

si chaque utilisateur devait nécessairement refaire tout le chemin, l'expérience – au sens commun du « vécu » – n'étant pas transmissible ni transférable. Ce qui est l'exact contrepied de la recherche. Mais, d'évidence, ce n'est pas ce label qui préoccupe au premier chef l'auteur. Son enthousiasme compte entraîner l'utilisateur sur les voies qu'il a empruntées, vers la jubilation qu'il a connue à lire les poètes pour faire écrire les élèves et vers la jubilation que ceux-ci ont rencontrée à leur tour.

Gilbert Ducancel

- **TAUVERON, C. (1995) : *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Coll. Techniques et méthodes pédagogiques. Neuchâtel, Delachaux & Niestlé.**

Comme le souligne fortement l'auteur, la notion de personnage d'un récit est une notion floue, multiforme, donnée comme d'évidence première, dont les manuels, les classes, mais aussi bon nombre d'ouvrages théoriques, font un usage tranquille et non théorisé. À partir de quoi il est évident qu'elle ne pose aucun problème particulier, et qu'elle ne saurait faire l'objet d'un enseignement. Le propos de l'ouvrage est, *a contrario* des évidences premières, de montrer qu'il est possible de constituer théoriquement le concept de personnage d'un point de vue didactique, d'explicitier les problèmes d'écriture que les élèves ont à résoudre lorsqu'ils apprennent à produire des récits, et de concevoir, mettre en œuvre dans les classes dès le C.P. un enseignement susceptible d'assurer l'intégration de compétences relatives au personnage, et par là même de compétences d'écriture transférables. Cela suppose entre autres que maîtres et élèves surmontent les obstacles majeurs que constituent leurs conceptions à propos du personnage.

Les enseignants d'école, de collège et leurs formateurs trouveront dans cet ouvrage, au premier degré, un ensemble particulièrement heuristique d'éléments d'ordre théorique et pratique pour enseigner/apprendre à produire, lire les personnages de récit. Par là même, ils entreront dans une didactique de l'écrit fondée sur l'explicitation, la résolution de problèmes d'écriture différenciés et hiérarchisés, et sur une évaluation formative qui fait de l'explicitation, de l'utilisation de critères d'évaluation par les élèves, un moteur de l'apprentissage, en relation avec la construction de savoirs organisés sur les pratiques sociales de l'écrit, les opérations d'écriture, les fonctionnements des divers types d'écrits au plan pragmatique, sémantique, morphosyntaxique.

Les lecteurs familiers des recherches INRP EVA (pratiques d'évaluation des écrits en classe) et RESO (résolutions de problèmes en français) ne manqueront pas de reconnaître ces principes didactiques dans le cadre desquels C. Tauveron a inscrit sa recherche et dont l'ouvrage assure une remarquable vulgarisation. Ce n'est pas son moindre mérite même si ce n'est pas son propos. De ce point de vue, on peut s'étonner que les sources RESO ne soient pas citées explicitement, non plus que l'ouvrage commun aux deux recherches dont le titre est, précisément, *Problèmes d'écriture* (Ducancel, G. dir., Rencontres Pédagogiques, INRP, 1988).

Quoi qu'il en soit, l'hypothèse de travail selon laquelle le personnage, « unité intégrée et intégrante » selon l'expression d' Y. Reuter, s'avère une « clef » pour une didactique opératoire de la production (et de la lecture) de récits (sinon « l'entrée la plus pertinente » comme C. Tauveron le dit parfois) n'est pas infirmée, loin s'en faut. L'ouvrage montre que l(es) opération(s) « de construction du personnage réclame(nt) bien presque toutes les opérations langagières réclamées par la construction du récit lui-même et qu'à bien des égards, construire le(s) personnage(s), c'est construire le récit dans sa globalité ». C'est en tous cas vrai dans les types de récits de littérature de jeunesse auxquels réfère le travail des classes.

Au-delà de l'apport concret de pistes de travail sur l'enseignement/apprentissage des personnages et des récits, cet ouvrage peut aussi se lire aussi au second degré comme un itinéraire de problématisation didactique du personnage.

Au départ, le personnage est donné comme objet didactique non identifié. Il pose de ce point de vue des problèmes difficiles : d'une part, « l'objet de savoir » « n'est pas [...] entièrement théorisé » ; d'autre part, par le fait même qu'il est le principal « organisateur textuel », il est « difficilement localisable et isolable ». Il n'appartient pas au didacticien d'opérer cette théorisation qui « articulerait en les dépassant, les approches partielles (linguistiques, sémiotiques...) disponibles ». Dans une perspective applicationniste, un tel constat bloquerait tout travail didactique. C. Tauveron adopte une position autre.

Sa démarche procède de l'observation « des difficultés et des besoins des élèves, de l'impuissance des maîtres à y répondre ». Problème d'enseignement qu'il s'agit de constituer en problème didactique en le théorisant. C'est ici qu'interviennent « les sources savantes pour aboutir à une première formulation didactique du concept de personnage ». Il apparaît ainsi que le personnage constitue un « lieu d'émergence, de convergence et de structuration de problèmes d'écriture connexes, en d'autres termes, le pivot autour duquel bâtir, avec la participation de l'apprenant lui-même, un certain nombre de compétences, jusqu'alors non travaillées ou travaillées isolément ». Signalons, à ce point de l'itinéraire, un problème difficile sur lequel la notion contestable de « sources savantes » ne permet guère d'avancer, celui du travail didactique par lequel les référents empruntés à des domaines de recherche hétérogènes, dont les objets n'ont rien à voir *a priori* avec la didactique, peuvent cependant être « traités » (plutôt que « transposés ») pour construire des problématisations, des modélisations didactiques heuristiques, en considérant les compatibilités, les transversalités théoriques potentielles.

C. Tauveron peut ainsi concevoir « un modèle d'analyse didactique de la construction du personnage en tant qu'objet d'enseignement » opératoire, c'est-à-dire susceptible d'aider à la détermination de contenus et de stratégies d'enseignement », et en tant qu'objet d'apprentissage permettant « l'intégration progressive des composantes du personnage et leur mise en œuvre dans des tâches de production de récits » selon des modalités, des obstacles repérés. Cette modélisation des compétences d'écriture/réécriture, dérivée d'une modélisation de Maurice Mas « Analyse didactique du savoir écrire » (publiée dans *Repères* N° 4) est centrée sur les opérations et les problèmes d'écriture qui sont constitutifs du personnage. Raisonnement circulaire, du personnage au savoir

écrire et inversement ? Validation réciproque des deux modélisations ? Contextualisation nécessaire de compétences ciblées sur un aspect – central il est vrai – d'un type d'écrits donné ? Opérationnalisation nécessaire de compétences transversales à tous les types d'écrits ? Autant de questions qui mériteraient discussion. Ainsi l'explicitation remarquable des problèmes d'écriture discriminés constitue à la fois une lecture particulièrement éclairante des modélisations EVA du « savoir écrire » et une problématisation exemplaire en soi du personnage comme « objet à produire », mais aussi à lire. Au cœur de l'ouvrage de C. Tauveron, cette explicitation va lui servir d'analyseur des pratiques de classe présentées dans le dernier chapitre qui présente un « module » d'enseignement/apprentissage du personnage. Elle devrait constituer un outil particulièrement performant de formation des maîtres.

Prenant appui sur les premières formulations du modèle, il s'agit alors de « construire des outils pour observer systématiquement les conduites apparentes ou cachées des élèves et des maîtres », en l'occurrence leurs conceptions du personnage, comme autant d'obstacles ou de points d'appui possibles à l'enseignement/apprentissage. La méthodologie contrastive de recueil, d'observation et de traitement des données (qui doit beaucoup à la recherche EVA) induit des résultats d'un très grand intérêt didactique. Ainsi, C. Tauveron note que « la confusion personne/personnage » manifestée dans toutes les classes « bloque toute représentation de la tâche et rend impossible sa gestion délibérée ». L'analyse des pratiques de classe et des conceptions de six maîtres (formés ou non en didactique du récit) permet de même de dégager un certain nombre d'obstacles ou d'appuis didactiques à l'enseignement du personnage. Comme la recherche EVA, C. Tauveron constate que « les représentations dominantes du personnage chez les élèves, dans chaque classe, sont fortement (mais sans doute pas exclusivement) liées aux représentations du maître et qu'elles sont donc en partie d'origine didactique ».

Le problème est donc ici entre autres ici de travailler ces conceptions avec les élèves et les maîtres en formation, pour construire des représentations, des conceptions plus opératoires. C'est possible comme en témoignent les élèves et les maîtres de deux des classes observées. En retour, C. Tauveron peut alors « affiner [...] la formulation du concept, répertorier et articuler les problèmes d'écriture non résolus ». Les « propositions didactiques » du dernier chapitre, qui présentent les « objectifs, contenus, situations, démarches » d'enseignement/apprentissage du personnage sont donc la résultante d'un processus complexe d'opérationnalisation de référents théoriques et de théorisation de pratiques innovantes conduit tout au long de la recherche. On est donc au-delà des classiques « retombées » ou « implications » pédagogiques, didactiques de recherches. En témoigne la capacité effective de C. Tauveron à « penser une action didactique qui ne contourne pas la complexité (du personnage) mais l'exploite », et qui s'assigne comme objectif majeur de « permettre mais également (faire) apprendre le long et patient travail de l'écriture » dans sa durée. C'est ce que montre l'analyse de séquences de réalisation de projets d'écriture centrés sur le personnage au CM2 et au CP. On peut y lire une double problématisation : celle qu'opèrent en actes les élèves guidés par leur maître à des degrés divers, celle du « narrateur » didactique C. Tauveron qui rattache les événements de la classe aux problèmes discriminés par le modèle d'analyse.

On ne saurait mieux faire, pour terminer ces notes de lecture, que de citer la conclusion générale. Évoquant les résultats de l'évaluation CM2-6ème, C. Tauveron fait état de faits, qui semblent à première vue infirmer son propos, selon lesquels 4 élèves de 6ème sur 5 maîtriseraient la gestion des personnages en relation avec la cohérence du récit. Bel exemple d'apprentissages réussis sans enseignement ? En fait, « faute de disposer d'indicateurs précis de la compétence narrative et singulièrement de la capacité à construire des personnages cohérents, on charge les maîtres de traiter les données de leur classe à partir de critères généraux (« le récit est-il cohérent du point de vue des personnages ? »). On peut certes reconnaître à l'institution « une volonté d'introduire de la rigueur dans l'évaluation de la langue écrite », mais la méconnaissance de l'état des recherches dans le domaine et des règles élémentaires de traitement des données textuelles est en la matière plus que fâcheuse. Comme le souligne C. Tauveron, s'appuyant sur ses observations, « moins le correcteur dispose d'indicateurs, moins il est alerté sur les difficultés possibles des scripteurs et plus il a tendance à considérer que le produit donne satisfaction ». Concernant le personnage, la « représentation référentielle, atomisée et partielle » que les maîtres en ont, ne les aide pas à voir les problèmes et encore moins à les traiter. La recherche de C. Tauveron pourrait – on peut toujours l'espérer – contribuer à éclairer l'institution sur la signification réelle de certains résultats des évaluations qu'elle mène. N'est-ce pas l'une des fonctions de la recherche ?

Hélène Romian

IMAGES ET ENSEIGNEMENT DU FRANCAIS

- C.D.D.P. du Val d'Oise : Images et enseignement. *Ressources 95*, N° 3, 1993.

Ressources 95 est une nouvelle revue qui se présente comme un recueil de poésies : format 18x18, mise en page avec colonnes de texte... Le choix discursif est en cohérence : on va trouver dans ce numéro des articles très divers, du discours d'opinion au compte rendu d'une recherche très pointue. Les auteurs sont d'horizons variés : Régis Debray, Pierre Lévy, Gérard Mottet, Jacques David, Claude Le Manchec, Nicole Zoberman. Les points de vue sont parfois contradictoires, ce qui confirme l'exergue de la revue : « Les opinions exprimées sont celles des auteurs. »

On se bamera ici à évoquer les articles qui concernent directement la didactique du français.

C'est le cas de l'article de Jacques David (IUFM de Versailles-Cergy). Il rappelle l'histoire de l'illustration comme moyen pédagogique. Il pointe une sorte d'alternance historique entre approche du réel et du savoir par les textes / par les images et la parole du maître. Ce point de vue gagnerait cependant à davantage chercher l'épistémologique derrière l'historique. Ainsi, il est vrai qu'à la fin du XIXème et au début du XXème siècles, « limité par les quatre murs de sa classe, le maître ne pouvait y porter, ni l'évoquer par sa parole, tout le réel nécessaire à l'acculturation des élèves » et qu'il avait massivement recours aux images. Mais,