

TRAVAIL SUR LES REPRÉSENTATIONS INITIALES EN MATIÈRE DE PERSONNAGES

Ulrich JOTTERAND

1. INTRODUCTION

La prise en considération des représentations des élèves avant une séquence d'apprentissage d'une certaine importance n'est plus guère discutée sur le plan théorique. Il n'en reste pas moins que la mise en œuvre de cette procédure dans une classe ordinaire ne va pas sans poser toute une série de questions. Les pages qui suivent rendent compte, dans deux de mes classes, de démarches visant à faire émerger les représentations des élèves au sujet des personnages dans le texte narratif.

La prise en compte de cette problématique dans mon enseignement a deux raisons :

- la lecture de plusieurs articles sur ce sujet qui ne prête plus trop à discussion parmi les didacticiens ;
- l'expérience répétée ces dernières années que la question du personnage était traitée d'une façon peu satisfaisante par les élèves lorsqu'ils écrivaient un récit d'une certaine longueur.

Cet article résulte d'une part de la lecture des trois premiers numéros des *Cahiers de recherche en didactique du français* (1), d'autre part de ma participation à un groupe de travail réunissant des maîtres pendant les deux dernières années scolaires (1991/93) dans le cadre d'un dispositif de formation continue

(1) Désormais CRDF. Les trois premiers numéros ont été publiés sous la direction d'Yves REUTER par le CRDP de Clermont-Ferrand, 1987-1990. Dans le N° 1 (pp. 3-8), Yves REUTER présente son équipe constituée par la commission du Centre de Recherche en Communication et Didactique (C.R.C.D.), rattachée à l'U.F.R. Langues Appliquées et Communication (L.A.C.) de l'Université Blaise Pascal de Clermont-Ferrand. Elle travaille en relation avec l'I.U.F.M. de l'Université. Fondée en 1986, « ses membres sont des enseignants du supérieur, un professeur d'École normale et des professeurs du secondaire et du primaire, tous également formateurs d'enseignants dans le cadre d'associations pédagogiques et dans le P.A.F. de l'Académie. ». L'axe prioritaire de la recherche engagée est « le personnage dans la production de récits écrits ».

des maîtres de français du cycle d'orientation du canton de Genève. L'animation de ce groupe de travail était confiée à Catherine Schnedecker et André Petit-jean (2).

Ce groupe de formation continue était donc l'occasion pour moi de mettre à l'épreuve les « propositions de questionnaires et exercices » de l'équipe réunie autour d'Yves Reuter (3) et d'analyser d'un peu plus près les questions relatives à l'émergence des représentations des élèves dans le cadre d'un enseignement ordinaire (4).

A la rentrée scolaire de septembre 1992, j'ai négocié avec mes élèves un projet d'écriture longue qui vise à développer leurs savoirs et savoir-faire au sujet des personnages d'un texte narratif, plus particulièrement de leurs fonctions narratives et du rôle de leurs qualifications (5).

2. LES QUESTIONNAIRES Q-SORTS

Parmi les cinq questionnaires sur les représentations proposés dans les *Cahiers de recherche en didactique du français* (6), j'ai retenu trois questionnaires consacrés respectivement au « personnage dans les représentations de l'histoire » (questionnaire N° 1) ; aux « critères de reconnaissance des personnages » (questionnaire N° 2) ; et à « l'importance du personnage » (questionnaire N° 5) (7). On trouvera ces questionnaires en annexe.

J'ai retenu le questionnaire N° 1 bien que son thème soit les représentations de l'histoire, en raison du rapport très étroit entre histoire et personnages. Le recours à ces questionnaires s'est justifié par la rareté des propositions exploitables pour un maître en ce domaine. En raison de mon inexpérience, j'ai préféré m'inspirer d'une démarche déjà effectuée. C'est pour cette raison que j'ai retenu l'analyse proposée dans le *CRDF* N° 2, car elle devait sinon me fournir des réponses immédiates, au moins me faciliter l'analyse et l'exploitation des réponses des élèves, même si le corpus présenté par l'équipe de Clermont-Ferrand (ci-après CF) n'est pas représentatif du point de vue statistique (8).

(2) Je remercie Catherine SCHNEDECKER dont l'aide a été déterminante lors de la rédaction de cet article.

(3) *CRDF* N° 1, pp. 145-149.

(4) Les élèves dont il est question ici proviennent de deux classes des sections générale et pratique qui regroupent des élèves en difficulté. L'une de 7^e (les 15 élèves ont 12 / 13 ans), l'autre de 8^e (15 élèves de 13 à 14 ans). Ces classes correspondent approximativement à des 5^e et à des 4^e françaises. Dans la classe de 8^e, seuls 4 élèves ont des parents francophones. Sauf exceptions, les élèves proviennent de milieux très modestes. En raison de l'encadrement scolaire et psychopédagogique, le travail avec ces élèves offre certes des difficultés (pas comparables, à première vue, à certaines ZEP en France), mais aussi de nombreuses satisfactions.

(5) Dans la mesure où la question essentielle abordée ici concerne l'émergence des représentations, il ne m'apparaît pas utile de présenter ici ce projet d'écriture.

(6) « Propositions de questionnaires et d'exercices, pp. 145-150, in « La question du personnage », *CRDF* N° 1, 1987 ; et Jean-Paul GUICHARD, « Représentations du personnage en milieu scolaire », in « Le personnage dans les récits », *CRDF* N° 2, 1988, pp. 107-129.

(7) Cf. annexe 1. J'ai abandonné les questionnaires N° 3 et N° 4 qui s'intéressent aux « facteurs d'évaluation des personnages » et qui m'ont semblé a priori problématiques pour mes élèves en raison de leur formulation qui posent des difficultés de choix même à des lecteurs avertis. Choisir trois énoncés avec lesquels on est le plus en accord et trois autres avec lesquels on est le plus en désaccord parmi trente-quatre énoncés qui commencent tous par « les personnages que tu aimes sont... » (questionnaire N° 3) et par « les personnages que tu n'aimes pas sont... » (questionnaire N° 4) provoque une surcharge cognitive et induit des choix peu exploitables en raison de leur caractère aléatoire.

A titre d'information, j'ai mentionné les résultats du questionnaire N° 5, qui me semblent peu utilisables rétrospectivement.

(8) L'équipe de CF a exploité 779 feuilles de réponse (114 Primaire ; 269 Collège ; 218 Lycée ; 178 Post-bac). On peut regretter que les résultats détaillés de l'enquête soient présentés non par ordre d'enseignement (primaire, collège, lycée, post-bac), mais selon le critère du sexe.

2.1. Le questionnaire N° 1 « le personnage dans les représentations de l'histoire »

La passation de ces questionnaires en classe ne présente pas de problèmes particuliers puisqu'il est entendu avec mes élèves que je ne réponds à aucune de leurs éventuelles questions et qu'il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses en ce qui concerne le choix des trois énoncés avec lesquels ils sont le plus en accord, et des trois avec lesquels ils sont le plus en désaccord (9).

La comparaison des résultats du questionnaire N° 1 entre Genève et CF présente quelques surprises (10). Tout d'abord, les énoncés qui obtiennent le plus d'accords. Ils se recoupent le plus souvent. Mais à y regarder de plus près, on s'aperçoit que les réponses genevoises privilégient très nettement l'axe structurel (11) [Q1-4] « Une histoire comprend plusieurs actions qui s'enchaînent », [Q1-6] « Une histoire comprend un personnage principal », [Q1-12] « Une histoire comprend plusieurs événements », [Q1-14] « Une histoire comporte plusieurs personnages », [Q1-22] « Une histoire comprend un début, un milieu et une fin » (12). Plus qu'un consensus, il y a ici vraisemblablement trace d'une capacité à manipuler d'une façon assez fine des critères spécifiques au texte narratif. Un exemple intéressant est le refus de prendre en considération [Q1-6] « Une histoire comprend un personnage principal », puisqu'il est subordonné à [Q1-14] « Une histoire comporte plusieurs personnages ».

Par ailleurs, l'axe émotif [Q1-10] « Le lecteur s'identifie à un ou plusieurs personnage(s) de l'histoire » et [Q1-21] « Une histoire provoque des émotions, des réactions » n'est pas traité de la même façon. A CF, ce critère est le plus souvent retenu, d'où le commentaire suivant :

L'axe émotif est-il suffisamment pris en compte au collège où l'accent est souvent mis au premier lieu sur le structurel ? N'y a-t-il pas décalage entre les exercices proposés et les motivations et compétences de pré-adolescents dont les approches culturelles ne sont pas toujours prises en compte par l'institution scolaire (13).

En revanche à Genève (désormais GE), ces deux critères ne retiennent pour ainsi pas l'attention des élèves. Plusieurs hypothèses sont permises. Par exemple, la première serait qu'une classe à petit effectif relativement homogène permet des activités de lecture et d'écriture plus ciblées en fonction des caractéristiques socioculturelles des élèves, d'où leur absence de frustration. A l'inverse, une autre serait que la priorité accordée aux critères structurels doublée d'une quasi disparition de l'axe émotif indique que les élèves ont complètement désinvesti les activités d'écriture et de lecture et sont démotivés, car leurs caractéristiques socioculturelles ne sont pas prises en considération. En l'état, devant ces résultats, le maître ne peut trancher.

(9) Cf. Annexes 1a, 1b et 1c.

(10) Cf. Annexe 1d.

(11) Cet axe n'est pas explicitement défini implicitement, il l'est par l'indication des énoncés (Q1-4, 6, 12, 14 et 22) et par l'idée « que l'existence, voire la nécessité d'une structure fasse l'objet d'un large consensus, c'est le contraire qui eût été surprenant », CRDF N° 2, 112. Il n'est pas certain que le consensus soit si large quand on note que les énoncés relatifs au temps et à l'espace ne sont pas pris en compte pour cet axe. Il n'est pas non plus si clair de réunir sous la dénomination « axe structurel » des « événements » et des « actions ». Les autres axes dont il sera question plus loin sont « définis » de la même façon.

(12) Y. REUTER définit ainsi les axes structurel et émotif : « Michel Fayol rappelait aussi les recherches de Coirier obtenant deux axes principaux d'acceptabilité du récit : l'axe structurel (ouverture / clôture) et l'axe "émotif" ("les actions des personnages provoquent une émotion") », CRDF N° 1, p. 35

(13) CRDF N° 2, p. 113.

En ce qui concerne le « vrai, l'imaginaire et le scolaire », on peut noter un net refus de la banalité (14). En ce qui concerne la question « vrai / imaginaire », la classe se répartit en trois groupes : 4 élèves en accord avec [Q1-23] « *Une histoire est vraie ou imaginaire* », 2 avec [Q1-3] « *Une histoire est vraie* » et 5 en désaccord avec [Q1-5] « *Une histoire est racontée à la troisième personne* ». Il est manifeste que la question du « vrai » préoccupe bien plus les élèves que celle de « l'imaginaire » (15) .

Est-ce que le désaccord avec [Q1-9] « *Une histoire commence par "il était une fois"* », [Q1-5] « *Une histoire est racontée à la troisième personne* » et [Q1-24] « *Une histoire a lieu dans le passé* » est un rejet de la « chose scolaire » ? Cela peut être le cas à CF, mais pas à GE où le désaccord n'est affirmé que pour [Q1-9]. Plutôt que comme un rejet scolaire, ne peut-on pas comprendre ce désaccord comme le refus de prendre en considération un critère générique non pertinent en l'occurrence (16) ? La présence de [Q1-5] « *Une histoire est racontée à la troisième personne* » et [Q1-17] « *Une histoire est racontée par quelqu'un d'autre* » dans les désaccords pourrait s'expliquer de la même façon (17) .

2.2. Le questionnaire N° 2 « Les critères de reconnaissance des personnages »

L'analyse du deuxième questionnaire consacré plus précisément aux personnages apporte son lot d'interrogations (18). Si les écoliers genevois privilégient l'énoncé [Q2-3] « *Les personnages sont nécessaires dans une histoire* » et accordent une certaine importance à la nécessité d'un personnage principal [Q2-12] « *Le personnage principal est nécessaire* », en revanche ils ne prennent pas en considération les qualificatifs « positif / négatif », à l'exception du rejet de [Q2-21] « *le personnage principal est négatif* ».

Cette énoncés recouvrent une question importante pour l'équipe de CF :

Ces énoncés abordaient l'opposition Positif / Négatif selon deux formulations complémentaires, l'une axée sur le personnage principal, l'autre sur les personnages en général. Il s'agit là d'un point en discussion dans l'équipe à propos du personnage comme lieu d'investissement idéologique. Le résultat peut surprendre : tout d'abord, il y a refus d'un personnage principal qui soit positif ou négatif, et globalement dans les mêmes proportions (19) .

Quelles peuvent être les raisons de l'indifférence tant à CF qu'à GE envers ces énoncés qui visaient à déterminer l'investissement idéologique ? Les adjectifs « positif / négatif » n'ont pas été compris, d'après les réponses, comme

(14) A GE, sont rejetés [Q1-2] « Une histoire est banale » et [25] « Une histoire est banale ou sort de l'ordinaire ». Si le rejet du premier énoncé n'appelle pas de commentaires (il n'est cependant pas du tout certain que les élèves soient au clair avec la notion de banalité), le rejet du deuxième a certainement pour origine la présence dans l'énoncé de la conjonction « ou » dont les valeurs de disjonction exclusive ou inclusive peuvent facilement prêter à confusion.

(15) Plus encore que pour la banalité, les termes dont il est question ici sont problématiques pour les élèves. L'interprétation des résultats est donc très délicate.

(16) Les élèves ont, me semble-t-il, bien perçu que cette amorce de récit vaut pour le conte seulement.

(17) Par ailleurs, tant à GE qu'à CF, les énoncés relatifs au temps et à l'espace n'ont pas retenu l'attention. Un tel « oubli », aussi systématique, de caractéristiques élémentaires du récit provient peut-être du fait que deux questions sont posées sur ce sujet parmi vingt-cinq.

Les mêmes supports « le cinéma » et le « gestuel » sont également récusés.

(18) Cf. Annexe 1e.

(19) CRDFN° 2, p. 117.

porteurs de valeurs. Ont-ils paru trop stéréotypés ? Il y a là vraisemblablement un problème de lexique. Il reste encore un autre point à éclaircir, plus fondamental. Est-ce que cet investissement idéologique est toujours important pour le lecteur ? Oui, si l'on fait référence à des œuvres comme *Madame Bovary* (20). Rien n'est moins sûr pour nombre de textes lus par des enfants ou des adolescents. L'interprétation de ces réponses est donc très difficile.

Tant à CF qu'à GE, [Q2-4] « *Les personnages font le lien entre les actions* » [Q2-16] « *Les personnages sont ce qui fait avancer l'histoire* » ne sont pas vraiment pris en considération. Est-ce en rapport avec le caractère métaphorique des énoncés qui traduisent des conceptions très abstraites ? [Q2-5] « *Les personnages évoluent (changent) au cours de l'histoire* » est l'objet d'un désaccord à GE. Ce genre d'énoncé ne peut pas recevoir de réponse satisfaisante. Dans la nouvelle *Pas de whisky pour Méphisto*, est-ce que M. Félix change ? Est-ce que Microbe change (21) ? A chaque fois, on est tenté de répondre oui et non. Dans un autre registre, est-ce que le personnage Charles Bovary évolue ? Et Emma ? Question difficile à laquelle un lecteur expert a bien de la peine à répondre d'une façon tranchée comme l'exige le questionnaire N° 2.

L'axe émotif – [Q2-2] « *les personnages amènent à réfléchir sur soi et les autres* », [Q2-11] « *les personnages provoquent des émotions chez le lecteur* », [Q2-24] « *les personnages positifs et les personnages négatifs sont nécessaires à l'action* » – indique des tendances analogues au premier questionnaire. Les élèves genevois confirment donc leur indifférence à propos de cet axe. Ils n'ont pas été plus intéressés par la question de l'identification du lecteur au personnage (22).

Deux autres énoncés ont été ignorés dans ma classe : [Q2-19] « *les personnages possèdent une psychologie* » et [Q2-20] « *les personnages sont des êtres humains, des choses, des animaux ou des idées* ». En ce qui concerne la nature des personnages, mes élèves semblent accorder une importance prioritaire aux noms [Q2-23] « *les personnages ont un nom* » et confirme l'analyse de Marceline Laparra :

Et comme on pouvait s'y attendre, pour eux [des collégiens très mauvais lecteurs], comme cela est le cas pour la majorité des lecteurs, un personnage est obligatoirement un humain et un individu (ce qui s'explique en partie par la confusion entre la notion de personne et celle de personnage qu'entretient la critique littéraire traditionnelle dont les théories sous-tendent les pratiques d'explication des textes au collège), [...]. De la même manière le personnage est un individu unique [...]. Un personnage est donc un humain et il semble ne pas exister tant qu'il n'a pas de nom. Le nom propre est pour ces élèves le signe du personnage (23).

Ma classe est plutôt d'accord avec les énoncés [Q1-23] « *une histoire est vraie ou imaginaire* » et [Q2-25] « *les personnages sont réels ou imaginaires* ». Cependant, les élèves sont en désaccord avec l'énoncé [Q1-3] « *une histoire*

(20) CRDF N° 1, p. 37.

(21) Cf. Annexe 3. Je reviendrai plus loin sur l'exploitation en classe de cette nouvelle.

(22) Ici encore, la formulation n'a vraisemblablement pas été accessible à mes élèves, car j'ai eu plusieurs fois l'occasion de mesurer l'importance de cette identification pour eux lors des lectures suivies en cours d'année. Le retentissement que peut provoquer chez les élèves la lecture d'un roman tel que celui de F. RICHTER, *Mon ami Frédéric*, témoigne de la primauté de cet aspect de la lecture.

(23) Je souligne. Marceline LAPARRA, « Le repérage initial des personnages, difficultés éprouvées par des élèves réputés mauvais lecteurs », *Pratiques*, N° 60, 1988, p. 63.

est vraie » et avec [Q2-8] « les personnages sont imaginaires ». Le plus étonnant est de voir que les affirmations contraires [Q1-18] « une histoire est imaginaire » n'est l'objet d'aucun accord ; [Q2-1] « les personnages sont réels » n'en obtient que deux. Si ces hésitations des élèves peuvent confirmer pour une part les propos de Marceline Laparra à propos des élèves mauvais lecteurs, il n'en reste pas moins que ce questionnaire montre que la nature du personnage est peut-être problématique pour plusieurs élèves.

L'axe « auteur / narrateur / personnage » [Q2-6] « un des personnages est le narrateur » [Q2-7] « un ou plusieurs personnages représentent l'auteur » n'a pas non plus retenu outre mesure l'attention des élèves. Le désaccord le plus marqué concerne l'assimilation du narrateur au personnage [Q2-7]. Cette indifférence des élèves est assez surprenante, car ces questions sont enseignées sans difficultés notables dès l'école primaire. L'interprétation, ici encore, est extrêmement délicate pour le maître.

Dans cette situation, il n'est pas à même de faire le point sur ce sujet important pour l'équipe de Clermont-Ferrand :

Le rejet [de Q2-6 et 7] est peut-être dû chez beaucoup de sujets à la difficulté qu'ils ont eu à définir clairement ce que recouvraient les étiquettes ; rien d'étonnant encore lorsqu'on se penche sur les manuels et les exercices qu'ils proposent : les termes y sont utilisés indifféremment dans un flou fait de présupposés et d'approximations. Or, comme dans le domaine des valeurs morales attribuées au personnage (cf. positif / négatif), la mise à distance est nécessaire ici pour que l'appropriation de techniques d'écriture puisse jouer (24).

Il faudrait s'interroger sur l'intérêt didactique de ces concepts narratologiques. Certes, ils clarifient un certain nombre d'aspects du texte narratif et sont une aide précieuse pour l'analyse de textes littéraires et / ou de travaux d'élèves. Mais la prise en compte très relative de ces concepts indique qu'ils ne représentent pas de véritables enjeux pour les élèves. Plutôt que de vouloir combattre le flou, les approximations de ces représentations, à coups de concepts apparemment « accessibles », est-ce qu'il ne serait pas nécessaire de travailler avec les élèves les investissements affectifs de tout lecteur de roman qui transforme plus ou moins les personnages en personnes, le monde fictif en monde réel, le narrateur en auteur ?

2.3. Des personnages sous forme de portraits-robots

En pointant douze énoncés parmi cinquante-et-un, chaque élève a exprimé un certain nombre d'opinions sur ce que peuvent être pour lui une histoire et un personnage. La comparaison des résultats de la classe (25) avec ceux de Clermont-Ferrand a souligné des différences nombreuses, difficilement explicables, par exemple la forte présence de l'axe structurel et l'absence de l'axe émotif à Genève.

Schématiquement, pour les sujets de l'enquête à CF, *les personnages sont nécessaires à une histoire, ils peuvent être des êtres humains, des animaux ou encore des idées ; ils amènent le lecteur à réfléchir et à éprouver des émotions ;*

(24) C.R.D.F. N° 2, p. 119.

(25) L'une des raisons de ces représentations un peu floues tient vraisemblablement à la diversité de l'âge des sujets interrogés.

ils ne sont pas des choses, ni des gens réels, ni des êtres humains. Enfin le narrateur n'est pas forcément un des personnages.

Pour les élèves genevois, *les personnages sont nécessaires à une histoire ; ils ont un nom ; l'un d'entre eux est le personnage principal, mais il n'est pas négatif ; ils peuvent être réels ou imaginaires ; ils ne sont pas des choses, ni des idées, ni des êtres humains. Ils n'évoluent pas au cours de l'histoire* (26).

A CF, les réponses sont hétérogènes et relativement contradictoires. Sont abordées la fonction narrative des personnages, une question narratologique, les questions de la réception et celle de la nature des personnages. A GE, la question de la nature des personnages est tranchée assez péremptoirement, leurs fonctions narratives semblent assez clairement (schématiquement ?) établies. D'autre part, les réponses ont confirmé l'importance de l'anthropomorphisation du personnage chez les élèves.

Au terme de l'analyse des réponses à ces deux questionnaires, la question qui se pose est de savoir si leur objectif – « viser à mieux cerner les représentations du personnage chez les élèves » (27) – est atteint. En ce qui concerne la recherche entreprise à CF, la réponse est positive : les promoteurs de ce travail envisagent de le poursuivre. Pour le maître qui utilise ce matériel dans ses classes, la réponse doit être plus nuancée.

2.4. Quelques précisions au sujet des représentations

La question est de savoir si les réponses dégagées par les questionnaires cernent bien des représentations au sujet des personnages. Autrement dit, est-ce que ces questionnaires sont des instruments de travail intéressants pour le maître ? Avant de pouvoir répondre, il est nécessaire de préciser la question des représentations.

Dans leur ouvrage *La didactique des sciences* (28), Jean-Pierre Astolfi et Michel Develay relèvent quelques caractéristiques des représentations dans le domaine des sciences :

Les études [sur les représentations] se sont, depuis, multipliées pour différents concepts et niveaux, faisant chaque fois apparaître :

- 1. La variété a priori insoupçonnable des représentations possibles chez les apprenants interrogés.*
- 2. La lenteur des transformations cognitives réelles au-delà des apprentissages et évaluations à court terme.*
- 3. La coexistence de plusieurs systèmes parallèles d'interprétation, différemment mobilisés selon les contextes et les situations.* (29)

2.4.1. Les incidences du mode de questionnement

Proposer des questionnaires du type Q-sort qui visent à préciser « la place des personnages dans les représentations de l'histoire » (questionnaire N° 1) et les « critères de reconnaissance des personnages » (questionnaire N° 2) (30)

(26) J'ai pris en considération les énoncés qui réunissent plus de 25% des réponses.

(27) C.R.D.F. N° 1, p. 145.

(28) J.-P. ASTOLFI et M. DEVELAY, *La didactique des sciences*, P.U.F, QSJ ?, N° 2448.

(29) *Ibid.* p. 34.

(30) C.R.D.F. N° 1, p. 145.

ne peut cerner a priori le foisonnement et la variété des représentations des élèves en ce domaine. Le choix de ce type de questionnaire et les problèmes de méthode sont abordés par les auteurs de l'enquête :

[La procédure des Q-sorts] dont la complexité pouvait dérouter les sujets les plus jeunes s'était dès le départ avérée nécessaire pour construire progressivement des représentations qui soient celles des sujets interrogés et non des réponses conformes à des présupposés. (31)

On notera que la question de la diversité des représentations n'est pas abordée ; elle est pourtant importante, comme l'illustre les réponses de Ferdinando (32). Dans les questionnaires N° 1 et 2, ses choix sont les suivants :

ACCORDS	DÉSACCORDS
Q1-6 : une histoire comprend un personnage principal	Q1-11 : une histoire raconte ce qui est arrivé à l'auteur
Q1-9 : une histoire commence par « il était une fois »	Q1-12 : une histoire comprend plusieurs événements
Q1-22 : une histoire comprend un début, un milieu, une fin	Q1-15 : une histoire est racontée par gestes
Q2-3 : les personnages sont nécessaires dans une histoire	Q2-7 : un ou plusieurs personnages représentent l'auteur
Q2-4 : les personnages font le lien entre les actions	Q2-11 : les personnages provoquent des émotions chez le lecteur
Q2-25 : les personnages sont réels ou imaginaires	Q2-18 : les personnages sont des idées.

A la lecture de ces réponses, on peut assez aisément postuler qu'il s'agit d'un élève maîtrisant assez bien certains aspects de la problématique du personnage, même si le choix de [Q1-9] et [Q2-11] étonne. Le même élève devait donner, après la lecture d'un extrait de la nouvelle *Meurtre à Abécédaire* (33), son avis sur sa lecture et éventuellement faire des propositions d'améliorations :

Je trouve cette nouvelle idiote parce que c'est compliqué à comprendre, ça ne veut presque rien dire. Et c'est idiot quand ça dit : elle succomba d'un coup de gomme. Moi, au début, je n'ai rien compris. Et pour moi, elle [cette histoire] devrait être vraie. Moi, j'aime ça quand c'est vrai.

Et le commissaire, c'est idiot, il s'appelle « e ». Moi, ce qui m'aurait plu, c'est le commissaire Joe et son frère Jim. Ça aurait fait plus marrant. Et par exemple que Joe soit touché. Et Jim aurait dit :

— *Tu es touché ?*

— *Oui, mais va-t-en. Je veux mourir seul.*

Et Jim dit :

— *Non, je ne te laisserai pas mourir.*

Ça, c'est bien ! (34)

(31) C.R.D.F. N° 2, p. 108.

(32) Un de mes élèves de 7^e année.

(33) Denis FERNANDEZ-RECATALA, *Meurtre à Abécédaire*, collection Souris noire, Syros. La version proposée aux élèves est légèrement modifiée. C'est une nouvelle policière dont les personnages sont des lettres de l'alphabet. L'action se déroule dans un dictionnaire. Voir annexe 2a. Dans la deuxième partie de cet article, j'exposerai la raison d'être de cet exercice.

(34) L'orthographe est corrigée.

On ne peut manquer d'être saisi par la distance entre ces réponses d'un même élève réputé mauvais lecteur à partir de deux modes de questionnement. On remarquera d'abord que le caractère fortement stéréotypé des personnages et de la situation ne peut apparaître dans les Q-sorts. D'autre part, les contradictions sont nombreuses entre les énoncés choisis par l'élève et son opinion sur les histoires qui lui plaisent. Comment se fait-il que l'élève ne sélectionne pas [Q1-3] « *l'histoire est vraie* » et comment se fait-il qu'il récusé [Q2-11], alors que ses propos sont en parfaite contradiction avec ce choix ?

Cette situation n'a rien d'exceptionnel et pose le problème – seulement esquissé dans l'enquête – de la « complexité de la procédure » (cf. note 31). Il conviendrait d'analyser précisément les stratégies des élèves quand ils doivent répondre à ce type de questionnaire. Il est vraisemblable, à la lumière de cet exemple, que non seulement les enfants, mais aussi des adolescents ont été mis en difficulté par la procédure et ont dû donner des réponses sujettes à caution.

2.4.2. *La question de l'objectivité*

Le prix à payer pour la recherche de l'objectivité est donc important. D'autant plus important, que vouloir faire émerger des représentations à partir d'énoncés sans présupposés risque d'être non seulement réducteur comme on vient de le voir, mais peut aussi être illusoire, comme le rappellent Astolfi et Develay :

Les représentations sont d'abord des stratégies cognitives en réponse à un problème. Les réponses obtenues doivent donc toujours être rapportées à leur contexte de production.

Une réponse donnée à une question est toujours simultanément une réponse à l'expérimentateur. Elle cherche inévitablement à se situer par rapport à des attentes supposées de celui-ci, et par rapport à une image de soi que l'on souhaite donner. Une telle caractéristique ne peut pas être considérée comme un artefact lié au contexte de questionnement et qu'il conviendrait de réduire, mais comme une caractéristique normale de toute réponse, qu'il y a lieu de considérer et d'interpréter comme telle. (35)

En outre, les questions posées dans les questionnaires ont leur part de présupposés, par exemple [Q-29] « *les personnages positifs sont nécessaires à l'histoire* » présuppose que les personnages non marqués ou négatifs ne le seraient pas. D'autres énoncés présentent les mêmes caractéristiques (36).

Pour toutes ces raisons, le recours aux seuls Q-sorts ne peut être satisfaisant. Dans le C.R.D.F. N° 1, l'équipe de recherche précise que :

Une feuille d'exercices possibles est jointe. Ceux-ci constituent une autre entrée pour appréhender les représentations des élèves. Il est évident que – contrairement aux cinq Q-sorts à traiter conjointement – ils sont à utiliser séparément et nécessitent une analyse plus complexe. (37)

On peut regretter le caractère sommaire des six exercices possibles tels que le premier « *Construisez la fiche signalétique (donnez les caractéristiques d'un ou plusieurs personnages que vous pourriez intégrer par la suite dans une*

(35) *Op. cit.*, pp. 35-36.

(36) Par exemple Q2-2, « *Les personnages amènent à réfléchir sur soi et les autres* ».

(37) C.R.D.F. N° 1, p. 145.

histoire) » ou encore le quatrième « *Transformez dans cet extrait (au choix de l'enseignant) le personnage positif en personnage négatif* » (38). Ainsi, l'enseignant est peu soutenu dans sa tâche. Par ailleurs, ces exercices qui devraient servir à faire émerger des représentations peuvent tout aussi bien servir à des activités de remédiation (39).

2.4.3. De la lenteur des transformations cognitives réelles

La difficulté à faire évoluer des représentations est un des points qui prêtent le moins à la discussion. Il n'est donc pas inintéressant de proposer les mêmes questionnaires – qui n'ont pas été l'objet d'un travail spécifique avec la classe – à six mois d'intervalle aux mêmes élèves. Entre-temps, les élèves ont été fortement impliqués dans une activité d'écriture longue à partir d'un fait divers. Il est difficile de mesurer la portée de ce travail sur les représentations que ces élèves pouvaient avoir des personnages. Si le travail effectué en classe a pu en faire « bouger » quelques-unes, on peut supposer qu'elles évoluent *grosso modo* dans le même sens, en raison de l'enseignement donné (40). Si cette évolution ne peut être repérée, il reste à faire l'hypothèse selon laquelle les représentations restent les mêmes ; c'est décourageant peut-être, mais assez plausible.

L'examen des réponses montre que si des constantes sont manifestes (41), des évolutions sont certainement les effets souhaités ou non de l'enseignement. Si on prend en considération les énoncés qui sont retenus par un tiers de la classe, on s'aperçoit qu'en mars 93, le choix des élèves est moins éparpillé et pourrait être un des résultats de l'enseignement donné. Mais cette « cohérence » plus grande des choix est superficielle puisque l'addition des choix des élèves montre qu'elle diminue au mois de mars (42). Ainsi l'éparpillement des réponses est plus grand en mars qu'en septembre !

Un autre exemple, les accords et désaccords qui émergent dans le questionnaire N° 2 ci-dessous sont à mettre en relation avec le travail sur le fait divers. Mais d'autres évolutions sont difficilement explicables, par exemple l'émergence de [Q1-6] « *une histoire comprend un personnage principal* », ou la disparition du désaccord relatif à la banalité [Q1-2] « *une histoire est banale* » et [Q1-25] « *une histoire est banale ou sort de l'ordinaire* » ou encore la disparition du désaccord à propos de la vérité d'une histoire [Q1-3] « *une histoire est vraie* ».

(38) On peut s'étonner du caractère sommaire d'une consigne relative à la fiche signalétique (cf. C.R.D.F. N° 1, p. 149) et la critique de l'usage souvent simplificateur de ce type de fiche dans les manuels (C.R.D.F. N° 2, p. 118).

(39) C.R.D.F. N° 2, p. 117. Que les mêmes exercices puissent servir aussi bien aux deux objectifs mériterait un examen approfondi.

(40) La situation dont il est question ici n'est pas celle plus habituelle où des types d'activités « ciblées » ont pour objectif de faire bouger les représentations repérées en début de séquence.

(41) Cf. Annexe 1f pour les résultats plus détaillés. Les énoncés qui sont en caractères gras n'apparaissent que dans une colonne.

(42) Par exemple, le questionnaire 1, à propos des accords, comprend en septembre 23 suffrages d'élèves pour 5 énoncés. Au mois de mars, 16 suffrages pour 3 énoncés. La tendance est la même dans les autres questionnaires.

Q1 - Les accords	
<i>Genève septembre 92</i>	<i>Genève mars 93</i>
14. Une histoire comporte plusieurs personnages [6] 4. Une histoire comprend plusieurs actions qui s'enchaînent [5] 12. Une histoire comprend plusieurs événements [4] 22. Une histoire comprend un début, un milieu et une fin [4] 23. Une histoire est vraie ou imaginaire [4]	6. Une histoire comprend un personnage principal [8] 14. Une histoire comporte plusieurs personnages (4) 22. Une histoire comprend un début, un milieu et une fin (4)

Q1 - Les désaccords	
<i>Genève septembre 92</i>	<i>Genève mars 93</i>
9. Une histoire commence par « il était une fois » [8] 2. Une histoire est banale [8] 3. Une histoire est vraie [5] 15. Une histoire est racontée par gestes [4]	9. Une histoire commence par « il était une fois » [8] 15. Une histoire est racontée par gestes [6]

Q2 - Les accords	
<i>Genève septembre 92</i>	<i>Genève mars 93</i>
3. Les personnages sont nécessaires dans une histoire [7] 23. Les personnages ont un nom [5]	3. Les personnages sont nécessaires dans une histoire [5] 23. Les personnages ont un nom [5]

Q2 - Les désaccords	
<i>Genève septembre 92</i>	<i>Genève mars 93</i>
15. Les personnages sont des choses [5] 8. Les personnages sont imaginaires [4] 21. Le personnage principal est négatif [4]	15. Les personnages sont des choses [6]

En résumé, on peut s'étonner de la variation de ces représentations. Il convient donc d'examiner les résultats individuels. Sur les douze énoncés à sélectionner dans les deux questionnaires à six mois de distance, un seul élève sélectionne sept fois les mêmes, un autre élève cinq fois les mêmes, trois élèves trois fois les mêmes, quatre élèves deux fois les mêmes, un élève une fois le même énoncé. Les réponses au questionnaire N° 1 sont deux fois plus stables que celles du questionnaire N° 2. Par ailleurs, 5 élèves ont choisi un, deux ou même trois énoncés identiques mais en adoptant des points de vue opposés (43). Autrement dit, un élève mis en face des mêmes questionnaires confirme trois énoncés, se « contredit » une fois, et huit énoncés sont différents (44).

Ces résultats sont donc surprenants et ne correspondent pas vraiment à la définition des représentations avancée par Astolfi et Develay. En effet, les représentations qui émergent de ces questionnaires se caractérisent par une forte instabilité.

2.4.4. *Pour conclure à propos des questionnaires*

En résumé, la variété des représentations ne peut que difficilement être prise en compte avec ce type de questionnaire fermé (cf. l'exemple de Ferdinando) ; le fait que ces questionnaires fassent des repérages instables conduit à s'interroger sur la nature des représentations émergées. Est-ce que la « cartographie » proposée est fiable ? En d'autres termes, est-ce que le maître a des raisons (à défaut de certitudes) de penser qu'il a à sa disposition un relevé précis des représentations prégnantes de ses élèves à propos du personnage ? L'examen de la troisième caractéristique des représentations relevée par Astolfi et Develay – « la coexistence de plusieurs systèmes parallèles d'interprétation, différemment mobilisés selon les contextes et les situations » – invite à une certaine prudence.

En raison du mode unique de questionnement et de l'absence de questions ouvertes qui conduisent les élèves à expliquer des choix et justifier des réponses, les questionnaires ne permettent pas de repérer les « systèmes parallèles d'interprétation » mis en œuvre par les élèves.

Certes, avec les questionnaires de CF, le traitement statistique est simplifié, mais il offre pour le maître un certain nombre de limites. Il conviendrait donc de le compléter avec d'autres procédures :

On peut faire émerger [les représentations] avant d'aborder une notion, afin de mieux connaître « l'état des lieux ». On utilisera alors les techniques classiques de recueil : dessins sollicités, questions ouvertes pouvant être suivies d'entretiens, analyse de productions spontanées... Mais on peut également enregistrer et décrypter des discussions en classe, afin de procéder à des analyses plus approfondies (45).

(43) Un énoncé objet d'un accord devient celui d'un désaccord, ou inversement.

(44) Dans une discussion avec les élèves sur ce sujet, il est apparu assez vite que choisir trois énoncés seulement parmi vingt-cinq aux formulations parfois problématiques est une tâche objectivement impossible à remplir si l'on s'en tient à la consigne : « coche les trois phrases avec lesquelles tu es le plus en (dés)accord ». Pour les élèves, la tâche est assez rapidement devenue de repérer des énoncés avec lesquels ils pouvaient être en (dés)accord.

(45) ASTOLFI et DEVELAY, *op. cit.*, p. 84

3. D'AUTRES PROPOSITIONS

Parallèlement au travail relaté dans les pages précédentes, j'ai expérimenté d'autres procédures visant à faire émerger des représentations des élèves au sujet des personnages. L'une consiste à faire résumer une nouvelle ; l'autre à écrire un commentaire sur un début de nouvelle (46).

3.1. Pourquoi le résumé ?

Dans un texte narratif, les personnages jouent un rôle prépondérant. Les élèves en produisant le résumé d'une nouvelle vont donc être mis dans la situation de sélectionner et éliminer des informations importantes au sujet des personnages (47) dans différents domaines. Le résumé devrait indiquer dans quelle mesure les élèves ont repéré les personnages de la nouvelle et opéré éventuellement un choix (élimination de personnages secondaires). Il devrait également signaler les éventuelles confusions référentielles dont les origines peuvent être d'ordre linguistique (décodage déficient d'une chaîne anaphorique propre à un personnage) ou référentielle (interprétation déficiente des énoncés construisant les personnages). Par ailleurs, le résumé va exiger de l'élève une hiérarchisation des personnages qu'il est intéressant d'opposer à celle du texte-source. En outre les élèves en résumant devront prendre des décisions au sujet des fonctions actantielles des personnages. Ici, encore, leurs choix peuvent donner des indications sur leurs représentations du personnage. Enfin, les élèves ont encore des choix à faire à propos des qualifications des personnages. Lesquelles faut-il conserver en raison de leur importance pour comprendre le récit ?

Certes, on peut rétorquer que les observations proposées ci-dessus ne peuvent être qu'indirectes puisque la compréhension de ce qui a trait aux personnages est biaisée par les conditions de la production du résumé. Mais, si l'on admet, après Fayol, que résumer est la mise en œuvre d'une capacité procédurale de « sélection / élimination des informations importantes » dans un texte narratif largement accessible à des adolescents, on peut considérer que les productions des élèves, à défaut d'être de « bons » résumés, offrent des informations sur les points qui nous préoccupent.

(46) Les travaux dont il est fait mention ici proviennent d'une classe de 7^e générale / pratique. Dans le système scolaire français, cette classe de 15 élèves correspondrait approximativement à une 5^e.

(47) Élimination / Sélection des informations importantes. La capacité à sélectionner les informations en fonction de leur importance relativement à l'économie générale du texte apparaît comme fondamentale. elle explique en effet une part importante de la variance dans la réalisation des résumés. Elle repose sur la possibilité d'établir une hiérarchie des informations et relations de manière à pouvoir, en fonction des contraintes de longueur, ne retenir que celles occupant les positions les plus élevées. Michel FAYOL, « Le résumé, un bilan provisoire des recherches en psychologie cognitive », in *L'activité résumante*, M. Charolles et A. Petitjean éd., CRESEF, Université de Metz, Metz, 1992, pp. 112-113.

Comme le signale M. FAYOL, la notion « importance » est floue. Même si la capacité de sélectionner / éliminer des informations importantes est relativement vite maîtrisée par les enfants, l'examen des choix des élèves ne peut être qu'empirique : En somme, la détermination du niveau d'importance d'une information dans un texte ne peut actuellement être effectuée de manière fiable que par le recours à des juges. Dès lors, l'un des aspects fondamentaux de l'élaboration des résumés reste, pour l'heure, abordable de manière uniquement intuitive (*Op. cit.* p. 115).

Deux autres règles procédurales sont mises en œuvre dans les résumés. D'une part la « superordination / condensation des informations » et la « sélection / création d'un énoncé thématique » ; elles sont sans incidence pour l'analyse qui est conduite ici.

3.1.1. La procédure de passation

La moitié des élèves a eu pour devoir à domicile de lire pour le jour suivant un court « roman » (2300 mots) de Paul Thiès, *Pas de whisky pour Méphisto* (48). En classe, après un rapide contrôle de lecture pour m'assurer de la lecture effective du livre (49), j'ai demandé aux élèves de rédiger un résumé du récit en 90 minutes (50).

3.1.2. Repérer les personnages

L'analyse des personnages dans la nouvelle a pour référence théorique l'ouvrage de Philippe Hamon, *Le personnel du roman* :

L'appellation d'un personnage est constituée d'un ensemble, d'étendue variable, de marques : nom propre, prénoms, surnoms, pseudonymes, périphrases descriptives diverses, titres, portraits, leitmotive, pronoms personnels, etc. Le personnage, « l'effet-personnage » dans le texte, n'est, d'abord, que la prise en considération, par le lecteur, du jeu textuel de ces marques, de leur importance qualitative et quantitative, de leur mode de distribution, de la concordance et discordance relative qui existe, dans un même texte, entre marques stables (le nom, le prénom) et marques instables à transformations possibles (qualifications, actions). L'ensemble de ces marques, que nous appellerons l'étiquette du personnage, constitue et construit le personnage (51).

3.1.2.1. Les noms des personnages

Dans la nouvelle *Pas de whisky pour Méphisto*, on relève quatre personnages (prénomés) : l'enfant-narrateur Microbe, le chat Méphisto, le criminel M. Félix et Miloud, l'ami de Microbe. Deux autres personnages sont quasiment « dénommés » en raison du lien familial entretenu ; il s'agit du père de Miloud et de la mère de Microbe. Enfin, des personnages sans nom dont il est seulement fait mention : les policiers, les journalistes, les fantômes des fiacres.

Les noms des personnages sont fortement motivés. Microbe dénote clairement une personne petite et chétive. La description du personnage sera une confirmation de cette motivation. Le nom de Méphisto interroge les compétences culturelles et encyclopédiques du lecteur. Cette dimension a complètement échappé à mes élèves. Enfin, M. Félix est un bel exemple d'une construction antiphrastique du nom par rapport au personnage qui est en fait le coupable et tente d'assassiner Microbe. Ce dernier procédé rend donc ambigu le personnage qui assume le rôle du coupable dans la nouvelle.

(48) Collection Souris noire, Syros, sans date.
L'autre moitié de la classe a lu le même texte, mais avec quelques transformations notables. Le chat s'appelle Minou et possède les caractéristiques du gentil chat de compagnie. L'histoire est identique jusqu'au moment où Microbe descend dans le restaurant. M. Félix est en train de faire la vaisselle quand il aperçoit l'enfant et son chat. A ce moment, le chat attaque l'enfant sans raison, le poursuit dans les rues de la ville, l'agresse et le tue. Ce texte transformé pose deux problèmes de repérage des personnages et un de gestion d'un récit devenu incohérent. Dans le cadre de cet article, il n'est pas possible de traiter tous les travaux des élèves. Ainsi, les résumés du texte transformé, qui présentent les mêmes caractéristiques, sont écartés à l'exception du problème de l'incohérence du récit et de sa gestion par les élèves.

(49) Le contrôle rapide avait confirmé que les élèves avaient lu le récit.

(50) Les consignes étaient lâches. Les résumés ne devaient pas dépasser une page A4. J'ai rappelé aux élèves que le schéma quinaire (étudié à l'école primaire) pouvait les aider. A dessein, je n'ai pas imposé d'autres critères formels, puisque l'enjeu n'était pas la rédaction d'un résumé, mais le repérage des personnages et la prise en compte ou non de leurs qualifications.

Bien entendu, d'autres capacités peuvent être évaluées à partir d'un résumé. Il n'en sera pas question ici.

(51) Droz, Genève, 1983, p. 107.

3.1.2.2. *Les qualifications des personnages et leur hiérarchisation*

Si l'on examine les qualifications des personnages et leur distribution, on constate que les journalistes et les policiers ne sont pas qualifiés. D'autres personnages non nommés – les fantômes des fiacres – sont précisément qualifiés par le narrateur lors de leur seule et unique apparition dans le récit. La mère de Microbe et le père de Miloud ont une qualification professionnelle mentionnée au moment où le personnage est introduit dans le récit. A l'exception du chat, les autres personnages ont quantitativement les mêmes qualifications. Celles de Miloud et de Microbe sont pour une part seulement introduites lors de la première mention de ces personnages. La même relative dispersion est constatée en ce qui concerne M. Félix. Du point de vue quantitatif et qualitatif, le chat Méphisto a des qualifications presque aussi nombreuses que l'ensemble des qualifications des autres personnages et qui sont disséminées dans tout le texte. Cette caractéristique fait du chat le héros du récit.

L'examen plus précis des qualifications montre que seuls M. Félix, Microbe et surtout Méphisto sont décrits sur le plan physique. Ce soin apporté aux portraits les désigne comme les personnages principaux de ce récit.

3.1.2.3. *Les fonctions actantielles*

Il n'y a pas lieu de s'étendre sur les différentes fonctions actantielles dans ce récit, en raison de leur caractère relativement simple, à l'exception d'un point. M. Félix que l'on peut relativement facilement qualifier d'adjuvant dans un premier temps, devient clairement l'opposant dans un deuxième temps. Le repérage de cette transformation est essentiel pour la compréhension du récit. Il est donc intéressant de voir comment les élèves gèrent ce changement et restituent les qualifications nouvelles.

3.1.3. *Les résumés des élèves*

3.1.3.1. *Les personnages secondaires*

Les résumés sont examinés ici sous l'angle de la hiérarchisation repérable dans la nouvelle. Les personnages que sont les fantômes de la rue Saint-Fiacre ne sont jamais mentionnés par les élèves bien que leurs qualifications soient plus nombreuses que celles des autres personnages, à l'exception du chat. Ce traitement signale que des personnages animés / non-humains peuvent être éliminés sans trop de difficulté, même si leur rôle indicial dans le récit est manifeste (52). Seuls trois élèves mentionnent la rue Saint-Fiacre.

(52) *Nous, Maman et Méphisto, et Miloud et son père, on habite au 13, rue Saint-Fiacre. Les fiacres, c'étaient les taxis d'avant les taxis, avec des chevaux qui tiraient, et de grandes roues de bois sur les côtés. En hiver, quand la nuit tombe, je patauge dans la neige, et je joue à me faire peur. J'imagine les fantômes des fiacres de la rue Saint-Fiacre. Ils grincent. Ils bringuebalent et rebondissent. Ils grondent sur les pavés, énormes, sinistres, encapuchonnés de nuit, lourds comme des marteaux et sombres comme des fours. Et ce ne sont pas des chevaux qui les entraînent, ça non ! Des panthères géantes. Des pumas immenses. Des jaguars et des tigres pareils à des montagnes. Et noirs ! Noirs pire que Méphisto, avec des yeux de braise, des crocs semblables à des sabres de feu. Et ils roulent, roulent dans la rue, galopent d'un trottoir à l'autre, me guettent derrière le coin en croquant des pavés pour s'aiguïser les dents. Et les tigres, les jaguars, les pumas de l'ombre reniflent l'odeur du chocolat dans mon cartable et celle du dernier croissant au fond de ma poche, et surtout l'odeur du petit Microbe qui fonce vers la porte. La porte ! Ouf, c'est fini !*
Op. cit, annexe 4.

Aucun ne mentionne les journalistes. Deux mentionnent « les policiers », les autres désignations sont : « la police », « les gendarmes », « un policier ». Un élève n'inclut pas les policiers dans son résumé.

Les personnages parentaux – la mère en particulier – posent un autre problème. Ils ont, dans le récit, la fonction de mettre en relation Microbe et Miloud d'une part et Microbe et M. Félix d'autre part. Cette fonction de connexion n'est pas clairement repérée par les élèves, ainsi qu'en témoigne leur production. Seuls Diego, Christelle et Isabelle mentionnent le fait que « maman » travaille dans le restaurant de M. Félix. Or, cette caractéristique doit être relevée puisqu'elle seule établit une relation entre le coupable et Microbe. Uniquement deux élèves indiquent que la mère continue de travailler au restaurant et qu'elle va peut-être épouser le père de Miloud. On peut noter en outre dans le résumé de Sandrine que le père de Miloud est le père de Microbe. Seuls deux élèves mentionnent les activités du père.

Quant à Miloud, il n'est qu'une fois mentionné (Ferdinando). Dans les autres cas, il est bien présenté comme l'ami de Microbe ; dans quatre résumés, il est présenté de plus comme étant fort en maths.

En résumé, les personnages secondaires ont plus de chance d'être pris en considération s'ils portent un nom et sont introduits au tout début du roman. Ces constats confortent les observations de M. Laparra :

On peut donc dire que ce qui caractérise d'abord ces « mauvais lecteurs », c'est l'importance qu'ils attachent au nom propre des personnages. Mais ce qui les caractérise peut-être encore plus nettement, c'est leur très mauvaise mémorisation des personnages. (53)

Leurs qualifications, même si elles sont importantes pour la compréhension du récit, sont sélectionnées selon une procédure relativement mécanique qui consiste à prendre en considération l'une des premières qualifications rencontrées (54) (Cf. tableau I, pages 18-19).

Cette stratégie est donc linéaire et illustre le fait que dans la nouvelle, seule la fiction est prise en considération (55) comme une sorte de donnée intangible. Par conséquent, les effets de sens produits par la narration disparaissent à peu près totalement des résumés.

3.1.3.2. Les personnages principaux

Cette difficulté est illustrée encore plus par l'observation des descriptions des personnages principaux : Félix, Microbe et Méphisto.

Dans quatre passages, le coupable est qualifié de différentes façons. (Cf. tableau II, pages 18-19).

Dans quatre résumés, les élèves indiquent que M. Félix est plus ou moins « le gentil propriétaire du restaurant où travaille maman ». Deux élèves introduisent ce personnage ainsi :

(53) M. LAPARRA, « Le repérage initial des personnages », *Pratiques*, N° 60, 1988, p. 65.

(54) Dans le tableau, figurent les qualifications relevées dans la nouvelle et ensuite dans les résumés des élèves. Le chiffre encadré qui apparaît à côté du nom des personnages indique l'ordre d'introduction.

(55) Laissons de côté le cas des élèves qui ne reprennent aucune qualification.

Je descends les escaliers et il y avait un homme qui comptait l'argent. C'était Monsieur Félix. Tout à coup, Monsieur Félix me reconnaît... (Ferdinando)

*La mère de Microbe travaille chez Monsieur Félix dans un restaurant. [...]
[Microbe] voit de la lumière, que voit-il ? Monsieur Félix comptant beaucoup d'argent avec un verre de whisky. Alors que se passe-t-il ?* (Diego)

On peut noter d'une part que la perte des qualifications du personnage est considérable, à tel point d'ailleurs que le résumé « produit » suggère un autre récit quand il est proposé à un lecteur ne connaissant pas le roman.

3.1.3.3. *Les fonctions actantielles*

Plus problématique encore, aucun élève ne mentionne dans son résumé des éléments des qualifications 2 à 4. Cet « oubli » est grave, puisque la fonction actantielle du personnage change du tout au tout. D'adjuvant, il devient brutalement opposant (56). Cette lacune est trop systématique aussi pour qu'elle soit le fruit du hasard. Est-ce l'activité résumante qui est la cause de cette situation ? C'est possible, mais comme il n'y avait pas de contrainte forte au sujet de la longueur du résumé, il me semble plus probable que les élèves ne considèrent pas cette transformation actantielle comme importante – pour autant qu'elle soit repérée. Un indice qui tendrait à renforcer cette hypothèse est la façon dont l'autre moitié de la classe a traité une « transformation » actantielle complètement arbitraire (57).

Indépendamment des confusions référentielles provoquées par les parentés phoniques de Miloud, Microbe et Minou, les extraits ci-dessous montrent que l'incohérence du passage ne provoque pas un blocage des élèves ni au moment de la lecture – les élèves concernés ne m'ont pas demandé d'explication – ni au moment de l'écriture du résumé. Quelques jours plus tard, ils ont avoué qu'ils avaient trouvé la nouvelle assez « nulle », mais sans plus.

3.1.3.4. *Des hypothèses au sujet des représentations*

En termes de représentation du personnage, l'hypothèse selon laquelle la construction du personnage se fait lors de son introduction dans la fiction ne semble pas trop hasardeuse et ne semble pas être recalculée par la suite en cas

(56) Ce changement est essentiel et conditionne la compréhension de la nouvelle.

(57) L'autre moitié de la classe a eu la version modifiée ainsi :

[...] Une lumière ! Une lumière dans la pièce, derrière le restau. A cette heure-ci ? A pas de loup, avec des ruses de serpent, discret comme une souris, j'avance, j'approche... Il me tourne le dos. Il lave la vaisselle. Tant de vaisselle que même Miloud ne saurait pas calculer si loin. Et pour s'aider à laver, il s'est servi un énorme verre de whisky. Monsieur Félix. Le bon monsieur Félix, le doux monsieur Félix, qui nourrit presque toute la rue. Monsieur Félix qui a traversé la rue Saint-Fiacre pour venir faire la vaisselle que Miloud a laissée... Minou est tout raide. Sa queue ressemble maintenant à un point d'exclamation. Ses yeux ronds, pareils à des pièces d'or, me crient :

— Je t'avais prévenu ! Je t'avais prévenu, tu devras l'aider !

Je retiens mon souffle. J'oublie de respirer. Je ne pense qu'à une chose : filer.

Un grincement... Monsieur Félix se lève, se retourne, me reconnaît.

— Microbe, tu es là sans rien dire ! Viens m'aider.

J'ai envie de crier : « Non, pas moi, pas maintenant, je veux dormir ! » Mais c'est moi, eh oui, minuscule, avec les tables et les chaises qui dorment derrière moi, en troupeau, comme des vaches et des moutons de bois. Minou miaule bizarrement, zigzague sur le sol, de vilains éclairs rouges et violets au fond des yeux. Et dans les yeux de Minou, ça danse... une petite flamme méchante, brûlante, hurlante, cherchant qui dévorer. Il respire en feulant... Il avance. J'ai le choix : l'escalier ou la rue. Pas l'escalier ! Maman est là-haut ; il ne faut pas la mettre en danger. Reste la porte, la rue, la nuit... D'un saut je suis dehors, à galoper sur les pavés.

NOUVELLE	Raphaël	Diego
<p>MILOUD <input type="text" value="3"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – mon meilleur copain, un grand, la tête pleine de chiffres et une bosse des maths plus grosse que sa tête. – Miloud adore compter et recompter, soustraire, additionner des choux, des carottes et des robinets de baignoire. Il m'aide pour mes devoirs. 	<p>MILOUD <input type="text" value="2"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – Il y a Miloud, c'est le meilleur ami de Microbe et il est très fort en calcul. – Comme Miloud est très fort en calcul, il adore additionner, soustraire les légumes 	<p>MILOUD <input type="text" value="3"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – Microbe et Miloud sont de grands amis. Miloud a un papa qui travaille avec un marteau-piqueur
<p>SON PERE [de Miloud] <input type="text" value="4"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – Son père casse des rues au marteau-piqueur. Ils habitent au même étage que nous 	<p>son père <input type="text" value="6"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – le père de Miloud 	<p>son père <input type="text" value="3"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – un papa qui travaille avec un marteau-piqueur
<p>MAMAN <input type="text" value="5"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – Maman et moi, on est en face. – Maman travaille au restaurant du rez-de-chaussée, à laver la vaisselle et à frotter par terre – Maman travaille toujours au restaurant, au service du monsieur qui remplace monsieur Félix, mais elle traverse la rue de plus en plus souvent. 	<p>maman <input type="text" value="4"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – sa mère travaille dans un restaurant au rez-de-chaussée. Elle fait la vaisselle – Sa mère travaille toujours au restaurant au service de qui remplace Félix 	<p>maman <input type="text" value="4"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – la mère de Microbe travaille chez Monsieur Félix dans un restaurant.

Tableau I

NOUVELLE	Raphaël	Diego
<p>FELIX <input type="text" value="6"/></p> <ol style="list-style-type: none"> 1. Son patron [de maman] s'appelle monsieur Félix ; il est gentil, et, le soir, il me laisse visiter les marmites, farfouiller les restes, lécher le fond des plats. 2. Le bon monsieur Félix, le doux monsieur Félix, qui nourrit presque toute la rue. Monsieur Félix qui a traversé la rue Saint-Fiacre avec deux revolvers à l'aller et deux millions au retour... 3. Et dans les yeux de monsieur Félix, ça danse... une petite flamme méchante, brûlante, hurlante, cherchant qui dévorer. 4. il respire-sanglier, ouvre des mains de gorille 	<p>FELIX <input type="text" value="5"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – Le patron du restaurant s'appelle Félix. Il les laisse lécher les restes. 	<p>FELIX <input type="text" value="5"/></p> <ul style="list-style-type: none"> – Monsieur Félix dans un restaurant.

Tableau II

de nécessité. Par ailleurs, les personnages ne forment vraisemblablement pas un réseau dynamique de relations signifiantes. Le « pilotage automatique » perceptible à travers ces extraits confirme que la construction rhétorique que représente la narration échappe pour une bonne part aux élèves. Il n'en reste pas moins que plusieurs élèves ont essayé de motiver ce qui devait apparaître assez confusément comme un coup de force narratif inexplicable.

Microbe, comme il n'arrive pas à dormir, descend au restaurant pour regarder s'il

Ferdinando	Sandrine	Christelle	Isabelle
MILOUD <input type="text" value="6"/> – Miloud	MILOUD <input type="text" value="3"/> – Heureusement il y a Miloud, le meilleur ami de Microbe. Et lui, il a une tête remplie de maths. – Miloud adore compter	MILOUD <input type="text" value="3"/> – son meilleur ami est très fort en maths et l'aide à faire ses devoirs.	MILOUD <input type="text" value="3"/> – il y aussi mon copain Miloud qui m'aide beaucoup pour les calculs, mais ce n'est pas suffisant. – Miloud et son père
son père <input type="text" value="5"/> – le père de Miloud	son père <input type="text" value="6"/> – papa	son père <input type="text" value="4"/> – le père de Miloud travaille dans la rue à faire des trous avec un marteau piqueur	son père <input type="text" value="5"/> – Miloud et son père
maman <input type="text" value="3"/> – Ma mère travaille dans un restaurant – Maman travaille pour un autre monsieur et tout va bien.	maman <input type="text" value="4"/> – la maman travaille dans un restaurant.	maman <input type="text" value="5"/> – la mère Microbe travaille dans un restaurant	maman <input type="text" value="6"/> – au restaurant où ma mère travaille avec le gentil Monsieur Félix

Ferdinando	Sandrine	Christelle	Isabelle
FELIX <input type="text" value="7"/> – un homme qui comptait l'argent. c'était Monsieur Félix	FELIX <input type="text" value="5"/> – son patron s'appelle Monsieur Félix. Il est gentil.	FELIX <input type="text" value="6"/> – le patron s'appelle Félix et nous permet de lécher les casseroles	FELIX <input type="text" value="7"/> – [ma mère travaille avec] le gentil monsieur Félix – Monsieur Félix avec un verre de whisky à la main et dans l'autre deux millions.

reste quelque chose à manger et il trouve Monsieur Félix en train de laver la vaisselle que Miloud avait laissée. Minou lui dit qu'il l'avait prévenu. Maintenant, il devra l'aider à la laver. Monsieur Félix se retourne et crie « C'est toi, Microbe ? Viens m'aider ! » Miloud dit pour lui-même : « J'ai le choix : la rue ou l'escalier. La rue, d'un bond je suis dehors. » Maintenant il a eu la vraie peur. Il courait tellement vite qu'il tomba. [Laura]

La nuit arrive. Je meurs de faim, je descends. Une lumière s'allume. Minou veut me dire quelque chose, mais je ne comprends pas. Non. Monsieur Félix en train de

laver la vaisselle que Miloud a laissée. Il se retourne, me voit et me dit :

— Viens m'aider !

J'ai envie de dire « Non, je veux dormir ! » Je prends la rue et je cours. Je regarde derrière moi et vois Minou qui crie comme des coups de feu. [Rosanna]

Microbe, le soir, quand tout le monde s'est endormi, il va dans la cuisine, cherche quelque chose à manger. Tout à coup Miloud entra et il dit : « Ou vas-tu ? Ne fais pas de bruit, tu auras ta part ! » Tout à coup une lumière s'allume. Monsieur Félix entre et reconnaît Miloud. Il court. Ou passer par la porte ou par les escaliers? Il saute et arrive en bas le nez écrasé et Miloud sur moi qui me mord. [David]

Monsieur Félix lave la vaisselle. Alors Microbe essaye de sortir pour ne pas laver la vaisselle, mais il fait du bruit et Monsieur Félix dit : « Viens m'aider à faire la vaisselle ! » Alors il court, il traverse des rues et des rues, mais son chat le poursuit. Il s'encoule et tombe. Son chat lui tombe dessus, le griffe jusqu'au sang et le mord au cou. [Sébastien]

Tout à coup Félix se retourna. Il était venu finir la vaisselle que Miloud n'avait pas finie. Quand il me vit, il n'hésita pas de me demander si je voulais l'aider. Moi je filai dehors en courant. Minou me suivait. Après longtemps de course, je trébuchai et tombai. Minou, féroce, furieux se jeta sur moi. [Véronique]

Félix c'est le patron du restaurant et il a une montagne de vaisselle à faire. Monsieur Félix me voit et veut que j'aide l'aider. Alors je sors dans la rue, sur les pavés de la rue Saint-Fiacre. Je cours mais Minou me poursuit en miaulant. Je cours et je cours, mais Minou me rattrape presque au Boulevard Bonne Avenue. Il est toujours derrière moi, je n'en peux plus. Je trébuché et me casse le nez par terre. [Tonino]

Microbe, l'instance narrative, est présenté également de façon lacunaire. Aucun élève ne relève, par exemple, qu'il s'agit d'un petit garçon. Seule Sandrine reprend quelques caractéristiques physiques du personnage. Deux élèves ne mentionnent pas ses faiblesses en mathématiques alors que cette qualification va avoir un rôle important dans la nouvelle. Enfin, confusion de taille, un élève décrit Microbe comme un chat.

Ce rapide relevé dans les résumés des qualifications attribuées au personnage-narrateur confirme qu'aucun élève n'arrive à attribuer les qualifications nécessaires à Microbe pour qu'un lecteur non informé puisse comprendre le récit à partir du résumé.

Jusqu'à présent, les personnages observés étaient relativement peu qualifiés dans la nouvelle. Il est donc intéressant de voir comment les élèves traitent un personnage tel que le chat Méphisto dont les qualifications très nombreuses évoluent au cours du texte. Contrairement aux autres personnages dont les qualifications n'exigent pas de calculs particuliers (58), le chat Méphisto est resté une énigme pour les élèves.

La description du chat par les élèves présente également des enseignements tout à fait intéressants en ce qui concerne les représentations des élèves (Cf. tableau page suivante).

La comparaison avec les qualifications du chat dans la nouvelle confirme les

(58) A l'exception de l'énoncé ironique de Microbe sur le « bon » M. Félix.

Raphaël	Diégo	Ferdinando	Sandrine	Christelle	Isabelle
MEPHISTO [1] c'est l'histoire de Méphisto et le whisky. Méphisto est un chat noir Méphisto cherche sous la table à manger ou du whisky. Mais il ne faut jamais lui en donner, il devient fou	MEPHISTO [7] Méphisto qui adore le whisky, saute...	MEPHISTO [1] un chat noir et qui s'appelait Méphisto Méphisto est un chat qui adore le whisky. Mais on ne lui en donne jamais, car après il devient maboul.	MEPHISTO [1] Un jour, un chat noir raconta son histoire. Ce chat est assez particulier. Il s'appelle Méphisto. Méphisto a un grand ami	MEPHISTO [1] Il était une fois un chat noir, beaucoup plus noir, des plus profonds des chapeaux. Il a une longue queue recourbée qui était toujours chaude et très douce, qui s'appelle Méphisto.	MEPHISTO [1] l'histoire de mon chat Méphisto et le whisky. Mon chat est comme un sorcier, car il sait me consoler quand j'ai des problèmes avec les calculs. Méphisto, comme je vous l'ai dit, adore le whisky

stratégies mises en œuvre par les élèves à propos de la sélection des qualifications des personnages (59).

La caractéristique la plus frappante de ces descriptions est que les qualifications sont toutes tirées du début du récit, sans prise en considération de l'évolution du personnage.

L'élément le plus souvent repris est le nom du personnage « Méphisto », cinq élèves mentionnent qu'il s'agit d'un chat et qu'il apprécie le whisky. Deux seulement ajoutent que cet amour de l'alcool n'est pas sans danger. Une élève reprend une caractéristique physique la « queue ». Enfin une seule élève note que le chat ressemble à un sorcier en raison de son art de consoler.

Ce rapide survol permet de relever d'une part que la question du whisky a occulté de nombreuses qualifications du chat. Certes, la mention du whisky dans le titre du récit a attiré l'attention des élèves contrairement au nom « Méphisto » dont la dimension intertextuelle et encyclopédique leur a complètement échappé, puisqu'aucun n'a relevé les qualifications « démoniaques » du personnage, malgré les très nombreux indices disséminés dans tout le texte. Cette

(59) - Méphisto, c'est mon chat, et il est noir, mais noir ! Noir comme le charbon, noir comme le chagrin, beaucoup plus noir que le fond du plus profond des chapeaux, avec une longue queue recourbée, très chaude et très douce.
- c'est sûrement un sorcier déguisé en chat.
- Il a des yeux scintillants comme des étoiles, une voix qui monte et descend plus vite que celle d'un violon. Il vagabonde sur les toits gris et froids, traverse silencieusement la nuit, renifle le lapin dans la cocotte minute et le lait chaud dans la casserole... et il devine toujours ce que je pense.
- Un vrai sorcier !
- Méphisto, il adore le whisky ! Mais il faut jamais lui en donner. D'abord, le whisky, c'est beaucoup trop cher. Et puis, ça le rend fou. Dingue ! Maboul. Deux gouttes, et il braille à pleine gueule, sort des ongles-couteaux et des griffes poignards. Il ouvre ses mâchoires pour avaler un lion entier, et il oublie tout : la viande, les odeurs, les souris, et même moi...
- avec ses yeux de lune, oreilles effilées, la queue en point d'interrogation.
- Sa queue ressemble maintenant à un point d'exclamation. Ses yeux ronds, pareils à des pièces d'or,
- il aurait dû être un chat de riches
- de vilains éclairs rouges et violets au fond des yeux.
- le diable en train d'acheter un billet de loterie.
- cet ivrogne
- ses yeux brillent, pareils à des diamants jaunes
- l'attitude innocente et respectable d'un chat distingué, un chat de salon, un chat de château et de chapelet, un chat en chapeau haut de forme, un chat de lady qui ne boit jamais que du thé, yes, my dear little boy
- l'air de rêver à des jungles lointaines : les sorciers ne sont pas des gens bavards.
- Sa fourrure est douce
- à quoi ressemble son mystérieux royaume de gouttières et d'ardoises, de balcons et de cheminées.
- Mon chat sorcier ouvre tout grand ses yeux d'or.

situation n'est pas étonnante. En effet, les connaissances encyclopédiques insuffisantes sur le thème en question, doublées d'une méconnaissance de l'intertextualité font du contrat de lecture un enjeu fort limité et bien peu attrayant pour les élèves. D'autant moins attrayant que l'auteur lui-même de la nouvelle est une sorte de blanc sémantique, car il ne présente, dans le paratexte par exemple, aucune indication pour la construction de la signification de cette nouvelle. On le voit, la tâche du lecteur est difficile et n'est de loin pas maîtrisée par mes élèves.

Cette situation a de très sérieuses conséquences pour la compréhension du récit ainsi que le montre le résumé de la scène où Microbe découvrant M. Félix, est trahi par le chat et s'enfuit. Deux résumés de la scène sont incompréhensibles :

Le père de Miloud va en prison avec Miloud. Mais Miloud on va le mettre dans une prison pour enfant. Il compte beaucoup d'argent. Même Miloud n'arriverait pas à compter autant. Et sa mère travaille toujours au restaurant au service qui remplace Félix. [Raphaël]

Papa essaye de leur expliquer qu'il économise pour s'acheter une épicerie, mais rien à faire. Ils n'ont rien voulu entendre. Ils les ont mis en prison en attendant de trouver le coupable. Mais Méphisto essayant de s'échapper, il est tout raide, il court et dit :

— J'ai le choix, l'escalier ou la chambre ? Non pas la chambre, il y a maman. Alors je franchis la porte et cours.

Il jette un coup d'œil de temps en temps, il s'encouble. C'est fini pour lui. Ils le rattrapent et lui disent « C'est fini ! ». Mais à ces mots, Méphisto arrive, lui griffe la tête. Alors Monsieur Félix est arrêté parce que c'est lui le coupable. [Sandrine]

Sandrine devient incapable de gérer le « personnel narratif » et ses interactions. Les confusions sont nombreuses :

<i>Père de Miloud</i>	→	<i>Papa</i>
<i>Microbe</i>	→	<i>Méphisto</i>
<i>Microbe</i>	→	<i>?</i>
<i>M. Félix</i>	→	<i>ils (les policiers) ?</i>

Seule la chronologie des actions de Microbe est à peu près fidèlement rendue. Mais cela ne suffit pas à rendre compréhensible le récit.

En revanche, les deux résumés suivants sont plus satisfaisants. Cependant ils écartent le chat de la scène bien qu'il soit à l'origine du renversement de la situation. Le fait que M. Félix ne soit pas celui qu'on croit ne gêne pas les élèves. Mais de la même manière, le comportement du chat qui va mettre en danger le garçon est négligé :

Microbe se réveille, descend et Méphisto aussi. Il barre le passage à Microbe. Microbe regarde partout. Il continue et il voit Monsieur Félix en train de compter les deux millions qui ont été volés. Monsieur Félix m'a reconnu. Je tombe dans un trou ou m'écrase sous le tapis. Je pensais qu'à courir, courir... [Christelle]

La nuit je descends les escaliers et il y avait un homme qui comptait de l'argent. C'était Monsieur Félix. Tout à coup Monsieur Félix me reconnaît Microbe. Je n'avais pas le choix et je suis parti dans la rue. Je courais et je me retournais ; il me poursuivait. [Ferdinando]

Les deux derniers résumés ne négligent pas le chat et présentent une fidélité plus grande par rapport au récit-source :

Le soir même Microbe n'arrive pas à dormir alors il descend manger au restaurant (il habite juste en haut du restaurant). Il voit de la lumière. Que voit-il ? Monsieur Félix comptant beaucoup d'argent avec un verre de whisky. Alors, que se passe-t-il ? Méphisto qui adore le whisky, il saute sur la table. Et là, énorme catastrophe, Félix se rend compte et voit Microbe qui prend la porte et qui file comme un éclair. [Diego]

Je descendis au restaurant où ma mère travaille avec le gentil Monsieur Félix. Et que vois-je, Monsieur Félix avec un verre de whisky à la main et dans l'autre deux millions. Méphisto, comme je vous l'ai dit, il adore le whisky et saute sur Monsieur Félix pour boire l'alcool. J'en profite pour m'enfuir, mais il commence à me courir derrière. Et là Méphisto le mord. [Isabelle]

Il n'en reste pas moins que le comportement « satanique » de chat – complètement occulté – exige de nombreux calculs interprétatifs assez difficiles – et hasardeux – de la part du lecteur du résumé.

Au travers de l'observation de ces résumés, on peut avancer à titre d'hypothèses que les représentations de ces élèves au sujet des personnages ont les caractéristiques suivantes :

3.1.3.5. Le repérage des personnages

Le repérage des personnages est le plus souvent correct. Il est d'autant meilleur si le personnage porte un nom suffisamment contrasté par rapport à ses pairs.

3.1.3.6. Les confusions référentielles

Les confusions qui apparaissent dans ce résumé sont de deux ordres. D'une part, les ressemblances phonétiques entre des noms provoquent des confusions référentielles. D'autres part, l'investissement affectif dans le personnage de Microbe provoque assez fréquemment des confusions ou des variations énonciatives surprenantes.

3.1.3.7. La hiérarchisation des personnages

Elle s'opère, nous l'avons vu, au seul niveau de la fiction. Elle est le plus souvent très sommaire et ne prend pas en considération le niveau narratif et la dimension intertextuelle de la nouvelle. Seules les actions se déroulant dans le monde de la fiction sont prises en considération quel que soit leur degré de vraisemblance

3.1.3.8. La gestion des fonctions actantielles

Ce point est l'un des plus instructifs pour le maître, car il révèle des représentations très sommaires des élèves qui, trop souvent « bouclent » la construction des personnages après avoir opéré un premier calcul.

3.1.3.9. La restitution des qualifications

Dans ce domaine également, les élèves se contentent de prélever les premières qualifications rencontrées à propos d'un personnage. Leur quantité

dans le texte-source n'a quasiment aucune incidence sur celle des résumés. Enfin, l'évolution des qualifications des personnages n'est pas prise en considération dans les résumés.

3.2. Une activité de commentaire

3.2.1. La mise en œuvre de capacités déclaratives

Les résultats de ce premier exercice ont donné des indications sur les représentations des élèves par la mise en œuvre de capacités procédurales. Afin de mieux saisir les profils des élèves, l'examen de leurs capacités déclaratives à propos des personnages a été conduit à l'aide d'un exercice. La moitié de la classe a eu à lire le début de la nouvelle *Meurtre en Abécédaire* (60) (cf. annexe 2a). A la suite de cette lecture, ils ont répondu aux questions suivantes :

Trouves-tu ce début de nouvelle normal, idiot, passionnant ou drôle ? Explique les raisons de ton choix. Quelles seraient tes propositions pour qu'elle soit plus intéressante ?

L'exercice a duré environ 45 minutes. Il n'a pas présenté de difficulté particulière. C'est en raison de la dénomination particulière des personnages – E, e, é ê, è – que ce texte a été proposé. Il permettait de vérifier dans quelle mesure le rôle du nom pouvait éventuellement gêner les élèves. En outre, à la fin de l'extrait, un zeugma humoristique et la permutation de « e » en astérisques brise irrémédiablement toute velléité de construire un monde fictif « réaliste ». Ce jeu sur le signifiant exige de la part du lecteur un travail interprétatif difficile.

L'autre moitié de la classe a lu une version modifiée de *Meurtre en Abécédaire*, intitulée *Meurtre*. Les personnages sont dénommés, la difficulté étant que les dénominations changent et rendent problématique la construction des personnages. Ces élèves avaient à répondre aux mêmes questions.

3.2.2. Des personnages aux noms tronqués

Outre Ferdinando (61) dont les commentaires à propos de la nouvelle témoignent d'une totale incapacité à saisir le pacte de lecture proposé, d'autres élèves ont également été en difficulté :

Cette histoire est idiote. Pour qu'elle soit plus intéressante, il faudrait qu'elle se passe en vrai avec des personnages. Cette histoire est dure à comprendre. [Tonino]

Comme Ferdinando, cet élève est déçu dans la mesure où il ne peut pas être « victime » de l'illusion réaliste en raison de personnages « faux » dans un monde qui n'est pas « vrai » (62). Le fait d'être dans un autre genre littéraire lui pose manifestement un problème de compréhension, sans parler de l'absence de plaisir à la lecture d'un tel texte. Les commentaires des autres élèves sont plus favorables. Par exemple :

(60) Syros, sans date. Voir annexe 2a.

(61) Cf. *supra*.

(62) Évidemment, Tonino est à peu près totalement réfractaire à l'idée de lire / écrire des textes poétiques.

Cette histoire, je la trouve normale. Il y a une chose qui est bien, c'est le titre. Il y a une chose que j'aime bien aussi : la fin ; elle est amusante. Il y avait un peu de suspense. Je croyais qu'ils allaient vraiment tuer le commissaire. Mais le commissaire était courageux, il s'est bien battu. Mais dans ce texte, il y a une chose que je n'aime pas, c'est les noms. Ils sont en lettres. Et puis, le poste de police, c'est un dictionnaire. [Pedro]

Le même commentaire vaut pour deux autres élèves qui sont également incapables d'interpréter correctement l'enjeu du texte :

Je trouve cette histoire très drôle et très passionnante, car j'aime bien ce type d'histoire. Sauf ce que je ne comprends pas, c'est les mots coupés, et je comprends pas ce que fait un bout de réglisse par là. Mais le commissaire rêve toujours pour résoudre les enquêtes. Il doit pas en résoudre beaucoup. que c'est bizarre, cette histoire. elle est dans l'alphabet, dans les E ê, è, e et d'un coup dans la rue. [Christelle]

Dans ce cas, le commentaire assez favorable de l'élève est contradictoire. Le jeu littéraire gâche partiellement le plaisir de l'illusion réaliste. Le même constat vaut pour Christelle et Véronique

Cette histoire est supermarante. Les lettres ont différents caractères. Mais l'embêtant, c'est qu'elles se font effacer. Il devrait écrire les caractères de toutes les lettres de l'alphabet. Mais, sinon, elle est très drôle. [Véronique]

Ces réflexions montrent des représentations à propos non seulement du personnage dont le mode de présentation est ressenti comme problématique, gênant et décevant. Il en va de même du texte narratif puisque le plaisir semble cesser dès l'instant où la lecture ne peut jouer sur l'illusion référentielle. Un seul élève a apprécié le texte pour ce qu'il est :

Cette histoire, je la trouve passionnante et drôle surtout au début et à la fin parce qu'on commence déjà avec la rue de l'alphabet, au commissariat du dictionnaire. J'aime bien parce qu'on joue avec les mots. Les personnages s'appellent E, è, ê, e. Et ça rime très bien à la fin. Comme toutes les personnes s'appellent E, à la fin du texte, il ne manque que des e. Cette histoire, je la trouve splendide. [David]

Cet élève ne distingue pas les personnages des personnes. Donc, même dans le cas où l'élève a pu saisir l'effet voulu par ce texte, on doit constater qu'il a de la peine à considérer la construction rhétorique du texte comme telle. Les quelques propositions d'amélioration vont dans le même sens. Les élèves demandent à ce que le texte soit plus réaliste, avec des personnages anthropomorphisés.

3.2.3. Des personnages aux noms incertains

L'autre moitié de la classe a lu l'autre texte (cf. annexe 2b) dont la difficulté essentielle est la dénomination flottante des personnages. L'exercice s'est déroulé dans les mêmes conditions pour la lecture de *Meurtre en Abécédaire*. L'hypothèse est que les élèves rejettent massivement un texte dont les personnages ne peuvent être construits. Certains élèves ont bien repéré la difficulté. Par exemple Victor :

Cette histoire est drôle et idiote. Les personnages changent toujours de nom. La

seule personne qui ne change pas de nom, c'est le personnage principal. Tous les prénoms commencent par E. On dirait qu'ils ont mis plusieurs textes ensemble et en ont fait un texte. Il y a 10 personnages différents et on dirait qu'il y en a trois.

Les remarques pertinentes de cet élève contrastent avec des désaccords véhéments de plusieurs élèves qui, bien plus que ceux qui ont lu *Meurtre en Abécédaire*, sont frustrés de l'impossibilité de construire l'illusion réaliste. Par exemple, Janeire repère bien la dénomination déficiente et se pose deux autres questions :

[...] Cette histoire est aussi passionnante, car on veut savoir la suite. Et aussi vers la ligne 24, ils écrivent : « Il leur dépêcha Édouard ». Je ne sais pas ce que vient faire ici cette phrase. A la ligne 26, on ne sait pas qui a été mort. Je ne sais pas comment quelqu'un peut mourir d'un coup de poing au cœur.

Ces questions pose implicitement la question du réalisme de l'histoire. D'une part, doute à propos d'une configuration d'actions, d'autre part, interrogation sur le vraisemblable d'une action. Les critiques sont dans deux autres cas aussi lapidaires que définitives. Une autre élève est plus claire sur cette critique et révèle des représentations très stéréotypées qui parlent d'elles-mêmes :

Elle est idiote parce que tout le monde dans cette histoire est idiot. Je n'ai pas de propositions à faire. Elle est idiote, elle reste idiote. L'histoire du commissaire qui ne comprend rien ? Les commissaires comprennent toujours tout. L'éditeur ne devrait pas expliquer tout ce qui est facile. Il devrait la faire plus longue pour dire si l'on a trouvé le meurtrier. [Rosanna]

Parmi les élèves plutôt déçus, les propositions d'améliorations sont quasiment inexistantes. Rosanna ne fait que poser la question. Une autre élève propose d'éclaircir la question des pronoms et de « préciser qui prend la fuite, qui est mort et pourquoi on prend un morceau de réglisse ».

Avec ce texte, les élèves sont donc beaucoup plus gênés de faire des propositions d'améliorations comme s'ils considéraient irrécupérable le récit. Cette situation est inattendue puisque le « genre » de ce texte est plus proche de leurs attentes que celui de *Meurtre en Abécédaire*.

Mais la plus grande surprise survenue à la lecture des commentaires des élèves est que trois d'entre eux ont eue du plaisir :

Je trouve cette nouvelle drôle parce que le commissaire est bête. Au début, il ne savait pas qui allait être tué. Et après, il a décidé que ça allait être Èrv et son petit frère, puis après il comprit que c'était tout le monde qui était menacé. Puis il commença à dire des noms. Emmanuel ne comprenait jamais rien, et pour comprendre il s'endormait et rêvait. Dans cette histoire, tout le monde était menacé et ça le commissaire Emmanuel ne le comprenait pas. [Laura]

Cette histoire est passionnante parce qu'on ne sait pas qui est le coupable de cette lettre anonyme. On ne sait pas qui il veut tuer. Tout le monde doit prendre garde. Emmanuel doit prévenir tout le monde pour leur dire de prendre garde de n'ouvrir la porte à personne parce qu'on a reçu une lettre anonyme. [Raphaël]

Cette histoire est passionnante. J'aime les histoires où ça parle de meurtre. Je crois que si le commissaire arrive à temps et se bagarre avec les agresseurs, ce serait plus intéressant. [Diego]

Les propos des deux garçons sont intéressants, car ils donnent une indication sur leur mode de lecture. Les élèves sélectionnent des bribes de la fiction qui leur permettent de retrouver des situations appréciées : l'énigme, le danger, la bagarre. Les éléments écartés ne semblent pas poser de problèmes à ces élèves. Cette stratégie de lecture pose des questions difficiles qui dépassent le cadre de cet article. Cependant, on peut noter que le personnage en ce cas est au mieux un type de personnage ou un vague actant. En ce sens, la représentation du personnage chez ces élèves est problématique.

De son côté, Laura, par une série de calculs arbitraires, élabore un monde fictif avec beaucoup de conviction, mais sans grande pertinence. Ce mode de lecture a peut-être sa source dans la situation scolaire de cette élève qui veut se montrer la plus rapide et la plus « forte » de la classe.

3.3. Pour conclure à propos de ces deux exercices

Les deux démarches dont il a été question jusqu'à présent présentent des intérêts différents. Celle de l'équipe d'Yves Reuter menée à une large échelle peut, si elle est poursuivie, éventuellement dégager des observations intéressantes pour le maître de français. La comparaison entre une macroanalyse au moyen de Q-sorts et une microanalyse artisanale menée dans quelques classes pose le problème de la nature des représentations dégagées par l'une ou l'autre des démarches (63). A titre d'exemple, il est peut-être utile de donner ici les réponses de Raphaël au questionnaire de CF. Il est en accord avec les énoncés suivants :

- Les personnages sont imaginaires ;
- Le personnage principal est positif ;
- Les personnages ont un nom ;

Il est en désaccord avec les énoncés suivants

- Un des personnages est le narrateur ;
- Les personnages sont des êtres humains ;
- Les personnages sont des idées.

Ces réponses laissent difficilement soupçonner ce qui vient d'être relevé dans ses commentaires au sujet du récit *Meurtre*. En l'état, pour le maître qui désire faire émerger les représentations de ses élèves à propos du personnage, le recours à des activités qui mettent en jeu des capacités procédurales ou déclaratives chez les élèves offre certes des difficultés, lors de l'analyse. En revanche, avec ces résultats, il sera beaucoup plus aisé de prévoir des activités visant à transformer des représentations d'une classe qu'avec les résultats statistiques des Q-sorts. Cet aspect de la question ne peut être présenté dans le cadre de cet article. Il sera peut-être l'occasion de développements ultérieurs.

(63) La figure de l'écrivain et celle du narrateur sont l'objet de désignations qui mériteraient également en classe...

Annexe 1a

QUESTIONNAIRE 1

Lis ce questionnaire et coche dans la colonne de gauche les trois phrases avec lesquelles tu es le plus en accord. Dans la colonne de droite, coche les trois phrases avec lesquelles tu es le plus en désaccord. (64)

en accord				en désaccord		
CF	GE 9.92	GE 3.93		CF	GE 9.92	GE 3.93
75	1	2	1. Une histoire est écrite	45	1	2
14			2. Une histoire est banale	275	8	1
39	2	1	3. Une histoire est vraie	142	5	1
119	5	3	4. Une histoire comprend plusieurs actions qui s'enchaînent	23		
18			5. Une histoire est racontée à la troisième personne	222		3
175	1	8	6. Une histoire comprend un personnage principal	28		
74	1		7. Une histoire se déroule dans le temps	32		1
13			8. Une histoire est orale	80	2	3
25	1	1	9. Une histoire commence par «il était une fois»	337	8	8
126		1	10. Le lecteur s'identifie à un ou plusieurs personnage(s) de l'histoire	38		1
21		1	11. Une histoire raconte ce qui est arrivé à l'auteur	222	1	1
99	4	1	12. Une histoire comprend plusieurs événements	29		
30		1	13. Une histoire est racontée au cinéma	114	2	2
121	6	4	14. Une histoire comporte plusieurs personnages	15		
6	1		15. Une histoire est racontée par gestes	144	4	6
57			16. Une histoire se déroule dans l'espace (lieux)	63	1	1
23			17. Une histoire est racontée par quelqu'un d'autre	78	2	1
31			18. Une histoire est imaginaire	55		1
66			19. Une histoire sort de l'ordinaire	40		
259	2		20. Une histoire est écrite, orale, filmique ou gestuelle	16		
359	2	3	21. Une histoire provoque des émotions, des réactions	15		
177	4	4	22. Une histoire comprend un début, un milieu et une fin	83		
298	4	2	23. Une histoire est vraie ou imaginaire	7		1
30	2	1	24. Une histoire a lieu dans le passé	132	1	
62			25. Une histoire est banale ou sort de l'ordinaire	69	2	

(64) Ce questionnaire présente dans l'ordre les accords qui se sont portés sur les différents énoncés à Clermont-Ferrand, puis à Genève en automne 92, puis encore à Genève en mars 1993. Les désaccords sont présentés de la même façon.

Annexe 1b

QUESTIONNAIRE N2

Lis ce questionnaire et coche dans la colonne de gauche les trois phrases avec lesquelles tu es le plus en accord. Dans la colonne de droite, coche les trois phrases avec lesquelles tu es le plus en désaccord.

en accord				en désaccord		
CF	GE 9.92	GE 3.93		CF	GE 9.92	GE 3.93
32	2	1	1. Les personnages sont des gens réels	222	1	3
208		1	2. Les personnages amènent à réfléchir sur soi et les autres	32	1	1
310	7	5	3. Les personnages sont nécessaires dans une histoire	28		
43			4. Les personnages font le lien entre les actions	46		2
70			5. Les personnages évoluent (changent) au cours de l'histoire	70	3	
25	1	2	6. Un des personnages est le narrateur	166	2	1
23			7. Un ou plusieurs personnages représentent l'auteur	132	1	1
40	1	1	8. Les personnages sont imaginaires	91	4	3
61	1	1	9. Les personnages positifs sont nécessaires à l'histoire	61		
40	2		10. Les personnages sont des êtres humains	165	3	3
197	1	1	11. Les personnages provoquent des émotions chez le lecteur	30	1	
128	3	4	12. Le personnage principal est nécessaire	103	1	
38	1	2	13. Les personnages négatifs sont nécessaires à l'histoire	54		1
74			14. Les personnages permettent au lecteur de s'identifier à eux	58	1	
6	1		15. Les personnages sont des choses	256	5	6
67	2	1	16. Les personnages sont ce qui fait avancer l'histoire	58		1
28	1		17. Le personnage principal est positif	143	1	1
54			18. Les personnages sont des idées	122	3	1
108			19. Les personnages possèdent une psychologie	27	1	
259	1		20. Les personnages sont des êtres humains, des choses, des animaux ou des idées	22		
3			21. Le personnage principal est négatif	139	4	
12	1	1	22. Les personnages sont vraisemblables	69		2
106	5	5	23. Les personnages ont un nom	53	1	
154	1	2	24. Les personnages positifs et les personnages négatifs sont nécessaires à l'action	31		1
190	3	2	25. Les personnages sont réels ou imaginaires	13	2	
36	1	1	26. Les personnages sont décrits physiquement	107	1	2

Annexe 1c

QUESTIONNAIRE 5

Lis ce questionnaire et coche dans la colonne de gauche la phrase avec laquelle tu es le plus en accord. Dans la colonne de droite, coche la phrase avec laquelle tu es le plus en désaccord.

en accord				en désaccord		
CF	GE 9.92	GE 3.93		CF	GE 9.92	GE 3.93
347	5	1	1. Dans une histoire les personnages sont indispensables	66	1	3
385	6	10	2. Dans une histoire les personnages sont importants	8	2	
32			3. Dans une histoire les personnages sont secondaires	24	1	
7			4. Dans une histoire les personnages sont inutiles	650	8	8

Annexe 1d

Les chiffres entre parenthèses indiquent le nombre de réponses. Les items en caractères gras ne sont choisis que dans l'un ou l'autre des lieux.

Q1 - Les accords	
Genève	Clermont-Ferrand
14. Une histoire comporte plusieurs personnages (6)	21. Une histoire provoque des émotions, des réactions (359)
4. Une histoire comprend plusieurs actions qui s'enchaînent (5)	23. Une histoire est vraie ou imaginaire (298)
12. Une histoire comprend plusieurs événements (4)	20. Une histoire est écrite, orale, filmique ou gestuelle (259)
22. Une histoire comprend un début, un milieu et une fin (4)	22. Une histoire comprend un début, un milieu et une fin (177)
23. Une histoire est vraie ou imaginaire (4)	6. Une histoire comprend un personnage principal (175)
3. Une histoire est vraie (2)	10. Le lecteur s'identifie à un ou plusieurs personnage(s) de l'histoire (126)
20. Une histoire est écrite, orale, filmique ou gestuelle (2)	14. Une histoire comporte plusieurs personnages (121)
21. Une histoire provoque des émotions, des réactions (2)	4. Une histoire comprend plusieurs actions qui s'enchaînent (119)
24. Une histoire a lieu dans le passé (2)	

Q1 - Les désaccords	
<i>Genève</i>	<i>Clermont-Ferrand</i>
9. Une histoire commence par « il était une fois » [8] 2. Une histoire est banale [8] 3. Une histoire est vraie [5] 15. Une histoire est racontée par gestes [4] 8. Une histoire est orale [2] 13. Une histoire est racontée au cinéma [2] 17. Une histoire est racontée par quelqu'un d'autre [2] 25. Une histoire est banale ou sort de l'ordinaire [2]	9. Une histoire commence par « il était une fois » [337] 2. Une histoire est banale [275] 5. Une histoire est racontée à la troisième personne [222] 11. Une histoire raconte ce qui est arrivé à l'auteur [222] 15. Une histoire est racontée par gestes [144] 3. Une histoire est vraie [142] 24. Une histoire a lieu dans le passé [132] 13. Une histoire est racontée au cinéma [114]

Annexe 1e

Q2 - Les accords	
<i>Genève</i>	<i>Clermont-Ferrand</i>
3. Les personnages sont nécessaires dans une histoire [7] 23. Les personnages ont un nom [5] 12. Le personnage principal est nécessaire [3] 25. Les personnages sont réels ou imaginaires [3] 1. Les personnages sont des gens réels [2] 10. Les personnages sont des êtres humains [2] 16. Les personnages sont ce qui fait avancer l'histoire [2]	3. Les personnages sont nécessaires dans une histoire [310] 20. Les personnages sont des êtres humains, des choses, des animaux ou des idées [259] 2. Les personnages amènent à réfléchir sur soi et les autres [208] 11. Les personnages provoquent des émotions chez le lecteur [197] 25. Les personnages sont réels ou imaginaires [190] 24. Les personnages positifs et les personnages négatifs sont nécessaires à l'action [154] 12. Le personnage principal est nécessaire [128]

Q2 - Les désaccords	
<i>Genève</i>	<i>Clermont-Ferrand</i>
15. Les personnages sont des choses [5]	15. Les personnages sont des choses [256]

<p>8. Les personnages sont imaginaires [4]</p> <p>21. Le personnage principal est négatif [4]</p> <p>5. Les personnages évoluent (changent) au cours de l'histoire [3]</p> <p>10. Les personnages sont des êtres humains [3]</p> <p>18. Les personnages sont des idées [3]</p> <p>6. Un des personnages est le narrateur [2]</p> <p>25. Les personnages sont réels ou imaginaires [2]</p>	<p>1. Les personnages sont des gens réels [222]</p> <p>6. Un des personnages est le narrateur [166]</p> <p>10. Les personnages sont des êtres humains [165]</p> <p>17. Le personnage principal est positif [143]</p> <p>21. Le personnage principal est négatif [139]</p> <p>7. Un ou plusieurs personnages représentent l'auteur [132]</p> <p>18. Les personnages sont des idées [122]</p>
--	---

Annexe 1f

Q1 - Les accords	
<i>Genève septembre 92</i>	<i>Genève mars 93</i>
<p>14. Une histoire comporte plusieurs personnages (6)</p> <p>4. Une histoire comprend plusieurs actions qui s'enchaînent (5)</p> <p>12. Une histoire comprend plusieurs événements (4)</p> <p>22. Une histoire comprend un début, un milieu et une fin (4)</p> <p>23. Une histoire est vraie ou imaginaire (4)</p> <p>3. Une histoire est vraie (2)</p> <p>20. Une histoire est écrite, orale, filmique ou gestuelle (2)</p> <p>21. Une histoire provoque des émotions, des réactions (2)</p> <p>24. Une histoire a lieu dans le passé (2)</p>	<p>6. Une histoire comprend un personnage principal [8]</p> <p>14. Une histoire comporte plusieurs personnages (4)</p> <p>22. Une histoire comprend un début, un milieu et une fin (4)</p> <p>4. Une histoire comprend plusieurs actions qui s'enchaînent (3)</p> <p>21. Une histoire provoque des émotions, des réactions (3)</p> <p>1. Une histoire est écrite [2]</p> <p>23. Une histoire est vraie ou imaginaire (2)</p>
Q1 - Les désaccords	
<i>Genève septembre 92</i>	<i>Genève mars 93</i>
<p>9. Une histoire commence par «il était une fois» [8]</p> <p>2. Une histoire est banale [8]</p> <p>3. Une histoire est vraie [5]</p>	<p>9. Une histoire commence par «il était une fois» [8]</p> <p>15. Une histoire est racontée par gestes [6]</p> <p>5. Une histoire est racontée à la troisième personne [3]</p>

<p>15. Une histoire est racontée par gestes [4] 8. Une histoire est orale [2] 13. Une histoire est racontée au cinéma [2] 17. Une histoire est racontée par quelqu'un d'autre [2] 25. Une histoire est banale ou sort de l'ordinaire [2]</p>	<p>8. Une histoire est orale [3] 1. Une histoire est écrite [2] 13. Une histoire est racontée au cinéma [2]</p>
---	--

Q2 - Les accords

<i>Genève septembre 92</i>	<i>Genève mars 93</i>
<p>3. Les personnages sont nécessaires dans une histoire [7] 23. Les personnages ont un nom [5] 12. Le personnage principal est nécessaire [3] 25. Les personnages sont réels ou imaginaires [3] 1. Les personnages sont des gens réels [2] 10. Les personnages sont des êtres humains [2] 16. Les personnages sont ce qui fait avancer l'histoire [2]</p>	<p>3. Les personnages sont nécessaires dans une histoire [5] 23. Les personnages ont un nom [5] 12. Le personnage principal est nécessaire [3] 6. Un des personnages est le narrateur [2] 13. Les personnages négatifs sont nécessaires à l'histoire [2] 24. Les personnages positifs et les personnages négatifs sont nécessaires à l'action [2] 25. Les personnages sont réels ou imaginaires [2]</p>

Q2 - Les désaccords

<i>Genève septembre 92</i>	<i>Genève mars 93</i>
<p>15. Les personnages sont des choses [5] 8. Les personnages sont imaginaires [4] 21. Le personnage principal est négatif [4] 5. Les personnages évoluent (changent) au cours de l'histoire [3] 10. Les personnages sont des êtres humains [3] 18. Les personnages sont des idées [3] 6. Un des personnages est le narrateur [2] 25. Les personnages sont réels ou imaginaires [2]</p>	<p>15. Les personnages sont des choses [6] 1. Les personnages sont des gens réels [3] 8. Les personnages sont imaginaires [3] 10. Les personnages sont des êtres humains [3] 4. Les personnages font le lien entre les actions [2] 22. Les personnages sont vraisemblables [2] 26. Les personnages sont décrits physiquement [2]</p>

ANNEXE 2a

Meurtre à Abécédaire

Tout a commencé rue de l'Alphabet, au commissariat du Dictionnaire, entre la page 131 et la page 182.

Le commissaire E, lisait une lettre reçue le matin même ; c'était une lettre anonyme puisqu'elle était sans nom.

La lettre disait peu de choses. Deux phrases seulement y étaient tracées. Voici la première : « Prenez garde à vous tous. » Et voici la seconde : « Nous voulons vous tuer. »

Comme souvent au début d'une affaire, E ne comprenait pas. Il comprenait d'ailleurs si peu que l'on se demandait souvent pourquoi il était commissaire. On se demandait comment il pouvait réfléchir, enquêter, trouver le coupable, l'arrêter.

E relut la lettre pour la troisième fois. Il se demanda pourquoi il fallait prendre garde, et à qui.

A la quatrième lecture, il se demanda qui devait être tué, et qui devait le faire. Puis il s'endormit. Car pour comprendre, chercher à comprendre, E rêvait.

[...]

La seconde partie du rêve d'E éclaira la première. Dans cette seconde partie E comprit, sans qu'on sût comment (mais les rêves sont faits pour que l'on comprenne sans savoir comment) qu'è était menacée, et avec elle son frère ê. La première parce qu'elle était belle et belle, et le deuxième parce qu'il n'était bête qu'une fois, ce qui est déjà une fois de trop.

E comprit que, pour certains, la beauté et la bêtise sont aussi insupportables l'une que l'autre. La beauté parce qu'elle rend jaloux ceux qui sont laids dans cette histoire ; et la bêtise parce qu'elle irrite ceux qui, dans cette histoire, ne se croient pas bêtes.

E s'éveilla. Il avait compris, mais il ne savait pas encore ce qu'il allait faire. Une menace pesait sur è et ê. Il fallait les prévenir. E bâilla. D'abord il se décrocha la mâchoire et ensuite, simplement, le téléphone ; è était au bout du fil, et tout comme E, elle venait de s'éveiller. E lui lut la lettre et lui raconta le rêve qu'il avait fait. Il lui recommanda de n'ouvrir à personne et de veiller sur ê, le frère qui était bête à pleurer. Puis, pour mieux les protéger, il leur dépêcha e, un jeune inspecteur courageux.

e était jeune, inspecteur et courageux. Quand les certains qui n'aimaient ni la beauté ni la bêtise se présentèrent à la porte de l'appartement d'è et d'ê, e, s'opposa vaillamment à eux. Mais s'il était courageux, e n'était pas invulnérable. Après une courte lutte qui pour être courte n'en fut pas moins violente, e succomba d'un coup de gomme au cœur. Sa mort fut très trist* *t rapid*, mais *Il* n* fut pas inutile*. L*s c*rtains surpris d* la résistanc* qu* l'ur opposa * prir*nt la fuit* *t un bout d* régliss* qui traînait par là.

ANNEXE 2b

Meurtre ! ! !

Tout a commencé rue de Pont, au commissariat du quartier.

Emmanuel, le commissaire Emmanuel, lisait une lettre reçue le matin même ; c'était une lettre anonyme puisqu'elle était sans nom.

La lettre disait peu de choses. Deux phrases seulement y étaient tracées. Voici la première : « Prenez garde à vous tous. » Et voici la seconde : « Nous voulons vous tuer. »

Comme souvent au début d'une affaire, Emmanuel ne comprenait pas. Il comprenait d'ailleurs si peu que l'on se demandait souvent pourquoi il était commissaire. On se demandait comment il pouvait réfléchir, enquêter, trouver le coupable, l'arrêter.

Emmanuel relut la lettre pour la troisième fois. Il se demanda pourquoi il fallait prendre garde, et à qui.

A la quatrième lecture, il se demanda qui devait être tué, et qui devait le faire. Puis il s'endormit. Car pour comprendre, chercher à comprendre, Emmanuel rêvait.

La seconde partie du rêve d'Emmanuel éclaira la première. Dans cette seconde partie Emmanuel comprit, sans qu'on sût comment (mais les rêves sont faits pour que l'on comprenne sans savoir comment) qu'Eve était menacée, et avec elle son frère Éric.

Emmanuel comprit que, pour certains, la beauté et la bêtise sont aussi insupportables l'une que l'autre. La beauté parce qu'elle rend jaloux ceux qui sont laids dans cette histoire; et la bêtise parce qu'elle irrite ceux qui, dans cette histoire, ne se croient pas bêtes.

Emmanuel s'éveilla. Il avait compris, mais il ne savait pas encore ce qu'il allait faire. Une menace pesait sur Evora et Erich. Il fallait les prévenir. Emmanuel bailla. D'abord il se décrocha la mâchoire et ensuite, simplement, le téléphone; Eva était au bout du fil, et tout comme Emmanuel, elle venait de s'éveiller. Emmanuel lui lut la lettre et lui raconta le rêve qu'il avait fait. Il lui recommanda de n'ouvrir à personne et de veiller sur Érigène, le frère qui était bête à pleurer. Puis, il leur dépêcha Édouard.

Ceux qui n'aimaient ni la beauté ni la bêtise se présentèrent à la porte de l'appartement d'Évelyne et d'Ernest. Après une courte lutte qui pour être courte n'en fut pas moins violente, il succomba d'un coup de poing au cœur. Sa mort fut très triste et rapide, mais elle ne fut pas inutile. Les inconnus surpris de la résistance qu'il leur opposa prirent la fuite et un bout de réglisse qui traînait par là.

ANNEXE 3

PAS DE WHISKY POUR MÉPHISTO

Si vous voulez, je vous raconte ce qui est arrivé avec Méphisto et le whisky. Méphisto, c'est mon chat, et il est noir, mais noir ! Noir comme le charbon, noir comme le chagrin, beaucoup plus noir que le fond du plus profond des chapeaux, avec une longue queue recourbée, très chaude et très douce.

Parfois, je suis triste, j'ai envie de pleurer, ça arrive. Alors Méphisto saute sur mes genoux, puis sur la table. Il piétine la rédaction qui démarre pas, les divisions qui se noient, les multiplications qui s'embourbent. Il ronronne et me caresse le bout du nez du bout de la queue, et ça me console.

Méphisto, c'est sûrement un sorcier déguisé en chat.

Il a des yeux scintillants comme des étoiles, une voix qui monte et descend plus vite que celle d'un violon. Il vagabonde sur les toits gris et froids, traverse silencieusement la nuit, renifle le lapin dans la cocotte minute et le lait chaud dans la casserole... et il devine toujours ce que je pense.

Moi, c'est Microbe. Bonjour ! J'ai les cheveux blonds, les yeux bleus, cinq taches de rousseur, pas plus, plus deux sur le nez, et de gros ennuis en calcul. Des ennuis horribles, avec des tas de zéros.

Ennuis-calculs, ennuis-cauchemars... Heureusement, il y a Miloud, mon meilleur copain, un grand, la tête pleine de chiffres et une bosse des maths plus grosse que sa tête. Son père casse des rues au marteau-piqueur. Ils habitent au même étage que nous, la première porte à droite, juste sous les toits, là où même l'escalier a du mal à grimper. Des hivers à enrhummer un bonhomme de neige, des étés à dessécher un dragon. Une chambre plus petite qu'une tasse de café. Maman et moi, on est en face. Notre chambre est plus petite qu'une petite cuillère. Je dors par terre, et mes doigts de pied raclent contre le mur. Maman travaille au restaurant du rez-de-chaussée, à laver la vaisselle et à frotter par terre. Son patron s'appelle monsieur Félix ; il est gentil, et, le soir, il me laisse visiter les marmites, farfouiller les restes, lécher le fond des plats. Miloud adore compter et recompter, soustraire, additionner des choux, des carottes et des robinets de baignoire. Il m'aide pour mes devoirs. Mais parfois, la prof déclenche une interro écrite atomique. Alors, catastrophe, je récolte un plein panier de zéros. Et Méphisto me console. Il saute sur mon épaule, se

frotte contre ma joue, me raconte des histoires gentilles, et j'oublie les problèmes, et mes problèmes. Un vrai sorcier !

Et puis, un jour, il y a le cambriolage, en face, chez le bijoutier. Deux heures du matin. Deux coups de revolver. Deux millions envolés. Et des policiers partout au 14, rue Saint-Fiacre.

Nous, Maman et Méphisto, et Miloud et son père, on habite au 13, rue Saint-Fiacre.

Les fiacres, c'étaient les taxis d'avant les taxis, avec des chevaux qui tiraient, et de grandes roues de bois sur les côtés. En hiver, quand la nuit tombe, je patauge dans la neige, et je joue à me faire peur. J'imagine les fantômes des fiacres de la rue Saint-Fiacre.

Ils grincent. Ils bringuebalent et rebondissent. Ils grondent sur les pavés, énormes, sinistres, encapuchonnés de nuit, lourds comme des marteaux et sombres comme des fours. Et ce ne sont pas des chevaux qui les traînent, ça non ! Des panthères géantes. Des pumas immenses. Des jaguars et des tigres pareils à des montagnes. Et noirs ! Noirs pire que Méphisto, avec des yeux de braise, des crocs semblables à des sabres de feu.

Et ils roulent, roulent dans la rue, galopent d'un trottoir à l'autre, me guettent derrière le coin en croquant des pavés pour s'aiguïser les dents. Et les tigres, les jaguars, les pumas de l'ombre reniflent l'odeur du chocolat dans mon cartable et celle du dernier croissant au fond de ma poche, et surtout l'odeur du petit Microbe qui fonce vers la porte.

La porte ! Ouf, c'est fini !

Je retrouve le restaurant avec les lampes jaunes et les toiles cirées à carreaux, Maman qui rigole par-dessus les assiettes sales, et Miloud, à califourchon sur la rampe, qui me crie :

— Salut, Microbe ! 123 par 321, combien ça fait ? T'as dix secondes pour répondre !

Méphisto rôde sous les tables. Il cherche une flaque de lait, un bout de viande, un poisson en balade... ou deux trois gouttes de whisky. Méphisto, il adore le whisky ! Mais il faut jamais lui en donner. D'abord, le whisky, c'est beaucoup trop cher. Et puis, ça le rend fou. Dingue ! Maboul.

Deux gouttes, et il braille à pleine gueule, sort des ongles-couteaux et des griffes poignards. Il ouvre ses mâchoires pour avaler un lion entier, et il oublie tout : la viande, les odeurs, les souris, et même moi...

*

Bon. Mais aujourd'hui, pas la peine d'imaginer des fiacres fantômes. Dans la rue j'entends des sirènes, des ambulances, des journalistes, des caméras, des policiers qui suivent des traces.

Des traces... Des traces qui conduisent chez nous.

Alors, les policiers traversent.

Ils envahissent le restau, flairent les assiettes, éventrent le frigo, soulèvent les couvercles des marmites, et puis les marmites, et puis les plaques de fonte sous les marmites. Ils comptent les fourchettes et les tranches de jambon, les ronds de serviette et les croûtons de pain, et même les grains de sel dans les salières.

Ils montent l'escalier. Ils frappent à la porte, fouillent partout. Ils frappent à la porte d'en face, fouillent partout. Et au fond d'une vieille valise, ils découvrent une montagne de billets. Ils crient, annoncent aux journalistes que ça y est, ils tiennent les coupables. Le père de Miloud explique qu'il économise depuis des années pour acheter la petite épicerie du 16, en face du restau, et qu'il ne fait pas confiance aux banques ; il préfère la vieille valise. Personne ne l'écoute : clic clac, les menottes. Miloud revient de l'école, avec ses cheveux frisés, son vieux cartable et un 20 sur 20 en maths : et clic clac pour lui aussi, sauf qu'on le mettra dans une prison spéciale pour enfants, jusqu'au procès. Ils partent dans la camionnette bleue. La sirène me déchire les oreilles. Miloud, il comptera quoi, là-bas ? Les barreaux de la fenêtre et les jours de l'année.

Je crie, je flanque des coups de pied à tout le monde, et un joli coup de dent au commissaire. Maman m'attrape par le cou :

— Tais-toi, Microbe !

— Mais... Faut pas les enfermer ! Faut pas !

Elle soupire :

— Tais-toi, ou on aura des ennuis... Tu veux que le patron nous jette à la porte Ça me fait vraiment peur. Comme dit Maman, l'argent pousse pas sous les sabots d'un cheval... ou sous les roues d'un fantô-fiacre.

La nuit. Maman dort, Méphisto dort, roulé en boule sur le coin de mon oreiller. C'est tellement silencieux que ça me brûle les oreilles.

J'ai du chagrin, ça me creuse. Je commence à rêver de gigots, de frites, de glaces géantes. Je me rappelle que le plat du jour, c'était du poulet pommes sautées !

Je file sans réveiller Maman. Méphisto ne bouge pas : il rêve de dessins animés où enfin, enfin ! le chat croque la souris.

Je descends lentement l'escalier. Soudain Méphisto arrive, avec ses yeux de lune, oreilles effilées, la queue en point d'interrogation. On dirait qu'il cherche à me parler... Je chuchote :

— Laisse-moi passer.

C'est drôle, il veut m'empêcher de continuer. Il se fourre sous mes pieds, griffe mes pantoufles, miaule d'une voix furieuse. Pourtant, je ne remarque rien de spécial. La salle du restau est plongée dans l'obscurité. De la cuisine endormie m'arrivent des odeurs formidables...

La dernière marche.

Méphisto se débrouille si mal que j'écrase sa queue. Il grogne, gratte, gronde.

— Dis, tiens-toi tranquille. T'auras ta part !

Il crache et recrache, de l'électricité jusqu'au bout de ses moustaches. Dans la cuisine, je déniche des bribes de blanc, des bouts de cou, une aile presque entière. Je croque à belles dents quand...

Une lumière ! Une lumière dans la pièce, derrière le restau. A cette heure-ci ?

A pas de loup, avec des ruses de serpent, discret comme une souris, j'avance, j'approche...

*

Il me tourne le dos. Il compte de l'argent. Tant d'argent que même Miloud ne saurait pas calculer si loin. Et pour s'aider à compter, il s'est servi un énorme verre de whisky.

Monsieur Félix.

Le bon monsieur Félix, le doux monsieur Félix, qui nourrit presque toute la rue. Monsieur Félix qui a traversé la rue Saint-Fiacre avec deux revolvers à l'aller et deux millions au retour...

Méphisto est tout raide. Sa queue ressemble maintenant à un point d'exclamation. Ses yeux ronds, pareils à des pièces d'or, me crient :

— Je t'avais prévenu ! Je t'avais prévenu !

Je retiens mon souffle. J'oublie de respirer. Je ne pense qu'à une chose : filer, disparaître, tomber dans un trou de souris, m'aplatir sous le tapis.

Mais il y a le whisky ! Un verre lourd et brillant, noyé sous les billets. Deux glaçons flottent sur leur petite mer dorée, s'entrechoquent doucement...

Les yeux de Méphisto s'accrochent aux glaçons.

Il m'oublie. Il oublie tout.

Il saute sur la table, renverse le verre, lape précipitamment le whisky, le poil hérissé, les griffes enfoncées dans les liasses. En cinq minutes, il en déchire au moins pour cinq mille francs. Ce chat, il aurait dû être un chat de riches !

Monsieur Félix se lève, se retourne, me reconnaît.

— Microbe !

J'ai envie de crier : « C'est pas moi ! »

Mais c'est moi, eh oui, minuscule, avec les tables et les chaises qui dorment derrière moi, en troupeau, comme des vaches et des moutons de bois.

Méphisto miaule bizarrement, zigzague sur la toile cirée, de vilains éclairs rouges et violets au fond des yeux.

Et dans les yeux de monsieur Félix, ça danse... une petite flamme méchante, brûlante, hurlante, cherchant qui dévorer.

— Microbe...

Il respire-sanglier, ouvre des mains de gorille... Il avance. J'ai le choix : l'escalier ou la rue. Pas l'escalier ! Maman est là-haut ; il ne faut pas la mettre en danger.

Reste la porte, la rue, la nuit...

D'un saut je suis dehors, à galoper sur les pavés.

Courir... courir...

De temps en temps, je jette un coup d'œil derrière moi. Il me poursuit en haletant, en grognant. Dans le silence qui recouvre Paris, ses pas éclatent comme des coups de feu.

La rue Saint-Fiacre se déroule, étroite, ténébreuse, interminable...

Plus la peine de jouer à la peur.

Plus la peine de convoquer des pumas monstrueux et des tigres ensorcelés, de guetter en frissonnant les roues fantômes des fantô-fiacres. C'est la vraie peur qui galope sur mes talons.

Boulevard Poissonnière... Deux ou trois voitures, un vague taxi, des lampadaires fatigués, des balcons endormis. Et les pas précipités, impitoyables, qui crépitent dans mon dos en rafales de mitrailleuse.

Boulevard Bonne-Nouvelle il me rattrape presque. Drôle de bonne nouvelle, pour le pauvre Microbe. La dernière, la toute dernière nouvelle dont j'entendrai parler...

J'en peux plus, je trébuche, je m'étale le nez par terre, si violemment que mes taches de rousseur se détachent presque.

Monsieur Félix me tombe dessus comme une avalanche.

Il n'a rien dans les mains, ni revolver ni couteau. Pas la peine : ses mains suffisent.

Il soupire, secoue la tête :

— Dommage, petit Microbe. T'es vraiment trop curieux.

Je regarde partout, en vain : le boulevard est plus vide qu'une télé en panne. Je veux crier, mais ça ne donne qu'un gargouillement minable. C'est la fin.

Il répète :

— Dommage... Enfin, je donnerai un jour de congé à ta mère, pour l'enterrement.

Il fait craquer ses doigts.

Serre plus fort.

Plus fort.

Et là !

Il pousse un hurlement, me lâche, saute sur le trottoir comme s'il apercevait le diable en train d'acheter un billet de loterie.

C'est Méphisto !

Un Méphisto féroce, furieux, qui griffe et laboure la tête de monsieur Félix, jusqu'au sang. Méphisto miaule, monsieur Félix hurle, et moi je braille. Ça fait qu'en cinq minutes tout recommence : les policiers, les ambulances, les caméras.

Monsieur Félix se retrouve avec des kilomètres de taffetas sur le visage. On le force à tendre les poignets et... clic clac ! Cette fois, c'est la bonne. Bonne nouvelle pour Miloud !

Dans notre chambre, je caresse Méphisto. Il ronronne, cet ivrogne, ses yeux brillent, pareils à des diamants jaunes. Je l'embrasse sur les moustaches. Il déteste ça, mais il ne le montre pas. Il bâille, prend l'attitude innocente et respectable d'un chat distingué, un chat de salon, un chat de château et de chapelet, un chat en chapeau haut de forme, un chat de lady qui ne boit jamais que du thé, yes, my dear little boy.

— T'es arrivé juste à temps.

— Rrrroonn... Rrrrr...

— Comment t'as fait ?

Il cligne des yeux, fait le gros dos, l'air de rêver à des jungles lointaines : les sorciers ne sont pas des gens bavards.

— T'es passé par les toits, hein ? Tu lui as sauté dessus depuis une corniche...

Il secoue les oreilles, lèche tranquillement ses griffes aiguës.

Je l'embrasse encore. Sa fourrure est douce.

— T'es le plus chouette des chats, tu sais !

Il s'étire, se pose délicatement sur le rebord de la fenêtre et, d'un bond, disparaît dans l'obscurité. Juste avant de m'endormir, je me demande à quoi ressemble son mystérieux royaume de gouttières et d'ardoises, de balcons et de cheminées.

Voilà. Miloud et son père sont revenus, et ils ont acheté la fameuse épicerie. Après l'école, Miloud et moi, on aide à la vente. Il me prête une blouse bleue tellement trop grande pour moi que je perds mon chemin entre les deux manches. Mais c'est marrant d'apprendre à me débrouiller parmi les sacs de noix et de raisins secs, les entassements de boîtes de conserve et les rangées de bocaux.

Et, dites donc ! A force de rendre la monnaie, je deviens terrrrrible en calcul mental ! De temps en temps, on se fabrique des additions incroyables :

oignons
+ 256 saucissons secs
+ 625 bocaux de gelée de groseille
= 962 cachets d'aspirine.

*

Maman travaille toujours au restaurant, au service du monsieur qui remplace monsieur Félix, mais elle traverse la rue de plus en plus souvent. Miloud, Méphisto et moi, on la regarde en rigolant. Mon chat sorcier ouvre tout grand ses yeux d'or et je lis dedans :

« Mariage ? Mariage ! »

Et pourquoi pas ? On boira du champagne. Et du whisky pour Méphisto !

FIN