



<https://bulletin.vals-asla.ch> · e-ISSN: 2813-7973 · p-ISSN: 1023-2044

Tauvernon, C. (1995). Le personnage, une entrée pour l'écriture du récit à l'école primaire. *Bulletin suisse de linguistique appliquée*, 61, 101-117. <https://doi.org/10.5169/seals-978227>

Cet article est publié sous la licence *Creative Commons Attribution 4.0 International* (CC BY):
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0>



© C. Tauvernon, 1995

Le personnage, une entrée pour l'écriture du récit à l'école élémentaire

C. TAUVERON

Summary

Teaching how to tell a story at school is focused on the "narrative pattern", which seems to be the final solution to the children's writing problems at school. Yet, but it is a delusive solution as its scope is extremely restricted and as the ways in which it is taught dangerously reduce the genre. The more ambitious attempts only arrive at a loose set of activities as if the narrative technique was nothing but the sum total of sub-techniques. We hold as founding principle that the character is the most natural introductory means into the narrative technique and that, as a highly unifying concept, it links together the majority of the writing-problems met by children. That principle leads us into suggesting a definition of the character that can work in the class-room. And from this definition, we infer a model of the narrative construction focused on the character highlighting the complex intertwining of the operations to be completed to carry out the task, and, as a consequence, the complex intertwining of the competences to be developed. From the network thus drawn and the problems the children come upon, a teaching programme is suggested (illustrated in the present case through the example of the description) aiming at coherence and cohesiveness but not covering up for difficulties.

Mon propos est de montrer qu'il est possible de construire une didactique de la production du récit, à l'école élémentaire et au-delà, qui soit autre chose qu'une juxtaposition de compétences à développer en toute indépendance. L'entrée dans la construction du récit par le personnage m'est apparue à la fois comme la plus naturelle, la plus concrète (le personnage est le lieu d'investissement le plus fort pour le producteur comme pour le récepteur) et la seule susceptible d'assurer une continuité et une cohérence dans les apprentissages. Le personnage est en effet celui par qui et autour de qui la grande majorité des

problèmes rencontrés dans l'écriture du récit se connectent. En d'autres termes, sa vertu intégratrice (Reuter, 1987) est telle qu'il peut, selon le mot de M. Mathieu (1974), constituer la "soudure".

Les pratiques traditionnelles en matière d'enseignement du récit font l'impasse sur le personnage, qu'elles ne considèrent pas comme un problème d'écriture dès lors qu'il est assimilé aux êtres de chair et d'os qui nous entourent et donc par définition non reproductible par des mots, ou qu'elles le considèrent comme un problème d'écriture "très mal défini", pour reprendre Hayes et Flower (1987), réduit la plupart du temps à la seule question du portrait. Les pratiques plus récentes inspirées des travaux de narratologie se contentent d'aborder successivement: le narrateur, le dialogue, la description, le schéma quinaire, et, à l'écart, les personnages, sur lesquels on ne sait trop quoi dire, sauf à reprendre sans finalité explicite la liste des actants de Greimas... Comme si le dialogue, la description n'avaient pas précisément comme support le personnage, comme si le narrateur n'était pas aussi un personnage, comme si le personnage n'était pas le moteur de l'action, comme si le schéma quinaire, construction théorique au succès didactique incontestable, objet d'une véritable fixation, structure abstraite qui traite des actions indépendamment des acteurs qui les accomplissent, était à elle seule capable d'apprendre aux enfants à produire des récits qui se tiennent. Outil réducteur et sans doute dangereux dans les usages qui en sont faits, le schéma est incapable de montrer comment le programme d'un personnage peut avoir des incidences sur le programme d'un autre, incapable d'aider à la complexification de l'intrigue et probablement source de figement de l'écriture.

Dans ce contexte, je postule que le personnage, objet langagier et non effet de personne sans cause cernable, est, en dépit des apparences, susceptible d'une définition, qu'une fois défini, il se révèle le lieu d'émergence, de convergence et de structuration de problèmes d'écriture connexes, en d'autres termes, le pivot autour duquel bâtir des compétences jusqu'alors non travaillées ou travaillées isolément.

1. Le personnage: un objet définissable

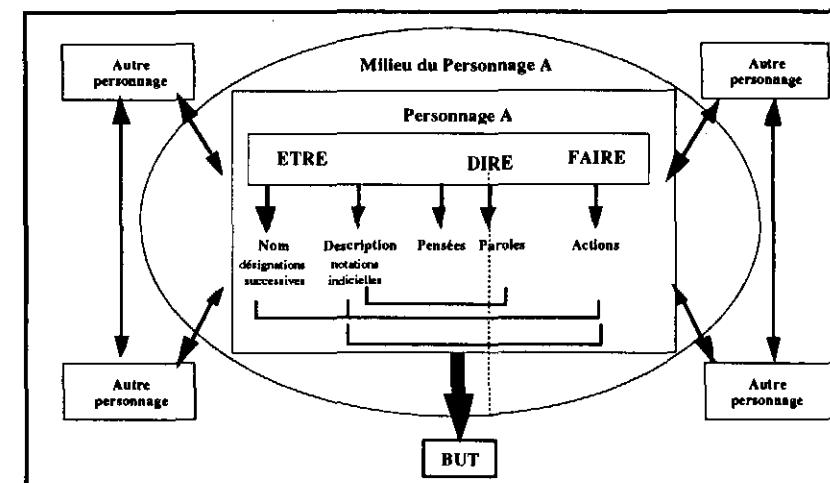
Prétendre construire une didactique de la production du récit à travers le filtre du personnage implique qu'on s'en donne une définition. Comme le remarque Ph. Hamon (1983), l'opération est délicate: «Il faut d'abord abstraire le personnage car "on ne peut l'extraire". Localisable

partout et nulle part, ce n'est pas une partie autonome, d'emblée différenciable et différenciée, prélevable et homogène du texte, mais un "lieu" ou un "effet" sémantique diffus qui à la fois côtoie, supporte, incarne, produit et est produit par l'ensemble des dialogues, des thèmes, des descriptions, de l'histoire, etc., "unité" à la fois constituante et constituée, synthèse simultanée d'événements sémantiques alignés, régissant de l'intrigue et régie par elle».

Si l'on pose sommairement le récit comme lieu de rassemblement de personnages "à qui il arrive quelque chose", il peut se représenter sous la forme d'un double système à emboîtement: chaque personnage est un système d'éléments en interaction, lui-même élément d'un système englobant constitué par l'ensemble des personnages.

1.1. Le système du personnage

1.1.1. Approche structurale du système



1 - Approche structurale du système

Structurellement, le personnage, qui évolue dans un milieu (part de l'environnement qu'il s'est appropriée), est un système composé d'un ETRE (il est support de désignations et de qualifications) et d'un FAIRE (il est agent d'actions) en interaction (ce que soulignent les flèches horizontales du schéma). A la frontière de ces deux sous-ensembles, le DIRE (effectif ou "rentré" sous forme de pensées) peut aussi bien ali-

menter l'ETRE (la parole révélatrice d'une personnalité) que le FAIRE (actes de parole, paroles d'actes).

Les constituants du personnage, ainsi que les relations entre constituants, sont seulement potentiels. Un personnage peut ne pas avoir de nom propre, peut n'être pas décrit, ne pas penser ou ne pas parler. Il suffit à la limite pour faire un personnage qu'on lui attribue un vouloir. La quantité et la qualité des constituants dépendent de multiples facteurs.

La quantité dépend par exemple:

- des contraintes génériques (pas de nom propre, peu de dialogues, peu ou pas de pensée intérieure, beaucoup d'actions dans le conte merveilleux classique - des noms propres, beaucoup de dialogues, beaucoup de monologues intérieurs et très peu d'actions dans un roman de Virginia Woolf);
- de la position hiérarchique du personnage dans l'intrigue (souvent un nom propre et une description fouillée pour le personnage principal, une désignation catégorielle et peu de description pour un personnage très secondaire).

Pour ce qui est de la qualité des ingrédients, on peut noter l'influence du milieu, géographique, historique, culturel, social et affectif du personnage (nom, paroles et attitudes sont différenciés selon les origines du protagoniste), la description de ce milieu pouvant, par métonymie, valoir description du personnage lui-même.

En outre, les relations entre constituants s'actualisent de manières variées en fonction des mêmes paramètres (valeur emblématique et/ou prémonitoire du nom propre dans une certaine littérature destinée aux petits, valeur causale forte de la qualité morale ou physique posée à l'initiale du conte merveilleux, plus faible dans le roman réaliste...). En somme, comme en cuisine, à partir des mêmes éléments de base, mais en faisant varier quantité, qualité et mode d'incorporation, on obtient des plats au goût et à l'aspect différents.

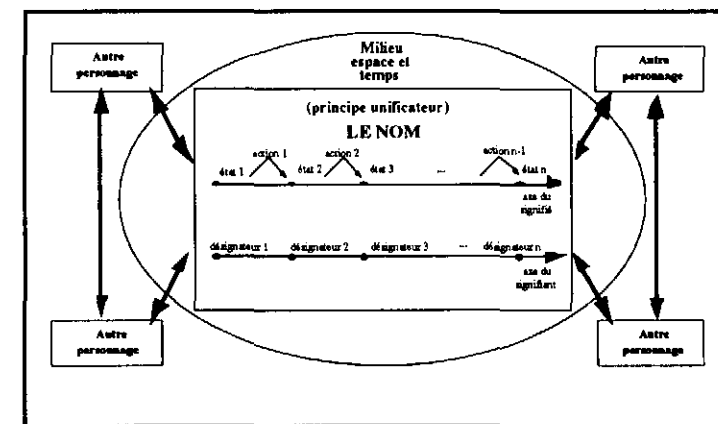
Comme tout système, le système du personnage est orienté vers une *fin*: chaque personnage se donne un objectif ou *but* à atteindre et se trouve de ce fait en situation de "résolution de problème". Le but fixé, il lui reste à dresser un *plan* d'actions, à rassembler des *moyens* et à les mettre en oeuvre. Il dispose pour ce faire, en théorie, d'une très large palette de réponses, mais il existe des réponses standard (dans une situation donnée, dans un type de récit donné). Le recours à la notion de but/plan/issue empruntée aux grammairiens du récit (Mandler et Johnson, 1984; Mandler, 1981-1982), beaucoup plus subtile

que le schéma quinaire, peut permettre, dans le cadre didactique, au maître comme à l'élève, de vérifier que chaque personnage a été pourvu d'un projet, de repérer si chaque projet connaît une issue (positive ou négative), si chacun des plans d'actions mis en oeuvre est bien en rapport avec le but initial, si les chemins vers l'issue sont rectilignes ou détournés par des obstacles et des quêtes annexes, enfin si les projets, considérés dans leur ensemble, s'articulent d'une façon ou d'une autre (union des forces dans un projet commun, rivalité dans un projet identique, projet de faire aboutir le projet d'un autre...).

1.1.2. Approche dynamique du système

La frontière qui délimite le territoire de chaque personnage n'est pas imperméable sinon l'histoire n'advierait pas. La communication du personnage avec son environnement actif (les autres personnages) modifie son milieu. Menacé de désorganisation, il est sans cesse contraint à l'adaptation, ou recomposition. Il lui faut se maintenir dans sa forme tout en se recomposant de l'intérieur, conserver une relative stabilité de sa nature en dépit des flux qui le traversent.

Comme le personnage n'a d'autre réalité que linguistique, c'est le texte qui se charge de maintenir la continuité dans le changement. Au "signifié discontinu" du personnage correspond en parallèle, au plan linguistique, un "signifiant discontinu" (Hamon, 1972), la chaîne des désignateurs, ou plus exactement un "signifié cumulatif" (Cordoba, 1984) agrégé autour du pôle stabilisateur que constitue le nom propre, phénomène dont le schéma suivant tente de rendre compte:



2 - Approche dynamique du système

1.2. Le système des personnages

1.2.1. Approche structurelle du système

Le système des personnages comprend trois éléments de base: le lecteur et le narrateur d'une part, les personnages-acteurs d'autre part.

- Lecteur et narrateur

Le lecteur ou, plus exactement, l'effet sur le lecteur, est la finalité du système (Jouve, 1992). Sa prise en considération est déterminante puisque la stratégie discursive est entièrement dépendante de ses réactions supposées ou programmées.

Le narrateur, que je considère comme un méta(méga)personnage, qu'il soit présent ou non dans la diégèse, est le centre de décision du système. Dans le processus d'écriture, sa mise en place est indispensable et prioritaire. Régisseur et manipulateur, il prévoit et oriente les réactions du lecteur:

- il raconte;
- il souligne l'organisation interne de son discours;
- il interpelle éventuellement le lecteur;
- il oriente l'interprétation du lecteur,
 - . par ses commentaires,
 - . en sélectionnant les informations à fournir sur ses personnages,
 - . en déterminant le canal par lequel elles vont passer,
 - . en fixant le moment de leur introduction et leur forme,
 - . en construisant l'échelle des valeurs (Genette, 1972).

Pour être lisible, le narrateur, comme les personnages-acteurs, a besoin d'une cohérence interne, c'est-à-dire d'une certaine permanence comportementale (permanence de son idiolecte, de sa position dans l'espace et le temps, unité de son discours interprétatif et idéologique dans la continuité du récit).

- Personnages-acteurs

Les personnages comme "caractères" et comme "agents" sont inscrits dans un réseau (Ezquerro, 1984). Chaque personnage se définit par rapport à son mode de relation avec les autres personnages à un moment donné du récit ou sur l'ensemble du récit, à la fois dans ce qu'il est et dans ce qu'il fait. C'est ainsi que chaque composant d'un personnage donné peut être mis en rapport avec le composant similaire des autres personnages: le portrait, par exemple, loin de constituer un agglomérat autonome de traits, est intégré à la série des autres portraits par des relations de ressemblances, dissemblances (Hamon,

1983); le programme narratif d'un personnage donné est en relation avec le programme narratif des autres personnages, chacun entrant dans une configuration évolutive d'alliances ou d'oppositions.

1.2.2. Approche dynamique du système

La dynamique du système s'arrête quand le héros a atteint son but et que son environnement hostile n'a plus l'énergie nécessaire pour une réaction, quand le but n'est pas atteint et que tous les moyens pour l'atteindre sont épuisés ou quand le héros renonce explicitement à atteindre son but.

A la surface du texte, les chaînes de désignateurs rendent compte des alliances et oppositions temporaires, tout en cherchant à autonomiser chaque personnage et à assurer une continuité par différents procédés de désambiguïsation. Partout et nulle part, objet diffus, le personnage a donc cette vertu (qui est aussi une réelle difficulté) qu'il réclame d'être travaillé constamment partout et nulle part. Précisément, c'est ce partout et ce nulle part que je voudrais explorer maintenant en proposant un modèle d'analyse didactique de la construction du personnage. Si la notion de personnage ne peut être abordée théoriquement que de manière systémique, il en va de même concrètement dans l'acte de production pour l'élève, dans son enseignement du récit pour le maître.

2. Le personnage, objet à produire: choix, contraintes et difficultés d'écriture

2.1. Présentation générale du modèle

Le modèle tente de structurer, autour du personnage, un inventaire des problèmes d'écriture (23 très exactement) que les élèves doivent apprendre à se poser et résoudre lorsqu'ils sont en situation de production de récit.

Son but: aider le maître à définir des critères de réalisation et de réussite, à établir un diagnostic, à mettre en place des activités adaptées aux difficultés rencontrées, lui permettre enfin d'«observer les procédures utilisées par les élèves dans les tâches de production de récits et favoriser un auto-contrôle de l'élève sur sa propre activité en cours d'écriture» (Garcia-Debanc, 1986, p. 25 et 37).

2.2. Sources du modèle

Le modèle est à l'articulation de plusieurs modèles développés dans des champs théoriques différents: modèles psycholinguistiques du processus rédactionnel (Hayes et Flower, 1980; Bronckart & al., 1985; Schneuwly, 1988); modèles didactiques du savoir-écrire en général (Turco, 1988 - Mas, 1991 et 1992); traitement didactique des recherches en littérature, narratologie et linguistique menées par le groupe "Personnage" du CRCD de l'Université Blaise Pascal de Clermont-FD sous la direction de Yves Reuter (1987, 1988, 1990).

Pour reprendre Schneuwly (1988), il "*ne s'agit pas d'un modèle processuel*". Les opérations y sont "*postulées*" comme autant d' "*hypothèses heuristiques*".

2.3. Mode d'organisation du modèle

Le modèle¹ ne décrit pas statiquement l'ensemble des critères auxquels devrait satisfaire la construction des personnages du récit, il les relie dynamiquement aux opérations psychologiques nécessaires à leur mise en oeuvre.

A) La planification

- Du point de vue pragmatique (gestion de l'interaction), nous distinguons deux opérations:

- la contextualisation du projet d'écriture qui suppose la prise en compte du lecteur et de ses attentes;
- le choix d'une stratégie discursive, soit d'un type d'écrit narratif particulier et, à l'intérieur de ce type, d'un mode de narration (quand le mode de narration n'est pas imposé par le type lui-même).

- Du point de vue sémantique (gestion de l'objet du discours), étroitement dépendant du point de vue pragmatique, nous distinguons:

- le recrutement, le modelage et l'articulation des personnages, trois opérations qui permettent de prévoir globalement le nombre, la nature et la fonction des personnages, de planifier leurs entrées, leurs parcours et leurs sorties, les rencontres, les associations et les conflits qui peuvent advenir et les métamorphoses qui peuvent en découler pour chacun d'entre eux;

- l'homogénéisation des personnages et, de manière plus pointue, de chaque personnage dans son individualité, c'est-à-dire la mise en cohérence de ses qualifications avec ses comportements, de ses attributs, comportements, caractéristiques physiques, psychologiques ou sociales... avec le monde posé (ou présupposé) par le récit (passé/présent/futur, imaginaire/réaliste...)

- à la limite de la planification et de la mise en texte (les frontières doivent être conçues comme perméables) le criblage qui recouvre la sélection des informations à apporter sur chaque personnage et des moyens de les communiquer au lecteur (directement ou sous forme indiciaire, par l'intermédiaire du narrateur ou d'un autre personnage ou encore des deux conjointement).

B) La mise en texte (ou gestion de l'objet texte), qui est la rédaction proprement dite. A l'exclusion de la segmentation, non pertinente au regard de mon objet d'étude, j'ai retenu l'ensemble des opérations de mise en texte dégagées par Schneuwly (1988) et tenté de leur trouver, moyennant parfois une distorsion importante, une correspondance appropriée dans le champ des personnages (où placer la description, quel lexique choisir pour la description, comment assurer la cohésion du personnage par l'intermédiaire des chaînes de co-référence, la connexion des personnages...).

C) La révision, qui a pour objet de contrôler (pour aboutir éventuellement à une réécriture) l'opportunité et la cohérence des choix faits aux niveaux pragmatique et sémantique, l'adéquation des moyens stylistiques et linguistiques utilisés.

Le modèle implique que l'apprenti-scripteur opère avec constance des choix entre des possibilités offertes (par le contexte de production, le type d'écrit choisi, les libertés permises par la langue) et dans le même temps se plie à des contraintes:

- norme linguistique ou norme textuelle;
- contraintes dépendantes d'options antérieures (le choix premier d'une qualification pour un personnage peut restreindre le champ d'action qu'il est possible de lui assigner par la suite, le choix d'une focalisation interne ne permet pas de dire autre chose que ce qu'un tel type de focalisation autorise).

Le modèle accentue la récursivité du processus et le nécessaire va-et-vient entre les opérations dégagées. Le produit "personnage" est un objet stratifié et multidimensionnel dont les éléments sont organisés en niveaux hiérarchisés et reliés par une grande variété d'intercon-

1 Je renvoie le lecteur à ma thèse : *Le personnage, un objet à construire : traitement didactique à l'école élémentaire*, Université Blaise Pascal - Clermont-FD (1993), à paraître chez Delachaux et Niestlé, Collection "Techniques et méthodes pédagogiques", sous le titre *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*.

nexions. Les effets d'une décision à un niveau donné se répercutent en chaîne sur les autres niveaux, plusieurs groupes de variables peuvent être modifiés simultanément.

Toutes les interconnexions du système ne peuvent être exposées dans le cadre de cet article. Je m'en tiendrai à un seul problème d'écriture pris dans la zone "mise en texte" pour souligner, à grands traits, son enracinement en plusieurs lieux dans l'ensemble du domaine discursif.

2.4. Un problème d'écriture local dont la solution est ailleurs

Je choisis le problème n°17:

Déterminer le lieu et le mode d'insertion de la description, choisir le lexique de la description

Je ne reviens pas sur la question de l'étendue de la description (tout comme sa forme même) variable selon les genres narratifs et la hiérarchie interne des personnages.

- Choix et contraintes portant sur le lieu d'insertion

Le portrait, quand il existe dans les récits enfantins, suit traditionnellement la première mention du nom du personnage. Il peut tout aussi bien être retardé. Le choix est libre dans la plupart des cas, mais contraint, par exemple, dans le cas du conte merveilleux. Libre, il s'opère en fonction de l'effet visé sur le lecteur.

- Choix et contraintes portant sur le mode d'insertion

Le portrait est un moyen direct et massif de poser le personnage. Quand il y a volonté de description chez le scripteur novice, c'est sous cette forme que s'incarne la volonté. Mais on peut aussi aider à concevoir un portrait éclaté dans l'espace du texte, en notations incidentes et disséminées, plus intimement liées à la trame narrative que le lecteur devra rassembler.

Qu'il soit massif ou éclaté, le portrait est dans tous les cas une caractérisation directe. Il existe également des procédés indirects comme la description par le dire; la description par le faire et la description métonymique qui réclament plus fortement que le portrait direct la coopération du lecteur.

- Choix et contraintes portant sur le mode de transmission du portrait

Chez les élèves, le portrait est avec une grande régularité pris en charge par le narrateur, c'est-à-dire en l'espèce par un regard sans

origine et sans orientation définie (on ne recrute pas sciemment de metteur en scène; les personnages donnent l'effet d'être livrés à eux-mêmes sur la scène du récit). Le portrait véhiculé par le regard ou la parole d'un autre personnage est rare. A supposer qu'on ait appris aux élèves à poser un narrateur, à diversifier les voies de l'information, apparaissent alors de nouvelles questions portant sur l'opportunité et le canal de transmission de la description, et plus généralement sur les moyens de l'intégrer au processus narratif: est-il bien nécessaire de décrire? Si oui, qui choisir comme "voyeur" ou "descripteur"? Quel moment choisir dans l'intrigue qui justifie que le "voyeur" puisse voir ou que le "descripteur" puisse avoir besoin de décrire? Des choix précédents découlent les contraintes suivantes dont les effets se font ressentir à nouveau sur la quantité et la qualité des traits à sélectionner dans la mise en texte:

- prise en compte du pouvoir-dire du descripteur choisi (position spatiale, degré de familiarité de l'observateur avec l'observé);
- prise en compte du vouloir-dire du descripteur (il convient de rendre compte de la perception subjective du descripteur quel qu'il soit et donc d'orienter argumentativement les traits à sélectionner, dans le sens d'"une impression dominante").

Le portrait est de ce point de vue l'expression d'une double cohérence à trouver: celle du personnage décrit (les traits à retenir sont, selon le principe de pertinence, les traits dominants, susceptibles d'éclairer, d'expliquer, de justifier son comportement dans l'histoire -où l'on retrouve la mise en relation de l'être et du faire, et celle du personnage descripteur dans ses rapports au personnage décrit (homogénéité des jugements de valeur).

Au terme du processus, la sélection des traits, leur ordonnancement, le choix des mots pour les dire, apparaissent donc comme l'aboutissement d'une longue chaîne de raisons (Tauveron, 1994).

2.5. Des difficultés des élèves

2.5.1. Difficultés à mettre en route le système

La complexité de la tâche d'écriture pour un élève d'école élémentaire est immense. Cette complexité est inhérente à l'acte d'écriture lui-même. Le modèle montre assez qu'il faut tenir tous les fils à la fois et ne jamais les lâcher, qu'il faut aussi avoir une idée claire des possibles qui s'offrent. A cette complexité de fait, s'ajoutent d'autres obstacles qui tiennent aux représentations que les élèves se font du personnage

en particulier et du récit plus généralement. Quelques exemples concernant toujours le seul problème évoqué :

a) La définition de l'objet personnage que se donnent la majorité des élèves (personne réelle ou image de personne existante) implique un recours excessif à l'implicite : les propriétés du signe personnage, considérées comme naturellement identiques à celles du référent, n'ont pas à être explicitées, ce qui peut expliquer en partie la rareté des descriptions dans les récits enfantins (le nom suffit à instaurer le personnage).

b) La description, quand elle existe, est souvent l'effet d'une injonction magistrale mais l'élève n'en saisit pas nécessairement la finalité : séquence autonome placée en début de récit, elle est sans incidence sur la trame narrative (la mise en rapport spontanée de l'être et du faire ne semble guère apparaître qu'au CM1).

c) La représentation rhétorique du bon portrait (compact, exhaustif, répondant à des normes strictes de composition et à des exigences lexicales précises dont fait partie la "richesse" du vocabulaire), d'origine didactique assurément, est très prégnante.

d) Les pratiques traditionnelles, fondées sur un clivage (le "vrai" vs le "faux"), incitent à confondre l'auteur avec le narrateur et donc à n'utiliser la première personne, censée représenter l'émetteur du message, que pour les récits de vie. Dès lors que l'auteur n'est pas impliqué dans le récit (récits fictionnels), il ne reste que la 3ème personne, valant pour absence de personne. En ce sens, il n'y a pas de choix et, au-delà, de problème de "voix" narrative : confondu avec l'auteur quand il dit "Je", ou considéré comme absent parce qu'invisible en surface quand il ne dit pas "Je", le narrateur en tant que personnage régisseur -metteur en scène inscrit dans le texte- n'existe pas. Tout se passe alors comme si les événements pouvaient se dérouler "naturellement" d'eux-mêmes. Sans "point de fuite", sans regard filtrant et sans voix pour percevoir et dire les faits et leurs acteurs, la question de la perspective narrative (par qui, comment faire transiter les informations?), de la sélection des informations (que dire et ne pas dire?), de l'axiologisation (avec ses incidences sur la désignation et la description des personnages) ne se pose pas et avec elle la question de la cohérence du récit.

2.5.2. Difficultés extérieures au système

Plus généralement, à supposer que le jeune scripteur parviennent à régler l'ensemble des problèmes répertoriés dans le modèle présenté, il

n'est pas sûr pour autant qu'il produise un récit acceptable. Le lecteur attend du récit qu'il affecte à ses personnages des moyens de satisfaire leur but qui soient rationnels dans le monde posé (donc, au besoin irrationnels, par rapport aux usages de notre monde, si le monde posé a des lois de fonctionnement différentes), en accord avec les valeurs attribuées explicitement ou implicitement à chacun des personnages (en ce sens, il ne s'attend pas *a priori* qu'un ogre ait une conscience morale) et en même temps non absolument prévisibles. Or, la gestion des actes des personnages dans la continuité d'une intrigue est délicate (Ricoeur, 1984). Elle implique qu'on ait intériorisé non seulement les règles du jeu lui-même, avec leurs variantes, mais également les règles du jeu social sur lesquelles elles se calquent plus ou moins. L'acceptabilité des programmes d'actions des personnages et de leurs relations est dépendante de la logique comportementale traditionnellement admise, c'est-à-dire de connaissances pragmatiques : connaissance des scripts d'actions, des rôles thématiques, des rapports sociaux, des réactions psychologiques attendues, connaissances encyclopédiques sur les mondes représentés. Il est toujours possible de répertorier les problèmes d'écriture qui se posent aux élèves lorsqu'ils construisent un système de personnages et d'imaginer des moyens pour aider à les surmonter ; dans bien des cas, à des problèmes techniques répondent des solutions techniques. L'enseignant dispose, en revanche, de peu de moyens pour accroître chez ses élèves les connaissances pragmatiques et culturelles nécessaires pour "faire intrigue" acceptable : leur connaissance de la psychologie humaine et des comportements sociaux n'est pas identique à celle de l'adulte. C'est là sans doute qu'une didactique de la construction du personnage trouve ses limites.

Cette réserve faite, dès lors que des problèmes d'écriture sont répertoriés et décrits, il est possible de leur associer des objectifs, des contenus d'enseignement, des situations d'enseignement/apprentissage et des activités spécifiques susceptibles d'aider les élèves à accomplir une tâche complexe qu'ils sont bien souvent sommés d'accomplir sans apprentissage préalable, sans conscience claire des difficultés qu'ils ne manqueront pas de rencontrer. Il convient, bien entendu, de souligner que tous les problèmes cités ne sont pas d'égale importance et que tous ne sont pas solubles aux mêmes âges de la scolarité.

3. Propositions didactiques: objectifs, contenus, situations

3.1. Un module d'enseignement du récit organisé autour du personnage

Définissons un module d'enseignement comme «un ensemble cohérent de séquences de classe centrées sur un/des types d'écrits donnés, où interagissent productions d'écrits, lecture et analyse d'écrits, étude de la langue et des textes sur des points posant problème pour les élèves» (Mas, 1992).

Le module, dont je ne donnerai ici qu'un très bref aperçu, se veut une réponse à l'absence de programmation ou à la discontinuité (voire la redondance) qui caractérise l'enseignement de la langue écrite à l'école. Il n'établit aucune progression rigide, aucun itinéraire balisé. Il détermine, à partir des 23 problèmes d'écriture répertoriés, des objectifs et des contenus d'enseignement qu'il met ensuite en relation avec des situations de production (projets d'écriture sur un type de récit ou tâches-problèmes mettant l'accent sur telle ou telle dimension du processus d'écriture), des situations de lecture analytique où puiser des connaissances utiles à la production et des activités de structuration. Il propose en somme un programme virtuel pour l'ensemble de la scolarité primaire et le collège que chaque maître peut actualiser en s'adaptant au contexte didactique qui est le sien.

A titre d'illustration, autour des problèmes d'écriture relatifs au recrutement, au modelage et à l'articulation du personnel du récit, peuvent être posés les contenus d'enseignement suivants.

Savoir-faire

- Construire le système des personnages.
- Expliciter les relations des personnages, justifier les changements de position.
- Finaliser le parcours des personnages.

Savoirs notionnels

- Les personnages: leur réseau, leurs rôles possibles, leurs plans d'action (types de parcours possibles de la formulation du but à la résolution du problème).

Ces contenus peuvent être travaillés dans trois titres d'activités.

a) Au cours de projets d'écriture ou par le biais de tâches-problèmes (par exemple: écriture d'un récit à partir d'un ensemble de personnages imposés).

b) Dans des activités de lecture:

- repérage, dans des récits lus, des personnages, de leur nature, de leur hiérarchie, des rôles qu'ils tiennent, de leur traitement différencié selon l'importance de leur rôle;
- identification des différents types de héros;
- repérage de l'imbrication des parcours, des types d'alliances, de conflits;
- repérage des différents types de parcours possibles de l'énoncé du problème à sa résolution;
- comparaison de portraits de personnages en opposition.

c) Dans des activités de structuration:

- tableau à double entrée (nature possible/rôle possible des personnages);
- introduction/suppression d'un personnage dans un récit existant;
- schématisation de parcours;
- modification de parcours (amélioration => dégradation par exemple);
- insertion de buts secondaires;
- retardement de l'issue par insertion d'échecs successifs avant réussite;
- invention de fins multiples;
- invention de portraits en opposition.

3.2. Des micro-programmations ou progressions à l'intérieur du module

Si le module se présente délibérément comme une contrée à explorer sans itinéraire préétabli (il s'agit bien pour le maître de s'adapter aux compétences toujours spécifiques de ses élèves et aux conditions toujours changeantes des projets d'écriture en cours), il n'est cependant pas impossible, à l'intérieur du programme général, de délimiter des sous-modules, de concevoir même des zones de progressions souples.

4. Conclusion

Le personnage, comme clé pour entrer dans la production du récit, est enseignable mais il ne l'est que dans le respect de son entière complexité. Le module d'enseignement que je propose se présente comme un terrain d'aventure, traversé de chemins entrecroisés, dont l'exploration n'est certes pas sans risques. Il exige en effet du maître qu'il renonce lui aussi à sa conception référentielle du personnage, qu'il sache

s'orienter dans le labyrinthe ainsi dessiné, c'est-à-dire qu'il ait une connaissance approfondie du fonctionnement du récit en général, des particularités de chaque genre, des représentations des élèves et de leurs difficultés à surmonter chacun des problèmes d'écriture, une attention permanente à l'interconnexion des problèmes. Sur un autre plan, il exige enfin, de l'équipe de maîtres, la concertation en vue de la répartition des tâches. En ce sens, il apparaîtra sans doute comme une construction utopique mais il n'est pas interdit de penser, avec Henri Lefebvre, que le "possible fait partie du réel".

Bibliographie

- BRONCKART, J.-P. & Al. (1985). *Le fonctionnement des discours*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- CORDOBA, P.E. (1984). Prénom Gloria. pour une pragmatique du personnage. In: *Le personnage en question*, Université de Toulouse-Le Mirail, Service des Publications, pp. 33-44.
- EZQUERRO, M. (1984). Les connexions du système PERSE. In: *Le personnage en question, IVe colloque du S.E.L.*, Toulouse: Université de Toulouse-Le Mirail, pp.103-109.
- GARCIA-DEBANC, Cl. (1986). Intérêt des modèles du processus rédactionnel pour une pédagogie de l'écriture, *Pratiques*, 49, 23-49.
- GENETTE, G. (1972). *Figures III*, Paris, Seuil.
- HAMON, PH. (1972). Pour un statut sémiologique du personnage. Repris dans: *Poétique du récit* (1977), Paris, Seuil, pp 115-180.
- HAMON, PH. (1983). *Le personnel du roman. le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Emile Zola*, Genève, Droz.
- HAYES, J.R. & FLOWER, L. (1980). Identifying the organization of writing processes. In: L.W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing*, Hillsdale, Erlbaum.
- HAYES, J.R., FLOWER, L., SCHRIVER, K.A., STRATMAN, J.F. & CAREY, L. (1987). Cognitive processes in revision. In: S. Rosenberg (Ed.), *Advances in applied psycholinguistics: reading, writing and language learning*, Cambridge, Cambridge University Press, pp. 176-240.
- JOUE, V. (1992). *L'effet-personnage dans le roman*, Paris, PUF.

- MANDLER, J. M. & JOHNSON N.S. (1980). Un conte à deux structures: structure sous-jacente et structure de surface des récits. In: G. Denhière (Ed), *Compréhension et souvenir de récits* (1984), Lille, PUL, pp. 231-274.
- MANDLER, J.M. (1981-1982). Recherches récentes sur les grammaires du récit, *Bulletin de psychologie XXXV*, 356.
- MAS, M. (1991). Savoir écrire, c'est tout un système! Essai d'analyse didactique du "savoir écrire" pour l'école élémentaire, *Repères*, 4, 23-34.
- MAS, M. (1992). La quadrature du cycle, *Repères*, 5, 43-62.
- MATHIEU, M. (1974). Les acteurs du récit, *Poétique*, 19, 357-367.
- REUTER, Y. (1987). Le personnage, *Cahiers de recherches en Didactique du Français n°1*, La question du personnage, CRCD de l'Université de Clermont-Ferrand II, 9-44.
- REUTER, Y. (1988). L'importance du personnage, *Pratiques*, 60, 3-22.
- REUTER, Y. (1990). Personnages et conflits dans le récit, *Cahiers de recherche en Didactique du Français n°3*, Personnages et histoires, CRCD de l'Université de Clermont-Ferrand II, 7-14.
- RICOEUR, P. (1984). *Temps et récit 2. La configuration dans le récit de fiction*, Paris, Seuil.
- SCHNEUWLY, B. (1988). *Le langage écrit chez l'enfant*, Neuchâtel, Delachaux et Niestlé.
- TAUVERON, C. (1994). Lexique et portrait dans le récit: deux logiques didactiques à l'école primaire, *Repères*, 8, 167-189.
- TURCO, G. (1988). *Ecrire et réécrire au cours élémentaire et au cours moyen*, Rennes, CRDP.