et les analyses présentés s'inscrivent dans le cadre d'une recherche INRP « Apprendre à écrire dans les différentes disciplines au collège » 1999-2002 (C. Barré de Miniac et Y. Reuter, coord.)

5. Je remercie ici ma collègue, Dominique Pelletier, pour sa collaboration et sa disponibilité.

carte, une photo d'enfants népalais et une photo de la chaîne himalayenne. Les élèves répondent individuellement à une série de questions portant sur les documents, puis ils produisent collectivement, sous la direction du professeur, un texte intégrant en particulier la description du paysage de montagnes représenté dans le document 3⁶. Ce dispositif de travail est habituel dans cette classe : nous avons choisi de mettre en relation des processus d'apprentissage couramment mis en place dans les deux disciplines afin de fonder nos analyses sur les situations scolaires réelles auxquelles les élèves sont le plus fréquemment confrontés.

Un texte lacunaire en français

Dans un second temps, en français, les élèves travaillent sur un texte lacunaire construit à partir de la novélisation du film d'Eric Valli par Evelyne Brisou-Pellen⁷. Le récit doit être complété par la description d'un paysage de montagnes⁸. Le visionnage du film intervient en contrepoint pour confirmer les images préalablement construites par écrit.

Une réflexion métacognitive

Les élèves font ensuite retour sur leurs productions de géographie et de français pour répondre à deux questions :

- *Comment décrit-on un paysage en français et en géographie ?*
- *Pourquoi décrit-on un paysage en français et en géographie ?*

Pour répondre aux questions, la présentation tabulaire est imposée aux élèves afin de les aider à organiser leurs réponses et à mettre en relation le français et la géographie⁹.

Des objectifs transdisciplinaires

Les professeurs de français et de géographie se donnent un objectif commun : apprendre aux élèves à décrire un paysage en leur faisant percevoir les spécificités de l'une et l'autre discipline. Il s'agit d'amener les élèves à élucider les différences et les liens possibles d'une discipline à l'autre, à mettre en relation un type de

6. Le document 3 est une photo de la chaîne himalayenne accompagnée de ce questionnaire :
Où se situe le Népal ? Dans quelle chaîne de montagnes se situe cet Etat ?

Combien de plans distingues-tu dans ce paysage ? Décris brièvement chacun d'eux.

Pourquoi L'Annapurna a-t-il attiré de nombreuses cordées d'alpinistes avant d'être vaincu en 1950 ?

7. Collection *Cinéma*, édition Pocket Jeunesse, 1999.

8. Annexe 1.

9. Annexe 2 : nous avons reproduit les réponses de la moitié de la classe seulement afin d'éviter les redondances ; les réponses produites individuellement ont ensuite été confrontées et harmonisées par groupe de deux élèves.

production écrite et son champ disciplinaire, à définir et à délimiter les contraintes de l'écrit en fonction du champ disciplinaire auquel il appartient.

Le dispositif mis en place doit aider les élèves à se constituer un savoir sur les formes d'écrits produits dans l'une et l'autre discipline et à acquérir un savoir-faire afin de leur permettre de faire du sens avec les activités proposées et d'améliorer ainsi leurs productions.

La consigne d'écriture est la même dans les deux disciplines, *décrire un paysage*, et l'objet de la description est identique, *la chaîne himalayenne*. Par contre, les normes d'écriture et les enjeux de la description varient en fonction du cadre disciplinaire. Le principal objectif de ce dispositif transdisciplinaire est donc d'amener les élèves scripteurs, confrontés à un même objet, à changer de posture en fonction de la discipline.

Dans un second temps, la verbalisation *a posteriori* de leurs représentations et de leurs stratégies d'écriture a pour objectif de les aider à mettre à distance les écrits produits et à s'engager dans un rapport réflexif à l'écriture¹⁰. Nous faisons l'hypothèse que des savoirs et des savoir-faire relatifs aux conduites langagières spécifiques aux disciplines se construisent à la fois dans la double tâche d'écriture et dans la formalisation de cette tâche.

DECRIRE EN GEOGRAPHIE : DE L'IMAGE AU TEXTE ¹¹

Les programmes actuels

Les programmes de géographie proposent d'interroger les grands types de paysage afin de donner à l'élève « une première grille de lecture du monde ». La géographie au collège s'intéresse avant tout à la trace de l'homme dans le paysage¹² : « le programme privilégie l'étude de l'action des sociétés sur l'espace terrestre ». Les cartes et images sont les outils pédagogiques privilégiés de la géographie et les programmes insistent sur la nécessité d'apprendre aux élèves à lire des images de façon critique: « L'étude des paysages, grâce à des images retenues pour leur représentativité et leur capacité à enrichir l'imaginaire des élèves, permet d'approcher la complexité des relations entre nature et sociétés et la différenciation du monde. La mémorisation des images les plus remarquables devient alors indispensable à la construction d'une culture ». On notera la référence à « l'imaginaire », présenté comme un point d'ancrage des apprentissages aussi bien en géographie qu'en français : c'est la capacité à se représenter le monde et à le construire mentalement qui est visée dans l'une et l'autre discipline.

La production de textes fait partie intégrante des apprentissages : « En 6^{ème} on privilégiera la rédaction autonome ou guidée de phrases simples. En 5^{ème} et en 4^{ème}

10. J'insiste sur le terme « s'engager » : il est évident que les élèves ne se construiront pas une image de scripteur variable dans l'espace d'une seule séquence de travail transdisciplinaire.

11. Les éventuels lecteurs géographes voudront bien lire ces quelques réflexions de « non-spécialiste » avec indulgence.

12. Accompagnement des programmes de 6^{ème}, CNDP 1996.

on leur apprendra à lier entre elles ces phrases et à élaborer des textes courts mais démonstratifs », disent les programmes. Si on se réfère aux analyses de Perelman¹³, un texte « démonstratif » s'inscrit dans le cadre d'un raisonnement analytique, recourt aux procédés de la logique formelle, et vise à établir une vérité universelle.

L'usage de la description en géographie

En géographie, décrire « c'est mettre en mots une image, une représentation non-verbale d'une quelconque réalité que l'on juge utile, pour faire apprendre aux élèves quelque chose de cette réalité » nous dit François Audigier¹⁴. La description est en effet l'outil privilégié de la géographie. Mais elle n'est pas une simple transcription de la réalité observée ; passer de l'image au texte est une tâche complexe pour l'élève et un enjeu méthodologique majeur du cours de géographie.

En géographie, la description de paysage est un outil méthodologique utilisé dans le but de construire des connaissances : un savoir de type procédural est mis au service d'un savoir de type déclaratif.

Le document soumis à l'élève est porteur de savoir : en classe, l'élève est sollicité pour décrire le document, c'est-à-dire l'identifier, le reproduire verbalement, le mettre en relation avec d'autres documents, avec des connaissances antérieures. La construction du savoir s'appuie sur le document et passe par sa description. Décrire en géographie, c'est d'abord discriminer et identifier en ayant recours à un vocabulaire précis, spécifique à la discipline¹⁵.

La mise en mots de l'image « demande de dire l'objet décrit avec les mots et l'ordre de la géographie, mots et ordre qui donnent sa légitimité et sa particularité à la description dans les cours de géographie »¹⁶. Le professeur de géographie apprend à l'élève à produire un écrit codifié par la discipline : l'élève doit en particulier reproduire dans son texte la succession des plans de l'image et utiliser un lexique spécifique, légitimé par la discipline.

L'élève qui décrit un document iconographique en géographie est en position de questionnement par rapport à l'objet de la description, donc par rapport au contenu de savoir qu'il est censé acquérir : dans ce cadre conceptuel, la description a une fonction heuristique.

La lecture de l'image décompose le paysage et l'écrit le recompose. La construction du sens de l'image se fait dans cette démarche de décomposition / recombinaison. « Décomposer l'objet, décrire et nommer ses parties, le recomposer, aide à le mémoriser et, derrière lui, à apprendre le monde qu'il re-présente » nous dit encore François Audigier. L'élève est bien placé dans une vraie situation

13. Perelman Ch., 1977 : *L'empire rhétorique*, Paris, Vrin.

14. Audigier F., 1998 : « La description dans l'enseignement de l'histoire et de la géographie au plus près du réel », dans Reuter Y. éd. *La description, théories, recherches, formation, enseignement*, Villeneuve d'Ascq (Nord), Presses Universitaires du Septentrion éditeur.

15. Voir les fiches d'analyse proposées par Gérard Becousse, 1999, « Chercheur, producteur, demandeur », *Les Cahiers pédagogiques* n°373, *Décrire dans toutes les disciplines*.

16. Audigier F., article cité.

d'écriture, de « composition » de texte : il ne peut se contenter de lister les différentes composantes du paysage, il doit dire le réel, c'est-à-dire non pas le transcrire mais le construire, non pas le « faire voir » de façon fidèle mais plutôt le donner à voir de façon intelligible. « Il faudrait que, pour apprendre, on sache inventer ce que l'on voit », suggère Pierre Madiot à propos de la description en géographie ¹⁷. En français, « l'écriture d'invention » est précisément conçue comme une mise en situation d'apprentissage.

Le texte collectif : les critères de validation de la description en géographie

La nécessaire validation des écrits organise la phase de recherche comme la phase d'écriture définitive car le savoir transmis est institutionnel et l'enseignant est le garant de ce savoir auquel l'élève doit adhérer.

Dans le cadre du dispositif présenté ici, la description de paysage intervient dans la démarche de lecture et d'analyse de la photographie représentant le massif de l'Annapurna au Népal. Voici le texte produit collectivement par les élèves :

Le Népal est situé entre l'Inde (au sud) et la Chine (au nord) dans la chaîne de l'Himalaya. Ce paysage comprend 4 plans :

- le 1^{er} plan est constitué d'un champ de céréales avec un refuge,
 - le 2^{ème} plan est formé d'une moyenne montagne couverte par endroits de résineux,
 - le 3^{ème} plan montre des montagnes plus hautes un peu dénudées,
 - le 4^{ème} plan représente un pic enneigé qui surplombe des nuages.
- L'Annapurna a attiré de nombreuses cordées d'alpinistes avant d'être vaincu en 1950 car c'est l'un des 10 sommets les plus hauts de la planète.

Ce texte répond à un certain nombre de critères permettant de spécifier une description géographique ¹⁸. Il se caractérise tout d'abord par **une série de contenus de savoirs liés à la discipline** : la situation du Népal, les pays frontaliers, le relief, la végétation, les cultures, l'habitat.

L'organisation textuelle de la description est codifiée par la discipline : les différents éléments qui composent cette description sont ordonnés selon un schéma textuel préétabli qui fait partie des savoir-faire que l'élève doit maîtriser dans la discipline. **La phrase d'introduction** contextualise l'image en situant le paysage présenté dans une région du monde. **Le développement** décompose l'image en une

17. Madiot P., 1999 : « Savoir inventer ce que l'on voit », *Les Cahiers Pédagogiques*, n° 373, *Décrire dans toutes les disciplines*.

18. Les critères de validation du descriptif en fonction de la discipline font l'objet d'une réflexion menée au sein de la recherche INRP citée.

série de plans successifs du plus proche au plus lointain. **La phrase de conclusion** met en relation le particulier, l'Annapurna, et le général, la catégorie des « dix plus hauts sommets de la planète ».

L'analyse de ce texte met également en évidence des **facteurs liés à l'écriture géographique** tels que l'articulation du texte avec un document iconographique ; l'utilisation de chiffres, de parenthèses et de tirets ; le recours à un lexique varié (*est constitué, est formé, montre, représente*) et précis (*chaîne, plan, résineux, pic*) ; la rédaction de phrases courtes condensant le maximum d'informations ; la sélection des informations en fonction des contenus de savoir à transmettre (ici, la connaissance de la chaîne himalayenne).

Le choix de la perspective énonciative est spécifique du discours scientifique et du texte « démonstratif » évoqué précédemment : l'énonciation à la 3^{ème} personne est neutre et manifeste une volonté d'objectivité ; le JE de l'élève qui perçoit individuellement l'image doit tout d'abord s'accorder au NOUS collectif de la classe dans la phase de mise en commun orale, puis au ON universel du discours scientifique dans la phase d'écriture.

Enfin, **les enjeux de cette écriture** sont l'appropriation d'un schéma textuel propre à la discipline, la mise en mots de la recherche orale, et la constitution d'une trace écrite en vue de la mémorisation et d'une évaluation ultérieure.

L'interaction entre l'oral et l'écrit

En géographie, la collecte d'informations à partir des documents et la construction des savoirs, guidées par les questions de l'enseignant, ne passent pas par l'écrit mais par l'oral. Dans le protocole habituellement mis en place dans ce cours, l'écrit est second par rapport à l'échange oral entre l'enseignant et les élèves. L'écrit est un produit fini qui concrétise l'oral et qui valide la recherche collective. Il doit être précis et conforme au savoir auquel l'enseignant veut faire adhérer les élèves : il enregistre et institutionnalise les informations. Le questionnaire nous dira comment les élèves perçoivent ce type d'écrit et quelles stratégies ils disent adopter dans cette situation d'écriture.

DECRIRE EN FRANÇAIS : LA CONSTRUCTION D'UNE IMAGE

Produire une description en français

La situation d'écriture proposée aux élèves en français inaugure une séquence consacrée à l'analyse du film *Himalaya, l'enfance d'un chef* du réalisateur Eric Valli. Après avoir élaboré des hypothèses sur le titre et situé géographiquement l'Himalaya, les élèves découvrent l'extrait de la novélisation d'Evelyne Brisou-Pellen présenté sous la forme d'un texte lacunaire¹⁹. Individuellement, puis

19. Annexe 1.

collectivement les élèves font des propositions quant à l'écrit attendu à partir du début et de la fin de l'extrait (que manque-t-il dans cet extrait ?).

Ces propositions s'appuient sur **la situation** de l'objet décrit (« de l'autre côté du sommet qui veillait sur nous depuis la nuit des temps »), sur **la désignation** de l'objet à décrire (« un monde nouveau »), sur **les composantes** de l'objet décrit (« ces pics, ces rochers, ces crêtes »), sur **les évaluations** de l'objet décrit, prises en charge par les personnages (« c'est magnifique », « ces couleurs magiques ») et sur **les verbes de paroles** qui introduisent ces évaluations (« souffla Norbu », « s'émerveilla ma mère »). Comme en géographie, l'écriture est précédée d'un travail individuel puis collectif de prise d'indices, dans l'image en géographie, dans le texte en français.

La conduite langagière descriptive est un objet d'apprentissage du cours de français, alors qu'elle est un outil méthodologique en géographie. La production d'une description en français relève de l'écriture d'invention : les élèves doivent gérer la tension entre la prise en compte d'un cadre référentiel réaliste mais inconnu et la construction d'une image « inventée ». L'élève scripteur doit se référer à sa connaissance des textes pour produire sa description, alors qu'en géographie, il se réfère à sa connaissance du monde. En géographie, l'écrit est validé par sa conformité au savoir institutionnel qu'il transmet ; en français, l'écrit est validé par la pertinence de sa contextualisation, son adéquation au cadre générique donné et à l'effet recherché. Dans cette perspective, en français, l'organisation textuelle, ainsi que l'énonciation, relèvent des choix du scripteur et ne répondent donc pas à des normes préétablies comme c'est le cas en géographie.

Le texte lacunaire proposé aux élèves pose **un objet à décrire**, la chaîne himalayenne, qui n'est pas un contenu de savoir propre à la discipline « français », mais qui relève de la connaissance du monde du scripteur, éventuellement construite par le cours de géographie.

Ce texte introduit un thème, celui d'« un monde nouveau », qu'on peut considérer comme un topos de la littérature et qui inscrit la scène dans le registre de l'émotion et de l'admiration. Il adopte une **perspective énonciative**, celle du narrateur auquel ce paysage est inconnu. Quant à **l'organisation textuelle**, elle est induite par la désignation générique initiale, « un monde nouveau », et l'évaluation finale, « c'est magnifique ».

L'enjeu de cet écrit est de reconstruire la cohérence de la scène et d'inventer un paysage susceptible d'être validé par le visionnage du film, c'est-à-dire par une image réelle particulière. A partir d'un thème générique, un paysage de haute montagne, les élèves doivent produire une image singulière, alors qu'en géographie ils sont amenés à généraliser à partir de l'observation d'une image particulière.

Donner à voir une image singulière

Parmi les textes produits par les élèves, les moins satisfaisants sont ceux qui restent au niveau de **la généralisation** : aucune composante nouvelle n'est introduite dans la description, seuls les éléments donnés par le texte-source sont repris. Bautier

et Bucheton évoquent « la façon dont l'élève s'autorise à être l'auteur d'un texte »²⁰ : c'est une réflexion qui nous semble tout fait pertinente à la lecture de ces textes dont les élèves-auteurs ne prennent pas le risque de dire autre chose que ce qui figure déjà dans le texte-source. Pour ces élèves, il paraît donc nécessaire de multiplier les situations d'écriture d'invention afin de les aider à appréhender l'écriture comme un moyen « non seulement de dire mais aussi de penser ».²¹

Je trouvais ça magnifique : le paysage, les couleurs magiques... Il faisait froid dans ces pics et quand il y a trois semaines de marche avant le village suivant, je pouvais vous dire que c'était long ! Le paysage était très beau. Tséring était époustouflé par tout : les montagnes, la neige... (Achirk)²²

On peut également souligner dans le texte d'Achirk le passage de la 1^{ère} à la 3^{ème} personne qui confirme la difficulté à adopter le point de vue du personnage narrateur et par conséquent à prendre en charge la description et à inventer un paysage.

La référence à **des savoirs spécifiquement liés à la géographie** témoigne d'autre part des difficultés éprouvées par certains élèves lorsqu'il s'agit de décrire en français un objet précédemment rencontré en géographie : ainsi, Laura évoque « *les sols des plaines* » et Geoffrey précise que les montagnes ont « *plus de 4000 mètres* ».

Il faisait très froid pour le printemps nous marchions longtemps. Je regardais ce spectaculaire paysage ces montagnes de plus de 4000 mètres, cette neige qui caressait ces magnifiques pics. Nous nous arrêta mes quelques instants avant de repartir. Nous dirions nos yacks affamés. (Geoffrey)

Les textes d'Achirk et de Geoffrey se caractérisent par **l'absence d'organisation des éléments descriptifs** et par **l'introduction d'éléments narratifs** qui « court-circuitent » la pause descriptive.

On note également dans ces deux textes l'usage répété des déterminants démonstratifs (*ces pics, ces montagnes, ce paysage*) : l'objet à décrire est supposé connu, vu en géographie ; c'est donc un savoir partagé avec le lecteur et le scripteur ne construit pas d'image particulière.

20. Bautier E. et Bucheton D., septembre 1995, « L'écriture : qu'est-ce qui s'enseigne, qu'est-ce qui s'apprend, qu'est-ce qui est déjà là ? », *Le français aujourd'hui* n° 111, *Le collège : un passage difficile ?*

21. Idem.

22. Dans les écrits des élèves reproduits ici, l'orthographe a été rectifiée.

Le texte de Célia est intéressant dans la mesure où il joue sur la tension entre le connu (*ces pics, ces rochers, ces crêtes*) et l'inconnu qu'elle exprime par une série de restrictions (*aucune n'avait les mêmes pics, on ne pouvait les voir qu'ici*)

Nous avons devant nous des montagnes d'une hauteur inimaginable. Bien qu'elles soient identiques avec ces pics, ces rochers, ces crêtes mais bien qu'il n'y avait que ça, aucune n'avait les mêmes pics, n'était déchiquetée de la même façon, aucune n'était identique à l'autre ! Elles s'étendaient sur des kilomètres et des kilomètres à perte de vue, aussi grandes les unes que les autres. Ces couleurs ! bien qu'il y en ait peu, elles étaient si pures, si claires, si nettes et en même temps si confondues. On ne pouvait les voir qu'ici, dans les montagnes de la chaîne de l'Himalaya. (Célia)

La majorité des textes privilégient l'**effet produit** par l'objet décrit sur le narrateur descripteur : c'est l'une des caractéristiques de la description en français, contrairement à la description géographique qui impose l'objectivité et la neutralité.

« J'étais époustoufflé. Je trouvais ce paysage extraordinaire » (Camille) ;
« et maintenant là... devant nos yeux des énormes montagnes tellement hautes que je ne pouvais pas les décrire. c'était vraiment incroyable ! » (Anna)

Les textes les plus satisfaisants introduisent des détails signifiants qui contribuent à créer une image singulière. De fait, apprendre à décrire en français c'est aussi renoncer à l'exhaustivité et accepter « de sélectionner et d'orienter argumentativement les détails de telle sorte qu'ils soient porteurs d'une signification qui ne leur préexistait pas »²³. Certains élèves choisissent un point d'observation²⁴ ; ils ajoutent des éléments descriptifs (*l'ombre des montagnes, des crevasses, des torrents, le soleil, etc.*) et leur associent des qualifications (*rugueuses, ocre, claires*). D'autres effectuent des mises en relation, ce qui constitue un point commun avec la géographie : *Je trouvais ça magnifique un monde nouveau différent de celui que j'avais connu dans mon village* (Martin). Ils modalisent leur discours : *Seuls les rochers émergeaient on aurait dit qu'ils flottaient sur la neige* (Martin) ; *Je pouvais encore distinguer le rose de l'aurore* (Camille). *On aurait dit que les cascades jouaient avec le soleil.* (Chloé)

23. Tauveron C., 1999 : « Et si on allait voir du côté des écrivains... », *Les Cahiers pédagogiques*, n° 373, *Décrire dans toutes les disciplines*.

24. Voir ci-dessous le texte d'Andréi.

Deux **modes d'organisation de la description** coexistent dans les textes produits : d'une part l'organisation en plans successifs, qui caractérise la description littéraire comme la description géographique, et, d'autre part, l'itinéraire ou description ambulatoire, qui spécifie la description littéraire (les éléments descriptifs sont organisés en fonction des déplacements du personnage qui focalise la description : la description s'articule sur la narration).

« [...] au fur et à mesure de notre marche on pouvait apercevoir des cascades d'eau claire qui se plaquaient sur les roches rugueuses. [...] Au loin de grands pics bleus s'étaient cachés dans de beaux nuages blancs [...] Derrière nous nous laissions les pics, les cascades, les crêtes [...] » (Chloé)

« J'étais sur une crête qui nous permettait de voir, en bas, un petit torrent tranquille. Là où j'étais, on pouvait aussi apercevoir des montagnes, couvertes d'un beau tapis blanc qui était la neige. Je regardais derrière moi. Je vis aussi nos pas, qui nous suivaient depuis le Dolpo. Nous aperçûmes un troupeau de yacks sauvages. Nos yacks s'agitèrent dès qu'ils les virent, voulant la liberté. Mais ils se calmèrent. Je regardais en haut, et vis des nuages se déplacer lentement. » (Andréi)

CONSTRUIRE UNE IMAGE DE SCRIPTEUR « VARIABLE »

« Le souci de verbalisation devrait être constant chez l'enseignant pour susciter chez les apprenants un comportement métacognitif à l'égard de leurs apprentissages », écrivent Sylvie Maingain et Jean-Louis Dufays²⁵ qui distinguent « représentations spontanées », qui relèvent de la *participation*, et « représentations interrogées », qui relèvent de la *distanciation*. Les deux questions posées aux élèves après la double tâche de description – *comment et pourquoi décrit-on un paysage en français et en géographie ?* – ont pour objectif de les aider à mettre à distance les textes produits et à construire leur propre image de scripteur en objectivant et en explicitant les stratégies et procédures utilisées dans cette double situation d'écriture.

L'intérêt majeur du dispositif transdisciplinaire est d'amener les élèves à se construire une image de scripteur *variable*. Ainsi que le soulignent Isabelle Delcambre et Yves Reuter²⁶, lorsque les déclarations des élèves relatives à leur rapport à l'écriture sont contextualisées, c'est-à-dire liées à une tâche spécifique, l'image du scripteur n'est pas fixe mais construite en fonction de la tâche et de la discipline dans laquelle elle s'inscrit. Nous faisons l'hypothèse que lorsqu'on

25. Dufays J-L. et Maingain S., mars 2001, « Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles », *Enjeux* n° 50, *Rapports à l'écriture*.

26. Delcambre I. et Reuter Y., mars 2001 Présentation du numéro *Rapports à l'écriture*, *Enjeux* n°50.

demande aux élèves de rapprocher et d'opposer leurs représentations et leurs stratégies dans un cadre d'écriture particulier, ils prennent conscience des variations de posture que, de fait, ils ont plus ou moins adoptées au moment de la production des deux écrits. Il convient ensuite de les aider, dans l'une et l'autre discipline, à structurer ces rapprochements et ces oppositions.

Comment décrit-on un paysage en français et en géographie ?

Que disent les élèves ?²⁷

Sur le plan linguistique, un très petit nombre d'entre eux différencie l'usage des *temps verbaux* (imparfait en français vs présent en géographie) et oppose l'emploi de *phrases complexes* en français et de *phrases simples* en géographie. Cette opposition peut être mise en relation avec l'évaluation de la description géographique proposée par certains : « c'est moins embelli », « très carré », « le paysage est décrit plus froidement », « la description est brusque ». On peut faire l'hypothèse que ces élèves sont sensibles à l'absence de *modalisation* qui caractérise la description géographique.

Sur le plan textuel, le problème de l'organisation est évoqué uniquement en géographie : les élèves disent utiliser un cadre d'écriture imposé par la discipline. « On regarde les 4 plans du paysage et on décrit chacun d'eux », écrit Cassandre. En français, cette composante n'apparaît pas ; les élèves privilégient la langue, l'expression, et l'effet produit.

Sur le plan générique, un grand nombre d'élèves associe la description au récit en français et la description géographique à l'écrit « scientifique ». Mathilde dit qu'en français on décrit les montagnes « comme dans un roman ». L'une des composantes majeures du récit, *les personnages*, est citée à plusieurs reprises : « les personnages donnent leur avis sur ce qu'ils voient » (Anna), « un personnage raconte le paysage » (Martin). Par contre, en géographie, c'est le contenu de la description qui est le plus souvent convoqué pour justifier l'étiquette « scientifique » : « on décrit un paysage en expliquant l'endroit, le lieu où il se situe, la nature, la végétation, comment ce pays s'est formé, les habitants et leur religion et le climat » (Anaïs).

Sur le plan référentiel, le caractère exhaustif de la description géographique est mis en évidence par Anaïs, alors que Coopertino souligne qu'en français « on sélectionne ce qui nous intéresse ». D'autre part, en français « ça peut être un paysage inventé » (Chloé), « embelli », « plus poétique », alors qu'en géographie « on décrit ce qu'on voit » (Camille), c'est-à-dire que la fidélité au réel et le souci de la « vérité » guident le scripteur.

La question des « détails », soulevée à plusieurs reprises par les élèves, nous semble intéressante. En géographie, Andréï dit qu'on décrit « vaguement » et la plupart des élèves insistent sur le fait qu'on s'en tient à des catégories obligées – situation, plans, relief, habitat, végétation – ce qui exclut qu'on entre dans les

27. Annexe 2.

détails. En français, « on va plus dans le détail, on décrit plus la montagne » (Martin), « on décrit avec beaucoup de détails » (Geoffrey), ce qui peut paraître aller à l'encontre de l'opposition « sélection » en français vs « exhaustivité » en géographie mise en évidence. Andréï apporte une réponse à cette question lorsqu'il écrit qu'en français « on décrit un paysage en détaillant tout ce qui peut être intéressant pour le lecteur » : on détaille des éléments sélectionnés. L'image du paysage est construite par la description en fonction du destinataire et de l'effet visé.

Sur le plan discursif, on peut observer dans les déclarations de certains élèves des variations relatives à l'énonciation. En français, Romain et Coopertino expliquent que « on décrit de notre point de vue », « comme si on était dans le paysage » ; pour Mathieu, on décrit « à partir de notre imagination ». Mais en géographie, l'énonciateur s'efface, le lieu d'où l'on parle c'est le document, la carte (Chloé). En français, pour la moitié des élèves, l'écrit est produit en fonction d'un destinataire et d'un enjeu : on veut intéresser le lecteur (Andréï), « le toucher, l'émouvoir, l'envoûter » (Cassandra), « donner un sentiment de beauté » (Célia), expliquer « les émotions, la philosophie du paysage, les sensations éprouvées en le voyant » (Anaïs). En géographie, on transmet des informations sans tenir compte de l'effet à produire, « pour instruire » (Cassandra), sans se soucier « de trouver si c'est beau ou pas » (Anna), « pour montrer comment est fait le paysage, de quoi il est composé » (Chloé). Le registre n'est pas l'émotion mais la « froideur » (Violette).

Concernant les formes de discours, en français la description est liée à la narration et en géographie elle est liée à l'explication.

Pourquoi décrit-on un paysage en français et en géographie ?

La question invitait les élèves à approfondir leur réflexion sur l'enjeu et l'effet visé par ces deux descriptions. En français, les élèves privilégient la « représentation » : la description donne à voir une image (Mathilde), sollicite l'imagination, aide le scripteur comme le lecteur à inventer le paysage. La description aide à lire un récit. Pour Mathieu et Cassandra par exemple, l'articulation entre la description et la narration est posée comme nécessaire. Décrire un paysage est également perçu comme un exercice d'écriture qui aide à « apprendre à écrire un récit » (Martin) et à analyser un film ou un livre (Chloé). La description de paysage est essentiellement associée à l'imaginaire.

En géographie, les termes les plus souvent repris pour répondre à la question sont *s'instruire, comprendre, étudier, apprendre, savoir, se faire une idée d'un autre pays, d'un endroit du monde*. La description de paysage est associée à la connaissance du réel.

Comme dans la première série de réponses, certains élèves énumèrent des catégories qui sont présentées comme des points d'ancrage de la description et qui, à ce titre, faciliteraient les variations de posture du scripteur d'une discipline à l'autre. En géographie, ces catégories sont le relief, la situation, le climat, le mode de vie. En français, les catégories privilégiées sont l'image, la représentation, l'ambiance, l'atmosphère, les sensations, les émotions. Les textes les plus maladroits ont pour auteurs des élèves qui, à ce stade de leur apprentissage, maîtrisent mal ces catégories.

Un objet commun, le paysage inconnu

Les réponses des élèves aux deux questions ont été distribuées à la classe telles qu'elles sont présentées ici (annexe 2) afin d'élaborer en géographie une fiche méthodologique utilisée ultérieurement pour les descriptions de documents iconographiques. En français, ces réponses ont été reprises en groupes afin de rédiger une synthèse sur la description de paysage ; trois textes d'élèves ont ensuite fait l'objet d'une lecture critique dans les groupes, à la lumière des critères définis dans la synthèse.

Un nouveau dispositif d'écriture a été mis en place deux mois plus tard : en français, dans le cadre d'une séquence sur les récits de voyage, les élèves ont décrit le « monde inconnu » découvert par Christophe Colomb lors de son premier voyage; le cours sur l'Amérique du Sud s'est déroulé en parallèle en géographie et a donné lieu à des descriptions de photographies représentant des paysages.²⁸

En français, la description d'un paysage inconnu produite par les élèves était insérée dans une lettre écrite par Christophe Colomb²⁹. L'objet à décrire doit être identifié et catégorisé avant d'être mis en mots, comme en géographie. La description est fortement contextualisée par le support d'écriture imposé aux élèves. Le texte de Christophe Colomb a un statut particulièrement intéressant, à la frontière des genres et des disciplines, puisqu'il est à la fois considéré comme un texte littéraire et comme un document patrimonial, et que sa fonction initiale était double, d'une part donner des réponses à des questions relevant de la géographie physique et humaine et, d'autre part convaincre en suscitant l'émotion et la curiosité.

La synthèse sur la description de paysage a joué ici le rôle de guide d'écriture dans la mesure où elle a été utilisée dans la phase d'amélioration des brouillons. Le retour des textes définitifs à la classe a permis aux élèves de formaliser à nouveau leur savoir et savoir-faire en matière de description et donc de les approfondir et de les affiner : en prenant appui sur la lecture critique de quatre productions d'élèves, ils ont répondu à la question « comment décrit-on un paysage inconnu ? ». Cette nouvelle question les invite à centrer leur réflexion sur l'objet de la description, alors que la première question – comment décrit-on un paysage en français/en géographie ? – les invitait à se centrer sur le cadre disciplinaire de l'écriture. La question « comment décrit-on un paysage inconnu ? » est plus complexe pour les élèves que la question précédente qui posait d'emblée une différenciation entre les deux disciplines. Alors que les réponses au premier questionnaire privilégiaient les effets et les enjeux de la description et faisaient émerger des représentations relatives aux disciplines, les réponses à cette nouvelle question s'attachent davantage à l'écriture elle-même. La définition d'une posture de scripteur, en cours d'élaboration chez les élèves, se précise : « Dans ces textes, il y a beaucoup de comparaisons parce

28. La séquence sur les récits de voyage associe texte et image – le *Journal* de Christophe Colomb et le film de Ridley Scott, *1492* –. Nous exposons la démarche mise en place de façon très succincte : il s'agit simplement de souligner le fait qu'aider l'élève à se construire une image de scripteur « variable » suppose un processus de longue haleine, étayé par des dispositifs pédagogiques transdisciplinaires actuellement beaucoup trop rares dans le cursus du collégien.

29. Voir l'annexe 3.

que le lecteur ne sait peut-être pas s’imaginer ce pays, c’est pourquoi il faut comparer avec des choses qu’il connaît», écrivent Chloé et Cassandre. Les représentations de la description de paysage en français se complexifient dans la mesure où des éléments qui n’étaient référés qu’à la description géographique dans les réponses au premier questionnaire sont ici associés à une description littéraire : « On précise la position géographique du pays. On parle du climat, de la faune et de la flore, » expliquent Violette et Mathilde. Les frontières entre les disciplines ne sont pas étanches et il est donc nécessaire d’amener les élèves à s’interroger sur les points de rencontre entre les disciplines.

CONCLUSION

Dans la mesure où la fonction assignée à la description par la discipline induit des mises en texte différentes, on peut faire l’hypothèse que la clarification de l’enjeu disciplinaire de la description aide l’élève à changer de posture d’une discipline à l’autre et à maîtriser les spécificités de la description dans l’une et l’autre discipline.

Les réponses aux questionnaires font apparaître une mise en relation fréquente entre les écrits sollicités, leurs contenus, les enjeux liés aux disciplines et, dans une moindre mesure, des modalités d’écriture spécifiques. Il est évident qu’un certain nombre d’élèves s’appuient sur des savoir-faire déjà acquis, mais on peut faire l’hypothèse que pour d’autres élèves, le dispositif a favorisé la clarification des configurations disciplinaires, l’identification et la définition de conduites langagières spécifiques. Ces hypothèses ont été en partie confirmées par les écrits des élèves produits dans le cadre de la séquence sur Christophe Colomb et les récits de voyage ainsi que par les analyses qui en ont été faites.

« Les raisons de décrire et les manières de décrire sont à la rencontre des objets que l’on décrit et d’interrogations disciplinaires, c’est-à-dire élaborées dans un univers particulier de compréhension du monde », nous dit Audigier³⁰. Il convient en effet de faire percevoir aux élèves que, en français comme en géographie, la conduite descriptive est liée en partie aux contenus disciplinaires. Se donner un objet commun – la description de paysage, par exemple – facilite l’élaboration de dispositifs transdisciplinaires qui permettent d’apprendre aux élèves à mettre en forme des contenus et qui les aident à cerner la cohérence disciplinaire.

En français, c’est « l’image d’un *discours sans contenus* (précis) qui tend à prédominer »³¹ dans les représentations qu’ont les élèves de l’écriture. Il semblait donc intéressant de privilégier le contenu en le valorisant et en le contextualisant – en particulier par la mise en relation du texte et de l’image – afin de faire percevoir aux élèves que les spécificités des écrits produits dans l’une et l’autre discipline sont liées aux contenus de la discipline.

30. Audigier F., article cité.

31. Lahanier-Reuter D. et Reuter Y., juin 2002, « Ecrits et apprentissages. Première approche dans quatre disciplines au collège. », *Pratiques* n° 113-114, *Images du scripteur et rapports à l’écriture*.

En classe de géographie, on constate généralement une attention excessive portée aux connaissances à apprendre au détriment de la construction d'outils méthodologiques qui permettraient d'optimiser cette construction. Les dispositifs transdisciplinaires favorisent le travail sur la mise en forme des contenus et le fonctionnement de l'écrit dans toutes les disciplines concernées. Les élèves sont alors amenés à formaliser les règles de fonctionnement du discours descriptif dans l'une et l'autre discipline. Ces écrits d'analyse, produits par les élèves, permettent aux enseignants d'affiner leur évaluation des compétences acquises en mettant en regard les performances et les déclarations faites dans l'une et l'autre discipline.

Le dispositif commun permet d'éviter que les cadres disciplinaires ne soient étanches pour les élèves : s'il les aide à appréhender les particularités de chaque discipline, il met également en interaction les savoirs et savoir-faire spécifiques au français et à la géographie. Décrire un paysage en géographie ou en français amène l'élève à construire un rapport au monde différent mais les deux « images » sont complémentaires. Un éminent géographe, Pinchemel, nous le confirme : « Un paysage existe d'abord par le sujet qui l'appréhende : perception différente suivant l'angle, l'échelle, mais aussi la subjectivité de l'observateur. [...] Lire un paysage, c'est aussi sentir un « paysage-image », subjectif et personnel, ce qui limite le caractère scientifique de la lecture. »³²

32. Pinchemel P., « Lire les paysages », *La Documentation Photographique* n° 6088, 1987.

Annexe 1

Le jeune Tséring habite le Dolpo, une région située dans les montagnes de l'Himalaya. Il quitte son village pour la première fois, à pied, avec sa mère et son oncle Norbu.

Le troupeau passa de l'autre côté du sommet qui veillait sur nous depuis la nuit des temps, et nos minuscules maisons disparurent de ma vue. Là s'ouvrait un monde nouveau.

– C'est magnifique, n'est-ce pas ? souffla Norbu en posant sa main sur mon épaule.

Je respirais maintenant à pleins poumons et, la main de mon oncle sur mon épaule, j'eus soudain conscience que j'étais de ce pays-là. Que ces pics, ces rochers, ces crêtes m'appartenaient, ou plutôt que je leur appartenais. Que j'étais un Dolpo-pa.

– Ces couleurs magiques, s'émerveilla ma mère en nous rejoignant, on voudrait pouvoir les garder toujours au fond des yeux.

Elle considéra un instant mon oncle Norbu et reprit :

– C'est pour ça que tu es devenu peintre ? D'après ce qu'on m'a dit, tu es un grand peintre ?

d'après *Himalaya, l'enfance d'un chef*, novélisation d'Evelyne Brisou-Pellen, film de Eric Valli

Annexe 2

Comment décrit-on un paysage ?

EN FRANÇAIS	EN GEOGRAPHIE
<p>1. Coopertino on décrit à l'imparfait c'est narratif on décrit comme si on était dans le paysage on décrit en nous racontant une histoire on décrit de notre point de vue, on sélectionne ce qui nous intéresse</p> <p>2. Martin un personnage raconte le paysage c'est raconté plus poétiquement on va plus dans le détail, on décrit plus la montagne</p> <p>3. Mathilde c'est narratif on utilise des phrases complexes on nous décrit les montagnes comme dans un roman</p> <p>4. Anaïs on décrit un paysage en expliquant les émotions données, en décrivant la philosophie de ce paysage et les sensations éprouvées en le voyant</p> <p>5. Camille L. on embellit le texte</p> <p>6. Célia c'est narratif c'est embelli on veut donner un sentiment de beauté</p>	<p>1. Coopertino on décrit au présent c'est scientifique on décrit le lieu, son climat, sa nature on fait une description général sur tout le pays (ex : le pays est désert, en général) on décrit du point de vue d'une carte, d'une photo</p> <p>2. Martin la description est brusque on raconte plus l'histoire du paysage et des habitants il n'y a pas de détails</p> <p>3. Mathilde c'est scientifique on utilise des phrases simples on nous décrit les montagnes pour savoir à quoi ressemble le Dolpo</p> <p>4. Anaïs on décrit un paysage en expliquant l'endroit, le lieu où il se situe, la nature, la végétation, comment ce pays s'est formé, les habitants et leur religion et le climat</p> <p>5. Camille L. on décrit ce qu'on voit</p> <p>6. Célia c'est scientifique il faut dire sa position géographique, son climat ; quand nous avons un document, il faut dire la nature du document et ce qu'il y a dessus (ex : le pays) ; on décrit l'image ; on décrit chaque plan de végétation ; on ne se soucie pas d'embellir le paysage</p>

<p>7. Chloé on embellit notre texte le paysage n'est pas accompagné d'une carte ou une photo ; ça peut être un paysage inventé</p> <p>8. Cassandre on dit ce qu'il peut y avoir de magique, de triste, ce qui peut nous faire peur, ce qu'il y a de touchant on décrit chaque chose avec des mots choisis pour que le lecteur soit comme envoûté c'est une description narrative</p> <p>9. Mathieu de manière poétique, à l'imparfait, en utilisant des adjectifs</p> <p>à partir de notre imagination</p> <p>10. Clémence c'est narratif c'est embelli (ex : le champ de blé bougeait au souffle du vent léger) on ne fait pas attention aux plans</p> <p>11. Anna les personnages donnent leur avis sur ce qu'ils voient ; c'est narratif</p> <p>12. Romain on se met dans la peau d'un personnage du récit et on le fait parler ou on le fait penser un paysage ; on peut décrire notre point de vue</p> <p>13. Violette les personnages donnent un avis sur ce</p>	<p>7. Chloé on décrit un document (une photo, un texte) ; on répond à des questions (sur les gens, le paysage, les plans) ; on regarde où se situe le paysage qui nous est donné (en Chine, en Inde, dans quelle chaîne de montagnes) ; on décrit le paysage pour montrer comment il est fait, de quoi il est composé (arbres, neiges, rochers,...)</p> <p>8. Cassandre on regarde les 4 plans du paysage et on décrit chacun d'eux on dit dans quel pays il se situe c'est une description scientifique pour nous instruire</p> <p>9. Mathieu de manière scientifique, au présent, avec des phrases courtes et précises, en disant dans quelle région se trouve le paysage</p> <p>à partir d'un document</p> <p>10. Clémence c'est scientifique c'est moins embelli (ex : un champ de blé, il y a des plans, on les décrit chacun)</p> <p>11. Anna le paysage est juste décrit, à nous de trouver si c'est beau ou pas c'est plus profond ; c'est scientifique</p> <p>12. Romain on précise où se situe ce que l'on décrit on parle de différents plans on explique si le lieu attire des visiteurs et quels genres de visiteurs</p> <p>13. Violette le paysage est décrit plus froidement ;</p>
---	--

qu'ils voient ; c'est narratif	c'est scientifique
14. Andréï on décrit un paysage en détaillant tout ce qui peut être intéressant pour le lecteur	14. Andréï on décrit un paysage très vaguement, très carré, car on est aidé par un document

Pourquoi décrit-on un paysage ?

EN FRANÇAIS	EN GEOGRAPHIE
1. Coopertino pour que le lecteur puisse se le représenter au mieux	1. Coopertino pour s'instruire, comprendre le paysage, sans rentrer dans une histoire
2. Martin pour apprendre à écrire un récit	2. Martin pour découvrir le relief
3. Mathilde pour se donner une image du lieu d'où l'on parle	3. Mathilde pour se situer
4. Anaïs parce qu'il faut qu'on explique tout ce que ce paysage nous fait éprouver comme sensations et émotions	4. Anaïs parce qu'il faut qu'on explique le lieu pour qu'on s'en donne une idée de fond ; il nous instruit
5. Camille L. pour mieux l'imaginer	5. Camille L. pour voir comment est le paysage dans cet endroit du monde
6. Célia pour avoir un sentiment de beauté	6. Célia pour savoir sa position géographique, son climat, la vie quotidienne
7. Chloé pour apprendre à faire une description ; après avoir lu un livre ou vu un film, on étudie ce qu'on a vu : un paysage dans le film, une description dans le livre	7. Chloé pour instruire la personne (on situe le paysage sur une carte dans un pays, on montre la vie des gens, comment ils vivent) on étudie un document
8. Cassandre pour mieux se le représenter pour nous faire éprouver des sentiments pour savoir si l'ambiance du texte va être agréable (couleurs magiques, le chant des oiseaux) ou sordide, froide (une forêt sombre, du bois mort, sans feuilles)	8. Cassandre pour mieux l'étudier pour savoir comment les gens y vivent, quel est son climat

<p>9. Mathieu pour faire exprimer des sentiments au lecteur pour comprendre mieux l'histoire, pour permettre au lecteur de s'évader, donner l'impression d'y être. Pour exprimer l'atmosphère du lieu, pour mieux s'identifier au héros, pour deviner ce qui peut se passer dans le lieu</p> <p>10. Clémence c'est pour mieux s'imaginer le paysage où se déroule l'histoire</p> <p>11. Anna ça émet des sentiments nous devons l'imaginer c'est plus une histoire</p> <p>12. Romain la description sert à nous faire imaginer différentes choses selon les lecteurs</p> <p>13. Violette ça fait passer des sentiments pour permettre au lecteur du récit de s'imaginer l'environnement</p> <p>14. Andréï pour que le lecteur se mette dans la peau d'un personnage (ex : je sentais la brise légère) on s' imagine avec l'introduction de JE qu'on est dans le récit</p>	<p>9. Mathieu pour se faire une image du paysage étudié pour enseigner des choses</p> <p>10. Clémence c'est pour étudier ce paysage</p> <p>11. Anna ça nous décrit le paysage en détails pour nous faire une idée d'un autre pays c'est un peu un documentaire, on apprend</p> <p>12. Romain cela sert à nous enseigner, nous instruire sur quelque chose de précis</p> <p>13. Violette ça décrit le paysage en détails pour étudier l'environnement d'autres pays</p> <p>14. Andréï pour s'instruire, comprendre la nature du paysage, pour savoir (à peu près) comment sont les paysages du Dolpo</p>
---	---

Annexe 3

Ecrivez la lettre que Christophe Colomb adresse au roi Ferdinand d'Aragon et à la reine Isabelle de Castille, souverains d'Espagne, pour leur relater sa découverte d'un monde inconnu. Les phrases qui vous sont proposées sont extraites du Journal de Colomb.

Début de la lettre

Très Chrétiens, Très Hauts, Très Excellents et Très Puissants Princes, Roi et Reine des Espagnes et des îles de la mer, Nos Seigneurs,

En ce Vendredi 12 Octobre de l'année 1492, nous avons mis pied à terre sur une petite île nommée Guanahani par les Indiens.

Phrases à inclure dans la lettre, dans l'ordre que vous voulez

- Ce pays offre tant de merveilles que je suis tout embarrassé pour les dire et les décrire à Vos Altesses. Je veux cependant faire le compte exact de tout ce que j'y ai vu.
- Avec les barques des caravelles, je vais d'île en île afin de voir toutes ces merveilles et de pouvoir en faire la relation à Vos Altesses.
- Cette île est la plus belle chose que j'ai vue.
- Mes yeux ne se lassent pas de contempler ces paysages si différents des nôtres.

Fin de la lettre

Ce que je veux, c'est voir et découvrir le plus de terres que je pourrai, afin de retourner auprès de Vos Altesses, s'il plaît à Notre-Seigneur, en avril.