

Direction des bibliothèques

AVIS

Ce document a été numérisé par la Division de la gestion des documents et des archives de l'Université de Montréal.

L'auteur a autorisé l'Université de Montréal à reproduire et diffuser, en totalité ou en partie, par quelque moyen que ce soit et sur quelque support que ce soit, et exclusivement à des fins non lucratives d'enseignement et de recherche, des copies de ce mémoire ou de cette thèse.

L'auteur et les coauteurs le cas échéant conservent la propriété du droit d'auteur et des droits moraux qui protègent ce document. Ni la thèse ou le mémoire, ni des extraits substantiels de ce document, ne doivent être imprimés ou autrement reproduits sans l'autorisation de l'auteur.

Afin de se conformer à la Loi canadienne sur la protection des renseignements personnels, quelques formulaires secondaires, coordonnées ou signatures intégrées au texte ont pu être enlevés de ce document. Bien que cela ait pu affecter la pagination, il n'y a aucun contenu manquant.

NOTICE

This document was digitized by the Records Management & Archives Division of Université de Montréal.

The author of this thesis or dissertation has granted a nonexclusive license allowing Université de Montréal to reproduce and publish the document, in part or in whole, and in any format, solely for noncommercial educational and research purposes.

The author and co-authors if applicable retain copyright ownership and moral rights in this document. Neither the whole thesis or dissertation, nor substantial extracts from it, may be printed or otherwise reproduced without the author's permission.

In compliance with the Canadian Privacy Act some supporting forms, contact information or signatures may have been removed from the document. While this may affect the document page count, it does not represent any loss of content from the document.

UNIVERSITÉ DE MONTRÉAL

LES REPRÉSENTATIONS DE LA DESCRIPTION DE PERSONNAGES
DANS L'ÉCRITURE D'UN RÉCIT D'AVENTURES
CHEZ LES ÉLÈVES DE PREMIÈRE SECONDAIRE

PAR

BERNARD HARVEY

DÉPARTEMENT DE DIDACTIQUE
FACULTÉ DES SCIENCES DE L'ÉDUCATION

Thèse présentée à la Faculté des études supérieures
en vue de l'obtention du grade de
Philosophiae Doctor (Ph. D.)

DÉCEMBRE 2008



Dans cette thèse, le masculin est utilisé sans discrimination et dans le seul but d'alléger la lecture du texte.

IDENTIFICATION DU JURY

Université de Montréal
Faculté des études supérieures

Cette thèse intitulée :

Les représentations de la description de personnages
dans l'écriture d'un récit d'aventures chez les élèves de première secondaire

présentée par

Bernard Harvey

a été évaluée par un jury composé des personnes suivantes :

_____	présidente du jury
_____	directrice de recherche
_____	membre du jury
_____	examineur externe
_____	représentant du doyen

Thèse acceptée le : _____

Sommaire

Cette thèse doctorale porte sur les représentations de la description en général, et de la description de personnages dans le récit d'aventures en particulier, chez des élèves de première secondaire. Les dimensions cognitives et socioculturelles de la production écrite, le genre « roman d'aventures », les concepts de « description », de « personnage » et de « représentation » tissent la toile de fond du cadre conceptuel de la recherche. Le point de vue privilégié dans cette étude s'appuie sur les acquis des théories récentes de l'apprentissage qui placent le pôle « élève » au cœur du processus de construction des connaissances. 74 élèves de première secondaire constitue l'échantillon de recherche. Des questionnaires d'enquête, des tâches de lecture et d'écriture, de même que des entretiens semi-dirigés en collectif constituent les principaux outils utilisés afin d'identifier et d'analyser les représentations des élèves. L'analyse croisée des résultats obtenus à l'aide des différents outils de collecte des données fait ressortir deux profils de représentations d'élèves : celui de la description comme illusion référentielle et celui la description comme construction textuelle. Au terme de l'analyse des résultats de recherche, sont formulées quelques propositions didactiques destinées à favoriser chez les élèves un apprentissage intégré de la description de personnages dans le récit d'aventures.

Mots clés : représentations – description – personnage – récit d'aventures – production écrite – apprentissage – élèves – 1^{re} secondaire – profils – enquête

Abstract

This doctoral dissertation focuses on the representations of Secondary One Students of description in general and description of characters in adventure narratives. Cognitive and socio-cultural dimensions of written production, *adventure novel* literary genre and concept of *description*, *character* and *representation* compose the background of the conceptual framework for this research. The approach of the study rests on knowledge acquired on recent theories of learning that put the *student* at the very center of the knowledge construction process. The research sample consists of 74 Secondary One students. Tools used to identify and study the students' representations include survey questionnaires, reading and writing assignments as well as semi-tutorial group discussions. A cross analysis of results obtained with various data gathering tools highlights two representation profiles: description as *referential illusion* and description as *textual construction*. After analyzing the research results, a few didactical principles are formulated in order to foster integrated learning of students about character description in adventure narratives.

TABLE DES MATIÈRES

	Pages
IDENTIFICATION DU JURY	ii
SOMMAIRE	iii
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX ET DES FIGURES.....	ix
LISTE DES ANNEXES.....	xi
INTRODUCTION	1
CHAPITRE 1 : LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE.....	8
1. LA DESCRIPTION DANS LES RÉCITS D'ÉLÈVES.....	9
1.1 Des récits désincarnés	9
1.2 Des pratiques d'enseignement de la description du personnage plutôt superficielles	13
1.3 La description et le personnage dans le récit : des objets de savoir relativement récents.....	15
2. QUELQUES DONNÉES ISSUES DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE.....	17
2.1 Les difficultés d'apprentissage des élèves	18
2.1.1 Une gestion peu efficace du processus d'écriture	18
2.1.2 Des stratégies de mise en texte rigides.....	20
2.1.3 Une faible motivation à décrire.....	21
2.1.4 Des représentations erronées à dissiper.....	23
2.1.5 Des connaissances insuffisantes de la description et du personnage	24
2.2 Les difficultés liées aux savoirs de référence.....	24
2.2.1 Des savoirs savants aux savoirs à enseigner	25
2.2.2 Des objets de savoir difficiles à dissocier	27
2.2.3 Des notions statiques plutôt que dynamiques.....	28
2.3 Des approches didactiques de la description du personnage centrées en priorité sur le savoir.....	30
2.3.1 L'approche « expliquer et appliquer »	31
2.3.2 L'approche « observer, comprendre et appliquer ».....	32

3. LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES : UNE DIMENSION INCONTOURNABLE DANS L'APPRENTISSAGE.....	35
3.1 L'utilité didactique de la prise en considération des représentations des élèves.....	35
3.2 L'état des recherches actuelles sur les représentations en didactique de l'écriture et de la description.....	37
3.3 Pertinence et limites de notre recherche.....	41
CHAPITRE 2 : LE CADRE CONCEPTUEL.....	43
PREMIÈRE PARTIE : LES FONDEMENTS THÉORIQUES.....	43
1. LA PRODUCTION ÉCRITE D'UN RÉCIT D'AVENTURES.....	43
1.1 La production écrite.....	44
1.1.1 Définition et caractérisation.....	44
1.1.2 La compétence scripturale.....	47
1.1.2.1 Les savoirs et les savoir-faire linguistiques, textuels et pragmatiques.....	48
1.1.2.2 Les représentations, les investissements et les valeurs.....	49
1.1.2.3 La gestion des opérations du processus d'écriture.....	50
1.2 Les genres narratifs.....	52
1.2.1 Le roman d'aventures.....	55
1.2.1.1 Qu'est-ce que l'aventure?.....	55
1.2.1.2 Survol historique du roman d'aventures.....	57
1.2.1.3 Quelques caractéristiques du roman d'aventures.....	59
1.2.1.4 Les traits du héros dans le roman d'aventures.....	63
a) Qu'est-ce qu'un héros?.....	64
b) Le profil de l'aventurier.....	65
1.3 La description en questions.....	67
1.3.1 Qu'est-ce qu'une description?.....	67
1.3.2 Pourquoi décrire?.....	70
1.3.3 La description : quelles composantes particulières?.....	71
1.3.4 Quelle organisation de la description pour la mise en récit?.....	74
1.4 Le personnage dans le récit.....	76
1.4.1 Qu'est-ce qu'un personnage?.....	77
1.4.1.1 Le personnage comme marqueur typologique et générique.....	77
1.4.1.2 Le personnage comme organisateur textuel.....	78
1.4.1.3 Le personnage comme lieu d'investissement.....	80
1.5 La description du personnage dans le roman d'aventures.....	81
1.5.1 La tension narration/description dans le récit.....	81
1.5.2 La description du héros comme parcours.....	85
1.5.3 La part et le poids de la description du héros : quelle dynamique?.....	87

1.5.4 Les fonctions diégétiques de la description du héros dans la trame narrative du roman d'aventures.....	88
1.6 Les aspects cognitifs et socioculturels de la production écrite d'un récit d'aventures.....	94
2. LES REPRÉSENTATIONS DANS L'APPRENTISSAGE.....	98
2.1 Qu'est-ce qu'apprendre ?.....	99
2.1.1 Une définition générale de l'apprentissage	100
2.1.2 Quelques dimensions de l'apprentissage éclairées par les théories actuelles.....	100
2.2 Qu'est-ce qu'une représentation ?.....	103
2.2.1 Un élément clé dans l'apprentissage	104
2.2.2 Les représentations : éléments de définition	105
2.2.3 Le traitement de la notion de représentation dans différents champs théoriques.....	108
2.2.3.1 La dimension cognitive des représentations.....	108
2.2.3.2 La dimension psycho-affective des représentations.....	110
2.2.3.3 La dimension sociale des représentations	112
2.2.4 Étude des représentations en sciences de l'éducation et en didactique	117
2.2.4.1 En didactique des sciences	117
2.2.4.2 En didactique de l'écriture	118
DEUXIÈME PARTIE : PRINCIPES THÉORICO-DIDACTIQUES	120
3. LE CONCEPT DE DIDACTIQUE	120
3.1 Essai de définition	120
3.2 Des choix didactiques des savoirs liés à la description.....	121
3.3 Des choix didactiques des savoirs liés au personnage dans le récit.....	122
3.4 Décrire le personnage dans le récit : quelle perspective ?.....	122
3.5 Quelle approche didactique pour la description du personnage ?.....	123
4. PERTINENCE DE LA PRISE EN CONSIDÉRATION DES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES DANS L'APPRENTISSAGE DE LA DESCRIPTION DE PERSONNAGES	125
4.1 Comment prendre en considération les représentations des élèves ?.....	125
4.2 Six principes didactiques à exploiter	126
CHAPITRE 3 : LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE	136
1. TYPE DE RECHERCHE	137
2. POPULATION CIBLE ET CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON	137
3. DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION EN CLASSE DE FRANÇAIS DE 1 ^{RE} SECONDAIRE.....	139

4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES	142
4.1 Questionnaire d'enquête A.....	143
4.2 Questionnaire d'enquête B.....	144
4.3 Tâche de lecture n° 1	145
4.4 Tâche de lecture n° 2.....	146
4.5 Tâche n° 3 : écriture de la suite d'un récit.....	147
4.6 Entretien semi-dirigé en groupes de discussion	147
5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES	149
CHAPITRE 4 : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : PREMIÈRE PARTIE	153
1. DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTE.....	153
1.1 Description et analyse des résultats du questionnaire d'enquête A : « Mes pratiques de lecture et d'écriture narratives ».....	154
1.1.1 La motivation des élèves pour la lecture	155
1.1.2 Les pratiques de lecture.....	159
1.1.3 La motivation des élèves pour l'écriture.....	161
1.1.4 Les pratiques d'écriture.....	164
1.2 Description et analyse des résultats du questionnaire d'enquête B	165
1.2.1 Le récit d'aventures.....	166
1.2.2 La description.....	168
1.2.2.1 Les mots clés associés à la description.....	169
1.2.2.2 La motivation par rapport à la lecture de la description	169
1.2.2.3 La motivation par rapport à l'écriture de la description	172
1.2.2.4 Les éléments descriptibles dans une histoire	174
1.2.2.5 Processus d'écriture de la description	175
1.2.2.6 Les qualités d'une description	178
1.2.2.7 Autres connaissances sur la description	183
1.2.3 La description de personnages dans le récit d'aventures	187
1.2.3.1 Plaisir/déplaisir associé à la lecture de la description de personnages	187
1.2.3.2 Fonctions de la description de personnages	189
1.2.3.3 Écriture de descriptions de lieux, de personnages ou d'objets	191
1.2.3.4 Hiérarchisation des personnages	194
1.2.3.5 Lieu d'insertion de la description du personnage dans le récit.....	196
1.2.3.6 Ordonnancement de la description du personnage	199
1.2.3.7 Sélection des informations dans la description de personnages	201
1.2.3.8 Insertion de la description dans un dialogue	202
1.2.3.9 Quantité et pertinence des informations dans la description de personnages.....	203
1.3 Deux profils de représentations d'élèves.....	207
1.3.1 Le profil A : la description comme illusion référentielle.....	207
1.3.1.1 Les connaissances empiriques des élèves du profil A	207
1.3.1.2 Leurs stratégies de lecture et d'écriture.....	208
1.3.1.3 Leurs comportements à l'égard de la description	209

1.3.2 Le profil B : la description comme construction textuelle	210
1.3.2.1 Les connaissances empiriques des élèves du profil B	210
1.3.2.2 Leurs stratégies de lecture et d'écriture	211
1.3.2.3 Leurs comportements à l'égard de la description	212
2. DESCRIPTION ET ANALYSE DES TÂCHES PROPOSÉES AUX ÉLÈVES	212
2.1 Description et analyse de la tâche de lecture n° 1	212
2.2 Description et analyse de la tâche de lecture n° 2	220
2.3 Description et analyse de la tâche n° 3 : écriture de la suite d'une scène dans un récit d'aventures	228
2.4 Retour sur les profils de représentations d'élèves	230
CHAPITRE 5 : LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : DEUXIÈME PARTIE	233
1. DEUX PARCOURS CONTRASTÉS	233
1.1 Le parcours de Sophie	233
1.1.1 Les connaissances empiriques de Sophie	234
1.1.2 Les stratégies de lecture et d'écriture de Sophie	235
1.1.3 Les comportements de Sophie	236
1.2 Le parcours de Mélanie	237
1.2.1 Les connaissances empiriques de Mélanie	237
1.2.2 Les stratégies de lecture et d'écriture de Mélanie	239
1.2.3 Les comportements de Mélanie	241
2. DISCUSSION	243
CONCLUSION	256
BIBLIOGRAPHIE	259
ANNEXES	278

Liste des tableaux et des figures

	Pages
Tableau 1	Principaux problèmes liés à l'écriture de la description dans les récits d'élèves..... 17
Tableau 2	Principales caractéristiques du roman d'aventures..... 66
Tableau 3	Les fonctions de la description dans le récit..... 70
Tableau 4	Les critères de distinction et de hiérarchisation des personnages..... 79
Tableau 5	Regroupement des éléments clés des représentations..... 116
Tableau 6	Les référents théoriques de la description et du personnage 123
Tableau 7	Planification de l'intervention en classe de français de 1 ^{re} secondaire..... 140
Tableau 8	Instruments de collecte des données utilisés dans la recherche..... 142
Tableau 9	Correspondances entre les énoncés du questionnaire d'enquête B et le cadre conceptuel de la recherche..... 144
Tableau 10	Objectifs visés par les questions de la tâche 2..... 146
Tableau 11	Correspondances entre notre question de recherche, nos instruments de collecte des données et leur mode de traitement et d'analyse..... 151
Tableau 12	Motivation et pratiques de lecture et d'écriture narratives..... 154
Tableau 13	Catégories et sous-catégories du questionnaire d'enquête B..... 166
Tableau 14	Stratégies d'écriture de la description d'un personnage..... 176
Tableau 15	Les qualités d'une description selon les élèves..... 181
Tableau 16	Écriture de descriptions dans un récit d'aventures..... 191
Tableau 17	Description sélective et exhaustive des personnages..... 195
Tableau 18	Informations descriptives identifiées par les élèves dans le texte B..... 216
Tableau 19	Passages descriptifs repérés par les élèves dans l'extrait de <i>L'Île au trésor</i> 223
Tableau 20	Éléments de description dans le dialogue..... 226

Tableau 21	Synthèse des profils des représentations d'élèves.....	232
Figure 1	Carte sémantique de la description	73

Liste des annexes

	Pages
Annexe 1	Questionnaire « Mes pratiques de lecture et d'écriture » 278
Annexe 2	Questionnaire d'enquête B..... 283
Annexe 3	Tâche 1..... 295
Annexe 4	Tâche 2..... 300
Annexe 5	Extrait de <i>L'Île au trésor</i> , de Robert Louis Stevenson..... 305
Annexe 6	Tâche 3..... 308
Annexe 7	Extrait d'une adaptation en bande dessinée de <i>L'Île au trésor</i> 311
Annexe 8	Liste des meilleurs livres lus par les élèves..... 315
Annexe 9	Grille d'analyse de la tâche 1..... 318
Annexe 10	Grille d'analyse de la tâche 2..... 321
Annexe 11	Grille d'analyse de la tâche 3..... 324
Annexe 12	Parcours de Sophie..... 326
Annexe 13	Parcours de Mélanie..... 351
Annexe 14	Extrait d'entretien semi-dirigé (Sophie)..... 376
Annexe 15	Extrait d'entretien semi-dirigé (Mélanie)..... 378

INTRODUCTION

Depuis plus de vingt ans, les pratiques du récit et de la description dans le récit occupent une part importante dans l'ensemble des pratiques d'écriture dominantes de l'école secondaire québécoise. En effet, les apprentissages liés à ces pratiques font figure d'éléments obligatoires à travers les programmes d'études (MEQ, 2004, 1995, 1980). En classe de français, ces pratiques sont souvent menées séparément; parfois, elles obligent les scripteurs à les considérer en interaction, comme c'est le cas pour l'écriture de récits d'aventures, où les élèves doivent raconter une suite d'actions et d'événements de manière cohérente et décrire un tant soit peu les personnages, les lieux et les autres éléments de l'univers fictif qu'ils sont amenés à élaborer.

De manière générale, nous avons observé que les élèves comprennent bien la tâche d'écriture que l'enseignant leur propose quand il leur demande de raconter une histoire ou de décrire un personnage. Cela dit, à la lecture de leurs récits, on peut se demander ce qu'ils comprennent vraiment de la tâche, ou plutôt quelles représentations ils ont de cette tâche de narration-description, étant donné que les parcours narratifs et descriptifs qu'ils adoptent dans leurs récits semblent faire écho à divers problèmes de tous ordres.

Ce constat, nous l'avons réalisé, il y a quelques années, à la suite d'une recherche exploratoire, dont la visée consistait à identifier quelques représentations et savoir-faire d'élèves de 1^{re} secondaire en matière de description dans le récit d'aventures. Dans le cadre de notre travail de professeur à l'université, nous avons en effet observé certains problèmes liés à l'écriture de la description et à son enseignement. Nous pouvons les résumer ainsi : lorsqu'ils écrivent des récits d'aventures, les élèves éprouvent des difficultés marquées à articuler la description de personnages, d'objets et de lieux à la narration. Leurs récits sont elliptiques : les lieux

et les personnages de l'univers fictif sont également peu décrits. Quand les élèves décrivent, les informations descriptives sont souvent parachutées dans leurs récits, sans lien et sans impact avec l'histoire racontée. En d'autres termes, tout se passe comme si les élèves ne semblaient pas s'appropriier les différents savoirs relatifs à la description dans le récit et ne développaient pas de véritables compétences en la matière.

À première vue, il peut sembler étonnant de constater de telles difficultés chez les élèves, quand on sait que les connaissances disponibles aujourd'hui en matière de récit et de description sont très développées. En effet, depuis les années 1970, de nombreuses recherches ont été consacrées à la mise au jour des structures du récit, d'un côté, et de l'autre, aux performances des sujets en compréhension et en production écrite. Également, des linguistes et des chercheurs en didactique du français ont dégagé la structure du texte descriptif, de même que ses différentes fonctions et la grammaire spécifique qui l'accompagne. Les savoirs relatifs au récit et à la description issus de ces théories de référence ont contribué à la construction d'outils d'enseignement. Toutefois, dans la réalité des situations d'apprentissage en classe, ces outils ne semblent pas, à eux seuls, en mesure de répondre aux difficultés éprouvées par les élèves.

Si les avancées de la recherche sur le récit et la description sont considérables d'un point de vue théorique, il en est tout autrement d'un point de vue didactique. En d'autres termes, les objets de savoir que sont le récit, la description et le personnage ont été largement analysés ; quant aux sujets qui apprennent ces objets de savoir, on les connaît encore très peu. En effet, on en sait peu aujourd'hui sur les représentations des élèves en matière de description et de description de personnages dans le récit. C'est du moins ce que soulignent certains chercheurs, qui font remarquer que le relevé des difficultés des élèves en matière de lecture-écriture de la description est demeuré relativement imprécis jusqu'aux années quatre-vingt-dix (Reuter, 2000, p. 14). À l'heure actuelle, les données de recherche disponibles à ce sujet sont encore très

lacunaires. En effet, dans le champ de la didactique de l'écriture, les études portant sur l'écriture de la description en général et de la description de personnages dans le récit en particulier sont très peu nombreuses. Quelques-unes seulement ont été réalisées en Europe francophone, dont la plus récente porte sur le référent genre dans la consigne d'écriture descriptive (David-Chevalier, 2007). Au Québec, elles sont, à notre connaissance, à peu près inexistantes. Dans ce contexte caractérisé par la rareté des études dans ce domaine, il nous est apparu pertinent d'effectuer une recherche sur les représentations des élèves afin de contribuer à l'avancement des connaissances en didactique de l'écriture et de proposer des pistes susceptibles de nourrir les interventions didactiques.

Deux raisons ont motivé notre intérêt pour l'étude des représentations d'élèves. La première prend la forme d'un constat : nous observons, qu'aujourd'hui, de nombreux chercheurs en sciences de l'éducation et dans les didactiques des disciplines soulignent l'importance de tenir compte, en situation d'apprentissage, des représentations des élèves pour orienter le travail didactique en classe (Giordan, 2002, 1998 ; Astolfi, 1997 ; Thouin, 1995 ; Barth, 1993 ; De Vecchi, 1992). Ces chercheurs apportent un éclairage substantiel sur les difficultés des élèves en mettant en lumière le rôle crucial des représentations initiales. Ils les situent en amont de l'appréhension des savoirs enseignés et les considèrent très résistantes aux modèles scientifiques en raison de leur ancrage culturel et de leur connotation affective. En dépit de leur ténacité, ces chercheurs maintiennent qu'il ne peut y avoir de véritable construction de connaissances chez les élèves sans la prise en compte et l'exploitation de leurs représentations. Selon nous, ces considérations s'appliquent tout à fait à la situation particulière d'apprentissage de l'écriture d'un récit d'aventures en 1^{re} secondaire. En effet, avant même de faire l'acquisition de connaissances et de développer des savoir-faire en lecture-écriture sur le genre « récit d'aventures » et les objets de savoir de la description et du personnage, l'élève a tout un bagage de connaissances, de croyances et d'opinions construites au cours de son expérience familiale, scolaire et sociale, au

sujet de l'écriture. Ses connaissances empiriques forment ainsi un réseau, un premier filtre interprétatif, qui lui permet d'appréhender les savoirs enseignés à l'école. Quelle est la culture initiale de l'élève au sujet du récit en général ? Quels savoirs et savoir-faire a-t-il construit, au fil de son expérience, au sujet du personnage et de sa description ? Toutes ces questions, au sujet desquelles peu de réponses ont été formulées à travers les recherches en didactique, font écho au concept de représentation.

La deuxième raison, en lien avec la première, peut être formulée comme suit : les représentations des apprenants ne sont pas des éléments qui s'ajoutent à la compétence à écrire, mais plutôt des éléments constitutifs de celle-ci. C'est du moins ce que montrent des chercheurs en didactique de l'écriture, qui soutiennent que les représentations sont en relation avec les performances des élèves, dans la mesure où elles peuvent constituer des obstacles ou des points d'appuis à l'apprentissage (Reuter, 1996 ; Dabène, 1995, 1987). Qu'elles soient considérées comme des obstacles ou points d'appui, on ne peut les ignorer, si on veut aider l'élève à construire des apprentissages véritables.

Dans cette perspective, nous privilégions dans notre recherche le pôle « élève » du triangle didactique, c'est-à-dire celui qui construit ses savoirs et ses savoir-faire lors de l'apprentissage. Certains chercheurs montrent que la centration sur l'élève qui apprend ne constitue pas une position classique ou dominante en didactique (Barré-De Miniac, 2000, p. 97); d'autres, dans le même ordre d'idées, soutiennent que les questions relatives à l'apprentissage constituent un continent encore inexploré dans le domaine de la didactique de l'écriture (Garcia-Debanc et Fayol, 2002).

Si, comme nous l'avons dit plus haut, il est important de prendre en considération les représentations des élèves dans l'apprentissage, il faut en premier lieu les identifier, les décrire et les analyser. Dans ce cadre, notre recherche veut contribuer

à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique de l'écriture en tentant de répondre à la question suivante : *Quelles sont les représentations d'élèves de 1^{re} secondaire au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures?* L'objectif de notre recherche consiste à décrire et à analyser les représentations d'élèves de 1^{re} secondaire au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures.

La présente thèse doctorale est divisée en cinq chapitres. Le premier chapitre présente la problématique de recherche. Nous faisons d'abord état de nos observations au sujet de la description dans les récits d'élèves de 1^{er} cycle du secondaire. Nous montrons que les récits d'aventures d'élèves de 1^{re} secondaire se présentent généralement sous des formes elliptiques ou désincarnées et qu'ils font écho, dans une certaine mesure, à des pratiques d'enseignement de la description et du personnage plutôt superficielles. Par la suite, nous esquissons les principales données de recherche qui confirment ce que nous avons observé et mettent en évidence certaines dimensions du problème qui fait l'objet de notre étude, liées aux difficultés d'apprentissage des élèves, aux savoirs de référence et à des approches didactiques de la description de personnages centrées en priorité sur le savoir. Nous montrons ensuite comment les représentations des élèves constituent une dimension incontournable dans l'apprentissage et nous délimitons le problème spécifique de la recherche, lequel nous conduit à formuler notre question de recherche. Nous dressons enfin les principales retombées de la recherche.

Dans le deuxième chapitre, nous présentons le cadre conceptuel de la recherche. Celui-ci est divisé en deux parties. Dans la première partie, nous exposons les fondements théoriques de notre étude. Une première section est consacrée à la définition des composantes de la production écrite d'un récit d'aventures : les dimensions de la production écrite, le genre « récit d'aventures » et les concepts de « description » et de « personnage » sont tour à tour définis. Nous montrons ensuite

comment la description du personnage s'actualise à travers le récit d'aventures à partir de quelques cas de figure. Au terme de cette section, il apparaît que la production écrite d'un récit d'aventures fait intervenir des aspects cognitifs et des aspects socioculturels. La deuxième section est consacrée à la définition des représentations dans l'apprentissage. Nous démontrons qu'elles font figure d'éléments clés dans l'apprentissage et nous mettons en lumière leurs principales dimensions. Nous discutons ensuite de leur pertinence en sciences de l'éducation et en didactique de l'écriture. Dans la deuxième partie du cadre conceptuel, nous définissons le concept de didactique et nous formulons six principes didactiques à exploiter dans la prise en compte des représentations des élèves.

Dans le troisième chapitre, nous présentons la démarche méthodologique d'ensemble de notre recherche, qui appartient à la catégorie des recherches descriptives, dont l'objectif est de décrire des données de la réalité empirique éducative dans une perspective de compréhension ou d'explication. Nous présentons également le déroulement de notre intervention en classe de français de 1^{re} secondaire, les instruments de collecte des données que nous avons utilisés (questionnaires d'enquête, tâches de lecture et d'écriture, entretiens semi-dirigés en collectif) et le mode de traitement et d'analyse des données recueillies.

Dans le quatrième chapitre, nous présentons d'abord une description et une analyse des résultats obtenus à l'aide de nos questionnaires d'enquête. Ensuite, nous distinguons, à partir des déclarations des élèves, deux principaux profils de représentations de la description. Enfin, nous procédons à une description et une analyse des tâches de lecture et d'écriture réalisées par les élèves et nous raffinons les profils de représentations d'élèves.

Dans le cinquième chapitre, nous présentons deux parcours contrastés d'élèves tirés de nos deux profils de représentations de la description. Par la suite, nous discutons de l'ensemble de nos résultats dans une perspective didactique.

Enfin, dans notre conclusion, nous évaluons la portée et les limites de notre recherche à la suite d'une synthèse de la démarche que nous avons réalisée.

CHAPITRE 1

LA PROBLÉMATIQUE DE LA RECHERCHE

Raconter et décrire constituent des pratiques d'écriture fondamentales dans les programmes de formation de l'école secondaire québécoise depuis plus de vingt ans (MEQ, 2004, 1995, 1980). Comme le soulignent certains chercheurs, le genre narratif et son corollaire, le genre descriptif, sont des piliers de la tradition scolaire dans l'enseignement de l'écriture (Reuter, 2000; Schneuwly, 1986). En classe de français, les élèves réalisent très souvent des tâches d'écriture dont la consigne est de raconter une histoire ou de décrire un personnage, un lieu, un objet quelconque. Une tâche fréquente demandée aux élèves consiste également à leur faire insérer, dans leurs récits, des descriptions du personnage principal, ou encore, d'un lieu ou d'un objet significatif dans l'évolution de l'histoire. La description fait également partie intégrante de l'écriture de récits. Or, il semble que les élèves éprouvent des difficultés à articuler la description à la narration dans leurs récits. Peut-être faut-il aussi questionner l'enseignement qu'ils ont reçu à ce sujet.

Dans la première partie de ce chapitre, nous présentons les observations que nous avons recueillies sur le terrain (analyse de données langagières) au sujet de la description dans des récits d'élèves du 1^{er} cycle du secondaire. Ces observations s'inscrivaient dans le cadre de recherches exploratoires en classe. Dans la deuxième partie, nous faisons état de quelques données issues des recherches en didactique de l'écriture, qui mettent en lumière différentes dimensions de notre problème de recherche. Dans la troisième et dernière partie, nous délimitons le problème spécifique de notre recherche et formulons la question et l'objectif de notre étude. Nous discutons aussi de la pertinence de notre recherche et esquissons un tableau de ses principales retombées sur le plan didactique et pédagogique. En vue de favoriser la clarté et la compréhension dans l'explicitation de nos idées, nous proposons au lecteur un parcours

argumentatif en lien avec les trois pôles du désormais célèbre triangle didactique : les élèves, l'enseignant et les savoirs à enseigner (Chevallard, 1984).

1. LA DESCRIPTION DANS LES RÉCITS D'ÉLÈVES

Depuis quelques années, nous nous intéressons à la problématique de la description dans les récits d'aventures des élèves de 1^{er} cycle du secondaire. Pourquoi spécialement ces élèves du secondaire? D'abord, parce que la description constitue une pratique d'écriture obligatoire dans le programme d'études (MEQ, 2004, 1995). Ensuite, parce que le récit d'aventures est un genre littéraire à l'étude et accessible pour des élèves du premier cycle. Dans le cadre d'une recherche exploratoire menée antérieurement, laquelle avait pour objectif de cerner les représentations, les savoirs et les savoir-faire d'élèves de 1^{re} secondaire en matière d'écriture de récit, nous avons observé certains problèmes liés à l'écriture de la description et à son enseignement, à la suite du recueil et de l'analyse d'une centaine de récits d'aventures d'adolescents et d'adolescentes (Harvey, 2001). Nous les regroupons sous trois principaux points : des récits désincarnés, des pratiques d'enseignement de la description du personnage plutôt superficielles, des objets de savoir relativement récents.

1.1 Des récits désincarnés

Commençons d'abord par un constat général que nous avons effectué à maintes reprises en classe d'écriture de textes narratifs. Lorsqu'ils écrivent des récits d'aventures, les élèves de 1^{re} secondaire ont en général de bonnes idées, mais se révèlent peu habiles à les mettre en valeur dans leurs textes. De manière générale, ils maîtrisent le schéma narratif qui leur a été enseigné, mais leurs textes ressemblent à des « coquilles vides » : les personnages et les lieux sont peu décrits, peu justifiés, la cohérence d'ensemble de l'histoire fait défaut. Cela signifie que le contenu et les référents relatifs aux personnages sont, à toutes fins utiles, évacués par les élèves. La

très grande majorité des élèves décrivent peu ou pas du tout, et quand ils le font, les personnages et les lieux de l'univers de référence fictionnel sont désignés de façon superficielle, sans apport de nuances, de manière stéréotypée.

Cela étant, il y a lieu de comprendre les raisons qui justifient de tels comportements d'élèves en matière de description dans le récit. Afin d'illustrer notre propos, nous présentons à grands traits une situation-type d'activité d'enseignement/apprentissage de l'écriture d'un récit d'aventures que nous avons eu l'occasion d'observer en classe de français de 1^{re} secondaire. Voici le contexte situationnel de l'activité : après avoir analysé avec les élèves certains procédés narratifs et descriptifs à partir d'extraits d'œuvres d'auteurs dans un manuel, l'enseignant leur a présenté le schéma général du récit, c'est-à-dire la situation initiale, l'élément déclencheur, les péripéties et la situation finale. Par la suite, il leur a fourni une fiche de consignes de production du récit d'aventures. Les élèves avaient en main un plan de texte, une ossature qui leur servait en quelque sorte de canevas d'écriture. Quelques indications figuraient sur leur fiche de planification : chacune des étapes canoniques du récit, telles que présentées par l'enseignant, devait être développée dans un court paragraphe de quelques lignes. L'enseignant rappelait aux élèves qu'au début du récit, ils devaient présenter les personnages, leurs caractéristiques physiques et psychologiques, de même que les indices de temps et de lieu. Les autres éléments de la fiche de planification correspondaient aux tentatives du héros pour vaincre l'obstacle qu'il rencontrait dans son parcours et à la situation finale du récit.

À titre d'exemple, le récit de Catherine intitulé « Toute une aventure! » :

C'est le matin d'une belle journée de printemps, un samedi. Ariane, une fille *intelligente, grande, maigre et patiente*¹ avait donnée (sic) rendez-vous à son amie Marie-Ève pour aller faire une petite marche dans la forêt. Marie-Ève est une jeune fille *gourmande, persévérante et généreuse*. Elles partirent donc dans la forêt. *Tout à coup elles entendirent un bruit étrange.*

¹ Les italiques sont de nous.

Ce récit présente, dans la situation initiale, les personnages de manière contrastée mais quelque peu arbitraire : la maigreur d'Ariane, de même que la gourmandise et la générosité de Marie-Ève, sont des traits descriptifs qui n'auront pas d'impact sur le déroulement de l'histoire. L'élément déclencheur du récit se produit à l'arrivée des héros dans la forêt.

Dans la suite du récit de Catherine, les héros entrent dans le lieu inconnu. Une difficulté, pour cette élève, consiste à reprendre de manière cohérente et justifiée les éléments de l'univers fictif qu'elle a posés dans la situation initiale. Même si le récit annonce que l'action se déroule le matin, il est impossible pour les héros de l'histoire de voir dans le lieu inconnu (le chalet) parce qu'il n'y a pas de lumière :

Ariane se dirigea vers le bruit puis écarta un gros buissons (sic). Elles virent un vieux chalet qui semblait inhabité. Le bruit venait sûrement du chalet se dit Marie-Ève. Elles rentrèrent dans le chalet pour l'explorer, mais elles ne virent rien car il n'y avait pas de lumière. Elles commencèrent à avoir peur toutes seules dans le noir. Ariane posa sa main sur une petite table et elle trouva deux chandelles et une allumette. Elles les allumèrent et elles poursuivirent leur recherche.

Enfin, la phase de l'épreuve principale, marquée dans cette histoire par l'agression, et le dénouement du récit, provoqué par l'arrivée des policiers qui portent secours aux héros, présentent des actions qui apparaissent de façon abrupte dans le récit :

Elles montèrent à l'étage pour l'explorer. Ariane prit la droite et Marie-Ève prit la gauche. Cinq minutes plus tard, Ariane entendit un cri, c'était la voie (sic) de Marie-Ève. Elle était en danger. *Un gros monsieur habillé en noir venait de la ligoter.* Il n'avait pas entendu Ariane, alors elle se dépêcha d'aller chercher de l'aide sans faire de bruit. *Elle montra aux policiers où son amie était pris* (sic). Les policiers entrèrent dans le chalet, menotta (sic) le voleur et ils l'amènèrent au poste de police.

Un policier était chargé de raccompagné (sic) les filles chez elles. Ariane et Marie-Ève ne retournèrent plus jamais dans la forêt sans être accompagné (sic) d'un adulte. Une chose qui est sur (sic) c'est qu'elles n'oublièrent jamais cette aventure (sic).

Cet exemple, prélevé parmi un ensemble de récits d'aventures, illustre bien, à notre avis, le parcours descriptif-type adoptée par plusieurs élèves. Ceux-ci écrivent des récits embryonnaires, dans lesquels ils éprouvent des difficultés marquées à tisser l'univers référentiel fictif et descriptif de l'histoire. En d'autres termes, leurs récits ressemblent à des textes « à trous ».

Les déclarations des enseignants avec qui nous avons effectué des entretiens lors d'une rencontre informelle² confirment d'ailleurs ce que nous avons observé à travers les récits des élèves. En effet, ils soutiennent que la très grande majorité d'entre eux décrivent rarement les personnages et les lieux de leurs récits. Quand ils le font, les informations descriptives sont peu intégrées à l'ensemble de l'histoire : elles demeurent arbitraires, de sorte que leurs récits sont très souvent elliptiques et manquent de cohérence.

De plus, nos observations, ainsi que celles d'enseignants de français, sont aussi confirmées par les études ministérielles recensées par Préfontaine (1998, p. 93). Au sujet de l'écriture de récits d'aventures par les élèves de 2^e secondaire, les résultats de ces études montrent qu'en général les élèves font preuve de créativité, mais éprouvent de sérieuses difficultés à traiter de leurs idées de manière soutenue. En d'autres termes, le choix de l'information, c'est-à-dire l'incidence de la description des personnages et des lieux sur le récit, constitue une difficulté majeure chez les élèves. Ils décrivent tant bien que mal les personnages et les lieux de leur récit, sans que ces descriptions n'aient une quelconque incidence sur le déroulement de l'intrigue. En effet, l'information descriptive paraît parachutée dans le récit, sans lien étroit avec l'histoire racontée.

Nos observations à propos des récits d'élèves ne sauraient, bien entendu, à elles seules, révéler toute la complexité des problèmes liés à l'apprentissage de l'écriture de

² Cette rencontre s'est déroulée auprès de trois enseignantes de premier cycle d'une école abitibienne. Celles-ci faisaient partie de l'équipe-programme. Les entretiens non dirigés sur le sujet ont été consignés par le chercheur dans un journal de bord.

récits. La difficulté des élèves à articuler la description des personnages et des lieux à l'histoire de leur récit prend en partie sa source dans les consignes mêmes des enseignants lorsqu'ils proposent des situations d'écriture en classe. En d'autres termes, les récits des élèves, en l'état embryonnaire où ils se donnent à lire, constitueraient des « réponses » induites par le contexte de production du récit d'aventures. Le style elliptique de leurs récits serait donc le résultat des consignes de planification d'écriture de texte proposées par l'enseignant. Qu'en est-il exactement?

1.2 Des pratiques d'enseignement de la description du personnage plutôt superficielles

Prenons le cas d'une situation typique entre un élève et son enseignante que nous avons observée : « Pourquoi décrire le personnage de mon récit? », demande Francis à Sylvie, l'enseignante de français de 1^{re} secondaire. Et cette dernière de répondre : « Parce qu'il le faut! Ton récit n'en sera que plus vivant. » Un tel dialogue pédagogique autour d'un « pourquoi » et d'un « parce que » n'est pas rare lorsqu'on observe les pratiques d'enseignement de l'écriture du récit en classe. À la question « Pourquoi décrire? », l'enseignante répond, à l'évidence, que la description est omniprésente, qu'on la rencontre partout, aussi bien dans les textes de fiction que dans les documentaires, les encyclopédies, ou les guides touristiques. La question la plus épineuse pour l'enseignante n'est pas tant de répondre adéquatement au pourquoi de l'élève, mais plutôt au comment enseigner vraiment l'écriture de la description.

À ce sujet, nous avons observé que, dans l'ensemble, les enseignants n'enseignent pas véritablement la description des personnages dans le récit. Ils ne font pas, pour ainsi dire, d'analyse systématique du personnage avec leurs élèves. Nous l'avons laissé entendre plus haut : les enseignants procèdent d'abord à un enseignement très général, appuyé sur des schémas de textes désincarnés, dont la fonction est de fournir un plan de rédaction très sommaire. Ils prescrivent ensuite des consignes d'écriture souvent arbitraires, réduites à un nombre de lignes à écrire. « Décris en

quelques lignes ton personnage. », lit-on fréquemment dans les consignes d'écriture de récits. Deux malaises guettent alors les élèves : le premier malaise peut se traduire par le comportement-type : « en faire trop ou pas assez ». Mais qui a décidé que la description d'un personnage devait tenir en trois-quatre lignes, en cellule concentrée? Le second malaise a trait à l'effet pervers de la prescription : pourquoi exiger pour tous, à un moment précis du récit, une description du personnage? Quelle est sa motivation dans l'économie d'ensemble du récit? Rien ne semble vraiment l'expliquer.

Les enseignants n'effectuent pas, pour ainsi dire, de liens explicites entre la description du ou des personnages et leur parcours dans le récit. À première vue, ils apparaissent peu outillés (ils nous l'ont d'ailleurs confirmé) pour aider les élèves en ce sens, et les annotations qu'ils inscrivent en marge des récits des élèves en témoignent : la plupart de leurs commentaires portent sur la dimension formelle (orthographique, grammaticale et syntaxique) de l'écriture, et non sur le contenu de leurs textes, plus précisément l'élaboration de l'univers référentiel fictif et descriptif. D'un côté, ils invitent leurs élèves à faire preuve d'imagination et de créativité, mais de l'autre, le point de vue dominant qu'ils leur donnent sur leurs textes est celui d'un correcteur d'épreuves. Pourquoi faire écrire les élèves alors, si ce n'est que pour corriger que des aspects liés à la langue? Écrire n'est-il pas avant tout communiquer un message au lecteur?

Lorsqu'ils traitent de la description des personnages et des lieux dans le récit, les enseignants se tournent la plupart du temps vers des manuels³ qui leur fournissent une banque de textes exemplaires et une série d'activités, mais ces outils de transposition didactique les amènent à travailler généralement les séquences textuelles narratives et descriptives de manière détachée. Le modèle d'enseignement sous-jacent

³ Nous n'avons pas analysé en profondeur les manuels des collections didactiques utilisés au premier cycle en regard de la description. Il ne fait pas de doute qu'une telle analyse aurait permis de nuancer ici certains de nos propos. Toutefois, il s'agit pour nous de constater simplement une pratique pédagogique dominante et non de faire l'analyse de l'outil en tant que tel.

très souvent mis en œuvre en classe, qui consiste à faire lire des textes exemplaires, à les analyser pour en comprendre les procédés narratifs et descriptifs et à réinvestir les acquis dans l'écriture, ne semble pas efficace, puisque les élèves ne transfèrent généralement pas ces savoirs et ces savoir-faire dans leurs récits (Bourque, 1992). Ce type d'enseignement donne souvent lieu à une pédagogie frontale, indifférenciée, qui ne tient pas compte de la diversité des élèves, de leurs représentations, de leur motivation, de leurs projets de connaissance. Il faut aussi ajouter que les élèves n'ont évidemment pas la culture analytique et l'arrière-plan littéraire nécessaires pour comprendre des concepts issus de théories sophistiquées sur le récit, la description et le personnage, de même que sur l'écriture en général.

En bref, les problèmes que nous avons observés au sujet de la description dans les récits d'élèves, de même que ceux qui relèvent des pratiques des enseignants font écho à différents besoins didactiques de part et d'autre. Pour les élèves, cela se traduit en termes de besoins de connaissances sur l'organisation de la description et sur la construction sémantique du personnage de récit; pour les enseignants, cela se traduit en termes d'outils pour mieux accompagner les élèves dans la construction de leurs savoirs et de leurs savoir-faire liés à la description et au personnage dans le récit.

1.3 La description et le personnage dans le récit : des objets de savoir relativement récents

Nous l'avons dit : les élèves ont en général des connaissances insuffisantes de la description et du personnage. Elles se résument, à toutes fins utiles, à un schéma grossier de la description (la séquence textuelle descriptive) et à quelques considérations factuelles sur le personnage : caractéristiques physiques et morales stéréotypées, qualités, défauts, etc. Ils ne connaissent pas son organisation, ou encore, les procédés utilisés pour construire (décrire) son statut dans le texte narratif. Il en résulte qu'ils ont de la difficulté à adopter une posture distanciée par rapport à la description du personnage dans l'ensemble du récit. De leur côté, les enseignants se

limitent à des schémas superficiels de la description et du personnage, et sont peu outillés pour aider les élèves à travailler la description et la narration de manière intégrée.

Une source d'explication possible de ce problème vient du fait que les objets de savoirs que sont la description et le personnage sont relativement récents. Bien entendu, la narration et la description ont été traitées depuis longtemps à travers la tradition rhétorique, mais ce n'est que depuis les années soixante-dix que des théoriciens et chercheurs ont mis au jour les modes d'organisation de la description et de construction/description des personnages dans le récit (Jouve, 1998; Hamon, 1993, 1977, 1972; Adam et Petitjean, 1989; Ricardou, 1980; Genette, 1969). Les objets de savoir que sont les séquences textuelles descriptives et narratives (Adam, 1992) ont fait leur entrée dans le programme de français de l'école secondaire au milieu des années quatre-vingt-dix seulement (MEQ, 1995). Aujourd'hui, certains théoriciens définissent la description comme un parcours, impliquant un processus dynamique, à l'opposé d'une vision traditionnelle de la description, qui la fait apparaître comme une cellule concentrée (Reuter, 2000; Apothéloz, 1999/1983).

Ces théories ont rendu possible la construction d'outils d'enseignement et de découverte. Malgré la valeur indéniable de tels outils, il est légitime de se demander s'ils sont les seuls dépositaires des solutions aux problèmes que nous avons présentés plus haut. À la lumière des recherches actuelles en didactique de l'écriture, il apparaît que les objets de savoirs ne peuvent à eux seuls fournir des solutions aux problèmes éprouvés par les élèves. Selon nous, le problème est plutôt à considérer du côté de la construction, par les élèves, de connaissances personnelles à l'égard de ces savoirs. Cette question touche directement la didactique, et c'est pourquoi nous nous en préoccupons.

Compte tenu du fait que nous ne pouvons généraliser nos observations actuelles à propos de la description dans les récits d'élèves, il nous faut comprendre comment le problème qui fait l'objet de notre recherche, celui de l'apprentissage de l'écriture du récit en général et celui de la description du personnage en particulier, est traité dans le cadre des recherches en didactique de l'écriture.

2. QUELQUES DONNÉES ISSUES DE LA RECHERCHE EN DIDACTIQUE DE L'ÉCRITURE

Dans la foulée des recherches empiriques des quinze dernières années en didactique de l'écriture, les chercheurs font ressortir, de manière consensuelle, un certain nombre de problèmes liés à l'écriture de la description dans les récits d'élèves. Les observations de ces chercheurs confirment celles que nous avons effectuées dans le contexte de notre recherche exploratoire. Nous en donnons un aperçu dans le tableau suivant :

Tableau 1 : Principaux problèmes liés à l'écriture de la description dans les récits d'élèves

Lieu d'insertion	Au début du récit, sous forme de bloc textuel autonome (Reuter, 2000; Dolz et Whirtner, 1999; Tauveron, 1998; Schnedecker, 1990).
Fonctionnalité	Difficultés dans l'articulation de la description, du point de vue et des valeurs (Reuter, 2000; Schnedecker, 1990).
Ordonnancement	Désordre partiel ou global, tendance à la juxtaposition ou à l'énumération (Reuter, 2000; Tauveron, 1995).
Types de parcours	Formes très restreintes, fondées sur l'identité, les évidences. Descriptions peu développées (Reuter, 2000; David-Chevalier, 1999).
Qualifications des personnages	Fortement stéréotypées, peu nuancées (Reuter, 2000; Dolz et Whirtner, 1999; David-Chevalier, 1999).
Quantité des informations	Difficultés de contrôle : entre pénurie et inflation (Reuter, 2000; Schnedecker, 1990).
Lexique	Pauvreté lexicale (Reuter, 2000; David-Chevalier, 1999).
Structures syntaxiques	Répétitions nombreuses (Reuter, 2000; Shnedecker, 1990).
Procédés rhétoriques	Absence de métaphores, de comparaisons, de mises en situation spatiales et temporelles (Reuter, 2000).
Focalisation	Description filtrée par le narrateur et non par les personnages. Mode dialogal absent (Reuter, 2000).
Types de corrections effectuées	Ajouts et remplacements (Duhin-Belmer, 1999; Fabre, 1990).

En somme, les recherches montrent que les élèves, tant du primaire que du secondaire, éprouvent des difficultés marquées à articuler la description des personnages et des lieux à leurs récits, et ce, à différents niveaux d'organisation textuelle : lexical, syntaxique, stylistique, narratologique, etc. À la lumière de ces recherches, on peut se demander quels facteurs tendent à expliquer une telle réalité. Nous en avancerons quelques-uns, en distinguant : les facteurs liés aux difficultés d'apprentissage des élèves (2.1); ceux qui renvoient aux difficultés liées aux savoirs de référence que sont la description et le personnage (2.2); ceux qui renvoient aux approches didactiques dominantes à l'école concernant les objets de savoir de la description et du personnage (2.3).

2.1 Les difficultés d'apprentissage des élèves

Les difficultés d'écriture des élèves peuvent être regroupées sous cinq grands aspects qui permettent de cerner différentes dimensions du problème. En matière d'écriture de récit et d'écriture de la description de personnages dans le récit, les chercheurs observent que les élèves : (1) gèrent de manière peu efficace le processus d'écriture; (2) adoptent des stratégies de mise en texte rigides; (3) font preuve d'une faible motivation à décrire; (4) ont des représentations erronées de la description et du personnage; (5) possèdent des connaissances insuffisantes de la description et du personnage. En vue de guider notre lecteur, ces cinq aspects vont nous servir de points d'ancrage pour l'argumentation de notre propos.

2.1.1 Une gestion peu efficace du processus d'écriture

Dans le cadre de travaux sur le processus rédactionnel menés auprès de sujets adultes, certains chercheurs ont montré que la réalisation d'une tâche d'écriture sollicite une forte activité cognitive chez le scripteur : en effet, l'écriture suppose la

mise en œuvre de tâches multiples relatives aux opérations récursives du processus d'écriture, c'est-à-dire la planification, la rédaction et la révision (Bereiter et Scardamalia, 1987; Hayes et Flower, 1980). Si la gestion des nombreuses opérations à effectuer pour produire un texte écrit est difficile pour des sujets adultes, elle l'est encore plus pour les apprentis-scripteurs.

En effet, pour un élève de 10 à 12 ans, l'écriture d'un récit de fiction constitue une tâche complexe qui requiert la mise en œuvre de savoir-faire de divers ordres (Fayol, 2000, 1996, 1985; Nadeau, 1994; Simard, 1992). En contexte d'écriture de récit, le scripteur doit satisfaire à plusieurs exigences qui se rapportent à la rédaction du texte proprement dite. Il doit gérer une suite d'énoncés organisés de manière linéaire, sous forme de phrases, dont la construction syntaxique et orthographique est correcte, respecter le type et le genre textuel à produire, en plus de tenir compte de ses lecteurs éventuels.

Les principales difficultés pour l'apprenti-scripteur résident dans l'angoisse de la page blanche (ou panne d'idées) et dans les problèmes de gestion du savoir partagé, plus précisément l'élimination des ambiguïtés possibles et la progression thématique (Garcia-Debanc, 1995, 1990). En d'autres termes, les défis pour le jeune scripteur qui écrit un récit peuvent prendre la forme de questions du type : « Comment commencer? » et « Dans quel ordre placer les informations pour communiquer efficacement avec le lecteur? » Il doit faire face simultanément à des contraintes globales, relatives à la structure générale du récit, et à des contraintes locales, qui relèvent des choix lexicaux, des enchaînements thématiques, de la syntaxe de la phrase et des nombreuses et complexes règles d'accord (Fayol, 2000, 1996, 1985; Garcia-Debanc, 1995, 1990; Simard, 1995).

Les nombreuses opérations à effectuer pour produire un récit témoignent donc de la complexité de la tâche d'écriture. Ces différentes contraintes provoquent chez

l'apprenti scripteur un état de surcharge cognitive au niveau de sa mémoire de travail (Garcia-Debanç, 1995; Bereiter et Scadamalia, 1987; Flower et Hayes, 1981). Cette surcharge est la résultante de la nécessité d'effectuer des opérations concernant à la fois la représentation cognitive, la macrostructure du texte et la microstructure phrastique (Fayol, 1985, p. 120). En général, les jeunes scripteurs éprouvent des difficultés à gérer le processus complexe de l'écriture. Ils ont peu de stratégies pour planifier, ils sont souvent en « panne d'idées »; ils se mettent souvent à écrire sans avoir réfléchi aux enjeux, au contexte et à l'organisation de leur discours. De plus, ils révisent mal leurs textes, parce qu'ils ont de la difficulté à repérer et à corriger leurs erreurs.

Compte tenu du fait que l'écriture d'un récit de fiction constitue une tâche complexe dont les contraintes provoquent très souvent un état de surcharge cognitive, les élèves éprouvent de nombreux problèmes de mise en texte, dimension qui joue un rôle fondamental dans la production cohérente de récits (Fayol, 1996).

2.1.2 Des stratégies de mise en texte rigides

Dans le cas de l'écriture du récit en général et de l'écriture de la description en particulier, les élèves éprouvent des difficultés qui se traduisent par des répétitions nombreuses, des moules syntaxiques récurrents, ainsi que par l'absence d'utilisation de procédés rhétoriques tels que les comparaisons, les métaphores, les mises en situation spatiales et temporelles⁴. Au niveau sémantique, ils éprouvent des difficultés qui se manifestent par des contradictions et des redondances qui affectent la cohérence

⁴ En plus de ces difficultés soulevées en matière d'écriture du récit et de la description, il faut ajouter qu'il y a une importante différence entre les pratiques de compréhension et les pratiques de production des élèves. Alors que les premières portent sur la lecture de romans d'aventures, où la description de personnages et de lieux faite par les auteurs est beaucoup plus déployée, les secondes concernent l'écriture de courts récits d'aventures, où la description qui est demandée aux élèves demeure plutôt réduite, étant donné la longueur du texte à produire, ce qui provoque, chez ces derniers, une contrainte non négligeable dans la gestion de la dimension descriptive.

d'ensemble de leurs récits (Reuter, 2000, 1999; David-Chevalier, 1999; Tauveron, 1995; Schnedecker, 1990).

Sur le plan du vocabulaire, les chercheurs remarquent qu'il est souvent appauvri, stéréotypé, et que cet état de faits ne facilite pas le travail de la description des élèves. Or, le choix des mots a un impact sur la précision et le style du texte de l'élève, dont il est une des marques de fabrique. En contexte d'écriture de la description, il s'agit d'un problème redoutable, car le vocabulaire joue un rôle de premier plan : certaines opérations de la description, par exemple l'aspectualisation (détermination des aspects de l'objet décrit) et l'assimilation (assimilation de l'objet ou des aspects de l'objet par la comparaison ou la métaphore) s'appuient pour l'essentiel sur le lexique utilisé (Reuter, 2000; David-Chevalier, 1999; Adam, 1992).

2.1.3 Une faible motivation à décrire

L'utilité et la signification de l'écriture sont inégalement construites chez les élèves du secondaire. Alors que certains d'entre eux font partie d'un milieu où l'écrit est valorisé et pratiqué au quotidien, d'autres vivent les situations d'écriture à l'école de manière tendue et entretiennent des rapports négatifs à l'écriture (Lahire, 1993). Pour beaucoup d'élèves, l'écriture est associée à la féminité, ou encore, à une pratique sophistiquée qui s'oppose à un « vrai » travail (Longpré, 2002). De telles croyances et attitudes par rapport à l'écriture vont souvent de pair avec des compétences déficientes (Simard, 1995; White, 1987). En d'autres termes, tous les élèves ne s'investissent pas de la même manière et avec le même degré de motivation dans une situation d'écriture. Ainsi, quand nous disons « une faible motivation à décrire », nous entendons aussi une faible motivation à écrire tout court. La motivation constitue une dimension incontournable, qui apparaît, aux yeux de certains chercheurs, comme un facteur aussi déterminant que les habiletés cognitives liées au processus d'écriture (Hayes, 1995).

Réputée mal aimée des élèves, la description suscite très souvent l'utilisation d'une stratégie d'évitement en lecture : comme certains chercheurs le soulignent, ils la « sautent » carrément (Haas et Lorrot, 1987). Comme les jeunes lecteurs sont friands d'action et que la description, envisagée de façon traditionnelle, tend à ralentir la progression d'une histoire, il s'agit d'un comportement prévisible. Ce comportement d'évitement démontre néanmoins que les élèves savent reconnaître la description dans un récit lorsqu'elle se présente sous une forme concentrée. En dépit du fait que des recherches récentes, s'appuyant sur des reconstructions de leurs déclarations, tendent à montrer que les élèves ne détestent pas la description, la préférant à l'explication et à l'argumentation, il faut souligner que le récit suscite davantage leur intérêt (Reuter, 1999). Cela peut expliquer qu'en écriture, la description est souvent absente des récits des élèves.

En effet, quand ils sont dans une situation d'écriture où la consigne de l'enseignant n'est pas centrée uniquement sur la production d'une description détachée, mais leur demande d'insérer la description de personnages, de lieux ou d'objets dans un contexte narratif, les élèves développent avec plus ou moins de facilité une suite chronologique d'actions. Ils éprouvent des difficultés marquées à insérer des détails descriptifs. Il y a donc un part importante de non-dit dans leurs textes : les personnages, les lieux et les objets sont simplement nommés, sans épaisseur sémantique. Il en est de même pour les actions des héros, qui ne sont pas davantage exposées (David-Chevalier, 1999; Dolz et Whirtner, 1999).

Cette faible motivation à décrire chez les élèves du secondaire est aussi liée à des représentations souvent inadéquates ou incomplètes au sujet de la nature de la description, de ses modes de construction et de ses fonctions dans l'écriture de récits.

2.1.4 Des représentations erronées à dissiper

Nous en savons encore très peu sur les représentations des élèves du secondaire au sujet de la description du personnage dans le récit. Quelques recherches seulement ont été effectuées en Europe francophone. Les données suivantes semblent faire l'unanimité auprès des chercheurs : en classe, la description ne fait pas l'objet d'un rejet, même si le récit lui est préféré; pour les élèves, elle est essentiellement figurative, en ce qu'elle représente des personnes, des lieux et des objets physiques, statiques et réels (Reuter, 2000a; David-Chevalier, 1999; Carpentier et Roelens, 1999); les filles sont plus nombreuses que les garçons à l'apprécier; la description demeure essentiellement associée à l'école, au français et à la littérature; c'est le « type de texte » que les élèves écrivent le plus « au fil de la plume », suscitant des problèmes d'ordre, d'ouverture, de clôture, de lexique, et qu'ils réécrivent le moins spontanément.

À notre connaissance, seules les recherches empiriques de Tauveron (1998, 1995), effectuées au primaire, concernent les représentations de la description du personnage dans le récit. Les résultats montrent que les élèves ont, en lecture, des capacités concrètes de repérage du descriptif supérieures à leurs connaissances déclaratives (théoriques) sur la description du personnage. En revanche, leurs conduites descriptives, c'est-à-dire leurs savoir-faire en acte, sont étroitement liées à des représentations traditionnelles (les normes rhétoriques du portrait), dont l'origine est didactique. Les recherches de Tauveron (1998) aboutissent à la conclusion qu'un travail réflexif tenant compte de la réalité complexe des textes et s'appuyant sur les représentations des élèves pourrait donner lieu à une programmation d'activités fondée sur une progression dans l'apprentissage de la description du personnage à l'école. Qu'en est-il des recherches menées au Québec? Elles sont, dans ce domaine, quasi-inexistantes.

2.1.5 Des connaissances insuffisantes de la description et du personnage

Les élèves ont en général des connaissances insuffisantes de la description et du personnage. Elles se résument, à toutes fins utiles, à un schéma grossier de la description (le texte à caractère descriptif) et à quelques considérations factuelles sur le personnage : caractéristiques physiques et morales stéréotypées, qualités, défauts, etc. Ils ne connaissent pas son organisation, ou encore, les procédés utilisés pour construire (décrire) son statut dans le texte narratif. Il en résulte qu'ils ont de la difficulté à prendre une distance par rapport à leurs conduites d'écriture descriptive.

En résumé, les recherches en didactique de l'écriture montrent que les élèves éprouvent des difficultés de tous ordres en contexte d'écriture de récit en général et d'écriture de la description de personnages dans le récit en particulier. Ils gèrent de manière peu efficace le processus d'écriture et ils adoptent des stratégies de mise en texte rigides. Ils apparaissent également peu motivés à décrire et ils ont des représentations erronées de la description et du personnage. Enfin, leurs connaissances au sujet de la description et du personnage se révèlent insuffisantes.

2.2 Les difficultés liées aux savoirs de référence

Outre les difficultés d'apprentissage des élèves, il y a les difficultés liées aux savoirs de référence de la description et du personnage. Nous les explicitons à l'aide de trois principaux arguments, que nous discutons dans les sections suivantes. Premièrement, nous constatons que, à l'intérieur de la dynamique qui s'opère dans le passage des savoirs savants aux savoirs enseignés dans les programmes d'études ministériels (MEQ, 2004, 1995), les contenus notionnels de la description et du personnage sont présentés de manière très globale et compartimentée (2.2.1). Deuxièmement, les savoirs relatifs à la description et au personnage sont des objets difficiles à isoler, compte tenu du fait qu'il s'agit d'unités narratives à la fois

intégrantes du récit et intégrées au récit (2.2.2). Troisièmement, la conception dominante de la description et du personnage dans le récit est encore aujourd'hui essentiellement « statique » ou « détachée », qu'elle soit tributaire des normes de la tradition rhétorique de la composition ou inspirée de la typologie des textes adaptée de travaux en linguistique textuelle (Adam, 1992, 1990; Adam et Petitjean, 1989) (2.2.3).

2.2.1 Des savoirs savants aux savoirs à enseigner

Depuis les dix dernières années, les paradigmes de la classification textuelle ont évolué, tant dans les milieux de la recherche scientifique que dans les programmes ministériels et les collections de matériel didactique qui proposent des référentiels arrimés à l'évolution des connaissances. Un survol du traitement des savoirs de référence de la description et du personnage dans les programmes ministériels nous permet d'étayer cette affirmation.

En ce qui concerne la description, les concepteurs du programme de français du secondaire de 1995 (MEQ) ont retenu la notion de « type de texte » en référence à une typologie issue de travaux en linguistique textuelle (Adam, 1992, 1990; Adam et Petitjean, 1989). Le programme définit le texte descriptif comme l'expansion d'un thème-titre à partir d'aspects et de sous-aspects, orientée sous un certain point de vue (neutre, humoristique, objectif, etc.) et selon l'image ou l'effet à produire. À l'intérieur du texte narratif, les références à la description sont présentes au moment de la planification, notamment dans la phase d'inventaire et de sélection des éléments de l'univers référentiel fictif, soit la détermination des lieux et le choix des caractéristiques physiques, psychologiques, linguistiques et socioculturelles des personnages. Dans la phase de rédaction, quelques procédés d'écriture auxiliaires de la description sont mentionnés : les choix lexicaux, l'utilisation de figures de style (comparaison, métaphore, métonymie) et les indices de continuité et de progression.

Quelques indications sur la pertinence de la caractérisation des personnages et des lieux, ainsi que sur les stratégies utilisées dans la démarche d'ensemble d'écriture du récit, apparaissent dans la phase de révision du texte narratif.

Dans le *Programme de formation de l'école québécoise* (MEQ, 2004), les concepteurs réinscrivent la dimension sociale et culturelle de la description, en privilégiant un cadre de référence générique plutôt que typologique, comme c'était le cas dans le programme de 1995. Dans la terminologie employée en 2004, cela se traduit comme suit : il ne s'agit plus de texte descriptif et narratif, mais plutôt de description et de récit. La description est envisagée dans la diversité de ses formes, en fonction de la variété des genres d'écrits où elle prend place (MEQ, 2004, p. 109). En écriture de récit, on observe un renforcement de la valeur d'expansion et de tissage de l'univers référentiel fictif attribuée à la description, qui justifie la nécessité d'informer en élaborant et en insérant des descriptions statiques ou dynamiques dans les récits (MEQ, 2004, p. 115). Par rapport aux dispositions du programme de français de 1995 (MEQ), des liens plus explicites entre la description et la narration sont effectués, mais dans l'ensemble, la présentation des contenus d'enseignement/apprentissage dans le programme de 2004 (MEQ) demeure encore globale et compartimentée.

En ce qui concerne le personnage, nous observons qu'il s'agit d'une catégorie présente mais peu explicitée dans les programmes ministériels (MEQ, 2004, 1995). Il n'y a pas de définition précise du personnage, qui clarifie les modes de construction de son statut dans le récit. Le personnage est défini de façon traditionnelle, à partir de ses caractéristiques physiques, morales, psychologiques et sociologiques. En somme, il est posé comme une évidence. Pourtant, de nombreuses recherches ont montré toute la complexité relative à sa description/construction dans le récit (Jouve, 1998; Glaudes et Reuter, 1996; Hamon, 1977).

Ce survol du traitement des contenus d'apprentissage relatifs à la description dans les programmes d'études montre une évolution des connaissances depuis les dix dernières années. Nous remarquons que, si les programmes ministériels adaptent leurs contenus d'enseignement/apprentissage en prenant en considération les avancées de la recherche au niveau des savoirs savants relatifs à la description, la catégorie du personnage, très superficielle, fait toutefois figure de parent pauvre. De plus, les programmes donnent très peu d'indications sur les savoirs procéduraux relatifs à l'écriture de la description de personnage, et aucune indication n'est fournie sur le mode de description/construction du statut du personnage dans le récit.

2.2.2 Des objets de savoir difficiles à dissocier

Le statut même des objets de savoir de la description et du personnage constitue une autre source de difficultés. En effet, ce sont des objets difficiles à dissocier, parce qu'il s'agit d'unités narratives qui font corps avec le récit, étant à la fois intégrantes de son organisation et intégrées à son économie d'ensemble. Examinons ce que cette affirmation signifie dans le cas de la description et dans celui du personnage.

En ce qui concerne la description, celle-ci est associée, de manière traditionnelle, à un référent statique, à des éléments situés dans l'espace, en opposition à la narration, associée à un référent dynamique, à des actions situées dans le temps, qui impliquent le déroulement d'une suite chronologique d'étapes. Dans un cadre traditionnel, la description est une pause qui ralentit le rythme du récit, comme l'ont souligné plusieurs chercheurs et théoriciens qui en ont éclairé l'organisation (Hamon, 1993; Genette, 1972; Ricardou, 1967). Aujourd'hui, les théories récentes, qui s'appuient sur les acquis des théoriciens narratologues, envisagent plutôt la description comme un parcours dynamique intégré à la narration (Reuter, 2000; Apothéloz, 1999/1983). Quand elle se présente sous forme concentrée, « en bloc », la description est plus facilement isolable et provoque un effet de ralentissement, mais, à l'inverse,

quand elle épouse une forme disséminée, par exemple dans les notations descriptives intégrées aux actions d'un héros ou distribuées à travers les répliques des personnages d'une scène dialoguée, elle s'intègre au flot du récit et son extraction constitue alors un défi redoutable.

Quant au personnage, il constitue une catégorie qui renvoie à plusieurs niveaux d'organisation du récit. Il ne se réduit à aucun de ces niveaux mais participe en même temps de chacun (Jouve, 1998; Tauveron, 1995; Reuter, 1988; Hamon, 1977; Ducrot et Todorov, 1972). Sa nature est pluridimensionnelle : il est à la fois « partout et nulle part » dans le texte. Les recherches ont montré que trois dimensions principales peuvent être dégagées dans la définition/construction du concept de personnage : (1) c'est un marqueur typologique et générique; (2) c'est un organisateur textuel des séquences narratives, descriptives et dialoguées du récit; (3) c'est aussi un lieu d'investissement, un support de projections fantasmatiques. De plus, le personnage est autant un « construit » du texte qu'une reconstruction du lecteur (Jouve, 1998; Glaudes et Reuter, 1996; Reuter, 1996, 1988; Hamon, 1977).

À la suite de ces considérations, il apparaît assez clairement, croyons-nous, que la description, le personnage, et enfin la description du personnage, par définition et en pratique, sont difficiles à « extraire » de l'ensemble du récit, compte tenu de leurs spécificités. En d'autres termes, parler de description et de personnage, c'est aussi parler du récit. C'est du moins ce que les recherches modernes ont contribué à éclairer.

2.2.3 Des notions statiques plutôt que dynamiques

Les conceptions dominantes au sujet de la description et du personnage constituent une troisième source de difficultés liée aux savoirs de référence. Ces conceptions sont, aujourd'hui encore, essentiellement statiques, qu'elles soient tributaires des normes de la tradition rhétorique ou encore inspirées de certains travaux

en linguistique textuelle (Adam, 1992, 1990; Adam et Petitjean, 1989). Comme le soulignent certains chercheurs, le passage d'une théorie psycho-perceptive de la description, relativement aveugle aux problèmes de son élaboration textuelle, à une centration sur des phénomènes de textualité, partiellement réducteurs par rapport à la complexité de l'activité rédactionnelle, constituent deux moments-clés dans l'évolution des conceptions de la description (Petitjean, 2001, p. 143-144; Reuter, 2000). Au risque de les simplifier en les caricaturant, nous présentons à grands traits ces deux conceptions qui ont pour effet de faire apparaître la description et le personnage comme des îlots statiques, des fragments décontextualisés.

Dans une conception traditionnelle, la description et le portrait sont des lieux privilégiés de l'idéologie de l'expression et de la représentation, comme le soulignent certains chercheurs et théoriciens (Reuter, 2000; Ricardou, 1978). À l'arrière-plan de cette conception se conjuguent deux grands principes : le premier, lié à une esthétique naturaliste, selon laquelle le « voir » occulte le « dire » (la description comme reflet); le second, lié à une esthétique romantique, selon laquelle la description est un reflet de la sensibilité du scripteur. La description et le portrait, ainsi réfléchis à l'intérieur d'une opposition entre le subjectif et l'objectif, deviennent, dans ce cadre, des supports pour l'exploration des figures de style et de la recherche lexicale, leur fonction étant essentiellement ornementale (Reuter 2000; Hamon, 1993). Cette conception repose sur une illusion référentielle qui évacue en partie les mécanismes de construction textuelle de l'image produite, notamment la sélection nécessaire des informations, leur insertion et leur orientation dans un point de vue donné, ainsi que la mise en perspective en vue d'effets à produire.

C'est dans une perspective typologique (Adam, 1992, 1990; Adam et Petitjean, 1989) qu'a été mise au jour la structure arborescente de la description à partir de travaux fondateurs (Hamon 1993; Apothéloz, 1999/1983; Ricardou, 1980). La séquence descriptive y est présentée de la manière suivante : un thème-titre expansé au

moyen de certains procédés linguistiques, lexicaux et stylistiques (Adam, 1992). Malgré les intérêts indéniables de cette modélisation, la structure arborescente de la description est avant tout une construction de l'analyse qui ne peut rendre compte de toutes les manifestations de la description.

Aujourd'hui, la description est envisagée comme un parcours dynamique qui s'intègre au récit (Reuter, 2000). Il s'agit d'une modélisation encore méconnue, davantage en lien avec le processus de lecture-écriture et la mise en texte, qui montre que la description se manifeste sous forme de parcours, épousant des modes de présence variés (du bloc concentré aux notations disséminées), à l'intérieur de l'organisation d'ensemble du récit.

En ce qui concerne la description et le personnage, c'est une conception statique qui perdure aujourd'hui, en dépit des avancées de la recherche scientifique. Cette conception erronée de la description et du personnage est renforcée par la présentation globale et compartimentée des contenus d'apprentissage dans les programmes ministériels (MEQ, 2004, 1995). Par ailleurs, comme nous l'avons dit plus haut, les savoirs de la description et du personnage, compte tenu de leurs spécificités, sont des objets difficiles à dissocier. Cela étant, c'est l'enseignant qui, dans sa pratique, peut effectuer des liens avec ses élèves entre les composantes de la description, du personnage et du récit. Examinons maintenant certaines pratiques d'enseignement.

2.3 Des approches didactiques de la description du personnage centrées en priorité sur le savoir

À l'école, les tâches que l'enseignant fait accomplir aux élèves dépendent en grande partie de la conception qu'il se fait l'apprentissage. Qu'est-ce qu'apprendre? Comment le savoir à enseigner se transforme-t-il en savoir enseigné? Y a-t-il une organisation didactique qui tienne compte du processus d'apprentissage des élèves?

Ces questions impliquent des choix didactiques et pédagogiques pour l'apprentissage de l'écriture de la description de personnage dans le récit.

De manière générale, les chercheurs distinguent deux grandes approches didactiques dans l'enseignement de l'écriture en général et de la description en particulier : la première, plus classique, prévoit deux grandes étapes « expliquer et appliquer », tandis que la seconde, plus récente, organise l'apprentissage autour de trois étapes : « observer, comprendre et appliquer » (Petitjean, 2001; Reuter, 2000; David-Chevalier, 1999; Revaz, 1989). Nous verrons que ni l'une ni l'autre de ces approches ne sont favorables à l'apprentissage de concepts, de procédures d'écriture, parce qu'elles n'impliquent pas l'élève directement dans les tâches qu'on lui demande d'accomplir. En conséquence, un problème de motivation à apprendre risque de se poser et de fragiliser l'apprentissage.

2.3.1 L'approche « expliquer et appliquer »

L'approche classique de l'apprentissage de l'écriture de la description, analogue à celle qui prévaut dans une démarche traditionnelle d'enseignement de l'écriture, s'inscrit dans une logique d'accumulation des savoirs dont la clé repose exclusivement sur l'enseignant qui, par son discours en classe, présente d'abord les composantes du savoir à apprendre, les explique en vue de les faire appliquer dans des exercices prévus à cette fin (Petitjean, 2001; Reuter, 2000; Revaz, 1990). Dans la pratique, cela se vérifie par des lectures raisonnées de textes littéraires dans lesquelles des descriptions de personnages apparaissent. L'élève apprend à les reconnaître, à les analyser pour éventuellement en produire dans ses propres textes. Comme le soulignent certains chercheurs, dans cette approche, les apprentissages se font par déduction ou par induction : ce dispositif d'enseignement présuppose que l'élève s'approprie les principes descriptifs par imprégnation ou par imitation, de manière explicite ou

implicite, au moment de la lecture d'un texte d'auteur, retenu pour ses qualités descriptives exemplaires (Petitjean, 2001, p.126). Par la suite, l'élève réalise des exercices d'analyse systématique de la langue, accompagnés de phases d'objectivation de règles au niveau lexical, syntaxique et discursif. Ce qui est attendu de la part de l'élève, c'est qu'il sache réinvestir les connaissances acquises dans ses propres productions écrites. Si cette approche fonctionne auprès de certains élèves qui, au fil des années, ont bien appris à anticiper les attentes de l'enseignant, il n'en est pas de même pour plusieurs autres élèves. Ces derniers enregistrent un trop grand écart entre le discours explicatif de l'enseignant, même admirablement mené, et ce qui est requis dans l'activité intellectuelle d'écriture des descriptions.

En fait, tout se passe comme si l'élève, laissé à lui-même, devait comprendre le sens de la tâche d'écriture à accomplir avant de mettre en œuvre les savoirs et les savoir-faire supposés appris. Or, il appert qu'une telle pratique d'enseignement, qui présuppose un quasi-transfert automatique des savoirs observés par les élèves d'abord en lecture, est peu susceptible de les aider à résoudre les difficultés qu'ils éprouvent en contexte d'écriture (Reuter, 2000). Cette approche laisse, somme toute, peu de place à l'activité des élèves dans la construction de leurs savoirs et savoir-faire et se révèle plus souvent qu'autrement insignifiante pour eux.

2.3.2 L'approche « observer, comprendre et appliquer »

Pour apprendre, l'élève doit être mis dans une situation active – on apprend en faisant, soutiennent les théoriciens de l'apprentissage (Vienneau, 2004; Jonnaert, 2002; Giordan, 2002; Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Ce principe est à la base de cette approche plus récente d'apprentissage de l'écriture de la description qui invite les élèves à travailler à partir de données empiriques, plus précisément l'observation de données langagières. Dans la pratique, l'enseignant, à partir d'un tri de textes, propose aux élèves de lire une série de portraits de personnages et de descriptions de lieux, et

les invite à découvrir les régularités du texte descriptif (Petitjean, 2001; Dolz, Noverraz et Schneuwly, [dir.], 2001; 2000; Schnedecker, 1990; Cauterman et Graczyk, 1982.). Les élèves sont ici plus actifs que dans l'approche classique : ils font des observations qui leur permettent de dégager les composantes d'écriture de la description et ainsi de mieux comprendre (généraliser) son fonctionnement. Cette approche présuppose, dans ses fondements, que les élèves peuvent appliquer (transférer) ces apprentissages dans leurs propres productions écrites, en utilisant le schéma de la séquence descriptive (Petitjean, 2001, p.141).

Cette approche, moins traditionnelle que la première, n'est cependant pas à l'abri de certaines critiques, en ce qu'elle présente des limites importantes. Tout d'abord, les élèves observent toujours à partir d'une intention et d'un certain point de vue, marqué par leurs opinions, leurs croyances, leurs connaissances personnelles, en somme leurs préalables qui agissent comme un premier filtre interprétatif. Ensuite, ce que l'enseignant attend dans les observations des élèves, c'est qu'ils découvrent ce qu'il a, lui, en tête, et ce qu'il croit que les élèves ne connaissent pas. Enfin, comme l'observation est caractérisée par une saisie dans la réalité d'un aspect que l'on a déjà identifié, elle présuppose une connaissance de l'objet et une intention d'utilisation dans un éventuel projet (Rey, 1998). Comment les élèves peuvent-ils observer un objet qu'ils ne connaissent pas?

En fait, cette approche donne l'impression que l'élève est actif. En effet, pour passer de l'observation de cas particuliers de la description à une représentation de l'organisation abstraite et cognitivo-langagière de la séquence descriptive, il faut effectuer une généralisation, et celle-ci est toujours faite ou conduite par l'enseignant, parce que les élèves n'ont pas la culture analytique requise pour la formuler (David-Chevalier, 1999). Ainsi, à la suite des observations effectuées à partir de la lecture de portraits de personnages et de descriptions de lieux, l'enseignant dévoile l'organisation arborescente de la séquence descriptive : un thème-titre expansé au moyen d'aspects et de sous-aspects. Cette approche renvoie les élèves dans une situation de passivité qui

ne mène pas à une véritable construction du savoir. Elle est fondée, à l'instar de l'approche classique, sur une conception incomplète de l'apprentissage.

En définitive, l'approche « expliquer et appliquer », de même que l'approche « observer, comprendre et appliquer », considèrent l'apprentissage comme une importation dans l'esprit de l'élève de connaissances ou de données langagières qui ne s'y trouvaient pas auparavant. Dans les deux cas, l'élève est plus ou moins assimilé à un récepteur, les connaissances sont vues comme des choses, et le rôle de l'enseignant est de donner accès à la matière (Rey, 1998). Ces deux approches comportent certains écueils, qui se manifestent dans de trop nombreuses situations d'apprentissage à l'école.

En effet, il arrive très souvent qu'un enseignant, à la suite d'explications sur la description de personnages ou d'observations guidées à partir d'une sélection de fragments descriptifs, croit s'être bien fait comprendre par ses élèves. Quelques semaines plus tard, il constate, à la suite d'une séance d'écriture ou d'un exercice, que son discours n'a eu qu'un effet superficiel, et que ses élèves avaient adhéré à un savoir qu'ils ne comprenaient pas réellement. Pour que l'élève comprenne véritablement, il doit s'en rendre compte par lui-même, et cette prise de conscience n'est possible que s'il éprouve l'insuffisance de ses connaissances antérieures et qu'il ressent le besoin de les dépasser (Giordan, 2002).

Pour résumer le propos de cette section, nous formulerons, à la suite de certains auteurs qui ont étudié le processus de construction des connaissances à travers la mémoire humaine, cette remarque conclusive au sujet des approches didactiques de la description du personnage : qu'il s'agisse d'une démarche d'enseignement par démonstration directe (expliquer et appliquer) ou par observation guidée (observer, comprendre et appliquer), il demeure que le processus de construction d'un nouvel objet de savoir suppose que l'élève doit rechercher, dans sa mémoire à long terme, des

objets préalables qui serviront d'ancrage pour le nouvel objet à élaborer (Brien, 2006; Baddeley, 1993; Norman, 1982). En d'autres termes, la construction de nouvelles connaissances s'appuie sur celles qui sont déjà là au moment initial de l'apprentissage, qu'elles soient erronées ou non. À titre d'éléments qui font partie de l'ensemble des préalables, les représentations des élèves font ainsi figure d'éléments incontournables.

3. LES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES : UNE DIMENSION INCONTOURNABLE DANS L'APPRENTISSAGE

Les recherches contemporaines montrent que l'apprentissage ne se définit pas comme une accumulation passive de connaissances, mais plutôt comme une restructuration des connaissances antérieures des élèves : apprendre, c'est construire des connaissances sur la base des « déjà-là », c'est-à-dire des représentations des élèves (Giordan, 2002; Jonnaert et Vander Borcht, 1999). Dans ce cadre, la prise en considération des représentations des élèves implique un changement d'approche didactique : il ne s'agit plus d'une approche centrée en priorité sur le savoir à enseigner, mais plutôt d'une approche dont le point de départ est l'élève qui apprend, avec ses « projets » de connaissance (Genthon, 1993), ses « conduites » d'écriture, ses représentations ainsi que ses processus affectifs et cognitifs.

3.1 L'utilité didactique de la prise en considération des représentations des élèves

Au cours de leur expérience personnelle, scolaire et sociale, les élèves construisent un ensemble de connaissances, de croyances, d'explications naïves, en bref, de théories personnelles au sujet des savoirs qui font l'objet d'un apprentissage à l'école (Giordan et de Vecchi, 1987). Cela signifie que l'esprit des élèves n'est jamais vide : en conséquence, les objets de savoir de la description et du personnage doivent s'appuyer sur les connaissances empiriques des élèves à propos de ces objets afin de favoriser chez ces derniers un véritable apprentissage, un changement conceptuel (Legendre, 2002).

C'est dans le cadre des recherches anglo-saxonnes sur l'efficacité des pratiques éducatives que la question fondamentale des préalables dans l'apprentissage a été traitée (Péladeau et *al.*, 2005). De nombreuses recherches en psychologie cognitive ont montré l'importance de la maîtrise de connaissances et d'habiletés préalables chez les élèves pour l'apprentissage de nouveaux concepts, de nouvelles habiletés, et pour la résolution de problèmes (Baddeley, 1993; Bloom, 1979; Ausubel, 1968; Gagné, 1962). La prise en compte systématique des représentations des élèves devient ainsi fondamentale, dans la mesure où la construction de connaissances nouvelles s'appuie sur le réseau de leurs connaissances antérieures. En d'autres termes, pour faire référence au triangle didactique, la variable « savoir » passe sous la dépendance de la variable « élève » (Halté, 1992, p. 79).

Plusieurs chercheurs, à la suite de leurs recherches théoriques ou empiriques en didactique de l'écriture ou en didactique des sciences, fondent l'utilité didactique de la prise en considération des représentations des apprenants à partir de certains arguments, que nous résumons en quelques points. Tout d'abord, faire émerger les représentations des élèves permet à l'enseignant de mieux connaître le profil de ces derniers par rapport aux objets qui font l'objet d'un apprentissage en classe (Barré-De Miniac, 2002; Reuter, 1996; Dabène, 1995, 1990, 1987; Develay, 1992; Giordan et De Vecchi, 1987). L'établissement du profil des élèves permet ensuite à l'enseignant : (1) d'identifier les obstacles et les points d'appui entre les représentations initiales des élèves et les savoirs de référence visés (Legendre, 2002); (2) d'organiser des tâches d'apprentissage dont le but vise à modifier les modèles explicatifs des élèves et à diversifier leurs points de vue, en plus de donner un statut positif à l'« erreur » (Giordan, 2002; Reuter, 1996; Astolfi, 1997); (3) enfin, pour les élèves, le fait de prendre conscience de leurs représentations et de partager leurs savoirs empiriques en classe leur permet d'effectuer un travail de mise à distance, qui passe par l'explicitation et la confrontation des points de vue à travers les échanges, favorisant ainsi la

multiplication des zones d'étayage (Giordan, 2002; Maingain et Dufays, 2001; Brown et Campione, 1995).

Si, comme on peut le concevoir, la prise en considération des représentations des élèves trouve une pertinence indéniable, le fait de ne pas les prendre en compte dans l'enseignement-apprentissage entraîne des conséquences malheureuses. Elles se traduisent par des difficultés de tous ordres, tant du côté des enseignants que de celui des élèves. Du côté des élèves, il se produit très souvent un manque de motivation, car les apprentissages ne trouvent pas d'ancrages significatifs. Les élèves réalisent alors qu'ils n'ont pas les préalables pour progresser dans leurs apprentissages et se sentent incapables d'intégrer les connaissances à apprendre, même si elles ont été abordées de nombreuses fois au cours du cheminement scolaire (Brien, 2006; Astolfi, 1997). Du côté des enseignants, une méconnaissance du profil des élèves entraîne des difficultés à leur proposer un enseignement palliatif approprié lorsque surviennent des doutes au sujet de leurs capacités à réaliser certains apprentissages, à élaborer des outils pour détecter des manques de préalables chez certains et à concevoir un matériel didactique approprié qui pourrait les aider à résoudre les problèmes qu'ils éprouvent. Enfin, à défaut de mettre en place un ensemble de préalables communs qui favorisent une compréhension partagée, les enseignants et les élèves vivent des frustrations et éprouvent des difficultés à interagir en classe à propos des objets et des tâches d'apprentissage (Brien, 2006).

3.2 L'état des recherches actuelles sur les représentations en didactique de l'écriture et de la description

En didactique de l'écriture, les recherches sur les représentations des apprenants sont relativement récentes. En effet, mis à part les travaux pionniers de Dabène (1987) sur les représentations des adultes à propos de l'écriture, ce n'est que depuis une quinzaine d'années que des chercheurs s'intéressent aux représentations. Cela s'explique par le fait que, dans les didactiques classiques, les questions relatives aux

savoirs à enseigner, en référence à l'axe savoir/enseignant du triangle didactique, ont été dominantes et ont fait l'objet de nombreuses recherches (Barré-De Miniac, 2000). Des questions du type : « Quels types de textes enseigner aux élèves », « Quels genres textuels privilégier? », ou encore, « Quelle méthode utiliser? », en constituent quelques exemples. Quant aux questions relatives à l'apprentissage, en référence à l'axe savoir/élève, il faut souligner qu'elles sont toutes récentes et sont considérées, aux yeux de certains chercheurs, comme « un continent noir » dans le champ de la didactique de l'écriture (Garcia-Debanc et Fayol, 2002).

Aujourd'hui, la nature des représentations intéresse de nombreux chercheurs qui s'interrogent sur leur usage possible pour améliorer les dispositifs d'enseignement et de formation. Celles-ci sont en relation étroite avec les performances des élèves, dans la mesure où elles peuvent constituer des aides ou des obstacles à leur apprentissage (Barré-De Miniac, 2000; Reuter, 1996; Dabène, 1995; Develay, 1992; Millet, 1991; Bourgain, 1990). Compte tenu du fait que l'écriture est une pratique sociale et que son apprentissage relève de savoirs culturels qui, souvent, interfèrent avec les connaissances empiriques des élèves, l'analyse de leurs représentations en classe est donc pertinente et doit être intégrée à l'intervention didactique, c'est-à-dire constituer un véritable objet de formation, dont l'objectif vise à les transformer en représentations plus adaptées au soutien et à l'orientation des apprentissages visés (Bronckart, 1994; Halté, 1992).

À ce jour, peu d'études se sont penchées sur la problématique des représentations d'élèves du secondaire au sujet de l'écriture de la description de personnages dans le récit. En Europe francophone, quelques recherches ont été menées dans des champs connexes à celui qui fait l'objet de notre étude. Quatre catégories de recherches peuvent être mentionnées.

La première catégorie regroupe des recherches sur les représentations de l'écriture en général, menées auprès de populations d'adultes et d'adolescents provenant de différents milieux. De manière globale, ces recherches ont montré que de nombreux adultes ont un sentiment très vif de la norme orthographique (Bourgain, 1990, 1988), qui génère différents types de tensions et très souvent un état anxiogène chez l'utilisateur (Dabène, 1987). Même si les normes sont formulées dans les mêmes termes, elles ne correspondent pas à une seule et même réalité chez les différents témoins, compte tenu de leur place dans l'espace social. La connaissance de ces rapports différenciés à la norme linguistique constitue un préalable aux objets de formation, dont l'objectif vise la transformation de représentations situées en amont des pratiques d'écriture, c'est-à-dire dans une « réforme du sens commun » (Bourgain, 1990, p. 49).

Dans une perspective analogue, d'autres recherches ont relevé des résistances et des difficultés énonciatives chez des étudiants universitaires de cycles supérieurs liées à des représentations erronées de la dimension heuristique de l'écriture, c'est-à-dire de la production de connaissances proprement dite (Reuter, 2004, 1998; Guibert, 1990, 1989). Enfin, d'autres recherches, effectuées auprès d'enseignants de diverses disciplines du collégial en France, ont montré que les représentations que ces derniers ont de leur propre écriture et celles qu'ils ont à propos des conceptions de leurs élèves ont une influence déterminante sur l'efficacité de leurs pratiques d'enseignement (Laffont-Terranova *et al.*, 2002).

D'autres recherches, réalisées auprès d'adolescents, cette fois, ont permis de distinguer des noyaux de valeurs différents associés à l'écriture, qui se traduisent par l'épanouissement personnel ou la réussite scolaire, selon l'origine des élèves (milieu urbain ou milieu de banlieue), de même que des fonctions différentes associées à l'écriture, selon le type de pratiques : écriture libre (pour soi), écriture sous contrôle

(écriture scolaire) ou écriture liée au travail (professionnelle) (Barré-De Miniac, 2002a, 1997; Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993)

La deuxième catégorie de recherches porte sur les représentations du personnage par les élèves dans le récit en général. Une enquête longitudinale de Guichard (1988), effectuée auprès d'une population aux tranches d'âge variées, a fait ressortir que les élèves du primaire considèrent le personnage comme une entrée prioritaire dans le récit et que ces derniers s'identifient majoritairement aux héros, aux personnages investis de qualités, rejetant en contrepartie les personnages violents. Une autre enquête, celle de Jotterand (1993), aboutit aux conclusions suivantes : les élèves du primaire ont tendance à repérer plus aisément les personnages secondaires s'ils portent un nom et s'ils sont introduits tôt dans le récit, et à ne pas repérer les personnages animés non humains. Les qualifications du personnage principal sont sélectionnées au début du texte, comme si sa construction/description se faisait uniquement lors de la phase introductive du récit. Enfin, dans une recherche qui visait à mettre en place des situations didactiques propres à optimiser les apprentissages du récit, Fabre (1991) a montré que le principal obstacle chez les élèves du primaire résidait dans la confusion du rôle thématique stéréotypé et du rôle actantiel liés à la syntaxe du récit.

La troisième catégorie de recherches regroupe des études sur les représentations de la description. L'analyse des représentations d'élèves du primaire et du secondaire reliées à l'écriture/lecture de la description, reconstruites à partir de leurs déclarations, a fait ressortir quelques caractéristiques générales : la description semble plus appréciée en lecture qu'en écriture; les filles sont plus nombreuses que les garçons à l'apprécier; l'étude de la description est essentiellement associée au français, à l'écriture, à l'école; elle renvoie surtout à des lieux et des personnages, plus précisément à des objets physiques, statiques, connus et réels; les élèves déclarent l'écrire au fil de la plume, sans plan préalable, et rencontrent différents problèmes de

structuration, d'ouverture, de clôture, de syntaxe et de lexique (David-Chevalier, 2007; Reuter, 2000, 2000a; Cuccioli-Lernoud, 1997).

Quant à la quatrième catégorie de recherches, elle concerne les représentations d'élèves du primaire à propos de la description du personnage dans le récit. Dans ses études, Tauveron (1998, 1995) fait apparaître que les capacités d'identification du descriptif en lecture sont supérieures à ce que le niveau de conceptualisation des élèves laisse présager. Leurs savoir-faire empiriques dépassent donc leurs connaissances déclaratives au sujet de la description du personnage dans le récit. En contrepartie, l'auteure montre que les conduites d'écriture descriptive des élèves semblent soumises à des représentations figées, d'origine didactique probable, liées à des normes rhétoriques du portrait héritées de la tradition, et propose une programmation d'apprentissages autour de la description/construction du personnage, entendue comme une clé pour la didactique du récit à l'école élémentaire.

3.3 Pertinence et limites de notre recherche

Ce survol rapide des recherches que nous venons d'esquisser illustre la pertinence de l'étude des représentations comme outils pour l'enseignement et l'apprentissage de l'écriture et de la description en particulier. D'abord, les recherches effectuées auprès de populations d'adultes montrent hors de tout doute que les représentations jouent un rôle déterminant dans les pratiques d'écriture et peuvent ainsi contribuer à expliquer certaines difficultés éprouvées par des adolescents en écriture. Les recherches sur les représentations de l'écriture par les enseignants mettent en lumière l'influence de celles-ci sur l'efficacité de leurs pratiques didactiques. Les recherches sur les représentations du personnage illustrent l'écart entre le savoir et le savoir-faire des élèves; une intervention de l'enseignant s'impose pour resituer le rôle central dans la compréhension/production du personnage dans le récit. Quant aux recherches sur les représentations de la description en général et de la description du

personnage, elles nous intéressent plus particulièrement, puisque l'écriture de la description du personnage constitue notre objet d'étude.

Malgré ces avancées dans le champ de la didactique, nous ne disposons, à l'heure actuelle, que de données fragmentaires sur les représentations de la description du personnage dans le récit. À notre connaissance, aucune recherche québécoise n'a été menée auprès d'élèves de 1^{re} secondaire. Dans ce cadre, nous proposons, dans cette recherche, de répondre à la question suivante : Quelles sont les représentations d'élèves de 1^{re} secondaire au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures?

Dans cette recherche, nous poursuivons comme objectif principal de décrire et d'analyser les représentations d'élèves de 1^{re} secondaire au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures. Notre second objectif, subsidiaire, consiste à proposer des pistes didactiques pour un enseignement/apprentissage intégré de l'écriture de la description de personnages dans le récit, sur la base de notre description et de notre analyse des représentations des élèves.

En termes de retombées anticipées, notre recherche se veut une contribution à l'avancement des connaissances dans les domaines suivants : les représentations, la description, le personnage, la production écrite et le récit d'aventures. De manière plus spécifique, notre recherche pourra contribuer à : (1) l'avancement des connaissances sur les représentations d'élèves de 1^{re} secondaire au sujet de l'écriture; (2) la formulation de propositions didactiques à partir de la description et de l'analyse des représentations des élèves. Nous ne pourrions cependant pas généraliser les résultats de notre étude, mais plutôt viser à une possibilité de transfert de nos conclusions dans l'enseignement-apprentissage de l'écriture de descriptions de personnages dans le récit d'aventures.

CHAPITRE 2

LE CADRE CONCEPTUEL

Dans ce chapitre, nous présentons et explicitons les principaux concepts qui tissent la toile de fond du problème spécifique qui fait l'objet de notre étude et qui nous permettent de mieux comprendre ses différentes dimensions. Le texte est divisé en deux parties. Dans la première partie, nous présentons les fondements théoriques de notre étude. Nous caractérisons, dans un premier temps, la production écrite à la lumière des recherches actuelles sur l'écriture et proposons, dans un deuxième temps, une définition de la compétence à écrire. Dans un troisième temps, nous effectuons une mise en relief des éléments relatifs à la production écrite du récit d'aventures. Nous clôturons cette première partie en cernant le concept de représentation, qui fait figure d'élément central dans l'apprentissage. Dans la deuxième partie, nous exposons les principes didactiques qui découlent des fondements théoriques présentés dans la première partie. Nous définissons d'abord la didactique et retenons une certaine approche pour l'apprentissage de l'écriture de la description/construction de personnages dans le récit d'aventures. Nous mettons enfin en valeur l'utilité didactique de la prise en considération des représentations des élèves pour l'enseignement/apprentissage de la production écrite d'un récit d'aventures.

PREMIÈRE PARTIE : LES FONDEMENTS THÉORIQUES

1. LA PRODUCTION ÉCRITE D'UN RÉCIT D'AVENTURES

La production écrite d'un récit d'aventures constitue une tâche d'écriture d'un haut degré de complexité, qui fait intervenir de nombreux aspects, tant sur le plan cognitif que sur le plan culturel. Avant d'aller plus loin, il nous faut faire une précision importante : dans cette partie, nous utilisons l'appellation « récit d'aventures » en référence aux textes de fiction produits par des élèves du secondaire, alors que celle

plus générique de « roman d'aventures » est utilisée en référence au genre romanesque en tant que tel.

1.1 La production écrite

L'écriture est complexe, syncrétique, en ce qu'elle articule de multiples dimensions : cognitive, psycho-affective et socioculturelle. Dans toute pratique d'écriture, ces différentes dimensions sont à l'œuvre et s'influencent mutuellement. Les recherches théoriques et empiriques, issues de disciplines telles que la rhétorique, l'analyse des processus rédactionnels, la linguistique textuelle, la psychanalyse, la pragmatique, la sociologie, la génétique textuelle, la narratologie et les théories du texte, proposent des points de vue qui éclairent certaines dimensions de l'écriture, selon qu'elles privilégient le pôle du sujet scripteur, celui du texte comme objet, ou encore celui du processus de la production écrite. Ces recherches contribuent, chacune à leur manière, à jeter un éclairage particulier sur la production écrite, en approfondissant l'une ou l'autre de ses spécificités. Comme nous ne pouvons faire ici la synthèse de tous ces points de vue, nous caractériserons la production écrite à partir de certaines dimensions mises au jour par deux courants de recherches psychologiques contemporaines : le courant cognitiviste et le courant socioculturel.

1.1.1 Définition et caractérisation

Deux principaux points de vue peuvent être retenus afin de caractériser la production écrite. Le premier point de vue, d'inspiration cognitiviste, s'inscrit dans la foulée de travaux pionniers sur le processus rédactionnel (Hayes, 1995; Hayes et Flower, 1980), alors que le second s'appuie sur les apports du courant de la psychologie socioculturelle (Barré-De Miniac, 2000; Reuter, 1996; Dabène, 1987). Nous les présentons ici à grands traits.

D'un point de vue cognitiviste, la production écrite est envisagée sous l'angle d'un processus de traitement de l'information et est définie de manière analogue à une démarche de résolution de problèmes. Les problèmes d'écriture se distinguent cependant des problèmes ordinaires, en ce qu'ils sont des problèmes « mal définis », c'est-à-dire qui se manifestent à travers des tâches évoluant au cours de leur traitement (Deschênes, 1995). Les buts des tâches d'écriture évoluent ainsi souvent en cours de route. Quant aux « solutions » aux problèmes d'écriture, elles ne sont pas uniques, mais plutôt multiples, et ne sont pas reproductibles d'une tâche d'écriture à une autre, car chaque tâche d'écriture constitue toujours un nouveau défi. Autrement, un scripteur produirait toujours le même texte (Préfontaine, 1998; Halté, 1992).

De manière plus spécifique, dans les années 80, des chercheurs ont distingué, à la suite d'une reconstruction de protocoles verbaux d'adultes experts en situation d'écriture de textes argumentatifs, trois composantes principales en matière d'écriture de texte : 1) le contexte de la tâche, incluant la motivation du scripteur, les consignes de rédaction, le sujet ou le thème du texte à produire, les destinataires, les buts poursuivis et le texte déjà produit, trace sur laquelle le scripteur peut s'appuyer pour effectuer la suite de la tâche d'écriture; 2) la mémoire à long terme du scripteur, qui regroupe ses connaissances sur le thème, sa connaissance du ou des destinataires, de même que les différents plans de textes emmagasinés en mémoire (schémas rhétoriques ou prototypiques); 3) le processus de production lui-même, non linéaire et constitué de trois étapes, la planification, la mise en texte et la révision, dont la récursivité est assurée par une instance de contrôle (Hayes et Flower, 1980).

Ce que nous retenons du point de vue cognitiviste, c'est qu'il met essentiellement l'accent sur les aspects conceptuels de la production écrite, en l'occurrence les connaissances du domaine, l'organisation de ces connaissances en mémoire et la mobilisation de celles-ci en fonction du but à atteindre. Ce modèle met au jour des processus rédactionnels d'experts, qui, par comparaison, permettent

d'appréhender les difficultés susceptibles d'être éprouvées par les apprentis-scripteurs (Halté, 1992). Malgré ses intérêts didactiques indéniables, le modèle de la production écrite élaboré par Hayes et Flower présente certaines limites, dont celle-ci : l'écriture n'est pas seulement le fruit d'un processus de traitement d'information par un sujet rationnel isolé. Cela explique sans doute pourquoi, parmi les précisions apportées à son modèle initial, l'auteur accorde une attention considérable aux processus affectifs et à la motivation du sujet scripteur (Hayes, 1995).

Si l'écriture n'est pas uniquement un processus individuel de traitement de l'information, c'est aussi parce qu'elle se définit en référence à des pratiques sociales, culturelles et historiques, fortement liées aux identités individuelles et collectives à travers les différentes sphères de la vie humaine (Reuter, 1996; Dabène, 1995, 1987). À cet égard, elle intègre d'autres dimensions importantes. D'un point de vue socioculturel, l'écriture est une pratique sociale qui vise à produire du sens en vue de communiquer avec un ou plusieurs destinataires, au moyen de différents types et genres de textes. À titre de pratique culturelle, l'écriture intègre, en plus de la dimension cognitive, les dimensions psychoaffective et symbolique dans lesquelles s'inscrivent non seulement des savoirs et des savoir-faire, mais aussi des représentations, des investissements et des valeurs, en bref, les différentes déterminations individuelles et collectives des scripteurs.

L'écriture s'inscrit ainsi dans l'ensemble de la vie sociale et aussi à travers l'histoire de chaque individu, toujours en relation avec d'autres pratiques. En ce sens, c'est une pratique surdéterminée, c'est-à-dire régie par de nombreuses règles, codes et conventions, qui existent au sein des différentes sphères d'activités qui tissent la vie sociale des individus et des groupes d'une société donnée.

Dans ce cadre, toute pratique d'écriture est fortement influencée par des savoirs, des représentations et des valeurs que partagent des individus ou des groupes

d'une culture donnée, de manière consciente ou non, et à un degré plus ou moins consensuel. Comme le soulignent plusieurs chercheurs, les représentations et les valeurs, loin d'être extérieures à l'écriture, apparaissent plutôt comme des éléments constitutifs de l'écriture, au sens où elles sont le premier filtre interprétatif des sujets et où elles interviennent directement dans les pratiques d'écriture, se manifestant sous formes d'obstacles, de résistances ou de points d'appui (Barré-De Miniac, 2000; Reuter, 1996; Dabène 1987).

Ce que nous retenons des points de vue cognitiviste et socioculturel, c'est qu'ils mettent en lumière des aspects fondamentaux des pratiques d'écriture. Le point de vue cognitiviste, centré sur le processus de traitement de l'information, montre que la pratique de l'écriture donne très souvent lieu à un phénomène de surcharge cognitive, en ce qu'elle requiert la mise en œuvre de nombreux savoirs et savoir-faire de différents ordres, générant ainsi chez le scripteur un coût et un investissement d'énergie psychique considérables (Halté, 1992; Simard, 1992; Garcia-Debanc, 1990). Quant au point de vue socioculturel, il met en lumière les dimensions psycho-affective et symbolique de l'écriture, en soulignant le rôle déterminant des valeurs, des investissements, des représentations individuelles et collectives qui traversent les pratiques d'écriture dans une culture donnée. Ces deux points de vue complémentaires illustrent, à notre avis, la complexité de la production écrite, liée à sa nature multidimensionnelle. Compte tenu de ces considérations, on peut concevoir que la compétence scripturale intègre, elle aussi, de nombreuses dimensions qui méritent d'être clarifiées.

1.1.2 La compétence scripturale

Qu'est-ce que la compétence scripturale? D'entrée de jeu, nous dirons qu'il s'agit d'une compétence composite, en ce qu'elle intègre de nombreux savoirs et savoir-faire spécifiques, tels que savoir graphier (transcrire, ponctuer, mettre en page),

raconter, décrire ou argumenter (selon la situation), construire et enchaîner des phrases, lire et relire, établir un plan, gérer le processus d'écriture, construire son texte en respectant les contraintes liées à un type et un genre particulier, tenir compte de son lecteur, réviser son texte, etc. Tous ces éléments sont interdépendants, et la compétence à écrire ne saurait se réduire en particulier à aucun d'entre eux (DIEPE, 1995; Halté, 1989).

À la suite de certains chercheurs, nous définirons, de manière générale, la compétence scripturale comme l'ensemble des composantes qui rendent possible l'exercice d'une activité ou la réalisation d'une tâche d'écriture (Reuter, 1996; DIEPE, 1995; Simard, 1992; Halté, 1989; Dabène, 1987). Ces composantes relèvent de trois dimensions intégrées : (1) celle des savoirs et des savoir-faire langagiers, en référence au texte considéré comme un produit; (2) celle des représentations, des investissements et des valeurs, en référence au sujet scripteur; (3) celle des opérations relatives à la gestion du processus d'écriture, en référence au processus de production écrite.

1.1.2.1 Les savoirs et les savoir-faire linguistiques, textuels et pragmatiques

Cette dimension recouvre les différentes connaissances et habiletés qu'un scripteur doit mettre en œuvre lorsqu'il réalise une tâche d'écriture. Trois catégories de savoirs peuvent être distinguées. Une première catégorie regroupe les savoirs d'ordre linguistique, qui portent sur les sous-systèmes de la langue, tels que le lexique, la morphologie, la syntaxe et l'orthographe, par exemple. Ainsi, un scripteur doit produire un texte qui respecte les exigences de la langue écrite : la construction de phrases syntaxiquement acceptables, le respect des règles d'orthographe lexicale et grammaticale, l'utilisation d'un vocabulaire adapté aux caractéristiques stylistiques du texte à produire, etc. (Reuter, 1996; DIEPE, 1995; Simard, 1992; Halté, 1989).

Une deuxième catégorie rassemble les savoirs d'ordre textuel : le texte à produire doit être conforme à l'organisation d'un certain type textuel (narratif, descriptif, explicatif, argumentatif, dialogal) et posséder les caractéristiques d'un genre d'écrit particulier, en référence aux pratiques sociales qui en déterminent les conventions (récit, lettre d'opinion, explication scientifique, définition, dissertation, etc.). Il est aussi construit selon les règles élémentaires de la cohérence : non répétition, progression, absence de contradictions (Reuter, 1996; DIEPE, 1995; Simard, 1992; Charolles, 1978).

Quant à la troisième catégorie, elle intègre des savoirs d'ordre énonciatif et pragmatique. Compte tenu du fait qu'écrire, c'est construire du sens afin d'entrer en communication avec un ou plusieurs destinataires, la compétence scripturale consiste, pour le scripteur, à réaliser une communication réussie. Pour ce faire, il doit, entre autres, produire un message qui véhicule un contenu, être capable de se décentrer afin de se placer dans la position de son lecteur et d'anticiper ses réactions, maintenir le contact avec ce dernier et le guider au moyen d'indices énonciatifs, de marques de relation, etc. (Reuter, 1996; DIEPE, 1995; Simard, 1992; Halté, 1989).

1.1.2.2 Les représentations, les investissements et les valeurs

Les représentations, les investissements et les valeurs constituent la deuxième dimension de la compétence scripturale. Les représentations renvoient, de manière globale, aux connaissances empiriques qu'un scripteur possède au sujet de l'écriture et de son fonctionnement, et dont il peut être plus ou moins conscient. Elles prennent, entre autres, la forme d'opinions, de croyances et de valeurs qui constituent les théories personnelles que le scripteur se forge à propos de l'écriture. Ces connaissances sont issues de son expérience scolaire, familiale et sociale, et ont une influence sur sa manière de percevoir les objets d'apprentissage en classe, quelle que soit leur nature (type textuel, genre textuel, description, personnage, etc.), et sur sa façon d'envisager

les tâches d'écriture qu'il est amené à réaliser. Les investissements définissent le degré de motivation du scripteur par rapport à une tâche d'écriture, à la signification qu'il lui accorde, de même qu'à son degré d'engagement cognitif et affectif, qu'il soit fortement impliqué ou distancié. Quant aux valeurs, elles font référence, chez le scripteur, à une vision positive ou négative de l'écriture, qui peut être influencée par de nombreux facteurs, tels le milieu familial, l'histoire individuelle du sujet, l'image qu'il se fait de lui-même ou l'estime de soi, l'ensemble de ses pratiques culturelles, ou encore la valeur qu'il accorde à l'école, pour ne mentionner que ceux-là (Barré-De Miniac, 2000; Reuter, 1996; Dabène, 1995, 1987; Halté, 1992; Bourgain, 1990).

1.1.2.3 La gestion des opérations du processus d'écriture

Cette troisième dimension de la compétence scripturale concerne la capacité du scripteur à gérer les opérations du processus d'écriture que sont la planification, la rédaction et la révision. Ces opérations portent sur de multiples niveaux d'organisation du texte et sont récursives. La planification est généralement réalisée au tout début du processus d'écriture. Elle vise à préciser de nombreux éléments relatifs à la production écrite, notamment la situation de communication, le choix et l'organisation des idées, la précision des objectifs, la connaissance du destinataire, le point de vue à adopter en fonction de l'effet textuel recherché, l'établissement d'une structure textuelle, la recherche d'un vocabulaire approprié, l'utilisation de supports d'écriture, la recherche d'informations dans des ouvrages de référence, etc. La rédaction concerne la formulation des idées, plus précisément la mise en mots, en phrases et en paragraphes. Elle consiste pour le scripteur à exploiter les différentes ressources sémantiques, stylistiques et rhétoriques de la langue et du discours afin d'assurer la cohérence de son texte et de garantir l'efficacité de sa communication. Quant à la révision, elle réside dans la vérification systématique du texte produit, autant au niveau macrostructurel (la structure d'ensemble du texte) qu'au niveau microstructurel (le choix des mots, les accords, etc.). Le scripteur est amené à détecter les erreurs, à les catégoriser puis à les

corriger au moyen d'ouvrages de référence, ou encore, par la mise en œuvre de différents procédés de transformation de texte que sont l'ajout, le déplacement, le remplacement ou l'effacement d'unités textuelles plus ou moins grandes : mots, phrases ou paragraphes (Duhin-Belmer, 1999; Bergeron et Harvey, 1998; Fabre, 1990; Bisailon, 1989). Mentionnons également que la révision donne très souvent lieu à une réécriture partielle ou globale du texte (Garcia-Debanc et Fayol, 2002; Garcia-Debanc, 1990; Préfontaine, 1998; Reuter, 1996).

En résumé, les différentes dimensions de la compétence scripturale influencent l'activité intellectuelle de tout scripteur engagé dans une démarche d'écriture. Elles font intervenir de nombreux éléments et sont interdépendantes. De plus, les nombreux éléments que le scripteur doit prendre en considération en situation de production écrite créent très souvent chez lui un état de surcharge cognitive, car ils donnent lieu à de multiples contraintes à gérer simultanément. Cela explique pourquoi toute pratique d'écriture est également traversée par différentes tensions, qui peuvent se manifester de trois manières : 1) dans la relation du scripteur à l'objet texte (tensions provoquées par les contraintes linguistiques, textuelles et pragmatiques qui caractérisent la production écrite); 2) à l'intérieur des processus cognitifs et affectifs propres à la structure psychique du scripteur, notamment à travers des représentations positives ou négatives de l'écriture (valorisation/dévalorisation, attraction/répulsion, dévoilement de soi/résistance à l'exposition au jugement d'autrui, etc.); 3) dans la relation d'un scripteur à son processus d'écriture (difficultés à gérer les différentes opérations du processus d'écriture, panne d'écriture vécue à la suite d'une planification incomplète, difficulté à formuler ses idées ou à organiser les parties de son texte en cours de rédaction, difficulté à identifier ses erreurs au moment de réviser son texte, etc.) (Préfontaine, 1998; Reuter, 1996; Dabène, 1987).

Comme on peut le constater, la compétence scripturale n'est jamais acquise une fois pour toutes : chaque tâche d'écriture particulière présente de nouveaux défis. De

plus, la compétence scripturale se développe dans le temps et dans des situations d'écriture diversifiées à travers lesquelles un scripteur est amené à rédiger différents types et genres de textes, en fonction de besoins spécifiques de communication.

1.2 Les genres narratifs

Les textes sont définis selon des types et des genres. Les genres répondent nécessairement de types particuliers. Par exemple, le type narratif regroupe des genres de textes tels que les légendes, les contes, les nouvelles et les romans. Ceux-ci présentent des personnages qui ont généralement une quête, un but à atteindre ou un conflit à régler; pour ce faire, ils doivent surmonter une série d'épreuves ou d'obstacles (actions) qui se dressent sur leur parcours.

À partir de différents critères (stylistiques, pragmatiques, linguistiques, etc.), de nombreux chercheurs et théoriciens ont proposé des typologies en vue de mettre au jour l'organisation et les structures cognitivo-langagières des différents textes empiriques qu'un lecteur ou un scripteur, à travers ses expériences et ses pratiques culturelles, est amené à lire ou à écrire (Adam, 1992, 1990; Mas et Turco, 1991; Valiquette, 1979; Meyer, 1975). Ces typologies permettent de regrouper des genres de textes variés à partir de caractéristiques communes. Parmi l'ensemble des types distingués à travers la recherche en linguistique textuelle (explicatif, argumentatif, descriptif, dialogal, etc.), le texte de type narratif occupe une place privilégiée, tant du côté des recherches qui ont contribué à en éclairer la grammaire spécifique que de celui des recherches qui s'intéressent aux performances de sujets en contexte de réception et de production de récits (Reuter, 2000b; Fayol, 2000, 1996, 1985).

Dans une perspective typologique, les genres que sont le conte, la légende, la nouvelle et le roman font partie de la catégorie des textes de type narratif, généralement représentés, d'un point de vue cognitif, par une structure abstraite, un

schéma canonique, comportant une situation initiale, un élément perturbateur, des péripéties et une situation finale (Adam, 1992). Les genres de textes se distinguent cependant des types de textes, en ce qu'ils sont des objets sociaux créés par la culture; les types sont plutôt le fruit de constructions théoriques qui ont pour but de mettre au jour des fonctionnements textuels et linguistiques.

Dans une perspective socioculturelle, les genres narratifs regroupent des textes qui présentent des configurations d'unités spécifiques pouvant être reconnues par les individus d'une société donnée. En effet, la plupart des membres d'une communauté culturelle reconnaissent une fable, un conte, une légende, une nouvelle ou un roman, parce qu'il s'agit de formes conventionnelles très présentes à travers le monde des médias et de la culture. En ce sens, les genres sont des formes relativement stables de textes qui fonctionnent comme des intermédiaires entre un énonciateur et un ou plusieurs destinataires, et qui permettent aux individus de se comprendre et de communiquer (Canvat, 1999; Dolz et Schneuwly, 1998). En d'autres termes, les genres sont des catégories qui permettent d'identifier certains liens de régularité qui unissent différentes œuvres entre elles. À cet égard, ce sont des constructions sémantiques produites par l'expérience textuelle des lecteurs, et non des ensembles de caractéristiques stables qui appartiennent à un groupe de textes déterminé. Cela signifie que ce sont les auteurs et les lecteurs d'une société donnée à un moment particulier de l'histoire qui donnent aux genres leur existence, à partir de leurs compétences culturelles respectives (Leclaire-Halté, 2004; Baroni, 2003).

À première vue, nous pouvons définir la notion de « genre » comme une catégorie qui permet de réunir, à partir de différents critères, un certain nombre de textes (Kibédi Varga, 1984). Quels sont ces critères? Comme le soutiennent certains chercheurs, les théoriciens de la littérature ne s'accordent pas sur la nature et le nombre de critères qui permettent de définir la notion de genre littéraire. Ceux-ci s'entendent plutôt sur le fait que la notion de « genre » est hétérogène, et ce caractère

d'hétérogénéité constitue un problème de taille (Canvat, 1999, p. 82). La multiplicité des approches théoriques et des points de vue, à l'intérieur de disciplines telles la sémiotique, la narratologie, la stylistique, la pragmatique, l'analyse du discours ou encore la sociologie culturelle, constitue un facteur explicatif de ce phénomène d'hétérogénéité de la notion de genre et de la diversité des classifications proposées.

À la lumière d'une analyse des différents critères proposés par les théoriciens de la littérature, certains chercheurs identifient, en synthèse, cinq éléments constitutifs de la notion de genre littéraire (Canvat, 1999). Les voici :

(1) les éléments qui renvoient aux dispositifs symboliques et sociaux de l'institution littéraire, qui agissent à titre de contraintes dans la production de textes et qui confèrent aux textes un certain statut (littéraire, paralittéraire, majeur, mineur, etc.);

(2) les éléments qui font référence au statut de l'énonciateur (réel/fictif) ou à l'acte d'énonciation (sérieuse/ludique, oral/écrit);

(3) ceux qui renvoient à la dimension fonctionnelle des textes, plus précisément à leurs intentions communicationnelles et à leurs différents effets illocutoires et perlocutoires en réception;

(4) ceux qui relèvent de la dimension formelle des textes, c'est-à-dire les structures textuelles, les éléments grammaticaux, prosodiques, les traits stylistiques, etc.;

(5) enfin, les éléments qui tissent le contenu thématique des textes, leurs différents traits sémantiques, le « sujet », le « monde », en bref l'univers de fiction particulier construit par les textes (réaliste, fantastique, science-fiction, etc.).

Ces cinq éléments semblent définir la notion de genre textuel. Sur le plan de son utilité, le genre est une catégorie heuristique qui possède trois fonctions principales : (1) faciliter le classement des œuvres à partir de certaines conventions régulatrices; (2) établir un espace intertextuel dans lequel les œuvres d'une même famille entretiennent des rapports d'historicité inscrits dans un mouvement dialectique de continuité/rupture; (3) déterminer un pacte de lecture, un horizon d'attente (Gefen, 2002; Canvat, 1999; Stalloni, 1997).

Parmi le vaste ensemble des genres narratifs qui prennent place dans la mosaïque de notre culture, le roman (récit) d'aventures constitue un genre particulier du roman. La définition de ce genre littéraire constitue l'objectif de la prochaine section.

1.2.1 Le roman d'aventures

Afin de définir ce genre littéraire, nous effectuons d'abord une incursion dans la signification du mot « aventure ». Par la suite, nous traçons un survol historique du roman d'aventures avant de cerner ses principales caractéristiques narratives.

1.2.1.1 Qu'est-ce que l'aventure?

D'un point de vue étymologique, le mot « aventure » tire son origine du latin populaire *adventura*, dont le sens initial est « sort, destin », au voisinage des mots « avenir » et « advenir » (Rey [dir.], 1993, p. 150). Le champ sémantique du mot évoque aussi les idées de « hasard », de « danger », renvoyant ainsi à un événement inattendu, accidentel. En ce sens, l'aventure est intimement liée à « ce qui doit arriver », à l'imprévisible, à l'insolite et au nouveau (Demougin [dir.], 1985). À l'époque médiévale, le sens du mot « aventure » renvoie à l'exploit, désignant une action extraordinaire, où le danger et le plaisir se conjuguent, en référence à l'univers

des romans de chevalerie. Aujourd'hui encore, l'aventure « marque l'irruption du destin dans la vie quotidienne », au sens où elle est « signe de départ, menace de mort, bouleversement de l'existence » (Tadié, 1994, p. 274). L'aventure apparaît ainsi comme une figure de l'expérience humaine au sens large, une « *gestalt* phénoménologique, structure mentale transculturelle, transhistorique, commune sans doute à l'auteur et à son lecteur » dans une relation spécifique au temps, à ce qui doit advenir (Bleton, 1995, p. 78; Jankélévitch, 1963).

L'aventure est à mettre en relation avec l'art narratif en général. En effet, raconter une histoire, c'est donner une forme à un parcours, à ce qui est arrivé à un héros. L'acte de raconter réside, de manière globale, dans l'organisation d'une trame événementielle, ponctuée d'actions intégrées au sein d'une même intrigue. Il n'est donc pas étonnant que l'aventure soit un thème majeur qui traverse la culture occidentale. À travers l'histoire de la littérature, elle épouse des formes romanesques multiples. Les différentes épithètes qu'on lui attribue illustrent son caractère protéiforme : elle peut être exploratrice, guerrière, policière, préhistorique, historique ou anticipée, exotique ou encore spirituelle (Gervais, 1990; Denis, 1985).

Cette relation privilégiée entre l'aventure et la fiction est soulignée, à des degrés divers, par de nombreux critiques et théoriciens qui se sont penchés sur le thème de l'aventure dans la littérature en général, et dans le roman d'aventures en particulier (Lalanne-Cassou, 2000; de Grève, 1994; Tadié, 1994, 1982; Gervais, 1990). Certains auteurs soutiennent que l'aventure est « l'essence de la fiction » (Tadié, 1982). Cette idée signifie qu'elle est à la base du narratif, à titre de substrat de la mise en intrigue. D'autres chercheurs montrent que l'aventure ne saurait se réduire à un genre littéraire en particulier : elle transcende toutes les littératures, au sens où elle constitue l'attente de ce qui va advenir. Ainsi, toute œuvre littéraire, même pauvre en événements, ne peut tout à fait l'ignorer (Mathé, 1972).

Si l'on s'en tient seulement au sens premier du mot et à la relation entre l'aventure et la fiction, tout roman, à l'exception du roman d'analyse, serait, à toutes fins utiles, un roman d'aventures. Ce serait alors commettre un pléonasma que d'utiliser l'expression générique « roman d'aventures ». Définir l'étiquette « roman d'aventures » présuppose donc une réflexion sur un ensemble d'œuvres indexées sous cette catégorie, qui font de l'aventure leur objet, et non seulement un thème.

1.2.1.2 Survol historique du roman d'aventures

Le roman d'aventures a évolué au cours de l'histoire. De nombreux auteurs en ont retracé la généalogie. À cet égard, le « roman d'aventures antique » fait figure d'ancêtre du genre romanesque en général (Bleton, 1995; Gervais, 1990; Demougin [dir.], 1986; Tadié, 1982; Bakhtine, 1978). Les plus vieux récits du monde et les plus populaires aussi sont des récits d'aventures, dans lesquels des héros humains parcourent des espaces mythiques au péril de leur vie et ramènent des histoires de mondes merveilleux, au-delà des hommes. Ainsi, l'un des grands textes fondateurs de la culture occidentale, l'*Odyssée* d'Homère, apparaît, aux yeux de certains critiques, comme l'un des plus beaux récits d'aventures qui soit (Zweig, 1974). Le théoricien Bakhtine (1978), pour sa part, départage le genre en deux catégories : le roman d'aventures et de mœurs, dans lequel le héros n'évolue pas, et où les événements se succèdent en une série gouvernée par le hasard et les dieux; le roman d'aventures et d'épreuves, dans lequel le héros, au terme d'un parcours initiatique, est purifié et régénéré.

Dans le même ordre d'idées, des chercheurs de l'Institut international Erasme, à l'occasion d'un colloque international sur le roman d'aventures, montrent que *Les Éthiopiennes* d'Héliodore constituent en quelque sorte un archétype qui détermine toute l'histoire du genre, avec ses naufrages et ses attaques de pirates, dont sortent vainqueurs des héros toujours vertueux (Baudelle, 2004). D'autres chercheurs, de leur

côté, retrouvent les structures « profondes » du genre dans leurs travaux sur le roman d'aventures chevaleresques du Moyen Âge (Chiron, 1995).

Deux autres archétypes participent de la généalogie du roman d'aventures moderne : le *Don Quichotte* de Cervantès et le *Robinson Crusoé* de Defoe. Une interprétation psychanalytique d'orthodoxie freudienne fait de ces archétypes deux variantes du roman familial : à la figure de Don Quichotte correspond l'enfant trouvé qui fuit le monde, alors qu'à celle de Robinson correspond le bâtard qui l'affronte pour mieux le domestiquer (Robert, 1976).

C'est au XIX^e siècle que le roman d'aventures atteint son apogée (Tadié, 1982). Il supplante le conte moral, et de nombreuses œuvres littéraires à tendance édifiante, destinées à l'éducation des jeunes, s'inspirent du modèle initial créé par Defoe (Marcoin, 1997). Comme le mentionnent les chercheurs, l'archétype de Robinson a donné lieu à d'innombrables réécritures, travestissements, interprétations, réévaluations, que l'on peut retrouver chez des auteurs comme Verne, Stevenson, Cooper, Conrad, Poe, Tournier, Blyton, pour ne mentionner que ceux-là (Dubois et Gauvin [dir.], 1999; Green, 1990; Mathieu-Colas, 1983; Tadié, 1982; Lacarrière [dir.], 1976). Le roman d'aventures se consacre alors à une grande aventure et acquiert ses lettres de noblesse avec des œuvres phares telles *L'Île au trésor* de Stevenson et *L'Île mystérieuse* de Verne (Tadié, 1982).

Pour conclure ce survol historique du roman d'aventures, nous dirons, qu'aujourd'hui, le genre s'est détaché de sa forme classique. Cela s'explique, entre autres, par le fait que la naissance du roman d'aventures britannique, dans sa forme classique, est contemporaine du rêve impérialiste de conquête du Nouveau Monde (Green, 1979). Or, le rétrécissement de l'espace des contrées inconnues, à une époque où la planète entière est un village global médiatisé, et le passage d'un esprit colonisateur et assimilateur vis-à-vis de la culture de l'Autre à un esprit de respect et de

tolérance, sont des facteurs qui ont modifié considérablement le visage de l'aventure, comme le font remarquer avec justesse certains auteurs (Lepage, 2000, p. 330). Ce phénomène est illustré dans le renversement qui s'opère du *Robinson Crusoé* de Defoe au *Vendredi ou les limbes du Pacifique* de Tournier : dans le premier, le héros occidental assimile l'étranger à sa culture, alors que dans le second, le héros adhère à la culture de l'étranger. Aujourd'hui, l'aventure se déplace, elle peut prendre forme dans le quotidien, dans la jungle des villes, dans des lieux familiers mais parcourus de manière inhabituelle (Petitjean, 1994). Les structures « profondes » du roman d'aventures reviennent sous d'autres genres tels le fantastique, le roman d'horreur, le roman policier, le roman d'espionnage et le roman historique (Lepage, 2000; Lalanne-Cassou, 2000; Gervais, 1990).

Comme nous pouvons le constater, le roman d'aventures n'existe pas au singulier. Les différents auteurs que nous avons consultés ne présentent pas de définitions qui font ressortir de manière tranchée les caractéristiques du genre. Malgré l'hétérogénéité des œuvres indexées sous la catégorie du roman d'aventures, qui intègre autant les romans d'aventures classiques d'auteurs « consacrés » que les « robinsonnades » appartenant à la littérature sérielle (Marcoin, 1997; Petitjean, 1994), et les divergences de points de vue des critiques et théoriciens de la littérature, il est possible de mettre en relief quelques caractéristiques du genre partagées par un certain nombre de productions romanesques.

1.2.1.3 Quelques caractéristiques du roman d'aventures

Quelles sont les principales caractéristiques narratives du roman d'aventures? Afin de les faire ressortir, nous adopterons un point de vue situé dans l'horizon d'une esthétique de la réception, c'est-à-dire dans la « lecture aventureuse », selon l'expression de Naugrette (1990). Ce point de vue est partagé par d'autres auteurs. Gervais (1990) considère que l'aventure, c'est aussi un effet de lecture qui résulte

d'une interaction texte-lecteur. Pour sa part, Tadié (1982) situe son étude du genre dans le cadre d'une phénoménologie de la lecture.

Comme nous l'avons fait remarquer plus haut, les analyses et interprétations des critiques et théoriciens littéraires proposent des clés de lecture riches et diversifiées. Nous retiendrons trois caractéristiques du roman d'aventures qui nous semblent essentielles. Nous les départagerons en deux grandes catégories utilisées en analyse du récit (Genette, 1972) : celles qui relèvent de la narration, c'est-à-dire de la manière de raconter l'aventure, qui présuppose le choix de certains procédés narratifs, rhétoriques et stylistiques; celles qui relèvent de la fiction proprement dite, de l'histoire racontée (diégèse).

D'abord, sur le plan de la narration : de manière générale, le roman d'aventures est un genre qui subordonne à l'événement l'analyse, la description des personnages et des lieux, de manière à créer une tension qui ne se relâche qu'au dénouement du récit (Tadié, 1994, 1982). En d'autres termes, c'est un genre narratif qui se caractérise la plupart du temps par la prédominance de l'événement sur l'agissement (Demougin [dir.], 1986). En effet, il semble que tout, dans la narration, soit organisé en fonction du lecteur, de manière à le tenir constamment en haleine. La narration est dépendante de la loi du suspense, procédé « qui fait attendre et désirer la réponse à une question posée » (Tadié, 1982, p. 7). Bien entendu, ce procédé n'est pas présent uniquement dans le roman d'aventures : on le retrouve aussi au théâtre, dans la tragédie, dans d'autres genres littéraires tels le roman policier et le roman d'espionnage, par exemple. Toutefois, le suspense se trouve actualisé de manière particulière dans le roman d'aventures. Sa force consiste à « absorber » toutes les descriptions, toutes les analyses, en somme la totalité des « indices » et des « informants » (Barthes, 1977) dans le flot de l'action, au moyen de scripts et de descriptions d'actions (Petitjean, 1994). De cette manière, la narration organise la logique événementielle du récit en créant des effets de rebondissement qui provoquent chez le lecteur une tension constante (Frye, 1969).

C'est d'ailleurs un principe énoncé par l'écrivain Stevenson dans ses *Essais sur l'art de la fiction* (1988), principe qui participe de la genèse d'écriture de *L'Île au trésor*. En effet, pour cet auteur, l'exposé ou la prétention morale n'ont pas lieu d'être dans le roman d'aventures. Tout l'intérêt est consacré à la logique événementielle et aux effets de rebondissements, qui maintiennent le lecteur dans un état de tension jusqu'à la fin de l'histoire.

Ensuite, sur le plan de la fiction : la structure classique du roman d'aventures présente en général un enchaînement de séquences thématique-narratives du type départ – voyage – arrivée – survie – installation – exploitation – retour (éventuel) (Leclaire-Halté, 2004; Petitjean, 1994; Brosse, 1993). La séquence d'ouverture du roman présente le héros, sa nature et son environnement. D'ordinaire, le caractère du héros le prédestine à l'aventure, comme c'est le cas du Robinson Crusoé de Defoe. Le nœud déclencheur de l'aventure est souvent lié à un déplacement, à un voyage qui amène ensuite le héros à vivre une situation critique. Très souvent, le héros réussit à affronter cette situation critique à l'aide d'un compagnon. Enfin, le dénouement du roman d'aventures est une phase dans laquelle le héros fait des choix qui auront un impact sur son destin.

Comme on peut le remarquer, la structure classique du roman d'aventures épouse en général un schéma assez simple. Elle présente un héros qui se trouve arraché à son univers quotidien, à la suite d'un voyage, d'un accident ou d'une fugue. Ce héros est transporté dans un monde inconnu, un univers nouveau dans lequel il devra survivre, ou encore dans un monde connu mais exploré de manière inhabituelle. De nombreux romans d'aventures tels *Le Royaume de Kensuké*, de Morpurgo, *Vendredi ou la Vie sauvage*, de Tournier, *Les Naufragés du Moonraker*, de Clifford, *L'Oiseau de mer*, de Mathieson, *Le Robinson du métro*, de Holman, *Le Monde perdu*, de Conan Doyle, et *La Planète des singes*, de Boule, pour ne mentionner que ceux-là, ont de

nombreuses ressemblances, en ce qui concerne l'enchaînement des séquences thématico-narratives (Leclaire-Halté, 2004; Petitjean, 1994).

En plus de présenter une narration gouvernée par la loi du suspense et un canevas fictionnel récurrent, la troisième caractéristique du roman d'aventures réside dans l'appel à l'identification au héros (Chiron, 1995; Gervais, 1990; Tadié, 1982). Le héros, plus précisément l'aventurier, apparaît en effet comme un marqueur générique fondamental. Dans sa lutte contre le mal sous toutes ses formes, il constitue, pour le lecteur, un support de projection psychologique et idéologique, un lieu d'investissement au niveau des émotions et des valeurs. La conviction qu'il ne peut rien lui arriver de catastrophique ou de mortel fait figure, par-delà la peur, d'une « règle » du genre, à quelques exceptions près (Tadié, 1994, 1982).

Au terme de cet essai de définition du roman d'aventures, nous résumons notre argumentation à l'aide de ces quatre propositions :

- Le genre « roman d'aventures » est multiforme : certains archétypes font figure de générateurs à travers son histoire et donnent lieu à des transformations, des métamorphoses, qui inscrivent de nombreuses œuvres dans un intertexte générique, de l'Antiquité à nos jours.
- Les thématiques dans le roman d'aventures sont marquées par la découverte de l'altérité dans toutes ses manifestations : les explorations de lieux exotiques, les voyages en mer, l'île déserte, les anticipations d'autres mondes et l'aventure intérieure constituent quelques-uns des motifs récurrents du roman d'aventures dans la culture occidentale.
- Dans sa forme classique, le roman d'aventures présente certains enjeux communicationnels liés à des intentions éducatives et morales, par exemple

comparer des cultures et des civilisations, ou encore présenter au lecteur des savoirs encyclopédiques, géographiques ou politiques sur le monde. En ce sens, le roman d'aventures classique est un genre marqué, à différents niveaux. De nos jours, les auteurs délaissent les intentions éducatives ou morales, et l'aventure émerge dans d'autres genres romanesques tels le roman policier, le roman d'espionnage, le roman d'horreur ou encore le roman d'anticipation.

- Du point de vue de ses caractéristiques en tant que récit, le roman d'aventures présente : (1) une narration dont l'organisation tend à « absorber » toutes les descriptions et les analyses, de manière à maintenir un suspense, une tension constante pour le lecteur; (2) une série d'actions ou d'événements récurrente; (3) une invitation au lecteur à s'identifier à un héros dont la trajectoire constitue une mise à l'épreuve.

Nous avons montré que le héros, plus précisément l'aventurier, constitue un marqueur générique fondamental du roman d'aventures, sans toutefois le définir. C'est pourquoi nous mettrons en relief, dans les pages qui suivent, le profil du héros dans le roman d'aventures en nous inspirant notamment des analyses de Hamon (1977) à propos du statut sémiologique du personnage.

1.2.1.4 Les traits du héros dans le roman d'aventures

Qu'est-ce qu'un héros? Comment se caractérise-t-il dans le roman d'aventures? À quels indices le reconnaît-on? La réponse à ces trois questions constitue l'objectif de cette section.

a) Qu'est-ce qu'un héros?

Le personnage apparaît comme une catégorie fondamentale du genre narratif. En effet, il est impossible de résumer une histoire sans recourir au personnage (Glaudes et Reuter, 1998). Le personnage et le héros ne sauraient cependant être confondus (Quéffelec, 1991). Hamon (1977), à la suite de ses analyses, dégage les critères de distinction et de hiérarchisation des personnages qui permettent d'identifier le héros d'un roman. Le héros présente ainsi les caractéristiques suivantes :

- c'est le personnage dont l'apparition est la plus fréquente (critère d'ordre statistique);
- c'est l'actant-sujet défini par une relation victorieuse sur un opposant vaincu (critère d'ordre fonctionnel);
- c'est le personnage défini par une relation permanente à certains objets dotés d'une valeur positive ou négative;
- c'est le personnage marqué, surqualifié (surdéterminé, dirait Ricardou, (1978)), par rapport à des personnages non marqués (critère d'ordre sémiologique);
- c'est le personnage qui se rapproche le plus d'un « type » (épique, tragique, etc.) (critère d'ordre rhétorique);
- c'est le personnage dont l'apparition n'est régie par celle d'aucun autre personnage (critère d'autonomie relative);
- c'est le personnage « positif » (critère d'ordre axiologique);
- c'est enfin le personnage qui apparaît aux lieux ou aux moments cruciaux d'un récit (titre, incipit, excipit, crise) (critère d'ordre distributionnel).

De manière plus spécifique, le héros se caractérise par son « être », son « faire », son « dire » ou le « dire » d'un ou de plusieurs autres personnages à son sujet. S'il s'agit de son « être », l'ensemble des prédicats qui lui sont attribués sont des qualifications, que l'on peut classer selon différentes catégories (physique,

psychologique, sociologique, historique, etc.). S'il s'agit de son « faire », les prédicats qui lui sont attribués sont intégrés à l'action. Enfin, les passages dialogués dans un roman vont confirmer ou infirmer l'« être » ou le « faire » du personnage. Comme on peut le constater, ces différentes formes de caractérisation du héros nous permettent de relever de nombreux jeux de correspondance ou de contradiction dans le récit. Par exemple, un héros décrit comme brave dans un portrait initial peut se révéler lâche au cours du développement de l'intrigue. Cette distinction permet aussi de saisir, au sein du récit, tous les jeux qui s'appuient sur des feintes, des dissimulations, des jeux de masques.

À la lumière de ces caractéristiques, il apparaît que le héros est l'effet d'une construction interne du texte. Il faut aussi rappeler qu'il est le fruit d'une construction du lecteur. Nous l'avons dit : le héros constitue un lieu d'investissement psycho-affectif et idéologique (Jouve, 1998). En d'autres termes, c'est le personnage qui reçoit la teinte émotionnelle la plus vive et la plus marquée, qui provoque la compassion, la sympathie, la joie et le chagrin du lecteur (Tomachevski, 1929). Comme tout héros, l'aventurier n'échappe pas à ces considérations.

b) Le profil de l'aventurier

Le héros du roman d'aventures peut être défini non pas tant par son projet ou ses traits de caractère que par son aptitude à surmonter l'épreuve résultant d'une série d'actions ou d'événements (Tadié, 1982). L'aventure est alors intimement liée à l'événement autonome et devient une qualification du héros. Les dangers, les incidents, les rencontres ainsi que les événements surprenants et mystérieux sont autant de motifs qui tissent le parcours du héros (Petitjean, 1994; Tadié, 1982). Le héros du roman d'aventures n'est pas immuable : il évolue au fil de l'intrigue, il peut connaître la souffrance, la déchéance ou la rédemption. (Demougin [dir.], 1986; Tadié, 1982).

Le profil du héros aventurier a évolué au cours de l'histoire au même titre que le genre qui le définit, et vice versa (Canvat, 1999; Quéffélec, 1991). En effet, qu'il soit un demi-dieu ou, aux antipodes, le citoyen anonyme de la société postmoderne, le héros du roman d'aventures s'inscrit dans une relation symbolique à l'aventure. À travers l'histoire, les œuvres mettent en scène différents types de héros aventuriers, qu'il s'agisse de figures mythiques telles le Robinson Crusoé de Defoe, de surhommes tels le Monte-Cristo de Dumas, d'adolescents tels le Jim Hawkins dans *L'Île au trésor*, de scientifiques tels le capitaine Nemo de Verne, de héros sériels du *Club des cinq* d'Enid Blyton, d'enfants espiègles tels le Tom Sawyer de Twain, d'espions tels le Jean Thibaut de *LXE-13*, ou encore de l'américain typique incarné par Jason Bourne dans le thriller *La mémoire dans la peau* de Ludlum. Ces quelques exemples montrent que les représentations de l'aventurier se transforment à travers le temps, en fonction des codes esthétiques, culturels et idéologiques des individus et des sociétés qui les génèrent (Eco, 1985). À travers la diversité de toutes ces représentations de l'aventurier, il semble que la dimension mythique du héros aventurier liée à l'expérience humaine (épreuve) perdure (Bleton, 1995; Gervais, 1990; Demougin [dir.], 1986; Tadié, 1982; Jankélévitch, 1963).

Nous regroupons dans le tableau suivant les principales caractéristiques du roman d'aventures en reprenant les trois catégories proposées par Petitjean (1994) : communicationnelles, thématiques et narratives.

Tableau 2 : Principales caractéristiques du roman d'aventures

Communicationnelles	Comparaison de cultures et de civilisations. Diffusion de savoirs encyclopédiques, géographiques, culturels (Leclaire-Halté, 2004; Lepage, 2000; Marcoin, 1997; Petitjean, 1994; Gervais, 1990; Tadié, 1982).
Thématiques	Exotisme lié aux voyages, aux découvertes d'autres mondes ou de mondes familiers parcourus de manière inhabituelle. Découverte de l'altérité sous toutes ses formes (Leclaire-Halté, 2004; Lepage, 2000; Marcoin, 1997; Petitjean, 1994; Gervais, 1990; Tadié, 1982).
	Narration gouvernée par la loi du suspense. Canevas fictionnel

Narratives	récurrent. Identification au héros aventurier, qui se définit par son aptitude à surmonter une série d'épreuves (Marcoin, 1997; Chiron, 1995; Bleton, 1995; Petitjean, 1994; Gervais, 1990; Tadié, 1982).
------------	---

De nombreux éléments caractérisent le roman d'aventures. Parmi l'ensemble de ces éléments, nous nous intéressons plus particulièrement aux caractéristiques narratives du genre, parmi lesquelles nous retenons celles qui ont trait à la construction de l'étiquette sémantique du héros dans le roman d'aventures. Nous mettrons donc davantage l'accent, dans les prochaines sections, sur les concepts de description et de personnage afin de mieux cerner ultimement l'impact de la description du personnage dans le roman d'aventures.

1.3 La description en questions

Dans le roman d'aventures, l'image du héros se construit à travers son programme d'actions ainsi qu'à travers sa description tout au long du récit. Dans les lignes qui suivent, nous proposons au lecteur une définition de la description. Nous précisons ensuite son mode d'organisation et ses fonctions dans le récit.

1.3.1 Qu'est-ce qu'une description?

Traditionnellement, la description consiste à dépeindre une réalité en vue de produire une image, un tableau qui rend les choses visibles (Albalat, 1899/1992; Fontanier, 1830/1977). La rhétorique classique ne peut contribuer à expliciter la structure de la description, car son objet principal est de répertorier et de définir des figures de style (Hamon, 1972). C'est plutôt dans le cadre de travaux réalisés dans des disciplines telles que la narratologie, la sémiologie, la linguistique textuelle et la psycholinguistique, que des théoriciens ont construit la description en objet de savoir, en mettant au jour son organisation et ses fonctions à partir de critères formels.

D'un point de vue narratologique, trois caractéristiques de la description peuvent être dégagées. Premièrement, la description s'oppose à la narration. La narration renvoie à des actions et des événements situés dans la temporalité et inscrits dans un ordre chronologique; la description, quant à elle, n'est pas fondée sur un ordre temporel, mais renvoie à une réalité située dans l'espace, dont les éléments sont perçus simultanément et non dans une succession (Hamon, 1993; Combettes, 1989; Genette, 1969). Deuxièmement, la description est un auxiliaire de la narration : en plus de contribuer à tisser l'univers fictif, elle constitue une pause dans le déroulement du récit ou un effet de ralentissement de la vitesse de la narration. (Hamon, 1993; Genette, 1972; Ricardou, 1967)¹. Troisièmement, la description peut être introduite à l'aide de divers procédés pour traduire le « voir », le « dire » et le « faire » d'un personnage (Hamon, 1972).

D'un point de vue sémiologique, Hamon (1993) préfère utiliser le terme « descriptif » plutôt que celui de « description ». La description ne saurait être, dans l'esprit de ce théoricien, une figure ou une unité spécifique pourvue d'une essence stable et de traits fixes. Dans cette perspective, l'auteur établit une distinction entre « dominante globale ou effet de texte » et « moment textuel local ». Ainsi, le « descriptif » peut prendre la forme d'un « moment local » dans un texte (la description concentrée, en « bloc ») ou encore épouser celle d'un mouvement « global », perçu comme effet de dominante dans un texte. Cette distinction permet de différencier les descriptions concentrées (actualisées dans des formes comme le portrait d'un personnage) et les descriptions disséminées, que l'on rencontre dans les notations descriptives. Dans ce cadre sémiologique, l'hypothèse de base pose que tout texte est constitué de composantes qui s'entrelacent dans la réalité textuelle et qui peuvent être perçues par le lecteur ou l'analyste comme dominantes ou dominées.

¹ Dans la perspective du nouveau roman français, la description entre en tension avec la narration et joue un rôle productif dans l'économie du récit.

Du point de vue de la linguistique textuelle, le texte de type descriptif est conceptualisé comme une séquence textuelle régie par des opérations cognitivo-langagières (Adam, 1993, 1992). Le modèle typologique d'Adam (1993, 1992) propose une formalisation de la séquence textuelle descriptive, représentée sous la forme d'une superstructure arborescente, sous-jacente ou profonde. Cette séquence met au jour une équivalence entre un thème-titre (l'objet décrit) et une expansion, c'est-à-dire les aspects de l'objet décrit et les relations dans lesquelles on peut l'inscrire. Le thème-titre peut être mentionné au début de la séquence, par le biais d'un processus d'ancrage, et éventuellement repris ou modifié au cours de la séquence, à l'aide de reformulations. Lorsque le thème-titre est absent, il peut être signalé en fin de séquence, à l'aide d'une opération d'affectation. Divers plans (énumératifs, temporels, spatiaux) contribuent à l'organisation textuelle de la séquence descriptive. La plupart des séquences présentant une structure de description sont organisées d'une façon semblable, et leur sens peut être reconstruit en se référant à cette organisation prototypique. L'élève qui reconnaît cette organisation peut reconstruire plus facilement le sens d'un texte et la réutiliser en compréhension ou en production de texte (Giasson, 1990).

Enfin, d'un point de vue psycholinguistique, la description, quand elle se présente sous une forme « concentrée », apparaît comme un parcours discursif qui manifeste des régularités indéniables. Ce parcours discursif construit l'objet à l'intérieur d'un mouvement de progression thématique qui guide le lecteur. Il est repérable à l'aide d'indices présents à la surface du texte (marqueurs de relation, figures de style, etc.), et s'appuie sur des phases de cadrage initial, de trajet (expansion et aspectualisation) et de cadrage final (Reuter, 2000; Apothéloz, 1983/1999). La définition de la description comme parcours présente l'avantage de révéler des dimensions de la mise en texte.

À partir des divers points de vue que nous venons de présenter, nous définirons la description comme suit : l'expansion d'un « tout » à travers un parcours qui s'appuie

sur des procédés de mise en texte, et dont la visée centrale réside dans la production d'une image ou d'une représentation de l'objet décrit.

1.3.2 Pourquoi décrire?

Dans notre culture occidentale, la fonction centrale de la description consiste à faire voir un objet. D'autres fonctions participent de la construction de la description, tant sur le plan du contexte (environnement extra-textuel) que sur celui du cotexte (environnement textuel immédiat). Elles sont complémentaires et peuvent produire des effets de dominante. Nous les présentons et les définissons dans le tableau suivant :

Tableau 3 : Les fonctions de la description dans le récit

Fonction mimésique	Construire un univers fictif vraisemblable, une illusion référentielle (Reuter, 2000; Adam et Petitjean, 1982).
Fonction explicative	Faire comprendre, transmettre ou construire un savoir en s'appuyant sur un savoir antérieur du lecteur et/ou du texte (Reuter, 2000; Hamon, 1993).
Fonction évaluative	Donner à voir l'objet décrit d'une certaine façon, qui révèle le point de vue du descripteur et construit une image du récepteur (Reuter, 2000; Hamon, 1993).
Fonction régulatrice-transformationnelle	Annoncer prospectivement des actions plus ou moins prévisibles à l'aide d'indices ou revenir sur des événements révolus d'un point de vue rétrospectif. Instaurer un jeu entre l'être et le paraître (Reuter, 2000; Barthes, 1977).
Fonction de textualisation	Contribuer à la cohésion du texte et à sa progression sémantique par la distribution, la reprise et la transformation des informations (Reuter, 2000; Barthes, 1977).
Fonction positionnelle	Déterminer un point de vue, marquer un rapport à la description en lien avec le cadre générique. Conforter le lecteur dans ses compétences, ses goûts et ses valeurs (Reuter, 2000; Hamon, 1993; Adam et Petitjean, 1982).

Ces différentes fonctions mettent en lumière la dimension pragmatique de la description dans le récit, en l'inscrivant dans une finalité de construction de sens et de communication, en vue de produire des effets. En d'autres termes, la description

contribue à la lisibilité, à l'intérêt et à la compréhension d'un récit (Reuter, 2000; Adam et Petitjean, 1982). Elle vise à faire voir un objet d'une certaine façon. Ses fonctions laissent entrevoir certaines stratégies d'écriture mises en œuvre par un scripteur lors de la mise en texte.

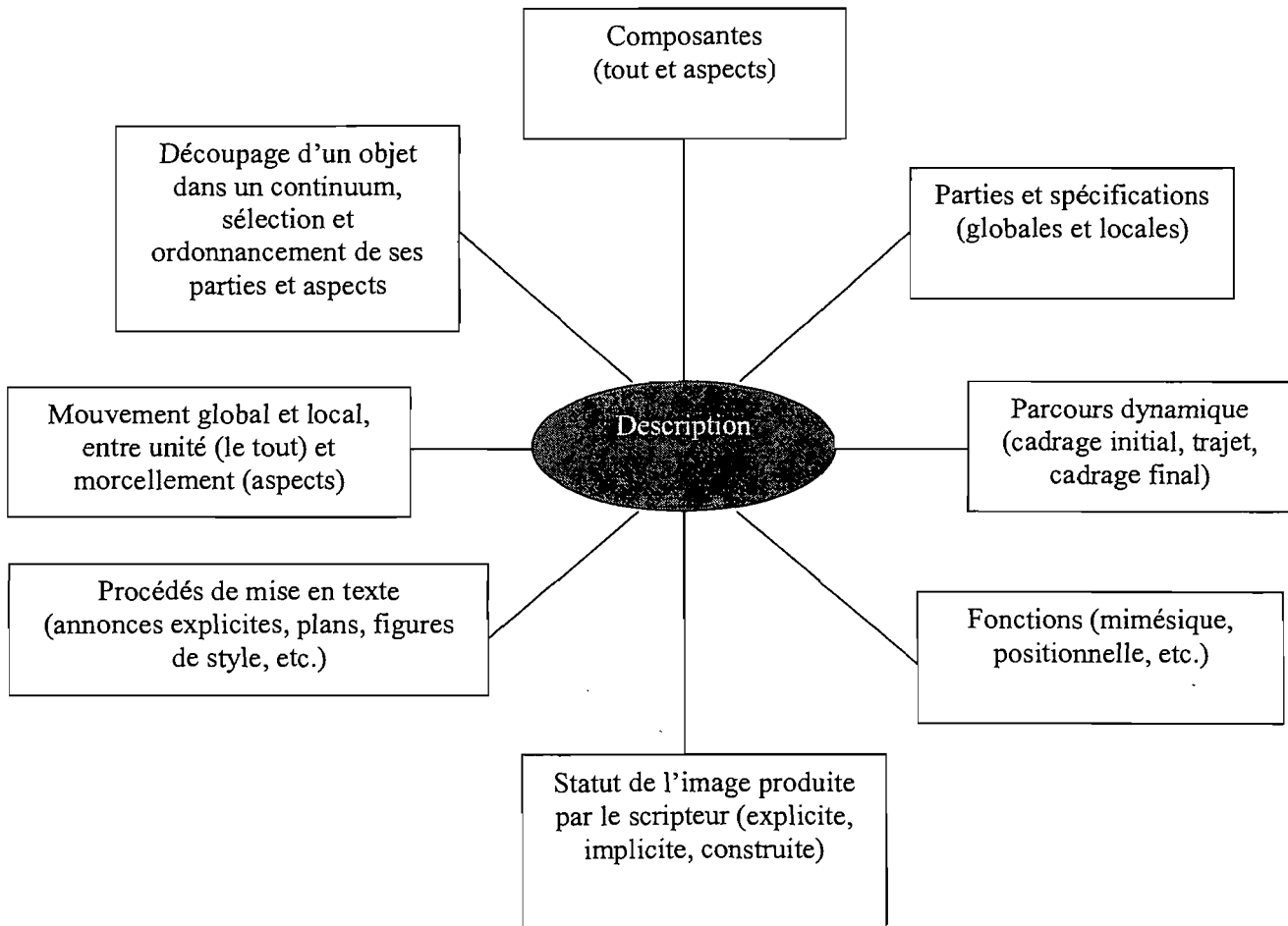
1.3.3 La description : quelles composantes particulières?

Une configuration visuelle et spatiale se présente à nos yeux sous la forme d'un tout. Cela signifie qu'elle nous apparaît de manière globale, que ses parties constitutives s'offrent à notre regard simultanément sous forme de continuum (Apothéloz, 1983/1999). L'écriture d'une description est soumise à des contraintes particulières : sa mise en texte exige une disposition linéaire qui ne peut jamais épuiser totalement son objet, car on ne peut verbaliser la totalité de ce qui est perçu (Adam et Petitjean, 1982). Il s'ensuit que la description est le produit d'un acte de sélection rigoureux. Cet acte présuppose trois opérations interdépendantes : 1) un découpage dans le continuum; 2) une sélection dans la globalité; 3) un ordonnancement dans la simultanéité (Apothéloz, 1983/1999).

Afin de saisir l'organisation de la description, il convient de définir ses composantes : le tout et ses aspects. Le « tout » pose l'objet décrit dans sa totalité, alors que les aspects renvoient seulement à certaines de ses dimensions. Les aspects identifient les parties et les spécifications de l'objet à décrire. Les parties se définissent sur le mode de l'« avoir », c'est-à-dire de ce qui compose un objet, ce qu'il a, ce qu'il possède. Quant aux spécifications, elles renvoient au mode de l'« être » : elles sont globales quand elles caractérisent le tout; elles sont locales quand elles caractérisent les parties du tout (Reuter, 2000; Apothéloz, 1983/1999). Les spécifications peuvent prendre des formes multiples : propriétés, qualités, assimilations par le biais de comparaisons, de métaphores, d'évaluations, de localisations temporelles ou spatiales, et elles sont décomposables à leur tour (Reuter, 2000; Adam, 1992; Apothéloz,

1983/1999). Ces différents éléments sont virtuels et sont actualisés ou non, en quantité variable, selon les choix d'un scripteur et en fonction du genre textuel à produire et la situation de communication. (figure 1).

Figure 1 : Carte sémantique de la description



1.3.4 Quelle organisation de la description pour la mise en récit?

Nous avons défini la description en tant que telle. Dans cette section, nous caractérisons son organisation dans l'ensemble du récit. De manière générale, on peut définir le récit comme « un énoncé narratif, un discours oral ou écrit qui assume la relation d'un événement ou d'une suite d'événements » (Genette, 1972, p. 71). À l'intérieur du récit, on distingue le contenu narratif ou diégèse, entendu comme la succession des actions et des événements à l'intérieur d'une intrigue, et l'acte de narrer considéré en lui-même (la narration). Dans l'ensemble d'un récit, la composante descriptive peut se manifester selon différents modes : notations descriptives, ellipses, fragments brefs ou expansés (Reuter, 2000; Hamon, 1993), et en fonction de certaines contraintes liées au genre textuel à produire.

En tant qu'activité de construction de sens, la description s'inscrit dans une logique discursive que l'on peut appréhender sous la forme d'un parcours (Reuter, 2000; Apothéloz, 1983/1999; Greimas et Courtès, 1979). Ce parcours peut être défini comme une disposition linéaire et ordonnée d'éléments intégrés dans une perspective dynamique, établissant une progression d'un point à un autre, grâce à des instances intermédiaires. C'est un enchaînement propre à un univers culturel déterminé, fondé sur une association de figures, qui est en partie libre, en partie contrainte, dans la mesure où une première figure étant posée, elle n'en appelle que certaines, à l'exclusion des autres (Greimas et Courtès, 1979, p. 146 et p. 269).

Le parcours implique l'idée de linéarité et celle de contrainte ou d'ordre. Certaines contraintes sont imposées par l'objet à décrire, alors que d'autres relèvent davantage des représentations du scripteur ou des stratégies de mise en texte qu'il choisit d'utiliser. Par exemple, certaines formes de la description impliquent des contraintes d'écriture culturellement marquées, imposées par l'objet à décrire : la

dichotomie physique/moral dans le portrait, la description d'un personnage de haut en bas ou d'un paysage de gauche à droite, etc. (Reuter, 2000; Apothéloz, 1983/1999).

Le parcours de la description est un processus qui intègre des éléments dans une séquence actualisant potentiellement trois phases : le cadrage initial, le trajet, ou expansion-aspectualisation, et le cadrage final (Reuter, 2000). Le cadrage initial consiste à poser un objet dans sa globalité (*C'était Pierre...*) et sous un certain point de vue, neutre, humoristique ou autre. L'objet est désigné de manière plus ou moins précise, et, éventuellement, il peut être inscrit dans une catégorie ou un rapport évaluatif (*Pierre était un homme d'affaires...*). Le cadrage initial est presque toujours présent dans la description. Lorsque ce n'est pas le cas, par exemple dans une description énigmatique ou une devinette, il peut être inféré contextuellement. Le trajet textuel organisant l'expansion-aspectualisation comprend tous les aspects et parties qui vont contribuer à représenter l'objet (Reuter, 2000; Adam, 1992; Apothéloz, 1983/1999). Le cadrage final est plus fréquemment absent, notamment lorsque le fragment descriptif est bref et que l'objet est présenté de manière évidente.

Cette organisation de base du parcours de la description est susceptible de se diversifier en fonction d'autres contraintes relatives aux choix du scripteur dans la mise en texte : le fragment descriptif peut présenter l'objet de manière exhaustive ou discrète; le parcours réalisé peut modifier ou non l'objet décrit; l'image produite peut être évidente, énigmatique ou problématique (Reuter, 2000).

De nombreux procédés contribuent à configurer la description : par exemple, les annonces explicites (*C'était un spectacle fascinant...*); les procédés d'insertion de la description par le « dire », le « voir » et le « faire » d'un personnage (*Pierre s'avança à la fenêtre...*); les plans visuels horizontaux ou latéraux; l'apposition d'un nom ou l'ajout d'un adjectif dans un groupe syntaxique; les figures de style, telles que

la comparaison ou la métaphore. Ce sont autant de procédés mis à la disposition du scripteur pour construire l'organisation de la description dans le récit.

Dans le récit, la description s'élabore toujours à l'intérieur d'une tension entre une unité (le tout) et un morcellement (les aspects et parties du tout), qu'elle apparaisse sous forme concentrée ou, à l'opposé, sous forme disséminée (Reuter, 2000; Adam, 1993; Hamon, 1993), qu'elle se réalise à l'intérieur d'une phrase, d'une unité inférieure à la phrase ou d'une unité supérieure à la phrase (un plan de texte ou une séquence). La description configure l'univers fictif et permet à la narration de se développer en expansant et en textualisant le récit. À titre d'exemple, la description d'un personnage aura souvent comme fonction de fournir des indices révélateurs de ses actions ultérieures : la description a donc un rôle productif dans l'économie narrative (Ricardou, 1978, 1967).

Pour clore cette section, nous dirons que si une vision traditionnelle de la description avait comme conséquence de la faire voir comme une notion statique, il en est tout autrement aujourd'hui : comme nous l'avons montré, dans les théories modernes, la description apparaît plutôt de façon dynamique, c'est-à-dire intégrée à l'ensemble de l'organisation du récit (Reuter, 2000; Apothéloz, 1983/1999). Ce dynamisme est partagé par une autre catégorie fondamentale du récit, soit celle du personnage.

1.4 Le personnage dans le récit

Le personnage ne constitue pas un objet de savoir entièrement théorisé et clairement délimité, car c'est une catégorie typologique qui renvoie à plusieurs niveaux d'organisation du récit, tant sur le plan de la fiction que sur celui de la narration. Le personnage ne se réduit à aucun de ces niveaux mais participe en même temps de chacun (Tauveron, 1995; Reuter, 1988; Hamon, 1977; Ducrot et Todorov, 1972). La

prochaine section vise à définir les principales dimensions de la catégorie narrative du personnage.

1.4.1 Qu'est-ce qu'un personnage?

Les recherches contemporaines montrent que trois dimensions peuvent être dégagées dans la définition/construction du concept de personnage : 1) c'est un marqueur typologique et générique; 2) c'est un organisateur textuel; 3) c'est un lieu d'investissement (Jouve, 1998; Glaudes et Reuter, 1996; Reuter, 1988; Hamon, 1977).

1.4.1.1 Le personnage comme marqueur typologique et générique

Il est impossible de résumer une histoire sans recourir à la catégorie du personnage. Le personnage constitue le marqueur typologique qui différencie le récit des autres types de textes (descriptif, explicatif, argumentatif, etc.) (Glaudes et Reuter, 1996; Reuter, 1988). En effet, la plupart des typologies de textes qui prennent en compte le narratif font de la présence d'au moins un personnage leur premier critère de reconnaissance du récit (Adam, 1992; Revaz, 1987; Combettes, 1987). Le personnage constitue un élément qui contribue à ancrer le texte dans le réel, à produire des effets de réel (Barthes, 1968/1984), ce que Ricardou (1978) appelle l'« illusion référentielle ». En ce sens, il représente une « personne », selon des modes propres à la fiction qui déterminent le pacte de lecture, en instaurant un effet anthropomorphique, une illusion construite à la fois par le texte et reconstruite par le lecteur (Jouve, 1998; Hamon, 1977; Ducrot et Todorov, 1972). Le personnage sert aussi à différencier, dans les théories et les pratiques de lecture et d'écriture, les différents genres de récits. Chaque genre littéraire (conte, roman policier, science-fiction, etc.) propose un certain répertoire de rôles et de types, engage un certain « personnel » (Hamon, 1983) : les agents secrets, les aventuriers, les truands, les vamps, les extraterrestres, les rois, les

fées, etc. Les genres appellent des personnages, et les personnages contribuent à la construction et à l'évolution des genres (Reuter, 1988; Hamon, 1977).

1.4.1.2 Le personnage comme organisateur textuel

C'est dans la foulée des travaux issus du structuralisme et de la sémiologie que le personnage a été défini non comme un être, mais comme un participant textuel (Greimas, 1986; Barthes, 1977; Hamon, 1977; Propp, 1928/1970). En tant qu'organisateur textuel, le personnage est une unité intégrante et intégrée à de multiples niveaux du récit, au plan de la fiction, de la narration et de la mise en texte (Reuter, 1997).

Sur le plan de la fiction, le personnage fait partie intégrante de l'organisation narrative et peut actualiser différentes fonctions narratives, au sens où il est le support des conservations et des transformations du récit (Hamon, 1972). L'action ne prend sens que par rapport à un personnage (Bremond, 1973). Du point de vue de l'analyse structurale des récits, les théoriciens ont montré, à l'aide de différents modèles, que le personnage s'inscrit au cœur d'un programme narratif, de la situation initiale du récit jusqu'à sa situation finale (Greimas, 1986; Groupe d'Entrevignes, 1979; Barthes, 1977; Larivaille, 1974; Bremond, 1973; Propp, 1970). Les grands concepts des analyses narratologiques – les fonctions, les acteurs, les actants, les rôles thématiques, la quête, le conflit, la transformation – sont toujours expliqués à partir du personnage. Les modèles d'analyse structurale ont donc permis de dévoiler la structure profonde du récit en révélant les fonctions des personnages. Il s'agit, par contre, de modèles qui ne tiennent pas compte des personnages dans leur dimension particularisée et singulière, puisque leur objet premier est d'éclairer la cohésion sémantique de la grammaire du récit.

C'est plutôt dans une perspective sémiologique que les personnages sont définis comme des acteurs intégrés au sein d'un système de relations qui les distinguent et les hiérarchisent, à l'aide de procédés différentiels tributaires de choix linguistiques, esthétiques (relatifs au genre textuel) ou culturels-idéologiques (Hamon, 1977). Nous les présentons dans le tableau suivant :

Tableau 4 : Les critères de distinction et de hiérarchisation des personnages (Hamon, 1977)

Qualification différentielle	Quantité des qualifications des personnages et degrés de manifestation plus ou moins élevés : traits anthropomorphes et figuratifs, marques physiques, généalogie, traits de description positifs ou négatifs, etc.
Distribution différentielle	Aspects quantitatifs et stratégiques : fréquence d'apparition des personnages dans des moments stratégiques ou non.
Autonomie différentielle	Autonomie et latitude associative des personnages : apparition simultanée de deux personnages, connivence.
Fonctionnalité différentielle	Personnage constitué par un faire et/ou un dire (cité seulement) et/ou un être (décrit seulement). Sujet d'une quête, il est liquidateur ou non d'un manque initial.
Pré-désignation conventionnelle	Personnage défini a priori par le genre : reconnaissance immédiate du statut (l'enquêteur dans le roman policier).
Commentaire explicite	Évaluations internes, mise en perspective qui révèlent le statut du personnage dans le corps même du récit (par exemple : « notre héros »).

Ces différents critères facilitent l'identification du personnage et permettent de départager les acteurs du récit en personnages principaux et secondaires, à l'intérieur d'un réseau de relations significatives.

Si le personnage constitue un pivot du récit au plan de la fiction, il peut aussi prendre part à la narration. En effet, au plan de la narration, le narrateur et le narrataire sont des instances internes construites par le texte (Genette, 1972). Ce sont des êtres de papier, eux aussi. Si l'on ajoute qu'il peut participer à l'histoire, à la fiction (intradiegetique), le personnage entretient aussi des relations avec la dimension de la narration. C'est au sein du rapport narration/personnage que se construisent la perspective, le point de vue et la focalisation. Ces relations se compliquent dès que

d'autres niveaux de fiction et de narration apparaissent (récit dans le récit, narrations emboîtées, etc.) (Genette, 1972).

1.4.1.3 Le personnage comme lieu d'investissement

Comme il constitue un effet de réel, le personnage est aussi un support d'investissement idéologique, en ce qu'il incarne de manière positive ou négative les valeurs ou le code moral d'une société. De plus, il est un support de projection de désirs et de fantasmes, au plan psychique (Jouve, 1998; Glaudes, 1988; Barthes, 1977; Hamon, 1977; Bettelheim, 1976; Freud, 1971).

Étant donné qu'il participe de plusieurs niveaux d'organisation du récit et qu'il se situe « partout et nulle part » (Hamon, 1997), le personnage est autant une construction du texte qu'une reconstruction du lecteur. C'est un signifiant discontinu, un ensemble disséminé de marques (déictiques, portraits, descriptions, noms propres, périphrases), qui se caractérise par sa récurrence, sa stabilité, sa richesse et sa motivation. L'« étiquette-personnage », selon la désignation de Hamon (1977), constitue « un système d'équivalences réglées destiné à assurer la lisibilité du texte » (p. 144).

Dans cette perspective, nous pourrions dire que, dans le roman d'aventures, le personnage se construit à travers ses actions, de même qu'à travers les descriptions qui en sont faites, à des moments clés du récit. La description du personnage a de nombreux effets ou impacts sur la trame narrative du roman d'aventures, comme nous le montrons dans la section suivante.

1.5 La description du personnage dans le roman d'aventures

Quel est l'impact de la description du personnage dans la trame narrative du roman d'aventures? Répondre à cette question revient à cerner, en référence à notre section précédente sur la description, les fonctions diégétiques de la description du personnage dans le récit. Deux concepts fondamentaux nous seront utiles pour illustrer la part et le poids de la description du héros dans la trame narrative du roman d'aventures. Nous mettrons d'abord en relief le concept de « tension » entre la narration et la description dans le récit. Ensuite, nous caractériserons la description du héros en tant que « parcours ». À l'aide des concepts de tension et de parcours, donc, nous discuterons de la dynamique qui s'établit entre la part et le poids de la description du héros dans la trame narrative du roman d'aventures en nous appuyant sur des exemples tirés de quelques oeuvres.

1.5.1 La tension narration/description dans le récit

Le concept de « tension » s'avère un outil heuristique pertinent pour comprendre la dynamique entre la narration et la description dans l'économie d'ensemble du récit. Ce concept renvoie à un principe de dualité constitutif de l'acte d'écrire. Les recherches contemporaines en psychanalyse, en sociologie et en psychologie montrent, en effet, que l'écriture est le résultat d'un équilibre toujours nécessaire entre différentes forces de tensions, de conflits, qui s'inscrivent chez les sujets, dans leurs représentations, leurs processus, les produits, etc. (Reuter, 1996).

En ce sens, l'organisation d'ensemble du récit peut aussi être considérée comme un lieu où s'inscrivent différents rapports de tension, d'opposition et de complémentarité, entre la narration et la description, comme le soulignent de nombreux théoriciens (Reuter, 2000; Hamon, 1993; Adam, 1993, 1992; Adam et Petitjean, 1989; Combettes, 1989; Ricardou, 1978; Genette, 1972, 1969). De plus, il faut ajouter que la

tension n'est pas uniquement un « construit » du texte, mais aussi un effet du texte, comme nous l'avons mentionné plus haut. Les différents phénomènes de tension qui caractérisent l'écriture se manifestent donc aussi en lecture. Cela signifie que la lecture, en tant qu'activité coopérative et interprétative (Eco, 1985), est « modulée par une tension » entre une économie de la compréhension (lire pour « comprendre mieux ») et une économie de la progression (lire pour « progresser plus ») : c'est du moins ce que soutiennent certains chercheurs qui caractérisent le contrat de lecture du roman d'aventures comme étant dominé par une économie de la progression (Gervais, 1990, p. 383).

Envisagée du point de vue de son opposition à la narration, la description se caractérise par les traits suivants : elle ne constitue pas une suite canonique d'étapes (absence d'ordre), ne s'inscrit pas dans un enchaînement temporel ou causal (absence de mouvement logico-chronologique) et n'implique pas de transformation entre un début et une fin (absence de transformation prévisible ou effective) (Reuter, 2000; Hamon, 1993; Adam, 1993, 1992; Combettes, 1989; Genette, 1969). Cette opposition s'appuie sur la dichotomie entre deux modalités de représentation de la fiction : celle de la description, renvoyant à un référent « statique », situé dans l'espace, dont les éléments sont perçus simultanément et non selon une succession; celle de la narration, renvoyant à un référent « dynamique », à des actions situées dans la temporalité et inscrites dans un ordre chronologique, dans un procès. Dans l'économie d'ensemble du récit, la description, dans son sens traditionnel, provoque une pause, une suspension dans le cours de l'intrigue, un ralentissement dans le rythme de l'histoire racontée (Genette, 1972). Elle réside dans la « déclinaison d'un stock lexical » et, en ce sens, constitue un « moment pictural de la mimésis » (Hamon, 1993). Cette représentation de la description a évolué, comme nous l'avons évoqué plus haut.

Envisagée du point de vue de sa complémentarité à la narration, la description fait figure d'auxiliaire, de servante, d'esclave « toujours nécessaire, mais toujours

soumise et jamais émancipée » (Genette, 1969). Selon cet auteur, la description est toujours indispensable à la narration en ce qu'elle jouit d'une plus grande autonomie : en effet, on peut concevoir « en principe » des textes purement descriptifs. C'est le cas de certains « genres descriptifs » inventoriés dans la rhétorique classique comme le portrait, l'éthopée, la topographie, la prosopographie ou le tableau (Fontanier, 1830/1977). Cela se vérifie aussi dans la place qu'elle tient dans les manuels de littérature ou les anthologies, où elle apparaît souvent comme un bloc textuel autonome, morceau choisi dont l'exemplarité sert de support à l'étude des composantes lexicales, syntaxiques, rhétoriques et stylistiques du discours (Maubant, 1994). Cela se vérifie encore dans les adaptations d'œuvres destinées à la jeunesse, où les descriptions sont volontairement retranchées ou réduites de manière à épargner l'effort de lecture des jeunes qui ont tendance à l'escamoter (Laparra, 1996). Il apparaît donc plus facile de *décrire sans raconter* que de *raconter sans décrire*. En effet, une phrase descriptive comme « La maison est bleue avec un toit noir. » ne comporte aucune manifestation directe de narration, alors qu'une phrase narrative comme « L'homme saisit le couteau. » comporte des traits de description manifestés à travers les noms et même le verbe. Mais la description n'existe jamais à l'état libre (Genette, 1969). En d'autres termes, la narration ne peut exister sans la description, mais cette dépendance ne l'empêche pas de jouer constamment le premier rôle. Ainsi, la description trouve sa finalité à l'intérieur de la narration, au sens où elle « textualise » le récit (Reuter, 2000).

En somme, la relation d'opposition et de complémentarité entre la description et la narration illustre deux grandes fonctions sur le plan des modalités de représentation de la fiction. La tension description/narration apparaît ainsi comme un concept pertinent pour discuter de la part et du poids de la description du héros dans le roman d'aventures, la première renvoyant à la quantité de lignes dans la narration et la seconde, à son impact sur la trame narrative, soit le déroulement de l'histoire. En effet, comme la part de la description du héros dans le roman d'aventures relève de l'ordre

de la narration et que son poids relève de celui de la fiction, il est possible d'avancer qu'il se produit ainsi une tension entre la part et le poids, qui manifeste des relations d'opposition ou de complémentarité. Il s'agira alors d'évaluer, d'une part, si la part de la description du héros est plus déterminante que son poids, ou à l'inverse, si le poids de la description du héros est plus déterminant que sa part dans la trame narrative du roman d'aventures. D'autre part, il s'agira aussi d'évaluer si la part et le poids sont complémentaires.

Ainsi, l'analyse de la tension entre la part et le poids de la description du héros donnera lieu à quelques cas de figures que nous discuterons de manière détaillée dans la section 1.5.4. C'est ici que la notion de parcours de la description du héros, notre deuxième outil heuristique, trouve son utilité en ce qu'il actualise dans le récit la notion de tension entre la narration et la description. D'un côté, le parcours de la description permet de distinguer des cas de figures où la part détermine le poids, c'est-à-dire des cas dans lesquels :

(1) la description concentrée du héros a une valeur rétrospective ou prospective sur l'axe de la temporalité en ce qu'elle annonce ce qui va lui arriver au cours de l'histoire ou en ce qu'elle explique ce qui lui est arrivé lors d'un événement antérieur;

(2) la description inscrit le héros dans une sphère de valeurs et contribue ainsi à « programmer » son champ d'action;

(3) la description du héros, intégrée à son action, est « absorbée » par la narration au profit du maintien de l'intrigue, en vue de produire des effets sur l'axe temporel (valeur rétrospective et valeur prospective) et sur l'axe identitaire (contradictions entre l'« être » et le « paraître » du héros).

D'un autre côté, la notion de parcours permet d'identifier des cas de figures où le poids de la description/construction du héros agit de façon déterminante, tant sur le plan de la création de l'univers de la fiction que sur celui de la part qui lui est consacrée à l'intérieur de la narration. Cette tension part/poids apparaît alors complémentaire dans la trame narrative du roman d'aventures.

1.5.2 La description du héros comme parcours

Comme le héros peut être immobile ou en mouvement au cours d'un récit, au sens où il est « partout et nulle part » (Touveron, 1995), en tant que « signifiant discontinu renvoyant à un signifié discontinu » (Hamon, 1977), sa description peut être appréhendée sous la forme d'un parcours (Reuter, 2000; Apothéloz, 1983/1999; Greimas et Courtès, 1979). Selon certains chercheurs, la description manifeste des régularités indéniables, que l'on peut appréhender sous la forme d'un parcours « concentré » ou non (Reuter, 2000). Reprenons les principales caractéristiques du parcours afin de saisir sa dimension heuristique pour situer la part et le poids de la description du héros dans le roman d'aventures.

Comme nous l'avons défini plus haut, le parcours descriptif peut être envisagé comme un processus actualisant virtuellement trois phases : cadrage initial, trajet (expansion-aspectualisation), cadrage final. Le héros est d'abord présenté sous un certain angle : il est inscrit dans un cadre initial. Le parcours descriptif du héros définit le profil, dont les traits peuvent être variés (physiques, psychologiques, sociologiques, historiques, etc.). Le cadrage final prend souvent la forme d'un commentaire qui révèle le point de vue du narrateur, plus ou moins marqué axiologiquement.

Le but du parcours descriptif consiste à construire une image du héros (une représentation) qui peut se présenter sous différents modes : elle peut apparaître

comme évidente; elle peut subir des modifications, des transformations qui provoquent des effets de surprise; elle peut apparaître comme problématique, c'est-à-dire lorsque le héros est sous-déterminé ou, à l'inverse, surdéterminé (Ricardou, 1978). Plusieurs types de parcours de la description du héros en découlent. Ils peuvent être analysés en fonction de quatre principaux critères : (1) le mode de présence du fragment descriptif, que l'on peut distinguer sur un continuum allant de la discrétion (part minimale consacrée à la description du héros) à l'ostension (part maximale consacrée à la description du héros); (2) le type de trajet accompli, que l'on peut analyser sur la base d'une comparaison entre le cadrage initial et le cadrage final (identité, précision, modification); (3) les modalités du parcours (transcription ou construction); (4) le statut de l'image produite (problématique ou non) (Reuter, 2000).

Les parcours peuvent apparaître dans le récit sous forme concentrée ou disséminée : des portraits localisés, des descriptions d'actions et des descriptions insérées dans des dialogues (Reuter, 2000). Les portraits sont statiques; les descriptions d'actions et celles insérées dans les dialogues sont dynamiques. Ces catégories construisent la tension narration/description de façon différente. Ainsi, l'insertion d'un portrait, par exemple, crée une rupture dans le déroulement du récit : la vitesse de la narration ralentit considérablement au profit de la construction d'une image du héros. Dans le cas de la description d'actions, dans laquelle le héros est caractérisé dans son « faire », la vitesse du récit n'est pas affectée, parce que la narration entraîne dans son flot la description au profit du maintien de la tension de l'intrigue de l'histoire racontée. Enfin, dans le cas d'une description insérée dans le dialogue, un effet de simultanéité est instauré entre la durée de la fiction et la durée de la narration (Genette, 1972).

Ces variations de la description sont tributaires, d'une part, des contraintes liées au genre littéraire, et, d'autre part, des choix et des procédés rhétoriques et stylistiques d'un écrivain dans la construction de son œuvre. Le portrait, les notations descriptives

intégrées à l'action du héros, les ellipses, les allusions stéréotypées, les références intertextuelles à d'autres personnages et les figures de style constituent quelques-uns de ces moyens. Comme on peut le voir, la description du héros ne peut être « extraite » qu'à la suite d'un découpage plus ou moins arbitraire du lecteur ou de l'analyste, du simple fait qu'elle est aussi un effet de lecture. Cela est valable autant dans le cas où le lecteur a affaire à une description « concentrée » du héros que dans celui où il construit son image sur la base des inférences et des interprétations faites à partir des indices du texte tout au long de sa lecture (Reuter, 2000).

1.5.3 La part et le poids de la description du héros : quelle dynamique?

La part et le poids de la description du héros ne sauraient constituer des données a priori et stables qu'il s'agirait simplement de reconnaître dans la trame narrative d'un récit (Jouve, 1998; Hamon, 1977). Elles sont plutôt le fruit d'une construction qui s'effectue au cours de la lecture, en lien avec un effet de contexte, c'est-à-dire avec les indices fournis par le récit. La part et le poids de la description du héros dans le roman d'aventures sont donc des effets de texte reconstruits par le lecteur. Ces effets s'inscrivent dans des rapports complexes et donnent lieu à de nombreuses possibilités à travers les œuvres littéraires. Mais qu'entend-on au juste par les notions de « part » et de « poids » de la description du héros? Nous les définirons d'abord et montrerons ensuite les liens de tension qu'elles entretiennent.

La part de la description du héros réside dans l'espace qui lui est consacré dans l'ensemble d'un roman d'aventures. Elle renvoie ainsi à une dimension plus ou moins quantifiable, c'est-à-dire mesurable en nombre de lignes, de paragraphes ou de pages à l'intérieur du récit, quand on l'envisage, plus précisément, sous l'angle de la narration. Nous disons « plus ou moins quantifiable » parce que, s'il est aisé de relever le nombre de lignes descriptives consacrées au portrait « concentré » d'un héros, il est au contraire plus difficile de relever la part de la description du même héros lorsque celle-

ci est intégrée à son action, et encore plus lorsque la description est disséminée à travers les répliques de deux protagonistes dans une séquence dialoguée. Cela signifie que la « part » est reliée au parcours de la description qui, comme nous l'avons dit, épouse des formes diversifiées. De plus, il faut noter qu'une plus grande quantité de lignes accordée à la description d'un héros dans un roman n'équivaut pas pour autant à un impact plus grand sur le déroulement de l'histoire.

Le poids de la description du héros renvoie, lui, à l'impact de la description du héros dans la trame narrative du roman d'aventures, c'est-à-dire quand on l'envisage sous l'angle du contenu narratif, celui de l'histoire racontée (diégèse). Parler de poids de la description du héros signifie que cette dernière ne saurait se réduire à un ornement, mais qu'elle a une signification, un impact sur le déroulement de l'histoire. En d'autres termes, le poids de la description du héros concerne les fonctions diégétiques de la description dans le récit.

1.5.4 Les fonctions diégétiques de la description du héros dans la trame narrative du roman d'aventures

Quelle est maintenant la dynamique entre la part et le poids de la description physique, psychologique, sociologique et historique dans la trame narrative du roman d'aventures? Nous présenterons et commenterons quelques cas de figures.

- La description du héros préfigure ses actions dans le récit

C'est un cas de figure classique qui se manifeste dans les débuts des romans d'aventures. Le portrait psychologique du héros présente souvent de nombreux indices de son comportement ultérieur, annonce en quelque sorte ce qu'il fera ou ce qui va lui arriver :

En 1632, je naquis à York, d'une bonne famille, mais qui n'était point de ce pays. Mon père, originaire de Brême, établi premièrement à Hull, après avoir acquis de l'aisance et s'être retiré du commerce, était venu résider à York, où il s'était allié, par ma mère, à la famille Robinson, une des meilleures de la province. C'est à cette alliance que je devais mon double nom de Robinson-Kreutznaer; mais, aujourd'hui, par une corruption commune en Angleterre, on nous nomme, nous nous nommons et signons Crusoé. C'est ainsi que mes compagnons m'ont toujours appelé.

J'avais deux frères : l'aîné, lieutenant-colonel en Flandre d'un régiment d'infanterie anglaise, autrefois commandé par le fameux colonel Lockart, fut tué à la bataille de Dunkerque contre les Espagnols; que devint l'autre? J'ignore quelle fut sa destinée; mon père et ma mère ne connurent pas mieux la mienne.

Troisième fils de la famille, et n'ayant appris aucun métier, *ma tête commença à se remplir de pensées vagabondes*. Mon père, qui était un bon vieillard, m'avait donné toute la somme de savoir qu'en général on peut acquérir par l'éducation domestique et dans une école gratuite. Il voulait me faire avocat; mais *mon seul désir était d'aller sur mer*, et cette inclination m'entraînait si résolument contre sa volonté et ses ordres, et malgré même toutes les prières et les sollicitations de ma mère et de mes parents, qu'il semblait qu'il y eût *une fatalité dans cette propension naturelle vers un avenir de misère*. (Daniel Defoe, *Robinson Crusoé*, Paris, Éditions Gallimard Jeunesse, collection « Folio junior », 1997, p. 17-18. [Les italiques sont de nous.]

Quelques observations peuvent être faites à partir de ce portrait. Comme c'est le cas dans de nombreux romans d'aventures, la description initiale du héros, à travers laquelle le narrateur-personnage présente ses origines, son nom, ses acquis familiaux, expose un certain nombre de marques descriptives qui annoncent sa destinée (voir les italiques dans l'extrait présenté). Il s'agit d'un premier impact de la description du héros dans la trame narrative du roman *Robinson Crusoé*. Ce portrait, comme on peut aussi le voir, a une valeur explicative qui tend à créer un effet de vraisemblable. Le romancier Defoe s'était d'ailleurs inspiré d'une histoire réelle tirée de son époque. Cet exemple constitue une illustration de la modalité prospective de la fonction régulativo-transformationnelle de la description (Reuter, 2000); la part concentrée de la description psychologique de Robinson détermine le poids diégétique du héros dans la trame narrative.

- La description inscrit le héros dans une sphère de valeurs

Au sens où elle donne à voir le héros *d'une certaine façon*, la description présente une dimension axiologique, argumentative ou évaluative (Leclaire-Halté, 2004; Reuter, 2000; Schnedecker, 1990). L'image produite n'est jamais neutre; elle reflète la modalisation du narrateur, en classant et en catégorisant le héros. Elle vise

souvent à susciter l'adhésion du lecteur. En ce sens, elle a toujours un lien avec un horizon d'attente, un modèle préexistant : cela signifie qu'un système axiologique, sociologique ou idéologique vient donc surimposer ses grilles à la description du héros (Hamon, 1993). Ce ne sont alors plus tant le degré de vraisemblable qui est en jeu (le portrait plus ou moins réaliste du héros) que le degré de conformité à des systèmes de valeurs d'une période donnée de l'histoire. Le lecteur est davantage sollicité dans sa compétence culturelle que dans sa compétence lexicale ou encyclopédique. La description devient alors un carrefour du normatif qui présente des modèles héroïques exemplaires :

Michel Strogoff était de haute taille, vigoureux, épaules larges, poitrine vaste. Sa tête puissante présentait les beaux caractères de la race caucasique. Ses membres, bien attachés, étaient autant de leviers disposés mécaniquement pour le meilleur accomplissement des ouvrages de forces. Ce beau et solide garçon, bien campé, bien planté, n'eût pas été facile à déplacer malgré lui, car lorsqu'il avait posé ses deux pieds sur le sol, il semblait qu'ils s'y fussent enracinés. Sur sa tête, carrée du haut, large de front, se crépelaient une chevelure abondante, qui s'échappait en boucles, quand il la coiffait de la casquette moscovite. Lorsque sa face, ordinairement pâle, venait à se modifier, c'était uniquement sous un battement plus rapide du cœur, sous l'influence d'une circulation plus vive qui lui envoyait la rougeur artérielle. Ses yeux étaient d'un bleu foncé, avec un regard droit, franc, inaltérable, et ils brillaient sous une arcade dont les muscles sourciliers, contractés faiblement, témoignaient d'un courage élevé, « ce courage sans colère des héros », suivant l'expression des physiologistes. Son nez puissant, large de narines, dominait une bouche symétrique avec les lèvres un peu saillantes de l'être généreux et bon. (Jules Verne, *Michel Strogoff*, Paris, Le Livre de Poche, 1978, p. 24.)

De nombreux héros des romans de Jules Verne sont typifiés de cette manière. L'intertexte relié à la physiologie balzacienne présente un héros idéal, sans faille, « venu tout droit de l'épopée antique » (Tadié, 1982). La fonction évaluative de la description du héros a donc un poids dans le roman. Cette fonction apparaît dans toutes les procédures de la description : parties et spécifications physiques du héros, modes de désignation, organisation (ordre, mise en valeur). La fonction évaluative ne se laisse pas toujours lire immédiatement : dans la mesure où elle renvoie à certains systèmes de valeurs d'une époque, elle peut passer inaperçue : c'est souvent grâce à la distance historique que l'on se rend compte de sa présence (Reuter, 2000). La part concentrée de la description physique, psychologique et sociologique de Michel Strogoff programme donc son action dans le roman; elle détermine le poids diégétique du héros.

- La description du héros s'intègre à la narration pour maintenir l'intrigue

Il n'y a pas de relation directement proportionnelle entre la part consacrée à la description du héros et son poids dans la trame narrative du roman d'aventures. Autrement dit, la quantité d'informations descriptives attribuées au héros (la part) ne garantit pas un poids ou un impact plus grand dans la fiction. Parfois, quelques traits descriptifs ont un poids déterminant dans la progression de l'histoire. À ce propos, *L'Île au trésor*, de Stevenson, est exemplaire. L'histoire est racontée par le narrateur héros adolescent Jim Hawkins. La technique du point de vue permet de présenter l'opposant au héros, le pirate Long John Silver, à travers le regard du narrateur :

Pendant que j'attendais, un homme sortit d'une pièce adjacente : d'un seul coup d'œil, je compris que ce devait être Long John. Il avait la jambe gauche coupée au ras de la hanche, *et il s'appuyait sur une béquille dont il se servait avec une prodigieuse dextérité en sautillant dessus comme un oiseau*. De très haute taille, d'aspect robuste, il avait un visage blême, plutôt laid, aussi gros qu'un jambon, mais intelligent et souriant. À vrai dire, il semblait de fort joyeuse humeur, sifflait comme un merle, et accordait à ses clients préférés un bon mot ou une tape sur l'épaule. (Robert Louis Stevenson, *L'Île au trésor*, Paris, Éditions Gallimard Jeunesse, 1994, p. 72. [Les italiques sont de nous.]

Silver est présenté comme une figure ambiguë du roman, et c'est sur lui qu'est concentrée la tension de l'intrigue. D'ailleurs, dans la genèse de ce roman, le titre initial devait être *The Sea-Cook* (Stevenson, 1988). Dans *L'Île au trésor*, la quasi-totalité des descriptions se trouvent narrativisées, c'est-à-dire « absorbées » dans les descriptions d'actions et dans les dialogues, de manière à maintenir une tension constante. La narration tend à récupérer chaque détail descriptif pour créer l'intensité dramatique, comme l'illustre la reprise du détail du maniement de la béquille de Silver issu de son portait initial :

Cela dit, cet homme courageux tourna immédiatement le dos au cuisinier et se mit en marche vers la grève. Il ne devait pas aller bien loin. Poussant un cri de rage, Silver s'accrocha d'une main à une branche d'arbre, enleva rapidement sa béquille de dessous son bras et lança cet étrange projectile qui alla frapper le pauvre Tom, la pointe en avant, avec une force stupéfiante juste entre les deux épaules. L'infortuné poussa un soupir étouffé, et s'écroula sur le sol. Nul ne saura jamais dire s'il était légèrement ou grièvement blessé. Selon toute vraisemblance, à en juger par le bruit du coup, sa colonne vertébrale fut brisée net. Mais il n'eut pas le temps de reprendre ses sens. Quelques instants plus tard, Silver, agile comme un singe, même privé de sa béquille, se trouvait courbé au-dessus de sa victime et enfonçait par

deux fois son poignard jusqu'à la garde dans ce corps sans défense. De ma cachette, je l'entendis haleter en frappant. (*Ibid*, p. 130.)

Ces exemples constituent une autre manifestation de la fonction régulative-transformationnelle de la description, qui se manifeste sur deux axes : l'axe de la temporalité (la béquille de Silver devient l'arme d'un crime dans une scène ultérieure du roman) et l'axe identitaire (l'anti-héros Silver apparaît sympathique au début du roman et se révèle un ennemi par la suite). La part de la description du héros est tributaire d'un parcours construit de manière à produire un impact dans l'histoire racontée à l'aide de procédés qui s'appuient sur des choix stylistiques et rhétoriques de l'écrivain, c'est-à-dire une sélection d'éléments saillants à travers un ensemble de détails descriptifs possibles, effectué en vue de créer des effets spécifiques chez le lecteur. La part de la description physique et psychologique de Silver est minimale (elle est narrativisée) et vise à produire un poids maximal dans la diégèse grâce à l'accentuation de détails saillants.

- La construction/description de l'image du héros est thématifiée et devient l'objet même du roman

Le poids existentiel du héros peut agir à titre de contrainte créative ou génératrice d'un roman d'aventures. Deux cas de figures illustrent ce phénomène : celui du roman d'aventures classique et celui du roman d'aventures moderne. Dans le premier cas, le héros est surdéterminé; dans le second, il est sous-déterminé. En dépit de ces différences quant au poids existentiel des héros, lesquelles situent les deux exemples aux antipodes, un principe commun de construction romanesque est à l'œuvre : la construction de l'« étiquette » sémantique du personnage, qui devient thématifiée, fait l'objet même du roman, comme le souligne Hamon (1977).

Le premier cas présente un héros surdéterminé. *Le Comte de Monte-Cristo*, œuvre au carrefour de plusieurs courants, tels le roman-feuilleton, le roman d'aventures, le roman noir, l'art dramatique et le théâtre, en est un exemple. La

particularité de ce roman consiste à présenter un héros dont la figure est double (Edmond Dantès/Monte-Cristo), et dont la filiation biologique et spirituelle donne lieu à une multiplicité de noms et de surnoms tout au long de son parcours : Lord Wilmore, Simbad le marin, l'abbé Busoni, Zaccone, Nabab, Shah de Perse, Roi, Néron, Vampire, Hercule, Persée, Ange, Satan, Faust, etc. Le héros est surqualifié à l'aide de références intertextuelles à la culture occidentale, qui contribuent à lui donner une épaisseur, une dimension mythique (Biglia, 1999; Tadié, 1982; Eco, 1978).

Le deuxième cas présente un héros sous-déterminé. *La mémoire dans la peau*, de Robert Ludlum, est l'illustration-type. Il met en scène un personnage, un américain typique prénommé Jason Bourne, devenu amnésique à la suite de multiples blessures survenues après la destruction de son navire. Cette situation narrative crée un effet de simultanéité, en plaçant le lecteur au même niveau que celui du héros, à la recherche de son identité tout au long de l'aventure. Jason Bourne la découvre progressivement au fur et à mesure des péripéties et des rebondissements qui se produisent dans le roman. Au début du récit, le lecteur en sait autant que le héros sur sa propre situation : ce procédé contribue à faciliter chez le lecteur le mécanisme d'identification au héros. Au plan sociologique, ce type de héros est conforme aux aspirations d'un public américain mâle, blanc et professionnel. L'adhésion du lecteur au héros passe par une stratégie narrative d'ensemble qui consiste à présenter un portrait « quasi vide » du personnage, de manière à laisser le lecteur l'investir à sa façon (Gervais, 1990). Le héros n'a pas d'identité, il possède un statut temporaire, celui d'être un naufragé. Sa quête est orientée dans l'intention de retrouver son identité. Le héros ne présente pas de caractéristiques particulières :

Vous êtes le prototype de l'Anglo-saxon blanc que l'on voit tous les jours sur les meilleurs terrains de cricket et sur les courts de tennis. Ou bien au bar du Mirabel's. Ces visages deviennent presque impossibles à distinguer les uns des autres, vous ne trouvez pas? Les traits bien en place, les dents droites, les oreilles collées – rien de déséquilibré, chaque chose là où il faut, et avec un tout petit peu de mollesse. (Robert Ludlum, *The Bourne Identity*, Toronto, Bantam Books, 1980, p. 26.) (Cet extrait a été traduit par Bertrand Gervais, 1990.)

Le héros ne possède pas un physique surdéveloppé ou une beauté spectaculaire. Il s'agit d'un homme ordinaire, semblable à ceux qui composent le grand public des lecteurs. Cependant, il n'est pas ce qu'il paraît être : les situations de crise révèlent ses talents cachés, notamment sa force herculéenne à travers le maniement des armes et les combats qui se produisent au cours de l'aventure. Le héros devient héros bien malgré lui : il épouse diverses figures, celles de terroriste, de meurtrier recherché par tous les policiers d'Europe, jusqu'au moment où le lecteur découvre qu'il est victime d'un complot. Le héros fait figure d'être composite, et cette dualité crée la tension.

Qu'il s'agisse du héros surdéterminé ou sous-déterminé, les deux cas de figures présentés montrent que le poids diégétique du héros détermine la part de sa description-construction dans le roman d'aventures. Ici, c'est le héros qui fait le roman.

À partir de certains exemples tirés de romans d'aventures, nous avons montré que la description du héros provoque différents effets textuels. En plus de le donner à voir d'une certaine façon, la description du héros, à laquelle sont associées les notions de tension et de parcours, possède très souvent une valeur proactive dans le déroulement des actions du roman d'aventures (Leclaire-Halté, 2004; Marcoin, 1997; Petitjean, 1994). Compte tenu du statut privilégié dont il jouit, le héros, en tant qu'organisateur textuel, constitue un mode d'entrée privilégié dans l'apprentissage de l'écriture du récit d'aventures. Mais qu'est-ce qu'implique la production écrite d'un récit d'aventures en tant que telle? La prochaine section tente d'apporter certains éléments de réponse à la question.

1.6 Les aspects cognitifs et socioculturels de la production écrite d'un récit d'aventures

Comme nous l'avons montré dans les sections précédentes, la production écrite articule de nombreux aspects, parmi lesquels on peut distinguer des aspects cognitifs et

des aspects socioculturels. Ces deux catégories nous serviront de point d'ancrage pour caractériser de manière plus spécifique la production écrite d'un récit d'aventures.

D'un point de vue cognitif, la production écrite d'un récit d'aventures requiert, chez le scripteur, la mise en œuvre de différents savoirs et savoir-faire langagiers, de même que la gestion des opérations du processus d'écriture d'un texte de type narratif. C'est ce que traduisent les attentes de fin du 1^{er} cycle du secondaire, dans le programme ministériel : un élève, lorsqu'il écrit un récit, doit, entre autres, être capable d'harmoniser les caractéristiques, les actions et les façons de s'exprimer des personnages (MEQ, 2004, p. 53). Au-delà de ces compétences virtuelles en matière d'écriture de récit, que savons-nous concrètement des capacités de l'élève? Quelques données de recherche apportent des éléments de réponse à cette question et permettent de mettre en lumière les caractéristiques d'un récit d'élève du 1^{er} cycle.

En général, un récit d'élève du 1^{er} cycle du secondaire possède une forme plutôt élémentaire. Ce scripteur encore inexpérimenté produit des textes qui reflètent les stratégies qu'il a employées pour les rédiger : quelques idées rapidement jetées sur le papier, associées à deux ou trois renseignements puisés dans sa mémoire et regroupés dans un plan assez rigide qui, d'habitude, n'est jamais modifié. Cette écriture épouse la forme d'un monologue intérieur de nature égocentrique (Cornaire et Raymond, 1999). En d'autres termes, le scripteur novice rédige des textes dans lesquels la description des personnages et des lieux de l'univers fictif est elliptique. De tels textes, écrits au fil de la plume, se révèlent souvent incompréhensibles pour le lecteur. Le scripteur malhabile, préoccupé exclusivement par l'orthographe et la grammaticalité des phrases, et cela aussitôt qu'il commence à écrire, perd rapidement de vue le sens global de son texte (David-Chevalier, 1999; Cornaire et Raymond, 1999; Préfontaine, 1998).

Les chercheurs qui se sont penchés sur les récits produits par de jeunes scripteurs constatent une certaine progression dans les manifestations de la compétence

narrative chez les adolescents de 11 à 15 ans (Nadeau, 1994; Espéret, 1991; Bereiter et Scardamalia, 1987; Fayol, 1985). Chez les 11-12 ans, on observe en général un respect de la macrostructure narrative dans des récits très courts, qui ressemblent à une liste d'événements juxtaposés comme dans le langage oral où prédominent les phrases simples. À partir de 15 ans, les élèves manifestent une maîtrise plus grande du schéma narratif, dans des récits mieux développés, où on retrouve des phrases complexes et des articulateurs comme des conjonctions de coordination et de subordination. L'organisation des épisodes dans la narration et la description des personnages et des lieux constituent des aspects mieux articulés.

Compte tenu des indices de progression observés par les chercheurs au sujet des compétences narratives des jeunes scripteurs, un travail sur la description/construction du personnage dans le récit d'aventures avec des élèves de 1^{er} cycle du secondaire semble pertinent. Ce travail sur la dimension cognitive de la production d'un texte narratif doit cependant être accompagné d'un travail sur la dimension socioculturelle propre au genre du récit d'aventures.

D'un point de vue socioculturel, la production écrite d'un récit d'aventures invite le jeune scripteur à s'approprier un certain nombre de « règles du genre », qui ne constituent pas un mode d'emploi, mais qui agissent comme autant de contraintes créatives d'un genre textuel qui, comme nous l'avons montré, est fortement marqué. En d'autres termes, le scripteur qui écrit un récit d'aventures doit notamment :

- imaginer un héros avec ses qualifications, en montrant les raisons qui le poussent à partir à l'aventure, en illustrant ses réactions face aux dangers et aux épreuves;
- construire un canevas fictionnel cohérent, qui comporte des séquences narratives, descriptives et dialoguées;

- élaborer les lois d'un univers de fiction dont l'action se passe souvent dans un monde inconnu, exotique, ou encore familier, mais parcouru de façon inhabituelle;
- savoir faire découvrir les caractéristiques de l'univers de fiction par le lecteur et maintenir son intérêt;
- savoir varier les obstacles que le héros rencontre sur son passage, selon qu'ils proviennent d'une menace, d'un phénomène naturel ou d'autres personnages et savoir les introduire de manière judicieuse;
- ancrer son texte de fiction dans une réalité géographique et sociopolitique, ce qui présuppose très souvent un travail de recherche documentaire;
- décrire des lieux inconnus;
- décrire des personnages.

Ces quelques éléments suffisent à montrer toute la complexité liée à la production écrite d'un récit d'aventures. De plus, contrairement au conte, par exemple, la production écrite d'un récit d'aventures présente une difficulté majeure, parce qu'il s'agit d'une écriture longue, qui, même sous forme de nouvelle, demande un tant soit peu d'épaisseur pour susciter l'intérêt du lecteur. L'appropriation des règles du genre « récit d'aventures », pour des élèves de 1^{er} cycle du secondaire, ne va donc pas de soi. En effet, les obstacles que les élèves de 11-12 ans rencontrent très souvent dans leur démarche d'écriture de ce genre de récit prennent diverses formes : des histoires trop foisonnantes qui nécessiteraient des récits de trois cents pages; des mondes fictifs trop « exotiques » pour être évoqués avec réalisme (pays inconnus indescriptibles); des invraisemblances liées à une méconnaissance du monde de fiction (agresseur sans mobile, jungle au Canada, etc.); des histoires incompréhensibles parce le scénario n'est pas clair dans leur esprit; des contradictions; des caractéristiques de personnages ou des problèmes oubliés en cours de route, etc. Ce ne sont là que quelques obstacles parmi d'autres rencontrés par les jeunes scripteurs du secondaire.

Comme on peut le concevoir, la production écrite d'un récit d'aventures n'est pas uniquement un apprentissage qui fait intervenir des aspects cognitifs chez l'élève, liés à la maîtrise de la macrostructure du type textuel narratif, car il s'agit d'un genre déterminé par un faisceau de représentations culturelles, comme nous l'avons montré dans les sections consacrées au genre et aux héros aventuriers. En ce sens, de nombreux savoirs et savoir-faire propres à l'écriture d'un récit d'aventures sont d'ordre culturel, et entrent très souvent en conflit avec la culture initiale d'un scripteur, qui renvoie à ses « théories personnelles » de l'écriture, en d'autres termes à tout ce qu'il sait et ce qu'il a construit au sujet de l'écriture et de son fonctionnement au cours de son expérience personnelle, scolaire, familiale et sociale (Barré-De Miniac, 2000; Reuter, 1996; Tauveron, 1995; Dabène, 1987).

La production écrite d'un récit d'aventures constitue un apprentissage qui se fait en référence à des pratiques sociales et culturelles, notamment celles des genres littéraires qui circulent à l'intérieur de la culture d'une société donnée.

Quelle est la culture initiale de l'élève à propos du récit en général? Que sait-il des genres littéraires et du récit d'aventures? Quels savoirs et savoir-faire a-t-il construits, au cours de son expérience, au sujet du héros et de sa description? Toutes ces questions font écho aux représentations, concept qui fait l'objet de la prochaine section.

2. LES REPRÉSENTATIONS DANS L'APPRENTISSAGE

Le concept de représentation a fait l'objet de nombreuses recherches dans les différents secteurs de l'activité humaine. Comme le soulignent certains chercheurs, le recours systématique au concept explicatif de représentation dans différents champs de recherche témoigne de la part grandissante de ce concept dans la pensée contemporaine (Barré-De Miniac, 2000; Belisle et Schiele, 1984). Il en est de même dans de

nombreuses recherches consacrées aux didactiques des disciplines comme le français, la littérature, les mathématiques et les sciences, qui mettent à l'avant-plan le concept de représentation dans leurs descriptions des processus d'enseignement/apprentissage (Barré-De Miniac, 2002, 2000; Dabène, 1995, 1987; Giordan, 2002; Giordan et de Vecchi, 1987). Qu'entend-on par représentation? Avant de répondre à cette question, nous définirons d'abord l'apprentissage, en référence aux théories contemporaines, ce qui nous permettra de mieux saisir par la suite la portée du concept de représentation, qui se situe au centre des questionnements concernant les processus de connaissances (Gaymar, 2000).

2.1 Qu'est-ce qu'apprendre?

De manière générale, on peut distinguer deux dimensions dans l'apprentissage : celle du produit et celle du processus (Vienneau, 2004; Legendre, 1993; Genthon, 1990). Le produit met l'accent sur le contenu de ce qui est appris, sur le résultat d'un apprentissage. Ainsi, un sujet fait l'acquisition de nouvelles connaissances, développe de nouveaux savoir-faire ou savoir-être au terme d'un cheminement. Ce cheminement renvoie, quant à lui, à la dimension du processus d'apprentissage, c'est-à-dire à l'activité du sujet qui apprend au sein des interactions qu'il entretient avec son environnement physique et social (Jonnaert et Vander Borght, 1999; Giordan, 1998). Le processus constitue donc une dimension dynamique de l'apprentissage, alors que le produit est statique. Ce sont des dimensions complémentaires, puisqu'en matière d'apprentissage, aucun résultat ou produit n'est possible sans évoquer un processus qui l'a précédé ou l'a accompagné (Vienneau, 2004). C'est cette dimension dynamique de l'apprentissage que nous mettrons en valeur.

2.1.1 Une définition générale de l'apprentissage

De nombreuses définitions de l'apprentissage ont été proposées à travers les écrits. À la suite de certains auteurs, nous définirons, en synthèse, l'apprentissage comme un processus individuel interne et continu, par lequel un sujet, dans une situation donnée, restructure ses connaissances antérieures pour intégrer des savoirs nouveaux qui enrichissent son patrimoine cognitif et qu'il peut mobiliser dans d'autres situations (Vienneau, 2004; Jonnaert, 2002; Giordan, 2002, 1998; Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Develay, 1992; Genthon, 1990; Giordan et de Vecchi, 1987). Ce processus est interactif, car il est soutenu et alimenté par les interactions sociales entre pairs et par la médiation de l'adulte (Bruner, 1991; Vygotski, 1985; Schneuwly et Bronckart, 1985); il fait appel à des composantes affectives, cognitives et métacognitives (Noël, 1997; Ouellet, 1997; Villepontoux, 1996; Tardif, 1992). Sur la base de cette définition, explicitons maintenant quelques dimensions de l'apprentissage de façon plus détaillée.

2.1.2 Quelques dimensions de l'apprentissage éclairées par les théories actuelles

L'évolution des conceptions de l'apprentissage dessine une trajectoire qui va de l'accumulation passive à la construction des connaissances (Joannert, 2002; Jonnaert et Vander Borgh, 1999). Aujourd'hui, l'apprentissage n'est plus envisagé dans un cadre traditionnel de transmission/réception de connaissances. Les recherches actuelles, qui s'inscrivent dans différents courants, tels que le cognitivisme issu des théories du traitement de l'information, le constructivisme et le socioconstructivisme, opèrent un déplacement du paradigme de l'enseignement à celui de l'apprentissage. Elles proposent des modèles explicatifs qui placent le sujet apprenant au centre de l'apprentissage. Que doit-on retenir de ces différents modèles pour éclairer les dimensions de l'apprentissage? Au risque de les simplifier indûment, cinq propositions peuvent être ici dégagées.

Première proposition

À la base, l'apprentissage nécessite toujours chez l'apprenant une intention, plus ou moins explicite, une motivation à obtenir un gain (Giordan, 2002; Viau, 1999; Ouellet, 1997; Glasser, 1996; Tardif, 1992; Develay, 1992).

Cette dimension renvoie à l'idée de « projet de connaissance » de l'apprenant (Genthon, 1990) : ce dernier est motivé par un besoin, un désir ou un manque à combler, qui peut épouser des formes diverses : apprendre une marche à suivre ou une notion donnée, obtenir une note, passer un test, se faire plaisir, donner une certaine image de soi, etc. Pour arriver à cette fin, celui qui apprend se donne les moyens ou cherche les situations qui vont lui permettre d'atteindre ses objectifs. Il ne peut y avoir d'apprentissage sans cette dimension essentielle de la motivation et de la signifiante, qui constitue le moteur de l'apprentissage sur les plans affectif et cognitif. En d'autres termes, tout apprentissage est une recherche de sens chez l'apprenant.

Deuxième proposition :

Tout apprentissage prend forme dans un contexte, c'est-à-dire dans une situation qui présuppose une tâche à accomplir, un environnement socioculturel complexe (Rey *et al.* 2003; Jonnaert, 2002; Giordan, 2002; Jonnaert et Vander Borgh, 1999; Develay, 1992; Genthon, 1990).

C'est dans une situation singulière qu'un sujet développe une activité réflexive sur ses propres connaissances pour en construire de nouvelles. C'est là l'un des acquis du constructivisme : le sujet construit ses connaissances à travers une activité en situation. L'*action* et la *situation* deviennent les facteurs essentiels de l'apprentissage. Les contraintes propres à la situation d'apprentissage conduisent le sujet à s'adapter par le biais de processus d'assimilation et d'accommodation par lesquels il remet en cause ses connaissances antérieures, les adapte et les reconstruit (Bourgeois et Nizet, 1997; Piaget, 1967). Le sujet apprenant n'est donc pas un simple récepteur, même actif, qui traite l'information : il est celui qui construit ses connaissances (Jonnaert et Vander Borgh, 1999).

Troisième proposition

Même s'il s'agit d'un processus individuel de construction de connaissances, il ne s'agit pas d'un processus solitaire : un sujet n'apprend jamais seul, c'est pourquoi il est nécessaire que soit assurée une médiation (Bruner, 1991; Vygotski, 1985).

C'est là un apport fondamental du socioconstructivisme. Cette médiation par les pairs et par l'enseignant crée une zone de dialogue dans la situation d'apprentissage, en favorisant des interactions, à la fois sur ce qui fait l'objet d'un apprentissage, mais aussi entre les différents membres d'une communauté d'apprentissage. Le sens de l'apprentissage est négocié constamment au sein d'échanges dans la situation : la classe est ainsi considérée comme un espace qui favorise les zones multiples de développement proximal et d'étayage (Brown et Campione, 1995; Bruner, 1991; Vygotski, 1985).

Quatrième proposition

L'apprentissage s'inscrit dans une restructuration des connaissances antérieures du sujet. Celui-ci n'est pas un sujet « vide »; il a déjà de nombreuses représentations initiales au sujet de ce qui fait l'objet d'un apprentissage dans une situation donnée (Jonnaert, 2002; Giordan, 2002; Barré-De-Miniac, 2002, 2000; Jonnaert et Vander Borght, 1999; Dabène, 1995; Giordan et de Vecchi, 1987).

Avant même d'amorcer un apprentissage, un sujet a déjà un ensemble de représentations à propos d'une idée, d'un concept, d'un phénomène. Toute situation d'apprentissage fait intervenir cette dimension qui joue un rôle déterminant, c'est-à-dire l'ensemble des connaissances personnelles qu'un apprenant construit au cours de son expérience pour comprendre les différents phénomènes de la réalité physique et sociale et pour agir dans différents contextes.

Cinquième proposition

L'apprentissage implique chez l'élève autant l'acquisition de stratégies cognitives et métacognitives que l'acquisition de connaissances théoriques (Noël, 1997; Ouellet, 1997; Tardif, 1992).

L'apprentissage est stratégique : pour construire des savoirs, l'élève doit mettre en œuvre des stratégies cognitives (décrire un phénomène, résumer un propos, mettre en relation des données, etc.) et métacognitives, c'est-à-dire des stratégies qui lui permettent d'effectuer un retour réflexif sur la tâche qu'il a accomplie, de préciser sa démarche d'apprentissage par le biais de l'explicitation, l'anticipation, la décentration et l'auto-évaluation (Rey *et al.*, 2003; Vermersch et Maurel, 1997; Vermersch, 1994; Tardif, 1992).

En résumé, l'apprentissage présuppose chez le sujet une intention, un projet de connaissance qui prend forme dans une situation donnée. L'apprentissage provoque chez l'apprenant un processus de construction des connaissances et de modification des représentations, médiatisé par les interactions sociales, qui sollicite la mise en œuvre de stratégies cognitives et métacognitives. En lien avec la quatrième proposition que nous avons explicitée plus haut, nous consacrerons la section suivante à la définition du concept de représentation, qui se trouve au cœur de notre travail de recherche doctorale.

2.2 Qu'est-ce qu'une représentation?

En quoi les représentations font-elles figure d'élément central dans l'apprentissage? Comment les définir? Quelles sont leurs composantes? Quelles sont leurs fonctions? La réponse à ces questions éclairera du reste nos principes didactiques qui termineront notre cadre conceptuel.

2.2.1 Un élément clé dans l'apprentissage

D'entrée de jeu, nous clarifions quelques présupposés importants dans notre réflexion. Mentionnons que l'étude des représentations est au centre de nombreux questionnements relatifs aux processus d'acquisition de connaissances, dont la nature demeure encore à éclairer (Gaymar, 2000). Dans ce cadre, la connaissance est considérée comme une construction (par opposition à un donné) d'un individu (ou d'un groupe), inséré dans un contexte social et culturel. L'étude des représentations, en mettant l'accent sur l'activité d'appropriation des connaissances du sujet, s'inscrit ainsi en rupture avec les modèles transmissifs de la connaissance, mais aussi en rupture avec une perspective psychologique exclusivement centrée sur la dimension comportementale de l'apprentissage. Cela signifie qu'il existe, chez l'apprenant, des représentations mentales par rapport à des objets de connaissance, et que, même si elles ne sont pas observables directement, elles se manifestent de façon récurrente sous différentes formes (dessins, schémas, productions écrites, verbalisations, etc.) et peuvent être recueillies à l'aide de divers outils, tels que les enquêtes, les questionnaires, les entretiens, les pratiques de lecture, d'écriture, etc.

Aujourd'hui, selon une approche constructiviste de l'enseignement et de l'apprentissage, les représentations des apprenants constituent un élément clé dont la prise en considération est incontournable dans le cadre d'une intervention didactique. En effet, de nombreux auteurs ont montré que les représentations sont en relation étroite avec les performances des élèves, au sens où elles peuvent constituer des aides ou des obstacles à l'apprentissage (Giordan, 2002, 1998; Barré-De Miniac, 2000; Reuter, 1996; Dabène, 1995; Develay, 1992; Millet, 1991; Bourgain, 1990; de Vecchi et Giordan, 1988; Giordan et de Vecchi, 1987).

L'analyse des représentations des élèves en classe est donc pertinente et doit être intégrée à l'intervention didactique, c'est-à-dire constituer un véritable objet de

formation. Ainsi, une formation aura comme objectif de les transformer en représentations plus adaptées au soutien et à l'orientation des apprentissages visés chez les élèves (Bronckart, 1994).

Le concept même de représentation est cependant complexe : il intègre des éléments cognitifs, affectifs et sociaux, et il fait l'objet d'études dans de nombreux domaines, renvoyant très souvent à des significations différentes selon les approches privilégiées par les chercheurs. Il convient donc de le définir afin d'en saisir toute la spécificité.

2.2.2 Les représentations : éléments de définition

L'une des caractéristiques importantes du mot « représentation » est, pour plusieurs chercheurs, sa polysémie (Gaymar, 2000; Denis, 1989; Giordan et de Vecchi, 1987). En effet, il s'agit d'un concept utilisé dans de nombreux domaines, tels que l'épistémologie, la philosophie, la psychologie cognitive, la psychanalyse, la psychologie sociale, les sciences de l'éducation et les didactiques des disciplines, pour ne mentionner que ceux-là. Le sens du concept de représentation est différent selon l'école de pensée ou la discipline qui l'utilise, comme le montrent les chercheurs Giordan et de Vecchi (1987), qui ont relevé, dans leurs recherches, vingt-huit qualificatifs pour parler des représentations et vingt-sept synonymes.

Trois exemples de définition du terme « représentation » peuvent être utiles pour illustrer la variété de ses usages. Dans leurs travaux, Giordan et de Vecchi (1987) préfèrent l'utilisation du mot « conception » en référence aux apprenants, parce qu'il véhicule selon eux un sens plus restreint que celui de « représentation », plus spécifiquement l'idée de construction ou de transformation d'un savoir (Giordan et de Vecchi, 1987). Ce terme semble pourtant bien statique, selon Bernard Rey (2006) : « Le terme "conception" ne me paraît pas être le meilleur, car il est très statique : c'est

comme si les conceptions étaient logées dans la tête des élèves, alors qu'elles sont plutôt des impulsions, des manières d'envisager les choses. » D'autres chercheurs définissent les représentations comme un ensemble d'éléments provenant de divers registres (cognitif, affectif, social), qui permettent à un individu ou à un groupe d'avoir une idée d'un objet ou d'un phénomène de la réalité, et dont le rôle est celui d'un filtre interprétatif qui oriente les communications et les conduites au sein d'une communauté (Minier, 2001). D'autres chercheurs encore soutiennent que les représentations sont des activités, plus précisément des « théorèmes en acte » : ils utilisent la notion de « schème opératoire » (Vergnaud, 2000), qui se définit comme une organisation invariante de l'activité humaine pour certaines classes de situations (aller à la pêche, jouer au football, suivre un cours, conduire une voiture, etc.). La liste des définitions pourrait s'allonger; ces trois exemples de définition des représentations mettent en évidence des dimensions complémentaires du concept, et, par le fait même, en illustrent la richesse et la complexité.

Malgré la diversité des usages du concept de représentation et des significations qui lui sont attribuées selon le contexte, on peut affirmer que, de manière générale, un processus de représentation est à l'œuvre quand un objet du monde extérieur est réexprimé mentalement, et qu'il existe une relation entre l'objet brut et sa nouvelle forme (Gaymar, 2000). Cette définition générale du concept de représentation ne renvoie pas à l'idée d'une copie de la réalité, mais à une véritable transformation, à une reconstruction par le sujet de l'objet initial. Pour mieux comprendre le concept de représentation, il convient alors de distinguer deux grandes catégories de représentations : les représentations physiques et les représentations mentales.

Les représentations physiques s'appuient sur différents stimuli du monde extérieur et entretiennent trois types de rapports de correspondance entre le représentant et le représenté : analogique, associatif et conventionnel. Les dessins, les schémas, les photographies et les enregistrements sonores sont des exemples de

représentations qui présentent un rapport d'analogie avec l'objet de la réalité représentée. C'est dans ce sens qu'une représentation a d'abord une valeur iconique (Le Ny, 2002, p. 252; Legendre, 2005, p. 1179). Les souvenirs, les objets transitionnels, les fétiches, ainsi que les divers rituels relatifs aux pratiques religieuses, définissent un rapport associatif avec la réalité représentée et comportent, pour un individu ou un groupe donné, une forte dimension affective. Enfin, les symboles que sont les drapeaux, les insignes et les logos, de même que les signes linguistiques, constituent des exemples parfaits de représentations qui entretiennent des rapports conventionnels avec la réalité représentée. Tous ces modes de correspondance entre une représentation et une réalité représentée participent de la fonction symbolique ou représentative du langage.

Lorsqu'une représentation ne s'appuie pas sur un stimulus physique, on parle alors de représentation mentale. Du point de vue des sciences cognitives, les représentations mentales présentent deux caractéristiques importantes : (1) le fait de pouvoir fonctionner en l'absence de stimuli ou de situations externes; (2) la neutralité par rapport à la conscience, ce qui signifie qu'elles peuvent être, pour un sujet, inconscientes ou implicites (Le Ny, 2002, p. 253).

Nous proposons donc, pour conclure cette exploration du sens du mot « représentation », cette définition préliminaire : une représentation mentale est une entité de nature cognitive qui reconstruit, dans le système mental d'un individu, des données provenant de l'univers extérieur et qui entretient certains rapports de correspondance avec la réalité représentée (Le Ny, 2002; Gaymar, 2000). Mais si, comme le soulignent certains chercheurs, une représentation est mentale « par excellence », elle comporte aussi des dimensions psycho-affective et sociale, comme le montrent les recherches issues des champs de la psychanalyse et de la psychologie sociale (Gaymar, 2000). Afin de préciser davantage le concept, nous effectuons, dans la suite de notre parcours, un survol du traitement de cette notion dans des travaux

pionniers issus de différents champs théoriques, ce qui nous permettra de dégager les différentes dimensions des représentations.

2.2.3 Le traitement du concept de représentation dans certains champs théoriques

Comme nous l'avons mentionné auparavant, de nombreux courants théoriques ont contribué à clarifier et à enrichir le concept de représentation, qui a des connotations bien différentes selon le domaine ou l'école de pensée qui la définit. Il faut ici préciser que les différents points de vue sur la représentation et les définitions proposées par les auteurs ne s'opposent pas, mais contribuent plutôt à mettre au jour les différentes facettes d'un « système » de représentations plus ou moins unifié, ouvert, souple, dynamique et non linéaire, qui se présente comme un ensemble fonctionnel (Chappaz, 2000). À la suite d'une analyse de différentes définitions proposées par plusieurs auteurs, nous pouvons identifier trois dimensions importantes des représentations en lien avec le processus d'apprentissage, tel que nous l'avons défini. Ce sont la dimension cognitive, psychoaffective et sociale.

2.2.3.1 La dimension cognitive des représentations

Certains champs théoriques ont mis au jour la dimension cognitive des représentations : l'épistémologie, la psychologie génétique et la psychologie cognitive. D'un point de vue épistémologique, Bachelard (1938/1993), dans sa réflexion philosophique sur l'apprentissage, a montré que les représentations trouvent leur origine dans la pensée commune – les connaissances empiriques amoncelées dans l'expérience quotidienne des sujets, pensée avec laquelle on doit introduire une rupture épistémologique pour accéder aux concepts scientifiques. Les représentations apparaissent très souvent comme des obstacles à l'apprentissage.

Du point de vue de la psychologie génétique, Piaget (1978, 1967) a réfléchi au rôle des représentations dans le cadre du développement cognitif du sujet humain, c'est-à-dire du point de vue de l'élargissement de ses schèmes mentaux, qui ont une fonction d'adaptation, pour le sujet, à l'environnement. Pour le psychologue, la connaissance chez l'être humain ne résulte pas seulement de l'action, mais également de la mise en œuvre de la fonction symbolique. La représentation pour un sujet est une re-présentation, qui se présente comme un intermédiaire entre le sujet et l'objet. On peut donc distinguer quatre principaux éléments :

- (1) le réel, tel que la perception le donne à voir;
- (2) le concept, qui objective le réel;
- (3) l'image mentale, qui correspond à la façon dont le sujet se figure le réel en son absence;
- (4) la représentation, qui occupe un statut intermédiaire entre la fonction figurative de la pensée (génératrice d'images mentales) et la fonction opérative de cette même pensée, qui produit des concepts.

Les représentations spontanées sont alors le fruit d'un très long travail de structuration et de maturation réalisé par le sujet. Elles sont surtout le résultat d'une assimilation déformante dont les origines sont variées (milieu familial, socioculturel, expérience vécue, etc.); elles résistent à l'apprentissage et à la contre-suggestion dans les entretiens critiques (Piaget, 1947, cité dans Jonnaert, 1988). Dans ce cadre, les représentations relèvent d'un inachèvement du développement cognitif du sujet et sont attribuables à divers facteurs : prédominance des fonctions figuratives sur les fonctions opératives, maintien de fonctionnements intellectuels propres à l'enfance (adualisme,

anthropomorphisme), construction encore à venir de schèmes et de structures opératoires (Piaget, 1967).

Enfin, du point de vue de la psychologie cognitive, certains chercheurs ont étudié les représentations mentales du sujet en lien avec les différents processus qui interviennent lors du traitement de l'information par les différents modules de la mémoire humaine (l'encodage et le stockage dans la mémoire à long terme) durant lesquels les informations sont transformées en représentations mentales. Elles sont réactivées au besoin dans la mémoire de travail (Lieury, 1997; Denis et De Vega, 1993; Richard, 1990; Tiberghien *et al.*, 1990; Le Ny, 1985, 1979; Ehrlich, 1985; de Beaugrande, 1981; Schank, 1975). Les chercheurs ont montré que ce qu'exprime un sujet pendant un apprentissage, par le biais de verbalisations, de comportements ou de réalisations, ne traduit pas l'ensemble de ses représentations, mais seulement des représentations conjoncturelles, c'est-à-dire celles qui sont mobilisées en mémoire de travail dans une situation précise. Les théories fondées sur le traitement de l'information se révèlent cependant limitées pour expliquer un certain nombre d'activités humaines, parce qu'elles ne tiennent pas compte des dimensions psycho-affective et sociale des représentations (Clément, 1994).

2.2.3.2 La dimension psycho-affective des représentations

C'est dans le domaine de la psychanalyse, qui constitue pour certains chercheurs un modèle d'interprétation spécifique des représentations individuelles et collectives (Astolfi *et al.*, 1997), que Freud (1976) a montré que notre expérience quotidienne nous met en présence d'idées dont l'origine nous est souvent inconnue et dont l'élaboration nous demeure cachée. Ces représentations se manifestent à travers des mécanismes de déplacement et de condensation que l'on retrouve dans les rêves, les actes manqués, les lapsus ou les fantasmes, et sont liés à des investissements

pulsionnels. Ce domaine a permis de dégager une composante importante des représentations, liée à l'affectivité du sujet.

Dans une perspective analogue, Belisle et Schiele (1984) ont montré que les représentations constituent une forme de connaissance distincte des savoirs institués, qui permet de tracer une articulation entre le cognitif, le symbolique et le social (Barré-De Miniac, 2000). Ces auteurs soulignent dans leurs recherches que de nombreuses pratiques de la vie quotidienne, parmi lesquelles on retrouve les mythes, les fantasmes et différents savoir-faire techniques, ne peuvent être décrites à partir d'un modèle mécaniste de traitement de l'information. Cela est vrai aussi pour l'écriture, qui intègre, dans la diversité de ses pratiques, lettrées ou non, de nombreux savoir-faire techniques socio-historiquement déterminés.

Enfin, d'autres chercheurs encore mentionnent que les fantasmes, qui constituent un genre de représentation inconsciente dont le rôle est de filtrer la réalité, déterminent très souvent les actions d'un individu. Le fantasme fait ainsi figure de schème émotionnel anticipateur de l'action qui est un complément du schème cognitif (Van der Maren 1987; Boesch, 1976). Ce schème est constitué d'un ensemble d'émotions qui pousse un sujet à agir en lui permettant d'anticiper le plaisir ou le déplaisir lié à une situation donnée. Le fantasme perturbe alors les perceptions, qui sont en relation de contradiction avec ce que le sujet anticipe, car il ne peut percevoir les composantes de la situation qui ont été déformées par le fantasme. En d'autres termes, les réalités d'un sujet sont toujours plus ou moins formées ou déformées par son imagination, ses attentes, ses angoisses, etc. Cela signifie que les fantasmes, à l'instar des représentations cognitives, jouent un rôle important au niveau de l'anticipation de l'action (Mainville, 1997).

2.2.3.3 La dimension sociale des représentations

Si Bachelard (1938/1993) a montré l'importance d'une rupture épistémologique pour passer de la connaissance commune à la connaissance scientifique, Moscovici (1961), en psychologie sociale, a insisté, de son côté, sur l'importance d'une autre rupture : celle qui fait passer un savoir scientifique dans le champ des représentations sociales, impliquant un « saut », une discontinuité d'un univers de pensée et d'action, celui de la science, à un autre, celui des savoirs de sens commun. Les représentations sont ainsi définies à partir d'éléments cognitifs et sociaux qui établissent une continuité entre l'individuel et le collectif. Ce savoir de « sens commun » correspond aux représentations sociales dont les individus d'un même groupe sont les porteurs.

Pour Moscovici, la représentation sociale est un produit et un processus : elle se définit à la fois comme un contenu à dominante figurative et comme un processus de médiation entre le concept (à dominante cognitive) et la perception (à dominante sensorielle). La représentation sociale constitue « une organisation psychologique, une modalité de connaissance particulière ayant pour fonction l'élaboration de comportements et la communication entre les individus » (1961, p. 302). En tant que produits, les représentations sont des systèmes cognitifs qui possèdent une logique et un langage particulier, et qui portent autant sur les valeurs que sur les concepts. Les représentations sociales sont des organisations d'éléments cognitifs investies au plan affectif. Elles se composent d'images, de concepts qui ont trait à un objet et se construisent comme le reflet de cet objet et comme une activité du sujet individuel et social (1961, p. 303). En tant que processus, les représentations constituent « une élaboration théorique censée refléter les rapports sociaux, tout en contribuant à les édifier » (1961, p. 300). Les représentations sociales s'actualisent dans des discours dont la structuration peut faire l'objet d'une analyse.

Dans la foulée des travaux de Moscovici, d'autres chercheurs ont défini la représentation comme « une forme de connaissance, socialement élaborée et partagée, ayant une visée pratique et concourant à la construction d'une réalité commune à un ensemble social » (Jodelet, 1993, p. 36). Les représentations sociales sont des phénomènes complexes qui intègrent de multiples composantes : éléments informatifs, cognitifs, idéologiques, normatifs, croyances, valeurs, attitudes, opinions, images, etc. Ces différentes composantes sont toujours organisées « sous l'espèce d'un savoir disant quelque chose sur l'état de la réalité » (Jodelet, 1993, p. 36). En ce sens, les représentations sociales guident les individus dans leur manière de catégoriser et d'interpréter les différentes dimensions de la réalité et de se positionner à leur égard. Pour Abric (1996), une représentation sociale est un ensemble d'informations, de croyances, d'opinions et d'attitudes qu'un groupe social élabore à propos d'un objet pour lui attribuer une signification spécifique. La représentation sociale se trouve donc déterminée à de multiples niveaux : à la fois par le sujet lui-même, eu égard à son histoire, son expérience vécue, par le système idéologique et social dans lequel il se situe, et enfin par les liens qu'il entretient avec le système social. Enfin, ce même auteur soutient que les représentations sociales et les pratiques s'influencent réciproquement, non pas dans l'ordre d'un rapport de cause à effet, puisque les individus ont très souvent des comportements qui ne vont pas dans le même sens que les représentations d'un groupe social.

Sur le plan de leurs structures, les représentations forment des systèmes organisés de façon spécifique et sont régies par certaines règles de fonctionnement. Pour comprendre le fonctionnement d'une représentation, on doit, selon Abric (1994 [dir.], p. 19) effectuer un double repérage : celui de son contenu et de sa structure. Le repérage du contenu et de la structure d'une représentation est important, car il permet de déterminer si tout objet peut devenir une représentation sociale, d'une part, et de savoir si une représentation peut être modifiée, d'autre part.

Selon Abric (1994 [dir.]), tout objet n'est pas forcément objet de représentation sociale. Pour appuyer cette affirmation, le chercheur décrit l'organisation interne de la représentation à l'aide d'une métaphore atomique, c'est-à-dire d'une structure formée d'un noyau central et d'éléments périphériques. Le noyau central est essentiel, stable et consensuel, en ce qu'il constitue un fondement identitaire chez les différents membres d'un groupe. Il constitue l'objet de la représentation, et c'est lui qui définit les liens entre les différents éléments de la représentation. Les éléments périphériques, quant à eux, jouent, sous la gouverne du noyau central, le rôle d'interface entre la représentation et la situation particulière dans laquelle la représentation prend forme et fonctionne. Cette distinction permet au chercheur de distinguer des représentations autonomes et des représentations non autonomes. À titre d'exemple, la représentation sociale de l'intelligence est une représentation autonome, dont le noyau central est constitué par l'expérience vécue des différences d'intelligence d'un individu à un autre. Un exemple de représentation non autonome est celle du changement de train, qui se trouve incluse dans celle du déplacement en général (Barré-De Miniac, 2000). Pour pouvoir dire qu'un objet est objet de représentation sociale, il est nécessaire que les éléments organisateurs de cette représentation soient associés directement à cet objet.

Cette distinction entre le noyau central et les éléments périphériques permet aussi de comprendre que la mobilité des représentations, c'est-à-dire la possibilité de changement, est issue des éléments périphériques, qui sont plus individualisés et contextualisés. Le noyau central évolue très lentement, compte tenu du fait qu'il est profondément ancré dans le système de valeurs des membres d'un groupe social donné. Les éléments périphériques, nourris des expériences individuelles et singulières, intègrent des données du vécu et des situations spécifiques. Ils sont de ce fait constitués de principes organisateurs diversifiés, et rendent possible une certaine mouvance et une certaine souplesse de la représentation. À titre d'exemple, l'hygiène a pour élément central la prévention des maladies : chez certaines personnes, elle est associée, dans la vie de tous les jours, à la notion de bien-être personnel, alors que chez d'autres, elle est

liée à des impératifs d'aseptisation provenant d'un milieu de travail (le personnel en milieu médical).

Dans cet exemple, le noyau central est le même pour tous les individus, mais les éléments périphériques varient selon les contextes d'expérience vécus par chacun d'eux. L'existence de ce double système permet de comprendre une des caractéristiques essentielles des représentations sociales : elles sont à la fois stables et mouvantes, rigides et souples (Abric, 1994 [dir.], p. 29). Ce modèle explicatif de la structure des représentations est fondamental, car la question visant à savoir si les représentations sont modifiables est cruciale pour la didactique, comme nous le verrons plus loin.

Au terme de ce parcours, nous pouvons constater que les différents courants théoriques apportent un éclairage particulier à la notion de représentation, selon le pôle (individuel/collectif) et la dimension (cognitive, psycho-affective, sociale) privilégiés par les chercheurs. Nous retiendrons, en synthèse, que les représentations peuvent être définies comme un ensemble organisé et dynamique de connaissances, d'opinions, de croyances, d'attitudes et d'émotions, dont les fonctions permettent à un sujet ou à un groupe de construire et d'interpréter les différents objets de la réalité, de partager une réalité commune au moyen d'interactions langagières et d'orienter leurs comportements, de manière consciente ou non, dans diverses situations socialement définies. Nous proposons au lecteur, dans le tableau suivant, un classement en catégories des principaux éléments que nous avons dégagés pour définir le concept de représentation.

Tableau 5 : Regroupement des éléments clés des représentations

Origines	Expérience personnelle, familiale, scolaire et sociale
Courants théoriques	Épistémologie Psychologie génétique Psychologie cognitive Psychologie sociale Psychanalyse
Dimensions	Cognitive Obstacles, connaissances empiriques amoncelées dans l'expérience humaine Formes relevant d'un inachèvement du développement cognitif Activation de concepts dans une situation donnée en lien avec le travail de la mémoire humaine Schèmes opératoires, « théorèmes en acte » Psycho-affective Manifestations liées à des investissements d'affects Fantasmes ou schèmes anticipatoires Sociale Ensemble organisé et hiérarchisé de jugements, d'attitudes et d'informations à propos d'un objet de la réalité, élaboré par une communauté
Composantes	Opinions, connaissances, croyances, valeurs, comportements, attitudes, affects
Manifestations	Produits (observables) et processus (inférables)
Statut	Formes de connaissances distinctes des savoirs institués
Structure	Noyau central et éléments périphériques
Caractéristiques	Fonctionnement en l'absence de stimuli Neutralité par rapport à la conscience Résistance et mobilité
Fonctions	Réduction de la complexité liée au flot d'informations de l'environnement physique et social Construction et interprétation des différents objets de la réalité Partage d'une réalité commune au moyen d'interactions langagières Orientation consciente ou non des comportements et des conduites

Le concept de représentation se situe donc au carrefour de différents champs de connaissances, qui contribuent à en illustrer toute la richesse et la complexité. Les représentations ont également été étudiées par de nombreux chercheurs en sciences de

l'éducation et en didactique, qui soulignent leur incontournable prise en considération dans les processus d'enseignement/apprentissage.

2.2.4 Étude des représentations en sciences de l'éducation et en didactique

Pour l'ensemble des chercheurs en sciences de l'éducation et en didactique, les représentations font référence aux connaissances antérieures des élèves. Ceux-ci n'abordent pas les nouveaux objets d'apprentissage de façon neutre; ils ont déjà tout un ensemble de représentations initiales qui s'enracinent dans leurs croyances, dans les usages et les pratiques du milieu dans lequel ils vivent (Gilly, 1993). Les représentations peuvent ainsi être envisagées comme un système d'accueil pouvant faire *obstacle*, ou encore constituer un *point d'appui* à l'intégration d'un nouveau savoir (Jodelet, 1993). D'autres auteurs soutiennent que les représentations des élèves ont une influence considérable sur leur manière de construire leurs connaissances (Audigier *et al.*, 1986).

2.2.4.1 En didactique des sciences

Les chercheurs en didactique des sciences insistent sur la nécessité de tenir compte des représentations des apprenants. Giordan et de Vecchi, qui, rappelons-le, préfèrent utiliser le terme de « conception » en raison de la polysémie du terme de « représentation » (1987), insistent moins sur la dimension sociale des représentations, car l'hypothèse d'une seule représentation sociale est pour eux trop forte. Néanmoins, ces auteurs reconnaissent que les représentations comportent certaines caractéristiques sociales, du fait qu'elles sont souvent partagées par plusieurs apprenants et qu'elles subissent l'influence du milieu socio-culturel (Giordan, 2002; Giordan et de Vecchi, 1987). La représentation renvoie alors à un modèle explicatif sous-jacent, à une organisation conceptuelle que l'apprenant construit au cours de son expérience personnelle, scolaire et sociale.

Ces didacticiens des sciences reprennent la distinction entre la mémoire à long terme et la mémoire de travail établie par les psychologues de la cognition, dans leurs analyses du traitement de l'information. Dans leur esprit, les représentations sont à la fois des produits et des processus : en tant que produits, elles constituent des éléments observables. Les processus, quant à eux, peuvent être dégagés sur la base d'inférences faites par un observateur. Cette distinction repose en quelque sorte sur la distinction entre structure de surface et structure profonde, la première renvoyant à des éléments observables, la seconde à des éléments implicites. À ce sujet, ces auteurs utilisent la métaphore de l'iceberg des conceptions pour faire comprendre la distinction entre des éléments de surface et des structures sous-jacentes (Giordan et de Vecchi, 1987). En règle générale, ces auteurs considèrent les représentations comme des obstacles à l'appropriation des savoirs, mais qui sont susceptibles d'être modifiées.

2.2.4.2 En didactique de l'écriture

Comme nous l'avons montré dans la section 1.1.2, pour les chercheurs en didactique de l'écriture, les représentations ne sont pas des éléments qui s'ajoutent à la compétence scripturale : les représentations sont constitutives de celle-ci. Dans leurs travaux, la majorité des chercheurs s'inspirent en grande partie des acquis de la recherche en psychologie sociale. Puisque l'écriture est considérée comme une pratique sociale, son apprentissage relève de savoirs culturels, qui souvent interfèrent avec les connaissances empiriques des élèves (Barré-de Miniac, 2002, 2000; Tauveron, 1998, 1995; Reuter, 1996; Dabène, 1995, 1990, 1987; Bourgain, 1990, 1988; Halté, 1992). C'est pourquoi la nature des représentations intéresse de nombreux chercheurs qui s'interrogent sur leur usage possible pour améliorer les dispositifs d'enseignement et de formation.

Dans ses recherches, Dabène (1995, 1990, 1987) définit le concept de représentation comme étant l'ensemble des discours explicatifs et évaluatifs qu'un

usager peut produire à propos de l'écrit en général, en tant qu'ordre du scriptural (qu'est-ce qu'écrire?). Ces discours peuvent être produits dans différents contextes : retour réflexif d'un scripteur sur sa pratique d'écriture, commentaires évaluatifs d'un scripteur sur le texte d'un autre scripteur, définition de l'écriture, etc. Trois grandes catégories d'indicateurs permettent à un observateur de reconstruire les représentations d'un sujet à propos de l'écriture : les produits, les discours sur l'écrit et l'évaluation des écrits.

Dans leurs analyses, les chercheurs en didactique de l'écriture reprennent deux distinctions fondamentales qui définissent les représentations. La première distinction a trait à la dynamique produit/processus, le premier terme du couple renvoyant à des éléments observables (produits de l'écriture, discours explicatifs, discours évaluatifs), qui constituent des traces de représentations, le second terme du couple renvoyant au travail d'interprétation de ces traces par un observateur, en référence à un processus explicatif sous-jacent (Barré-de Miniac, 2002, 2000; Tauveron, 1998, 1995; Reuter, 1996; Dabène, 1995; 1990; 1987). Autrement dit, les représentations de l'écriture sont toujours des reconstructions issues de l'analyse de l'observateur; aucune des données recueillies à l'aide de différents moyens (entretiens, questionnaires, etc.) ne saurait donc avoir de signification prise isolément : elles doivent être croisées pour obtenir une validation (Dabène, 1995).

La deuxième distinction a trait à la structure des représentations, formée d'un noyau central et d'éléments périphériques. Pour certains chercheurs, la question consistant à savoir si on peut modifier les représentations est cruciale dans le domaine de la didactique de l'écriture. Dans leur esprit, si l'on suit le raisonnement des théories de la psychologie sociale, les représentations de l'écriture pourraient être modifiées, car elles constitueraient des éléments périphériques d'un noyau central qui serait constitué de l'école et des apprentissages scolaires. Malgré le peu de données de recherches disponibles à l'heure actuelle, il s'agit d'une hypothèse que tendent à

confirmer les recherches empiriques réalisées en Europe francophone (Barré-de Miniac, 2000).

DEUXIÈME PARTIE : PRINCIPES THÉORICO-DIDACTIQUES

Dans cette partie du cadre conceptuel, nous définissons d'abord le concept de « didactique » et nous retenons une certaine approche de la didactique pour notre étude. Ensuite, nous précisons, pour les besoins de notre recherche, la perspective de la description du personnage dans le récit. Enfin, nous formulons quelques principes théorico-didactiques relatifs à la prise en considération des représentations des élèves dans l'écriture de la description du personnage dans le récit d'aventures.

3. LE CONCEPT DE DIDACTIQUE

3.1 Essai de définition

Dans son sens traditionnel, la didactique concerne l'art d'enseigner. C'est un art que l'on peut tenter de structurer, de programmer, de rendre méthodique. La didactique apparaît ainsi comme une discipline théorico-pratique qui élabore des argumentations appuyées et cohérentes visant à orienter les pratiques d'enseignement, ou encore à résoudre des problèmes de contenu, de méthode et d'organisation de l'enseignement (Legendre, 1993, p. 357; Halté, 1992, p. 17).

Il n'est pas possible de parler de didactique sans évoquer le triangle relationnel dont les pôles – le savoir, l'enseignant et les élèves – sont étroitement liés de manière solidaire (Chevallard, 1984). À ce jour, on peut constater que les trois pôles du triangle didactique ont été inégalement étudiés (Barré-De Miniac, 2000, p. 97). En effet, dans les didactiques classiques, on s'est beaucoup penché sur des questions centrées sur le pôle de l'enseignement (la relation entre le savoir et l'enseignant) : Quels schémas du

récit utiliser pour aider les élèves à écrire? Quels exercices proposer aux élèves?, ou encore, sur des questions centrées essentiellement sur des objets de savoirs : Quel enseignement de la description mettre en oeuvre? Quel enseignement des types de textes? des types de discours? des genres littéraires?, etc. Quant aux questions liées au pôle de l'apprentissage, c'est-à-dire celui de la construction des savoirs par les élèves, on peut dire qu'elles sont relativement récentes dans le champ de la didactique, ce qui explique qu'elles soient encore trop peu présentes dans l'enseignement secondaire. Fort heureusement, la réforme actuelle des programmes tend à « renverser la vapeur » et à accorder une place de choix à l'élève qui apprend. Pour nous, la didactique se définit par l'interaction entre les trois pôles du triangle, avec comme point de départ l'élève qui, dans l'action et dans l'interaction, apprend.

3.2 Des choix didactiques des savoirs liés à la description

Comme nous l'avons mentionné auparavant, les schémas de textes sont utiles aux élèves pour se représenter en mémoire l'organisation des textes. Cela dit, ils demeurent assez limités pour l'enseignement/apprentissage de l'écriture des textes, en l'occurrence de la description dans le récit. D'un point de vue didactique, le parcours descriptif nous apparaît plus pertinent, parce qu'il contribue à éclairer certains aspects liés à l'organisation discursive, c'est-à-dire à la mise en texte et à la gestion thématique dans son ensemble. Il s'agit d'une dimension moins travaillée dans les recherches actuelles (Préfontaine, 1998; Fayol, 1985). En effet, beaucoup de stratégies sont proposées pour la planification et la révision, mais très peu pour la mise en texte. La notion de parcours descriptif est un outil heuristique qui peut constituer une voie d'entrée dans l'apprentissage des phénomènes de cohésion textuelle et de cohérence textuelle dans l'écriture de récits.

3.3 Des choix didactiques des savoirs liés au personnage dans le récit

À partir de l'ensemble des éléments de définition que nous avons explicités précédemment, nous définissons le personnage comme suit : un acteur que le récit pose comme anthropomorphe et qui joue un rôle dans la fiction. Le terme « anthropomorphe » regroupe aussi les animaux, objets, forces ou idées abstraites qui sont pourvus de traits qui les humanisent et qui sont dotés d'un vouloir, perceptible à la surface du texte. Les personnages qui sont seulement présents dans le texte à titre d'éléments de décor sont exclus de notre définition. Nous retenons aussi que le personnage est organisé à la manière d'un système (Tauveron, 1995; Hamon, 1977), c'est-à-dire d'un tout non réductible à la somme de ses parties, constitué de relations entre un « faire » (agent d'actions), un « dire » et un « être » (support de qualifications et de descriptions). Il s'agit d'un système structurel et dynamique, quand on l'envisage du point de vue de la progression d'un récit.

3.4 Décrire le personnage dans le récit : quelle perspective?

Dans notre perspective, décrire le personnage, c'est donc construire son « étiquette » sémantique tout au long du récit (Hamon, 1972). En tant que facteur d'homogénéité du récit, qui organise des séquences textuelles de formes différentes (narratives, descriptives et dialoguées), le personnage constitue un objet à décrire/construire et constitue un mode d'entrée privilégié dans l'écriture de récits (Tauveron, 1998, 1995; Glaudes et Reuter, 1996). En guise de résumé, nous présentons dans le tableau suivant les principaux référents théoriques de la description et du personnage :

Tableau 6 : Les référents théoriques de la description et du personnage

La description	Le personnage
Parcours : cadrage initial, trajet, cadrage final	Acteur anthropomorphique
Procédés de mise en texte : plans, figures	Agent d'actions dans la diégèse
Fonction centrale : faire voir un objet	Étiquette sémantique : support de qualifications et de descriptions
Composantes : tout et aspects	Système de relations des personnages (hiérarchie, distribution, ordonnancement)

3.5 Quelle approche didactique pour la description du personnage?

Nos remarques sur la didactique s'appliquent bien sûr au contexte particulier de l'enseignement de la description, du personnage, et de la description du personnage dans le récit. Afin de clarifier notre propos et de mieux cerner notre approche didactique, nous utiliserons la distinction proposée par Genthon (1993) entre une didactique centrée sur des « objets de savoir » et une didactique centrée sur les « projets de connaissance » des élèves. Que recouvre cette distinction, au juste?

Dans le domaine de la production de textes, comme dans celui de la compréhension, de manière générale, les référents didactiques s'appuient sur différentes théories de l'écriture : structuraliste, sémiotique, narratologique, ou encore typologique. À l'école, la description et le personnage sont des *objets* à enseigner. Une approche didactique centrée sur des objets requiert de la part des élèves un travail fondé exclusivement sur des savoirs formels, structuraux et analytiques : dégager la structure d'un récit, par exemple (Jorro, 1999). Ce sont des tâches centrées sur un produit de connaissance, c'est-à-dire le texte considéré comme un système clos, détaché des connaissances initiales des élèves sur le même texte, au mieux de leurs « projets » ou de leur motivation (intention) à se l'approprier, en somme à l'apprendre. Une telle approche limite la relation des élèves à leurs textes, parce qu'elle propose

(impose) des objets de savoir de manière frontale et indifférenciée, qui ne tient absolument pas compte de l'hétérogénéité des apprenants (David-Chevalier, 2007, 1999; Rey *et al.*, 2003). À tout prendre, elle met ainsi entre parenthèses les « projets » de connaissance des élèves, leurs conduites d'écriture, leurs représentations, leurs processus affectifs et cognitifs, pour se centrer sur un « quoi apprendre » et l'instituer en savoir à transmettre. Or, les théoriciens de l'apprentissage soutiennent unanimement qu'un savoir ne se transmet pas (Vygotski, 1985; Piaget, 1967); il se construit dans l'interaction, à partir des connaissances des apprenants. Pour apprendre, l'élève doit en faire son projet.

Ce n'est pas l'existence de référents théoriques qui crée ici des problèmes; c'est l'usage qu'on en fait dans la pratique didactique. Ainsi, très souvent, les acquis de la narratologie et des théories du texte sont repris dans des cadres didactiques traditionnels (Reuter, 2000, 2000b) : en situation de lecture, on demande aux élèves de lire pour retrouver la structure actantielle dans un récit; en situation d'écriture, on leur enseigne à écrire des descriptions et des portraits de personnages isolés de tout contexte narratif d'ensemble; on utilise la macrostructure du récit comme un plan de rédaction stéréotypé, etc. Les élèves sont toujours laissés en dehors de la connaissance à construire. La tendance de cette approche didactique consiste souvent à faire travailler les élèves de manière compartimentée : on recherche des archétypes textuels, introuvables de toute façon, qui s'adressent à des élèves virtuels (Tauveron, 1998). Les élèves du secondaire sont des apprentis-scripteurs; ils sont alors très loin de ces conceptions théoriques de la description et du personnage – et des conceptions théoriques de l'écriture en général – même quand elles sont adaptées en classe ou vulgarisées dans les manuels. Ils n'ont pas la culture analytique nécessaire pour les comprendre, ce qui provoque un écart important entre les modèles d'écriture qu'on leur propose, lesquels s'appuient sur des théories du texte très sophistiquées, et leurs connaissances empiriques sur l'écriture (Jorro, 1999; David-Chevalier, 1999).

À la suite de ces quelques réflexions, nous retenons qu'une approche didactique centrée sur les « projets de connaissance » des élèves présuppose une modification du point de départ de l'enseignant : au lieu de partir des objets du savoir à enseigner, la didactique s'inscrit dans une démarche réflexive, plus globale, ouverte à la diversité des apprenants (Perrenoud, 1998; Schneuwly, 1991), qui s'appuie d'abord et avant tout sur leurs représentations en vue de favoriser une construction de connaissances de tous ordres (déclaratives, procédurales) au sujet de la description du personnage dans le récit, et ce, en référence à des situations d'apprentissage adaptées.

Comme nous l'avons fait remarquer dans les sections précédentes, l'apprentissage constitue un processus de construction des connaissances médiatisé par les interactions sociales, dans lequel les représentations des apprenants jouent un rôle déterminant. Quel est le but ultime de la prise en compte des représentations dans un cadre didactique? Quelle est leur utilité dans l'apprentissage de la description du personnage dans le récit? Ces questions font l'objet de la prochaine section.

4. PERTINENCE DE LA PRISE EN CONSIDÉRATION DES REPRÉSENTATIONS DES ÉLÈVES DANS L'APPRENTISSAGE DE LA DESCRIPTION DE PERSONNAGES

4.1 Comment prendre en considération les représentations des élèves?

Dans un cadre didactique, la prise en considération des représentations vise ultimement à favoriser un changement conceptuel chez les apprenants. Ce changement ne saurait cependant résulter d'une activité unique, puisque l'apprentissage se réalise dans le temps et en fonction de situations, de projets (Giordan, 2002). Dans cette perspective, la prise en compte systématique des représentations des élèves dans l'enseignement/apprentissage de la description de personnages présuppose que les objets de savoir que sont la « description » et le « personnage » s'appuient sur les

« projets de connaissance » des élèves, c'est-à-dire sur les connaissances empiriques qu'ils possèdent à propos de ces objets (Genthon, 1990).

4.2 Six principes didactiques à exploiter

Nous formulons six principes qui serviront d'ancrages pour fonder la pertinence de prendre en compte les représentations des élèves de 1^{er} cycle du secondaire dans le cadre de l'enseignement/apprentissage de la description du personnage dans le récit d'aventures. Nous appuyons ces principes sur des arguments des chercheurs en didactique, tant chez ceux qui mettent en évidence l'utilité des représentations sur un plan théorique que chez ceux qui le font à la suite de recherches didactiques.

Premier principe

Faire émerger les représentations des élèves permet à l'enseignant de mieux connaître le profil de ces derniers par rapport à la description du personnage dans le récit.

Tout un courant de recherches en didactique de l'écriture, inspiré des apports théoriques de la psychologie sociale, montre que les représentations peuvent être considérées comme des savoirs de « sens commun » que les scripteurs entretiennent à propos de l'écriture en tant que pratique, et de son apprentissage en classe (Barré-De Miniac, 2002, 2000; Reuter, 2000, 1996; Dabène, 1995, 1990, 1987). Cela signifie que les élèves ont construit, au fil de leur expérience personnelle, culturelle et sociale, des « théories personnelles » de l'écriture, en référence à leurs pratiques scolaires et extra-scolaires (Barré-De Miniac, Cros et Ruiz, 1993). En ce sens, favoriser l'émergence des représentations des élèves revient à tenir compte de tout ce qu'ils connaissent et ce qu'ils savent faire en matière d'écriture du récit en général, et de la description du personnage en particulier.

Diverses techniques de recueil des représentations peuvent être utilisées par l'enseignant afin d'établir une « cartographie » des connaissances empiriques des élèves (Develay, 1992) : schémas, productions écrites, échanges oraux, questionnaires et entretiens constituent des moyens parmi d'autres pour faciliter ce travail de diagnostic initial. Il faut cependant noter une précaution, et c'est là que la distinction théorique produit/processus au sujet des représentations trouve son utilité : les représentations, en tant que processus, ne peuvent qu'être inférées à partir de produits observables, c'est-à-dire de « traces » écrites ou verbales produites par les élèves. Cela signifie qu'un travail de recueil des représentations repose sur une interprétation de l'observateur, qui doit toujours être justifiée, puisque tributaire de son point de vue. Cela explique que, dans certaines recherches, on a recours au concept de « métareprésentation », pour caractériser le travail interprétatif de second degré qu'est celui de l'observateur, qu'il soit enseignant ou médiateur (Lemoyne, Coulange et René de Cotret, 2002). En ce sens, les représentations recueillies doivent toujours être reliées à leur contexte d'émergence.

L'hétérogénéité des apprenants et la diversité de leurs représentations en écriture fournit à l'enseignant un recueil de données pertinentes à l'établissement des profils de scripteurs au sein du groupe-classe (Préfontaine, 1998). En matière de description du personnage, il peut ainsi mieux comprendre leurs connaissances, leurs stratégies et leurs comportements. À travers la diversité des représentations des élèves, l'enseignant peut ainsi dégager certains modèles explicatifs récurrents. De plus, la prise en compte des représentations des élèves constitue pour lui un outil pour donner de la signification aux apprentissages des élèves et susciter leur motivation à l'égard des savoirs et savoir-faire qui s'alimentent à cette construction. Les élèves voient ainsi leur image changer de statut dans l'esprit de l'enseignant : ils ne sont pas que des « têtes vides » ou des « sommes d'erreurs », ils se sentent interpellés par la tâche et valorisés dans ce qu'ils sont et ce qu'ils font. Faire autrement reviendrait à nier ce que sont et ce que font les élèves, et priverait ainsi l'enseignant de données précieuses pour construire

son intervention didactique – les connaissances empiriques des apprenants – tout en contribuant à un retour de résistances dans l'apprentissage (Reuter, 1996; Bourgain, 1990). En somme, les représentations des élèves ne peuvent être escamotées, autrement il se construit, comme nous le disions auparavant, deux systèmes explicatifs parallèles, celui des élèves et celui de l'enseignant, et l'apprentissage ne se réalise tout simplement pas.

Deuxième principe

Faire émerger les représentations permet aux élèves d'effectuer une mise à distance de leurs connaissances préalables au sujet de la description de personnages dans le récit.

Nous posons que les représentations des élèves sont des modèles – et donc des simplifications – dont l'une des fonctions majeures est de réduire la complexité des phénomènes qui les entourent (Fourez *et al.*, 1997). Elles sont développées dans un contexte et selon un projet précis, en l'occurrence, celui de l'apprentissage de la description de personnages dans le récit. Les représentations peuvent être plus ou moins complexes et nuancées. Plus elles sont simples et monolithiques, plus elles constituent des clichés ou des stéréotypes. De plus, il faut noter que, très souvent, les élèves ne sont pas conscients de leurs représentations, d'où la pertinence de les faire émerger pour établir en quelque sorte une mise à distance avec le savoir de référence. Ainsi, le fait de rendre publiques leurs représentations dans le contexte de la classe permet aux élèves d'entreprendre des dialogues didactiques avec leurs pairs ou avec l'enseignant.

Cette mise à distance opérée par l'émergence et le partage des représentations en classe favorise chez les élèves la prise de conscience de leurs savoirs empiriques au sujet de la description et du personnage. En ce sens, elle favorise chez les élèves le travail métacognitif. Comme le soulignent Maingain et Dufays (2001), la métacognition permet aux élèves d'adopter une posture de distanciation par rapport à

leurs stéréotypes. Elle peut être pratiquée à partir de quatre axes de variation : à l'oral ou à l'écrit, de façon individuelle ou collective, en direct ou en différé. La métacognition amène les élèves à modifier leurs postures à l'égard des composantes de la description de personnages dans le récit; d'un mode de représentations spontanées, ils en arrivent à passer à un mode de représentations interrogées, d'une attitude préreflexive à une attitude réflexive, distanciée.

Troisième principe

Le partage des représentations peut susciter les échanges entre les élèves ainsi qu'entre les élèves et l'enseignant.

Les échanges ont pour but de modifier les représentations, ou encore de les compléter au besoin. Ils peuvent prendre la forme de confrontations entre élèves, confrontations apprenants-réalité, confrontations apprenants-information, confrontations apprenant-médiateur (Giordan, 2002). Ces diverses interactions rendent possible les dialogues didactiques en classe autour des différents aspects de la tâche d'écriture narrative et descriptive. Si les échanges sont fructueux, on peut alors faire l'hypothèse que les élèves construisent véritablement leurs connaissances, non pas à partir de rien mais plutôt en référence aux « déjà-là » sur le récit, le personnage, son intégration dans le récit, grâce, entre autres, aux descriptions.

Quatrième principe

L'analyse des représentations des élèves permet à l'enseignant d'identifier les obstacles et les points d'appui à l'écriture de la description de personnages dans le récit.

Nous l'avons déjà laissé paraître : dans la prise en compte des représentations, deux perspectives sont possibles : la première met l'accent sur la discontinuité ou la rupture entre les représentations initiales des apprenants et les savoirs de référence visés; la seconde mise sur la continuité entre les représentations initiales des élèves et les savoirs de référence visés (Legendre, 2002). En tant qu'obstacles, les

représentations des élèves sont des connaissances empiriques issues du « sens commun » ou de théories personnelles de l'écriture; elles présentent souvent une certaine opposition avec les savoirs de référence. En tant que points d'appui, elles sont des connaissances intuitives ou populaires des élèves, caractérisées par leur richesse, leur complexité et leur diversité, et se distinguent des savoirs scientifiques par leur mode d'organisation et de systématisation beaucoup moins grandes. Le fait de considérer les représentations des élèves comme des obstacles ou comme des points d'appui comporte un certain nombre de conséquences sur le plan de l'enseignement : il s'agirait soit d'éradiquer des obstacles, soit de favoriser la restructuration des représentations des élèves. Quoi qu'il en soit, qu'on les considère comme obstacles ou comme points d'appui, l'enseignant ne peut les éviter, car elles sont le premier « filtre » des élèves.

Ces considérations concernant le statut des représentations (obstacles ou points d'appui) peuvent être ici transposées dans le contexte de l'apprentissage de l'écriture de la description de personnages dans le récit. Savoir décrire des personnages dans un récit est étroitement lié à la capacité des élèves de mobiliser des savoirs et des savoir-faire de divers ordres : en plus de posséder des connaissances lexicales, syntaxiques et stylistiques, qui jouent le rôle d'auxiliaires importants de la description, les élèves doivent, entre autres, cibler les caractéristiques de leurs personnages, ordonnancer leurs traits descriptifs, distribuer ces mêmes traits à travers les séquences narratives, descriptives et dialoguées du récit. Or, on observe, chez les élèves du 1^{er} cycle du secondaire, que les pratiques dominantes de la description de personnages dans le récit fonctionnent sous l'influence de représentations traditionnelles, erronées, ou souvent incomplètes, qui sont incompatibles avec la mise en place de compétences d'écriture descriptive et narrative véritables (Reuter, 2000; Tauveron, 1998, 1995; Schnedecker, 1990).

À ce sujet, les récits des élèves du 1^{er} cycle du secondaire sont des produits qui nous renseignent en partie seulement sur des représentations qui se situent en amont de

la production écrite, étant donné qu'il n'y a pas de correspondance automatique entre les productions écrites des élèves et leurs représentations qui peuvent être plus ou moins abouties. En effet, les élèves ne disposent pas toujours des moyens linguistiques et cognitifs pour mettre en œuvre leurs représentations. Par exemple, la plupart d'entre eux ne décrivent pas ou décrivent peu les personnages dans leurs récits, ce qui ne veut pas dire qu'ils ne considèrent pas l'importance de le faire. Quand ils le font, leurs descriptions apparaissent sous la forme d'un bloc d'informations placé dès la première apparition du personnage principal (héros) dans la situation initiale du récit. Leurs personnages ont peu d'incidence sur le déroulement de l'histoire, se révèlent peu construits, désignés massivement, sans apport de nuances. Les élèves utilisent des stratégies de mise en texte rigides, des plans juxtapositifs avec une tendance au désordre dès que la description s'allonge, des structures syntaxiques récurrentes, de nombreuses répétitions, peu de figures de style, etc. De telles observations constituent des indices liés à des représentations erronées. Au surplus, ces représentations reflètent des modèles d'enseignement plutôt superficiels, prégnants dans la culture scolaire, en ce qu'ils illustrent l'habitude de l'école à compartimenter les apprentissages, à faire écrire des portraits décontextualisés (Tauveron, 1998, 1995).

D'après les études consultées, l'une des raisons qui expliquent ce problème général et extrêmement complexe, c'est que les élèves ont une représentation essentiellement figurative et ornementale de la description de personnages dans le récit. À ce propos, Tauveron (1998, 1995) a montré que la très grande majorité des élèves de la fin du primaire notent surtout la finalité externe de la description de personnages, c'est-à-dire le montage de la référenciation, la construction de l'« effet de réel » dans le texte (Barthes, 1968/1984). La finalité interne de la description du personnage, c'est-à-dire son organisation textuelle et sa fonction dans l'économie d'ensemble du récit, n'est relevée que par une infime partie des élèves du primaire. Tout se passe comme si les élèves n'avaient pas conscience de l'organisation textuelle de la description de personnages. En d'autres termes, leurs représentations de la description du personnage

se limitent à son effet : faire voir ou donner à voir une personne ou un acteur anthropomorphe. En ce sens, les représentations des élèves ne sont pas fausses, car c'est l'un des critères de réussite d'une description que de faire voir un personnage au lecteur, de le rendre crédible, en somme de créer un « effet-personnage » (Jouve, 1998; Hamon, 1993). Leurs représentations sont plutôt non opératoires (Tauveron, 1998, 1995). Dans cette perspective, une action didactique qui prend en compte de manière systématique les représentations des élèves est susceptible de favoriser chez ces derniers un changement conceptuel que nous pourrions formuler de la manière suivante : le passage de représentations de la description du personnage gouvernées par le pôle de l'« illusion référentielle » (Reuter, 2000; Tauveron, 1995; Ricardou, 1978) à des représentations plus fonctionnelles, appuyées sur les apports de la narratologie et des théories actuelles du texte. Ce passage peut être rendu possible par l'organisation de tâches qui mobilisent chez les élèves une restructuration de leurs modèles explicatifs.

Cinquième principe

L'analyse des représentations permet à l'enseignant d'organiser des tâches d'écriture et de lecture dont le but consiste à modifier, chez les élèves, leurs modèles explicatifs et de diversifier leurs points de vue au sujet de la description de personnages dans le récit.

L'enseignant peut proposer des tâches qui provoquent des déséquilibres cognitifs chez les élèves. Il peut construire des situations didactiques qui amènent les élèves à dépasser leurs représentations initiales. En référence aux théories récentes sur la description, ces tâches visent ainsi à leur faire comprendre que la description du personnage dans un récit constitue un parcours (Reuter, 2000; Apothéloz, 1983), fruit d'une construction textuelle qui résulte de choix d'écriture de la part du scripteur, fondés sur des savoirs notionnels et des savoir-faire explicites, des outils pour décrire/construire des personnages, parcours orienté en vue de produire des effets sur le lecteur. Divers types de tâches de lecture ou d'écriture sont alors possibles : activités

de repérage de la description du personnage sous forme « concentrée » dans un roman, repérage de la description du personnage disséminée dans un dialogue, observations guidées sur la variation descriptive en fonction des genres littéraires, insertion d'une séquence descriptive à la suite d'une scène de rencontre dans un roman, travail sur les personnages au plan du traitement quantitatif, qualitatif et distributionnel des détails descriptifs dans l'ensemble d'un récit. Ces tâches, inscrites dans des situations significatives, constituent quelques pistes didactiques parmi d'autres (Reuter, 2000; Tauveron, 1998, 1995). Enfin, ces tâches amènent les élèves à construire des savoirs et des savoir-faire au sujet de la description du personnage, par la mise au jour de ses grands principes d'organisation, de ses modes de présence dans les récits, de ses fonctions destinées à produire une certaine gamme d'effets de lecture.

Sixième principe

L'intégration des représentations des élèves dans l'apprentissage de l'écriture de la description de personnages dans le récit contribue à donner un statut positif à l'« erreur ».

Les représentations erronées des élèves au sujet de la description de personnage ne doivent pas être perçues de manière négative, comme c'est le cas dans une démarche d'enseignement traditionnelle. Elles constituent plutôt des traces d'un véritable travail cognitif des élèves et peuvent être ainsi considérées comme des lieux à partir desquels l'enseignant peut mieux comprendre les difficultés des élèves et les aider à les surmonter. Les représentations fausses ou incomplètes sont le tremplin des apprentissages futurs. En reconnaissant leur existence, l'enseignant peut construire sa planification de l'enseignement. De leur côté, les élèves peuvent prendre des risques, sachant qu'ils en seront bénéficiaires, au lieu d'utiliser des stratégies de contournement (évitement de la description, écriture « au fil de la plume », etc.). Cette façon de traiter les erreurs des élèves renforce la motivation dans l'apprentissage : les erreurs deviennent ainsi des appuis pour enseigner et pour apprendre (Reuter, 2000, 1996; Astolfi, 1997).

Dans ce chapitre, nous avons d'abord défini, dans la partie consacrée aux fondements théoriques, les principaux référents qui tissent la trame conceptuelle de notre recherche. Nous avons d'abord caractérisé la production écrite en général à partir des points de vue issus de deux courants de recherche psychologiques, le premier, d'inspiration cognitiviste, et le second, d'inspiration socioculturelle. Ces deux points de vue nous ont guidé dans notre définition de la compétence scripturale, compétence composite traversée par différentes dimensions : celle des savoirs et savoir-faire langagiers, celle des opérations relatives au processus d'écriture et celle des représentations, des investissements et des valeurs. Dans la suite de notre parcours, nous avons défini le récit d'aventures, en référence à des œuvres romanesques phares, et nous avons mis l'accent sur les caractéristiques narratives de la description et du personnage afin de mieux saisir ultimement les fonctions diégétiques de la description du personnage dans le récit d'aventures. En synthèse, nous avons montré que la production écrite d'un récit d'aventures est traversée par des aspects cognitifs et socioculturels. Dans ce cadre, les savoirs et les savoir-faire qui participent de la production écrite d'un récit d'aventures entrent souvent en conflit avec la culture initiale de l'élève, notamment ses représentations. Le concept de représentation, central dans notre recherche, a ensuite été défini.

Dans la deuxième partie, consacrée aux principes théorico-didactiques, nous avons d'abord retenu une certaine approche de la didactique, centrée sur l'élève qui apprend, qui construit ses savoirs, et ensuite effectué certains choix liés aux savoirs de référence de la description et du personnage. Les six principes didactiques que nous avons formulés visaient à répondre à une question sous-jacente : si les représentations sont incontournables dans l'apprentissage, comment peut-on les prendre en considération? La prise en considération des représentations des élèves ne constitue pas à elle seule la solution à tous les problèmes des élèves, mais elle semble un moyen

pertinent pour les accompagner dans l'apprentissage de l'écriture de la description de personnages dans le récit d'aventures.

CHAPITRE 3

LA MÉTHODOLOGIE DE LA RECHERCHE

Avant de présenter plus en détail notre démarche méthodologique de recherche, nous effectuons d'abord un bref rappel des deux premiers chapitres. Dans le premier chapitre, nous avons exposé la problématique de recherche, qui fait état des difficultés des élèves de 1^{re} secondaire en matière de description dans le récit d'aventures, et plus spécifiquement de la description de personnages. Parmi l'ensemble des facteurs explicatifs de cette situation, il semble, à la lumière de recherches récentes en didactique de l'écriture, que des représentations erronées ou incomplètes de la description/construction du personnage dans le récit constituent un facteur de premier plan susceptible d'expliquer les conduites d'écriture des élèves. Notre problématique nous a conduit à formuler la question de recherche suivante : Quelles sont les représentations d'élèves de 1^{re} secondaire au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures? L'objectif qui découle de cette question vise, rappelons-le, à décrire et à analyser les représentations d'élèves de 1^{re} secondaire au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures. Dans le deuxième chapitre, nous avons explicité les principaux concepts qui tissent la toile de fond de notre problème de recherche : les représentations, la production écrite, la description, le personnage, le récit d'aventures, et enfin le profil des élèves scripteurs de 1^{re} secondaire. Dans ce troisième chapitre, nous présentons au lecteur la démarche méthodologique que nous mettons en œuvre pour répondre à notre question et pour atteindre notre objectif de recherche.

Ce chapitre est divisé en cinq sections. Dans la première section, nous rappelons quelques éléments de définition de la recherche descriptive, catégorie dans laquelle s'inscrit notre recherche. Dans la deuxième, nous effectuons une description de la population auprès de laquelle nous mènerons notre recherche et donnons au

lecteur quelques précisions sur le mode de sélection de notre échantillon. La troisième section est consacrée à la présentation de nos instruments de cueillette des données. Dans la quatrième section, nous présentons le déroulement de notre intervention en classe de 1^{re} secondaire. Enfin, la cinquième section donne un aperçu du mode de traitement que nous effectuons lors de l'analyse des données recueillies.

1. TYPE DE RECHERCHE

Notre recherche appartient à la catégorie des recherches descriptives de type interprétatif. La recherche descriptive regroupe des études dont l'objectif central vise à décrire des données de la réalité empirique éducative dans une perspective de compréhension ou d'explication (Gagné, Sprenger-Charolles, Lazure et Ropé, 1989). Les réalités décrites peuvent être de nature variée, qu'il s'agisse d'objets, de faits, de phénomènes, de situations, d'événements, de comportements, de représentations, d'attitudes, de discours, d'explications, etc. La recherche descriptive peut viser soit l'observation en profondeur d'un phénomène, ou encore l'observation plus vaste d'un ensemble de données. Ce type de recherche s'appuie sur des stratégies d'observation nombreuses et largement définies, parmi lesquelles on retrouve les enquêtes, les études de cas et les entretiens, pour ne mentionner que celles-là. Du point de vue de leur utilité, les recherches descriptives favorisent des investigations dans des domaines caractérisés par la multiplicité et la complexité des facteurs qui entrent en jeu. Les résultats obtenus dans le cadre des recherches descriptives alimentent la réflexion et sont souvent repris ou utilisés dans les recherches-action (Van der Maren, 1995).

2. POPULATION CIBLE ET CONSTITUTION DE L'ÉCHANTILLON

La population cible auprès de laquelle nous effectuons notre recherche est celle des élèves de 1^{re} secondaire d'une école abitibienne. Sur le plan socio-économique, cette école est classée au rang décile 3, en ce qui concerne le seuil du faible revenu

(SFR), et au rang décile 7, en ce qui concerne l'indice de milieu socio-économique (IMSE), selon les statistiques du ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (MELS, 2006). On peut considérer qu'il s'agit d'une école qui présente un seuil relativement élevé de défavorisation, compte tenu du fait que les analyses ministérielles montrent que les variables les plus fortes, dans l'explication de la non-réussite scolaire, sont la sous-scolarisation de la mère et l'inactivité des parents (96,3%, indice IMSE), la part de l'indice relatif au seuil de faible revenu étant marginale (3,7%, indice SFR).

Au moment de la cueillette des données, le nombre total d'élèves de 1^{re} secondaire de cette école était de 500. Il y avait 20 groupes d'élèves pour 6 enseignants, ce qui représentait pour chaque enseignant une tâche d'enseignement de 24 périodes sur un cycle de 9 jours. La taille de ces groupes variait selon le type de classement des élèves : les groupes en cheminement régulier comportaient 30 élèves; les groupes en mesure d'appui, entre 20 et 25. Le classement de certains groupes d'élèves en mesure d'appui était effectué sur la base des résultats que ces derniers avaient obtenus en 6^e année du primaire (cote C ou D). Il s'agissait d'élèves qui éprouvaient certaines difficultés et certains problèmes d'apprentissages spécifiques.

Notre échantillon est composé de trois groupes réguliers d'élèves d'une enseignante de 1^{re} secondaire, pour un total de 74 élèves, soit 37 garçons et 37 filles, ce qui représente environ 15% de l'ensemble de la population d'élèves de 1^{re} secondaire de l'école ciblée par la recherche. Il s'agit d'un échantillonnage par choix raisonné, c'est-à-dire dans lequel les sujets sont choisis en fonction de caractéristiques spécifiques (Massé, 1992). Quatre raisons justifient la constitution de cet échantillon. Premièrement, les trois groupes d'élèves retenus ont une histoire scolaire relativement comparable aux 17 autres groupes qui cheminent en 1^{re} secondaire. Deuxièmement, les contenus d'apprentissage relatifs à la description, au personnage et au récit d'aventures sont obligatoires en 1^{re} année du secondaire (MEQ, 2004). Troisièmement,

l'enseignante, qui collabore à notre projet de recherche, se montre particulièrement préoccupée par les questions relatives à la prise en considération des représentations dans l'apprentissage de l'écriture. Quatrièmement, les six enseignants de l'école ciblée ont des tâches d'enseignement et des groupes d'élèves comparables. Nous croyons donc que les limites que nous fixons quant à la taille de l'échantillon respectent le principe de saturation de l'information (Van der Maren, 1995).

Bien entendu, notre échantillon ne prétend pas être représentatif de l'ensemble de la population des élèves de 1^{re} secondaire du Québec. C'est pourquoi les conclusions auxquelles nous aboutissons à la suite de l'analyse des résultats que nous obtenons ne peuvent faire l'objet d'une généralisation, mais visent plutôt la transférabilité dans d'autres contextes.

3. DÉROULEMENT DE L'INTERVENTION EN CLASSE DE FRANÇAIS DE 1^{RE} SECONDAIRE

Nous avons planifié une séquence d'intervention en classe de français de 1^{re} secondaire qui se déroule sur six périodes. Cette séquence s'inscrit « naturellement » à l'intérieur du travail de l'enseignante et de ses élèves, le récit d'aventures et ses composantes constituant des contenus d'apprentissage obligatoires en 1^{re} secondaire. Nous assurons la formation de l'enseignante pour l'animation de l'ensemble de la démarche. Différentes étapes de la démarche méthodologique sont réalisées à chacune des rencontres avec les élèves : elles s'inscrivent dans un rapport de continuité et de progression. Notre choix d'utiliser les questionnaires d'enquête au préalable vise à recueillir d'abord des données « provoquées » afin de les valider ensuite à l'aide des données « suscitées » par les tâches de lecture et d'écriture (Van der Maren, 1995, p. 331). Nous donnons un aperçu du déroulement de l'intervention dans le tableau suivant. (La lettre P renvoie aux périodes d'enseignement.)

Tableau 7 : Planification de l'intervention en classe de 1^{re} secondaire

P	Contenus	Outils	Actions de l'enseignante	Actions du chercheur
1	Présentation du projet aux élèves sur la description Passation individuelle du questionnaire d'enquête A Échange collectif sur la tâche réalisée	Questionnaire d'enquête Enregistrement vidéo	Présente le chercheur Observe et note les réactions des élèves Anime les échanges avec le chercheur	Présente le sujet et le but de l'intervention Présente et explique les consignes de passation du questionnaire; observe et note les réactions des élèves Anime les échanges avec l'enseignante Introduit le sujet de la 2 ^e période
2	Liens avec la période 1 Passation individuelle du questionnaire d'enquête B	Questionnaire d'enquête Enregistrement vidéo	Observe et note les réactions des élèves Anime les échanges avec le chercheur	Présente le sujet et le but de l'intervention Présente et explique les consignes de passation du questionnaire; observe et note les réactions des élèves Anime les échanges avec l'enseignante Introduit le sujet de la 3 ^e période
3	Liens avec la période précédente Présentation de l'activité de la rencontre Échanges informels au sujet de la différence entre description et narration sans enseignement systématique	Tâche de lecture 1 (document écrit avec consignes)	Anime les échanges avec les élèves Construit une carte sémantique de la description avec les élèves	Observe et note les réactions des élèves Introduit le sujet de la 4 ^e période
4	Liens avec la période précédente Présentation de l'activité de la rencontre : sujet, but, etc. Introduction au récit d'aventures Échanges informels au sujet du récit d'aventures (connaissances antérieures, lectures personnelles, etc.) Composantes du récit d'aventures (dont la description de personnages, de lieux) Anticipation des composantes par les élèves Présentation de <i>L'Île au trésor</i> (auteur, époque, univers narratif)	Acétate Acétate Livre Livre Document écrit avec consignes	Introduit le genre et les composantes du récit d'aventures Présente l'ouvrage de littérature jeunesse Fait la lecture à haute voix (en alternance avec le chercheur) Présente la tâche de lecture aux élèves et répond aux questions	Observe et note les réactions des élèves Fait la lecture à haute voix (en alternance avec le chercheur) Observe et note les réactions des élèves

	Lecture collective du début de l'histoire et anticipation de la suite du récit Présentation d'une tâche de repérage d'éléments descriptifs dans <i>L'Île au trésor</i> Réalisation de la tâche par les élèves Poursuite de la lecture de <i>L'Île au trésor</i> Retour sur la lecture : échanges informels sur l'extrait de texte lu		Effectue un retour sur la lecture	Introduit le sujet de la 5 ^e période
5	Liens avec la période précédente Présentation d'une tâche d'écriture d'une suite de la première section du premier chapitre de <i>L'Île au trésor</i>	Tâche de lecture 2 (document écrit avec consignes)	Résume l'extrait lu lors de la 4 ^e période Présente les objectifs de la tâche d'écriture Répond aux questions des élèves Effectue un retour sur la tâche réalisée avec les élèves	Observe et note les réactions des élèves Introduit le sujet de la 6 ^e période
6	Retour sur la 5 ^e période et objectif poursuivi au cours de la 6 ^e période Discussion en petits groupes (5 à 6 élèves préalablement sélectionnés) (<i>focus group</i>) menée par le chercheur	Enregistrement vidéoscopique	Présente l'objet de la rencontre	Anime la discussion à propos des thèmes liés à la description de personnages dans le récit d'aventures Observe et note les réactions des élèves

La passation des questionnaires d'enquête A et B a été réalisée le 15 septembre de l'année scolaire 2005-2006. Nous avons choisi de présenter aux élèves un premier questionnaire afin de connaître leurs intérêts et leurs goûts de lecture, et ce, dans le but d'établir un profil de lecteur-scripteur comparable avec celui établi par Lebrun *et al.* (2004) auprès de jeunes adolescents québécois. Une fois établi, ce profil nous permettait ensuite de procéder à la passation du deuxième questionnaire d'enquête afin de faire émerger les connaissances empiriques des élèves à propos du récit d'aventures, de la description en général et de la description de personnages dans le récit d'aventures en particulier. Nous avons administré, au cours de l'hiver, des tâches de lecture et d'écriture nous permettant de cerner plus spécialement les savoir-faire des

élèves. Enfin, nous avons réalisé des entretiens environ un mois après la réalisation des tâches de lecture et d'écriture.

4. INSTRUMENTS DE COLLECTE DES DONNÉES

Compte tenu de la complexité liée à la collecte des représentations (voir les sections 2.2.3.2 et 4.2 du cadre conceptuel), nous avons construit six types d'instruments de cueillette des données, afin de respecter le critère de rigueur méthodologique liée à la triangulation, selon lequel les données doivent être recueillies à partir de diverses sources et demandent à être croisées (Van der Maren, 1995). Nos instruments de collecte des données et leurs fonctions sont présentés dans le tableau qui suit :

Tableau 8 : Instruments de collecte des données utilisés dans la recherche

Type d'instruments	Fonction
Questionnaire d'enquête A <i>Mes pratiques de lecture et d'écriture</i>	Établir le profil de lecteur/scripteur des élèves
Questionnaire d'enquête B <i>Le récit d'aventures, la description et le personnage</i>	Faire émerger les connaissances empiriques des élèves au sujet du récit d'aventures, de la description, du personnage et de la description du personnage dans le récit d'aventures
Tâche de lecture n° 1	Vérifier la capacité des élèves à distinguer le narratif et le descriptif
Tâche de lecture n° 2	Repérer la description d'un personnage quand elle se présente sous forme concentrée; repérer la description d'un personnage intégrée à la narration; repérer la description d'un personnage dans le dialogue
Tâche d'écriture	Vérifier la capacité des élèves à intégrer la description dans la narration
Entretiens semi-dirigés en groupes de discussion	Effectuer un retour sur les tâches proposées aux élèves, sur le plan des représentations, des savoirs, des savoir-faire et de la motivation

Ces différents outils sont utilisés à des fins spécifiques : les questionnaires d'enquête visent à faire émerger les représentations des élèves à travers leurs verbalisations; les tâches de lecture et d'écriture visent, de leur côté, à cerner leurs

représentations à travers leurs savoir-faire. Quant aux entretiens, ils visent l'explicitation et le retour réflexif sur les tâches réalisées. Dans les paragraphes suivants, nous décrivons de façon plus détaillée nos instruments de collecte des données, en précisant leur mode d'élaboration et le processus qui a conduit à leur validation.

4.1 Questionnaire d'enquête A

Afin de mieux connaître le profil de lecteur/scripteur des élèves de 1^{re} secondaire, nous avons d'abord élaboré puis validé au printemps 2005 un questionnaire d'enquête intitulé *Mes pratiques de lecture et d'écriture*. Ce questionnaire comporte 22 questions à choix de réponses et de type fermé : 12 d'entre elles portent sur la lecture; les 10 autres, sur l'écriture. Pour déterminer le contenu et la forme des questions du volet lecture, nous nous sommes inspiré du questionnaire d'enquête LIS, qui figure dans l'ouvrage *Les pratiques de lecture des adolescents québécois* (Lebrun [dir.], 2004). En ce qui concerne les questions du volet écriture, nous en avons nous-mêmes déterminé le contenu et la forme. Le questionnaire vise essentiellement à recueillir des données au sujet des pratiques de lecture et d'écriture des élèves de 1^{re} secondaire, notamment en ce qui concerne leur motivation par rapport à la lecture et à l'écriture, leurs lectures préférées, leur auteur favori, le temps qu'ils consacrent à la lecture dans une journée, les genres littéraires de prédilection, les caractéristiques préférées chez un héros de roman, la perception de soi comme lecteur et comme scripteur, les conditions nécessaires pour être un bon lecteur ou un bon scripteur, de même que les pratiques d'écriture scolaires et extra-scolaires. Le questionnaire d'enquête A, dont on retrouve la version intégrale à l'annexe 1, vise à recueillir des données générales, et se veut un préalable au questionnaire d'enquête B, dont l'objectif est plus spécifique.

4.2 Questionnaire d'enquête B

Le but du questionnaire d'enquête B est de faire émerger les connaissances empiriques des élèves au sujet du récit d'aventures, de la description, du personnage, et de la description de personnages dans le récit d'aventures. Une première version de ce questionnaire a été présentée à un groupe de 30 élèves de 1^{re} secondaire d'une école abitibienne au printemps 2005, afin de mesurer la clarté cognitive des questions et le temps de passation. Nous avons également soumis cette première version du questionnaire à des experts en didactique du français pour fins de validation. À la suite des commentaires que nous avons obtenus, nous avons construit une deuxième version du questionnaire d'enquête B (annexe 2).

Le questionnaire, qui comporte 26 questions, est divisé en trois sections : (1) le récit d'aventures; (2) la description; (3) la description de personnages dans le récit d'aventures. Pour déterminer le contenu et la forme des questions, nous nous sommes inspiré des modèles de Reuter (2000) et de Tauveron (1998). Le questionnaire comprend 21 questions ouvertes et 5 questions fermées (à choix de réponses), et a été construit en référence au cadre conceptuel de la recherche. Nous en donnons quelque idée au lecteur dans le tableau suivant.

Tableau 9 : Correspondances entre les énoncés du questionnaire d'enquête B et le cadre conceptuel de la recherche

Questions	Éléments du cadre conceptuel
1-3	Connaissance du genre « récit d'aventures »
4	Mots clés associés à la description
5-6	Motivation par rapport à la lecture/écriture de la description
7-8	Représentations associées à la description
9, 12-13	Processus d'écriture de la description
10-11	Qualités d'une description

14	Autres connaissances sur la description
15-16	Plaisir/déplaisir lié à lecture de la description de personnages dans le récit d'aventures
17	Fonctions de la description de personnages dans le récit d'aventures
18-20	Les objets de la description dans le récit d'aventures (lieu, personnage, etc.)
21	Hierarchisation des personnages
22	Lieu d'insertion de la description du personnage dans le récit
23	Ordonnancement de la description du personnage
24	Sélection des informations dans la description de personnages
25	Possibilité de retrouver la description de personnages dans un dialogue
26	Quantité et pertinence des informations dans la description de personnages

Afin de minimiser le biais lié à l'effet de désirabilité sociale (Van der Maren, 1995, p. 331; Angers, 1992, p. 156), par exemple comme c'est le cas d'élèves qui fournissent des réponses en voulant donner une meilleure image d'eux-mêmes, le questionnaire comprend des questions formulées de manière neutre, c'est-à-dire qui ne suggèrent pas de réponses et qui ne menacent pas l'estime de soi des élèves (Lamoureux, 2000, p. 182).

4.3 Tâche de lecture n° 1

Cette tâche vise à vérifier la capacité des élèves à distinguer le narratif et le descriptif. Pour ce faire, trois variantes d'un fragment de récit sont utilisées. Il s'agit d'une scène dans laquelle deux jeunes héros, Steve et Sarah, sont enlevés par des bandits. Deux textes sont d'abord présentés aux élèves : le texte A présente une suite d'actions juxtaposées et comporte moins d'éléments descriptifs que le texte B. Trois questions ouvertes sont posées aux élèves : la première vise à faire observer des ressemblances et des différences entre les deux textes; la seconde demande à l'élève d'identifier le texte qui lui semble le plus intéressant à lire et de justifier sa réponse; la troisième demande à l'élève d'identifier le texte dans lequel l'auteur décrit davantage et de justifier sa réponse en donnant des exemples. Un troisième texte, le texte C, est

ensuite présenté à l'élève. Ce texte comporte davantage d'éléments descriptifs que les deux premiers, notamment dans les paroles des personnages. Une quatrième question ouverte demande à l'élève d'effectuer des observations sur le texte C, sur la base d'une comparaison entre les variantes A et B. Dans notre démarche, la tâche n° 1 (annexe 3) se veut un préalable à une tâche de repérage de la description d'un personnage dans un récit d'aventures.

4.4 Tâche de lecture n° 2

La tâche de lecture n° 2 (annexe 4) s'appuie sur un extrait du début du roman *L'Île au trésor*, de Stevenson (annexe 5). Dans cet extrait d'ouverture du roman, le narrateur héros Jim Hawkins présente l'arrivée d'un vieux loup de mer à l'auberge « L'Amiral Benbow ». L'une des caractéristiques de cet extrait est liée à la richesse et à la variété des modes de présence du descriptif, notamment dans la présentation du personnage du vieux loup de mer sous forme de description concentrée et au moyen d'annotations descriptives intégrées à l'action et aux dialogues entre certains personnages. L'élève est d'abord invité à faire la lecture de l'extrait du roman. Par la suite, nous présentons 9 questions (ouvertes et fermées) qui visent à mesurer chez l'élève le degré des savoir-faire liés au repérage de la description de personnages dans le récit d'aventures. Dans le tableau suivant, nous présentons les objectifs poursuivis pour chacune des questions posées.

Tableau 10 : Objectifs visés par les questions de la tâche de lecture no 2

Questions	Objectifs
2	Identifier les personnages de l'extrait
3	Distinguer le personnage le plus important
4	Identifier le personnage dont la part de description est plus importante
5	Déterminer la fonction de la description du personnage dans le roman
6	Repérer trois passages où le personnage est décrit
7, 9	Repérer des éléments descriptifs dans l'action d'un personnage
8	Repérer des éléments descriptifs dans un dialogue entre des personnages
10	Mesurer le degré de motivation de l'élève à lire la suite du roman

4.5 Tâche n° 3 : écriture de la suite d'un récit

Dans cette tâche (annexe 6), ce qui est demandé à l'élève, c'est d'écrire la suite d'une scène de dispute qui apparaît à la fin de la première section de la première partie de *L'Île au trésor*. Nous présentons d'abord aux élèves un résumé de l'extrait du roman qui a servi de support à la tâche de lecture n° 2. Ils sont ensuite invités à échanger sur leur compréhension du texte et à rédiger la suite de la scène de dispute entre deux protagonistes du roman de Stevenson. Un extrait d'une adaptation de *L'Île au trésor* en bande dessinée leur est fourni en guise d'aide à l'écriture (annexe 7). Cette tâche vise à mesurer la capacité de l'élève à intégrer des éléments descriptifs dans la narration.

4.6 Entretien semi-dirigé en groupes de discussion

Nous avons élaboré un canevas d'entretien semi-dirigé (*focus group*) afin de compléter les données recueillies au moyen des questionnaires et des tâches de lecture et d'écriture proposées aux élèves. Cet instrument de collecte des données a pour objectif de favoriser chez l'élève un travail d'explicitation sur les tâches qu'il a réalisées, sur le plan des savoirs, des savoir-faire et de la motivation. L'entretien semi-dirigé, qui engage les participants dans un processus de négociation et de construction du sens favorisant l'échange d'idées et d'opinions (Aubel, 1994), apporte plus de nuances et d'explications sur un phénomène donné, en ce qu'il permet de recueillir des données en recourant au vocabulaire utilisé par les sujets eux-mêmes. L'entretien est pertinent dans la mesure où il permet au chercheur d'obtenir de l'information sur les attitudes, les croyances, les habitudes d'une population donnée, et aussi dans la mesure où il permet de cerner des représentations sociales (Fern, 2001; 1982; Van der Maren, 1995).

En vue d'assurer le bon fonctionnement de la démarche, nous sélectionnons les participants des entretiens sur une base volontaire. Trois groupes de 5 à 6 élèves participent aux entretiens semi-dirigés. Les thèmes de discussion sont déterminés à partir des différentes tâches réalisées par les élèves :

- image de soi comme lecteur/scripteur;
- profil de lecteur/scripteur;
- genres littéraires préférés;
- héros préférés;
- rapport à la description;
- mode de réalisation de la tâche de lecture de l'extrait de *L'Île au trésor*;
- mode de réalisation de la tâche d'écriture de la suite d'une scène de dispute de *L'Île au trésor*;
- bilan des apprentissages réalisés à travers les tâches;
- motivation par rapport aux tâches proposées.

Le rôle de l'animateur consiste à :

- préciser la tâche et les modalités de fonctionnement de l'entretien;
- mentionner l'objectif de la rencontre;
- effectuer un rappel du contenu de la discussion à l'aide de reformulations;
- assurer aux élèves la confidentialité de leur propos et les inviter à faire de même.

Afin d'en conserver une trace, ces entretiens semi-dirigés font l'objet d'une transcription à partir d'enregistrements vidéoscopiques.

5. TRAITEMENT ET ANALYSE DES DONNÉES RECUEILLIES

Notre analyse des données recueillies appartient à la famille des analyses de contenu, qui utilisent des méthodes mixtes, c'est-à-dire qualitatives et quantitatives. L'analyse qualitative est une démarche de recherche discursive et signifiante qui vise, entre autres, la reconstruction de la signification du contenu d'un message ou d'un discours, la reformulation, l'explicitation ou la théorisation d'un témoignage, d'une expérience ou d'un phénomène (Mucchielli [dir.], 1996, p. 36; Paillé, 1996). Ce qui caractérise la logique à l'œuvre dans cette démarche, c'est la découverte ou la construction du sens. Les observables (déclarations, traces écrites, verbalisations) constituent le support sur lequel le chercheur effectue son travail d'analyse. Ce travail d'analyse met alors en œuvre le ou les paradigmes de référence du chercheur, qui jouent le rôle de système implicite de perception-compréhension des différentes facettes de la réalité étudiée (Mucchielli [dir.], 1996). En ce qui nous concerne, notre analyse consiste à étudier les déclarations d'élèves de 1^{re} secondaire et à analyser leurs savoir-faire empiriques sous l'angle de leur signification, plus spécifiquement en vue d'identifier leurs représentations au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures.

Compte tenu du fait que les données recueillies sont nombreuses et proviennent de sources et d'instruments de collecte différents, nous effectuons un traitement stratégique de ces données afin de les rendre signifiantes (Massé, 1992). Le croisement des données à l'aide de la triangulation s'impose afin de rendre compte de la complexité de la réalité décrite (Van der Maren, 1995; Huberman et Miles, 1991). Le processus de traitement des données comporte deux phases interactives dans lesquelles interviennent certaines opérations idéelles : la première est celle de la condensation des données; la seconde, celle de la compilation des données. Dans la phase de condensation, les données sont réduites et codifiées en vue d'une organisation en unités signifiantes. Dans la phase de compilation, les données sont regroupées à partir de

catégories, de thèmes ou de principes présentées sous forme de tableaux, de schémas ou de grilles. La structuration et l'organisation des données nous conduit ensuite à les discuter et à les interpréter à la lumière des théories de référence et des principes didactiques qui ont orienté notre démarche de recherche.

Comme nous l'avons mentionné plus haut, le mode de traitement et d'analyse des données recueillies fait appel à une stratégie mixte, c'est-à-dire qualitative et quantitative. À titre d'exemple, certains énoncés des questionnaires d'enquête et des tâches de lecture font l'objet d'une analyse quantitative à l'aide du logiciel *Excel*, tandis que d'autres font l'objet d'une analyse qualitative. Quant aux entretiens et à la tâche d'écriture, ils font l'objet d'une analyse qualitative (condensation et compilation des données). Enfin, en prenant en considération le critère de fidélité inter-observateur (Van der Maren, 1995), nous faisons appel à deux correcteurs externes que nous avons préalablement formés pour assurer la validité des résultats, afin de minimiser les biais liés aux attentes du chercheur (Lamoureux, 2000, p. 180). À la suite de l'analyse, nous observons un écart de 3,8% dans le traitement des résultats.

Au terme de ce parcours, nous proposons au lecteur, dans le tableau suivant, un résumé de notre démarche méthodologique, qui met en relief les correspondances entre notre question de recherche, nos instruments de collecte des données et leur mode de traitement et d'analyse. La question principale de notre recherche figure en italiques dans le tableau; les autres questions sont formulées en lien avec les objectifs poursuivis à chacune des étapes de la démarche méthodologique.

Tableau 11 : Correspondances entre notre question de recherche, nos instruments de collecte des données et leur mode de traitement et d'analyse

Étapes de la démarche		Instruments de collecte des données	Mode de traitement et d'analyse des données
Enquête préliminaire	Quel est le profil de lecteur/scripteur des élèves de 1 ^{re} secondaire?	Questionnaire d'enquête A sur les pratiques de lecture et d'écriture	Analyse quantitative
Enquête principale	<i>Quelles sont les représentations des élèves de 1^{re} secondaire au sujet de la description de personnage dans le récit d'aventures?</i>	Questionnaire d'enquête B sur le récit d'aventures, la description, le personnage et la description de personnages dans le récit d'aventures	Analyse quantitative et qualitative
Tâche n° 1	Les élèves de 1 ^{re} secondaire sont-ils capables de distinguer le descriptif et le narratif?	Textes-supports et fiche de consignes	Analyse quantitative et qualitative
Tâche n° 2	Les élèves de 1 ^{re} secondaire sont-ils en mesure a) d'identifier le personnage principal d'un extrait de récit; b) de repérer la description de ce personnage sous des formes diverses (concentrée, intégrée à l'action, insérée dans un dialogue)?	Extrait de <i>L'Île au trésor</i> , de Robert Louis Stevenson, et fiche de consignes	Analyse quantitative et qualitative
Tâche n° 3	Les élèves de 1 ^{re} secondaire sont-ils capables d'intégrer la description dans la suite d'un récit qu'ils rédigent?	Extrait de <i>L'Île au trésor</i> , de Robert Louis Stevenson, et fiche de consignes	Analyse qualitative
Entretiens semi-dirigés	Que disent les élèves de 1 ^{re} secondaire au sujet des tâches qui leur ont été proposées? Bilan des apprentissages, difficultés, motivation, etc.	Liste de thèmes de discussion	Analyse qualitative

Mentionnons, en terminant, trois limites de notre démarche méthodologique, dont les objets et les enjeux pourraient faire l'objet d'autres recherches. La première concerne l'analyse des déclarations des élèves. Dans la recherche, nous mettons davantage l'accent sur celles qui se rapportent au noyau central de notre objet d'étude (représentations, personnages, récit d'aventures). Celles qui concernent les représentations de soi comme scripteur/lecteur (auto-évaluation de ses performances de lecture, vision de soi positive ou négative en écriture), par exemple, même si elles présentent un intérêt indéniable, ne sont pas considérées avec la même importance. Il en est de même pour des éléments périphériques tels que les pratiques de lecture et d'écriture extra-scolaires et l'influence du milieu familial.

La deuxième a trait aux représentations de l'enseignant. Dans le cadre de cette recherche, nous ne procédons pas à une analyse des représentations de l'enseignant au sujet de l'enseignement de la description de personnages dans le récit d'aventures. Les représentations de l'enseignant, dans la mesure où elles ont une influence directe sur celles des élèves (Tauveron, 1995), constituent une dimension importante que nous ne traitons pas dans le cadre de notre démarche.

La troisième limite est liée au type de recherche que nous effectuons. À la suite de l'analyse que nous faisons des représentations d'élèves, nous formulons quelques propositions didactiques visant à favoriser un enseignement/apprentissage intégré de la description de personnages dans le récit d'aventures en classe de 1^{re} secondaire, sur la base d'une prise en considération des représentations de ces derniers. Ces propositions, bien entendu, ne constituent qu'un premier pas dans une démarche d'élaboration et de mise à l'essai d'une séquence didactique sur la description de personnages dans le récit d'aventures. Cette séquence, qui s'inscrirait dans le cadre d'une recherche-action visant à faire évoluer les représentations des élèves, pourrait faire l'objet d'une recherche ultérieure, car notre démarche de recherche, de par sa nature descriptive, constitue avant tout une première étape visant à décrire et à comprendre la complexité d'une réalité à travers ses différentes dimensions.

CHAPITRE 4

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : PREMIÈRE PARTIE

D'entrée de jeu, rappelons notre objectif principal de recherche : décrire et analyser les représentations d'élèves de 1^{re} secondaire au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures. Nous nous proposons également, en termes d'objectif subsidiaire, de formuler, sur la base de notre description et de notre analyse des représentations des élèves, des pistes didactiques visant à favoriser un enseignement/apprentissage intégré de l'écriture de la description de personnages dans le récit d'aventures. Ce chapitre présente une description et une analyse des données recueillies en milieu scolaire.

Comme nous l'avons mentionné au chapitre précédent, nous avons conçu et utilisé différents instruments de collecte des données afin de recueillir les représentations des élèves : des questionnaires, des tâches de lecture et d'écriture ainsi que des entretiens semi-dirigés réalisés en groupes de discussion. Nous présentons successivement les résultats obtenus au moyen de ces différents instruments.

Cette première partie de notre analyse des résultats est consacrée d'abord aux deux questionnaires d'enquête et présente en synthèse deux profils de représentations d'élèves élaborés à partir d'un certain nombre d'invariants. Ensuite, elle fait ressortir les résultats des tâches de lecture et d'écriture que nous avons proposées aux élèves.

1. DESCRIPTION ET ANALYSE DES RÉSULTATS DES QUESTIONNAIRES D'ENQUÊTE

Nous avons utilisé deux questionnaires dans notre recherche : le premier visait à recueillir des données générales sur les pratiques de lecture et d'écriture narratives d'élèves de 1^{re} secondaire ; le second, des données plus spécifiques concernant les

représentations des élèves au sujet du récit d'aventures, de la description et de la description de personnages dans le récit d'aventures.

1.1 Description et analyse des résultats du questionnaire d'enquête A : « Mes pratiques de lecture et d'écriture narratives »

Ce questionnaire (annexe 1) comportait 22 questions à choix de réponses et de type fermé : 12 d'entre elles portaient sur le volet lecture et les 10 autres, sur l'écriture. Notre intention de recherche était de dresser un portrait qualitatif des 74 élèves lecteurs et scripteurs qui participaient à notre recherche. Nous avons regroupé les 22 questions en quatre grandes catégories thématiques que nous présentons dans le tableau suivant.

Tableau 12 : Motivation et pratiques de lecture et d'écriture narratives

	Catégories	Questions
Lecture	Motivation pour la lecture Intérêt Fréquence ou régularité Auteurs, titres... Perception de soi comme lecteur Perception de la lecture Conditions nécessaires au bon lecteur	1, 2, 3, 11, 12
	Pratiques de lecture Types Sujets ou thèmes traités Qualités d'un bon livre Auteurs préférés Meilleur livre lu Genres de récits et de romans déjà lus Caractéristiques préférées chez un personnage de roman	4, 5, 6, 7, 8, 9, 10
	Motivation pour l'écriture Intérêt Perception de soi comme scripteur Perception de l'écriture	

Écriture	Envie d'écrire suscitée par un cours de français Conditions nécessaires au bon scripteur	13, 19, 20, 21, 22
	Pratiques d'écriture Scolaires Extrascolaires	14, 15, 16, 17, 18

Ces catégories nous sont utiles pour dresser un portrait des trois groupes d'élèves auprès desquels nous avons mené notre recherche.

1.1.1 La motivation des élèves pour la lecture

Nous les avons questionnés sur un certain nombre d'aspects qui nous apparaissaient éclairants : leur goût pour la lecture en général, la fréquence de leurs pratiques de lecture, la lecture régulière d'œuvres romanesques, la perception de soi comme lecteur ainsi que la perception de la lecture en général.

- Goût pour la lecture en général

Parmi les 74 élèves interrogés, 22,9 % déclarent aimer beaucoup la lecture, ce qui représente un peu moins du quart des élèves. 36,4 % affirment aimer moyennement la lecture, tandis que plus d'un tiers (36,4 %) disent aimer peu la lecture. Enfin, 4 % des élèves avouent ne pas aimer du tout la lecture. Si nous combinons « beaucoup » et « moyennement », nous obtenons un pourcentage de 59,3 % d'élèves qui déclarent aimer lire à des degrés divers. Quand on effectue la répartition des résultats selon le sexe, on peut noter qu'une plus grande proportion de filles (35 %) que de garçons (10,8 %) déclarent aimer beaucoup la lecture. Également, plus de garçons (54 %) que de filles (18,8 %) affirment aimer peu lire. La comparaison des résultats selon le sexe est d'autant plus intéressante que notre échantillon de 74 élèves est composé de 37 filles et 37 garçons. Nos résultats confirment ceux des recherches menées sur les pratiques de

lecture des adolescents québécois (Lebrun [dir.], 2004, p. 83-87). En effet, en ce qui concerne le goût pour la lecture, les chercheuses montrent, à la suite de leur enquête menée auprès de 1734 élèves du secondaire, que le quart d'entre eux (26,5 %) déclarent aimer beaucoup la lecture, ce qui représente un pourcentage similaire à celui que nous avons obtenu (22,9 %). Également, les chercheuses constatent qu'un pourcentage plus élevé de filles (78 %) que de garçons (56 %) aiment lire beaucoup ou moyennement (Lebrun [dir.], 2004, p. 84).

- Fréquence de leurs pratiques de lecture

La majorité des élèves affirment consacrer 30 minutes et moins par jour à la lecture (63,5 %), tandis qu'une faible proportion d'élèves disent accorder deux heures et plus par jour à la lecture (6,7 %). Le temps consacré à la lecture à l'intérieur d'une journée est lié au goût pour la lecture en général. Pour nuancer ces résultats, il faut ajouter que, d'un élève à un autre, la fréquence de la pratique de la lecture ne se traduit pas de la même manière en termes de quantité de temps qui y est consacré dans une journée : par exemple, pour un élève, lire « peu » équivaut à lire 30 minutes par jour, alors que pour un autre, cela équivaut à lire « souvent ». Comme on peut le constater, la fréquence des pratiques de lecture et le degré d'investissement sont interprétés différemment d'un élève à un autre. Cette fréquence des pratiques de lecture varie également selon le sexe : plus de filles (54 %) que de garçons (35 %) disent lire souvent.

Ces résultats confirment ceux de deux autres chercheurs qui observent que les filles lisent davantage que les garçons et ont de meilleures habitudes de lecture en termes d'intensité et de variété. Le premier chercheur fait ce constat dans le cadre d'analyses différenciées selon le sexe, et le second, dans celui d'une étude sur les habitudes de lecture et perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans, (Chouinard, 2004 ; Gervais, 1997). Les filles aiment davantage lire que les garçons et comme

lectrices elles ont une perception d'elles-mêmes plus positive que ces derniers. Les garçons, de leur côté, semblent éprouver moins de plaisir à lire et ressentir plus d'anxiété. Enfin, les résultats du Programme international du suivi des acquis (PISA, 2003) montrent un écart significatif en faveur des filles, en lecture, dans la grande majorité des pays, de même que dans toutes les provinces canadiennes. Au Québec, à la fin de la 5^e année du primaire, une proportion de 46 % de garçons disent aimer la lecture, comparativement à 64 % pour les filles. Ces observations au sujet des différences entre les filles et les garçons vont dans le même sens que celles que nous avons formulées plus haut.

- Lecture régulière de romans

Afin de mesurer la régularité des élèves dans la lecture de romans, nous leur avons demandé s'ils en lisaient un au moment de la passation du questionnaire d'enquête. Dans l'affirmative, nous leur demandions également de donner le titre et l'auteur du roman. La majorité des élèves affirment lire un roman (78,3 %). Le titre mentionné le plus souvent est *Tourmente à la roseraie*, de Vincent Grégoire (41,8 %), et la série Amos Daragon, de Bryan Perro (6,7 %). 21,6 % des élèves ont déclaré ne pas lire de roman au moment de notre enquête. Précisons que, pour le premier titre mentionné, il s'agit d'une lecture imposée par l'enseignante. Les autres titres sont des lectures librement choisies par les élèves. Plus de la moitié des élèves ont été capables de nommer l'auteur (55,4 %). Il faut noter que 22,9 % d'entre eux ne connaissaient pas l'auteur du livre qu'ils étaient en train de lire. Pour une partie des élèves, la réalité culturelle d'auteur ne semble pas revêtir une grande importance ou encore ne paraît pas claire à leurs yeux.

- Perception de soi comme lecteur

Une proportion de 22,9 % des élèves se considèrent comme de bons lecteurs, ce qui représente une proportion identique à celle des élèves qui disent aimer beaucoup la lecture. Un peu plus de la moitié des élèves se considèrent comme des lecteurs moyens (51,3 %). Nous remarquons également qu'une proportion plus grande de filles (35 %) que de garçons (10,8 %) se perçoivent comme de bonnes lectrices. Cela est renforcé par le fait qu'une proportion plus grande de garçons (32,4 %) que de filles (13,4 %) se considèrent comme des lecteurs peu habiles. Encore une fois, nos résultats confirment ceux d'autres recherches sur les pratiques de lecture des adolescents québécois, qui montrent qu'en 1^{re} secondaire 35,3 % des élèves se considèrent comme de bons lecteurs et 52,8 % comme des lecteurs moyens. Ces recherches montrent également que plus de filles (36,5 %) que de garçons (23,9 %) s'évaluent bonnes en lecture (Lebrun [dir.], 2004, p. 87).

- Perception de la lecture

Nous avons demandé aux élèves d'ordonner quatre conditions nécessaires pour être un bon lecteur. La majorité d'entre eux considèrent qu'aimer lire est la première condition (89,1 %). Cela signifie qu'ils font, en quelque sorte, une étroite association entre le goût pour la lecture, la perception de soi comme lecteur (le fait de se considérer bon lecteur) et la perception de la lecture en général. Les autres conditions ordonnées par les élèves sont les suivantes : (2) être capable de se concentrer (47,3 %) ; (3) avoir des livres intéressants (24,3 %) ; (4) comprendre facilement ce qu'on lit et fréquenter une bibliothèque, conditions qui apparaissent sur un pied d'égalité (32,4%). Nous constatons que le rôle des pairs (avoir des amis qui lisent) et celui de l'enseignant (l'enseignant modèle lecteur) sont des conditions très peu mentionnées par les élèves. Ici, nos résultats diffèrent légèrement de ceux qui ont été obtenus dans d'autres recherches (Lebrun [dir.], 2004). Au sujet des conditions nécessaires pour être un bon

lecteur, les chercheuses observent que les élèves placent au premier rang l'amour de la lecture, suivi d'habiletés de compréhension, d'une bonne capacité de concentration, d'un bon choix de livres et d'une imagination poussée. Les chercheuses constatent également, comme nous, que le rôle de l'enseignant de français, quelles que soient ses qualités, apparaît comme un facteur bien moins important que tous les autres facteurs mentionnés. Enfin, elles remarquent qu'il existe des liens étroits entre le fait d'aimer lire et l'autoévaluation de soi comme lecteur. C'est ce que nous avons observé également.

1.1.2 Les pratiques de lecture

En vue de connaître les pratiques de lecture narrative des élèves, nous les avons interrogés sur leurs lectures préférées, leurs thèmes de prédilection et les qualités recherchées dans un bon livre. Nous voulions également savoir quels genres de récits et de romans ils avaient déjà lus et quelles étaient les caractéristiques qu'ils préféraient chez un personnage de roman.

- Leurs lectures préférées

Nous avons fait deux constats d'ordre général. Premièrement, la très grande majorité des élèves déclarent avoir déjà lu des romans d'aventures (91,8 %), des contes (68,9 %), des romans d'horreur (77 %). Deuxièmement, la majorité des élèves affirment ne pas avoir d'auteur préféré (65,7 %). Comme nous le mentionnions dans la section précédente, la réalité culturelle d'auteur ne semble pas importante pour eux. Seuls les auteurs Bryan Perro et J. K. Rowling apparaissent dans de très faibles proportions. Quant aux titres des meilleurs livres qu'ils disent avoir lus, ils sont très diversifiés et figurent à l'annexe 8. Il est intéressant de constater que, parmi les titres mentionnés par les élèves, plusieurs d'entre eux correspondent à ceux mis en évidence

par des enseignants dans l'enquête récente de Dezutter, Morissette, Bergeron et Larivière (2005).

Nous leur avons demandé d'établir, parmi un ensemble à l'intérieur duquel des textes narratifs côtoyaient des textes non narratifs, un ordre de préférence sur une échelle de 1 à 6, le chiffre 1 marquant une forte préférence. Les réponses des élèves nous indiquent qu'ils préfèrent la lecture de romans, genre qui apparaît en première position de leur classement personnel (32,4 %), suivi de la bande dessinée (29,7 %), des journaux (21,6 %), des documentaires (20,2 %) et de la poésie, qui occupe les cinquième et sixième positions (29,7 %). D'autres recherches récentes confirment que le roman d'aventures, la bande dessinée et le roman policier sont des genres qui suscitent un intérêt marqué chez les élèves du secondaire (Lebrun [dir.], 2004, p. 54 ; Lebrun, [dir.], 2003).

- Leurs thèmes de prédilection

Ce que les élèves recherchent dans un bon livre peut se résumer en trois mots clés : l'aventure (14,2 %), l'action (13,3 %) et une histoire bien racontée (13,3 %). Leurs thèmes de prédilection sont l'aventure (24,3 %), le mystère (29,7 %) et l'horreur (24,3 %). Ces résultats convergent avec ceux de recherches antérieures menées auprès d'élèves du primaire. En effet, une recherche québécoise montre que les jeunes lecteurs sont attirés par des livres qui les font vibrer et qui provoquent chez eux la peur (Gervais, 1997, p. 21 ; 31) et une recherche française montre que pour les élèves, un bon livre se dévore, permet de s'émouvoir et de s'identifier au personnage (Poslaniec, 1995). Quant aux personnages des livres préférés par les élèves que nous avons interrogés, ils sont principalement courageux, aventuriers et marginaux, ce qui est légèrement différent des résultats d'autres recherches, qui montrent que les personnages préférés des jeunes sont romantiques, originaux, courageux et drôles, suivis des audacieux et des aventuriers (Lebrun [dir.], 2004, p. 60).

1.1.3 La motivation des élèves pour l'écriture

Afin de connaître la motivation des élèves pour l'écriture, nous les avons questionnés sur leur intérêt pour l'écriture, sur leur perception d'eux-mêmes comme scripteurs et sur leur perception de l'écriture. Nous leur avons également demandé si un cours de français leur avait déjà donné envie d'écrire, et nous les avons invités à identifier les conditions nécessaires pour être un bon scripteur.

Une minorité d'élèves déclarent aimer beaucoup écrire (17,5 %), tandis qu'une majorité d'entre eux affirment aimer moyennement écrire (54 %). 20 % disent qu'ils aiment peu écrire, et, enfin, 8,1 % avouent ne pas aimer du tout écrire. Nous constatons qu'un pourcentage beaucoup plus élevé de filles (29,6 %) que de garçons (5,4 %) déclarent aimer beaucoup écrire. Également, 48,4 % des garçons déclarent aimer peu ou pas du tout écrire, tandis que pour les filles, ce pourcentage ne dépasse pas 8 %.

L'intérêt pour l'écriture est à mettre en lien avec la perception de soi comme scripteur. C'est ce que montrent les résultats que nous avons obtenus à la question « Comment te considères-tu comme scripteur ? ». Au sujet de l'image qu'ils disent avoir d'eux-mêmes, 18,9 % des élèves se considèrent comme de bons scripteurs, tandis qu'un peu moins de la moitié se perçoivent comme des scripteurs moyens (45,9 %), ce qui représente des résultats quasi similaires à ceux que nous avons obtenus à la question « Aimes-tu écrire ? » 31 % des élèves se voient comme des scripteurs peu habiles et 4 % d'entre eux comme des scripteurs très malhabiles. Encore une fois, nous remarquons une différence significative entre les filles et les garçons : 32,4 % des filles se considèrent « bonnes » en écriture, tandis que 5,4 % des garçons se considèrent « bons » scripteurs. Également, plus de garçons (48,6 %) que de filles (13,4 %) se voient comme des scripteurs peu habiles. Nos observations vont dans le sens de celles qui ont été formulées par d'autres chercheurs : un parallèle peut être établi entre l'intérêt manifesté par les élèves pour l'écriture, la perception qu'ils ont d'eux-mêmes

comme scripteurs et les différents types ou profils de scripteurs (performants, expéditifs, distraits, angoissés, etc.) identifiés et décrits dans le cadre de recherches québécoises à la suite d'enquêtes menées auprès d'enseignants du primaire, du secondaire et du collégial (Préfontaine, 1998 ; Préfontaine et Fortier, 1993).

En ce qui concerne la motivation à écrire suscitée par un cours de français, la majorité des élèves répondent « parfois » (60,8 %). Une minorité d'élèves semblent trouver dans leurs cours de français une source de motivation (6,7 %), tandis que le tiers (32,4 %) déclarent n'avoir jamais été motivés à écrire par un cours de français.

Appelés à se prononcer sur les conditions nécessaires pour être un bon scripteur, les élèves considèrent qu'il faut (1) aimer lire (48,6 %), (2) avoir beaucoup d'imagination (29,7 %) et (3) être capable de se relire et de réécrire (44,5 %), condition qui apparaît en troisième et quatrième positions. Leurs réponses montrent qu'ils effectuent un lien entre la lecture et l'écriture et qu'ils sont conscients du rôle important du processus d'écriture.

Nous les avons aussi interrogés sur leur perception de l'écriture. Nous leur avons soumis une série d'énoncés sur lesquels ils avaient à manifester leur accord ou leur désaccord. Les réponses fournies par les élèves nous renseignent sur leurs perceptions au sujet de la nature de l'écriture, de sa valeur et de son utilité.

En ce qui concerne la nature même de l'écriture, il apparaît qu'une majorité d'élèves (71,6 %) ne conçoivent pas l'écriture comme un don, comme le fruit d'une inspiration, tandis qu'un peu moins du tiers (28,3 %) croient plutôt le contraire. Une très grande majorité d'élèves (90,5 %) se montrent d'accord avec l'idée que lorsqu'on écrit, on pense d'abord et on transcrit sa pensée. Ils sont d'accord en majorité (70,2 %) pour affirmer qu'écrire équivaut à faire une belle présentation. En ce sens, écrire nécessite de respecter les règles orthographiques et grammaticales, mais la maîtrise de

la langue ne constitue pas, à elle seule, un préalable au savoir-écrire. En effet, 56,7 % des élèves croient que lorsqu'on maîtrise sa langue, on sait écrire, tandis que 39,1 % d'entre eux se montrent plutôt en désaccord avec cette idée. Enfin, les élèves sont d'accord, dans une forte majorité (89,1 %), pour dire que plus on lit, mieux on écrit, ce qui montre qu'ils font un lien entre la lecture et le développement du savoir-écrire. D'autres recherches confirment ce que nous observons au sujet de la perception qu'ont les élèves du fonctionnement de l'écriture : elles montrent que, pour la plupart des élèves, la pensée préexiste avant d'être mise en mots (Tauveron et Sève, 2005, p. 30 ; Groupe EVA, 1996, p. 19 ; Simard, 1995).

En ce qui concerne la valeur qu'ils attribuent à l'écriture, les deux tiers des élèves (67,5 %) ne considèrent pas l'écriture comme une tâche difficile, et cette activité ne comporte pas, pour eux, de dimension négative. Pour l'autre tiers (32,4 %), l'écriture semble plutôt appréhendée de façon négative et représente une tâche difficile.

Enfin, au sujet de l'utilité de l'écriture, la majorité des élèves (86,4 %) croient que cette activité favorise l'expression des sentiments et des émotions et permet de communiquer. La très grande majorité des élèves considèrent également que l'écriture a une utilité en dehors du contexte scolaire, c'est-à-dire dans la vie de tous les jours. Nous remarquons que l'utilité de l'écriture est moins perçue chez les garçons que chez les filles. En général, ceux-ci perçoivent l'activité d'écriture comme plus difficile qu'elle ne l'est perçue chez les filles. Ils semblent d'ailleurs avoir une vision plus punitive de l'écriture que les filles, et l'affectivité, pour eux, y prend moins de place. D'autres recherches confirment que la valeur et l'utilité de l'écriture ne sont pas perçues de la même manière chez les élèves : pour certains, l'écriture est valorisée, alors que pour d'autres, il s'agit d'une pratique associée à la féminité ou encore vécue de façon négative, avec un sentiment d'anxiété (Reuter, 1996 ; Lahire, 1993).

1.1.4 Les pratiques d'écriture

Nous avons questionné les élèves au sujet de leurs pratiques d'écriture scolaires et extrascolaires. Nos intentions étaient les suivantes : (1) connaître les principaux textes narratifs qu'ils avaient déjà écrits à l'école; (2) de façon plus spécifique, savoir s'ils avaient déjà rédigé un récit d'aventures, un portrait, une description de personnages ou de lieux; (3) savoir s'ils écrivaient en dehors de l'école.

Une majorité d'élèves déclarent avoir déjà écrit en situation de classe des contes (55,4%) et des poèmes (59,4 %) à l'école. Les résultats montrent également que la très grande majorité des élèves, qu'ils soient garçons ou filles, ont déjà écrit des récits d'aventures (81 %). Un peu moins de la moitié d'entre eux disent avoir déjà écrit un portrait (48,6 %) et la très grande majorité des élèves ont déjà rédigé des descriptions de personnages, d'objets ou de lieux.

En ce qui concerne leurs pratiques d'écriture extrascolaires, c'est une minorité d'élèves (13,5 %) qui déclarent écrire souvent, dans leurs loisirs, des débuts d'histoires, des contes ou des poèmes. Une proportion quasi identique d'élèves (17,5 %) affirment recopier en les transformant ou en les déformant des textes pour leur plaisir personnel. Enfin, les filles disent écrire davantage dans leurs loisirs que les garçons. Nous constatons que certains élèves ont des pratiques d'écriture extrascolaires, ce qui confirme les observations d'autres chercheurs sur les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves (Reuter et Penloup [coord.], 2001 ; Penloup, 1999).

Que faut-il retenir de cette enquête et en quoi sert-elle notre recherche ? Tout d'abord, nous retenons que les élèves déclarent aimer la lecture, à des degrés divers. Nous observons aussi des différences significatives entre les garçons et les filles. En général, elles ont une meilleure image d'elles-mêmes comme lectrices, disent aimer davantage la lecture que les garçons et lire plus souvent que ces derniers. Nous

remarquons également que les élèves, en très grande majorité, ont déjà lu des récits d'aventures. Le roman apparaît d'ailleurs en première position de leurs préférences personnelles. L'aventure, l'action et une histoire bien racontée constituent les qualités que recherchent les élèves dans un bon livre. Ensuite, nous retenons que plusieurs élèves disent aimer écrire et se perçoivent comme de bons scripteurs en général. Comme c'est le cas pour la lecture, les filles ont une meilleure image d'elles-mêmes en écriture que les garçons. La très grande majorité des élèves, garçons et filles, ont déjà écrit des récits d'aventures en classe. Enfin, cette enquête préliminaire nous a permis de faire des observations au sujet des pratiques de lecture et d'écriture narratives des élèves, qui s'appuient sur celles d'autres chercheurs en didactique de la lecture et de l'écriture. Cette enquête trouve sa pertinence dans notre recherche dans la mesure où elle nous permet d'établir le profil de lecteur/scripteur des élèves et de constater que la très grande majorité d'entre eux connaissent le récit d'aventures et la description sous ses principales manifestations (personnages, lieux, objets), autant en lecture qu'en écriture : elle fait ainsi figure de cadre général à notre enquête principale.

1.2 Description et analyse des résultats du questionnaire d'enquête B

Ce questionnaire comportait 26 questions (annexe 3). Notre intention de recherche était de faire émerger les connaissances empiriques des élèves à propos du récit d'aventures, de la description et de la description de personnages dans le récit d'aventures. Afin de déterminer le contenu et la forme des questions, nous nous sommes inspiré des modèles de Reuter (2000) et de Tauveron (1998). Le questionnaire comprenait 21 questions ouvertes et 5 questions fermées (à choix de réponses). Il a été construit en référence au cadre conceptuel de la recherche. Nous avons regroupé les 26 questions en trois grandes catégories et 17 sous-catégories thématiques que nous présentons dans le tableau suivant.

Tableau 13 : Catégories et sous-catégories thématiques du questionnaire d'enquête B

Catégories	Sous-catégories
Récit d'aventures	- Connaissance du genre « récit d'aventures » (questions 1 à 3)
Description	<ul style="list-style-type: none"> - Mots clés associés à la description (question 4) - Motivation par rapport à la lecture de la description (question 5) - Motivation par rapport à l'écriture de la description (question 6) - Éléments descriptibles dans une histoire (questions 7 et 8) - Processus d'écriture de la description (questions 9, 12 et 13) - Qualités d'une description (questions 10 et 11) - Autres connaissances sur la description (question 14)
Description des personnages dans le récit d'aventures	<ul style="list-style-type: none"> - Plaisir/déplaisir associé à la lecture de la description de personnages (questions 15 et 16) - Fonctions de la description de personnages (question 17) - Écriture de descriptions de lieux, d'objets ou de personnages (questions 18 à 20) - Hiérarchisation des personnages (question 21) - Lieu d'insertion de la description du personnage dans le récit (question 22) - Ordonnement de la description du personnage (question 23) - Sélection des informations dans la description de personnages (question 24) - Insertion de la description dans un dialogue (question 25) - Quantité et pertinence des informations dans la description de personnages (question 26)

La présentation des résultats que nous avons obtenus à la suite des réponses à ce questionnaire est divisée en trois sections correspondant aux trois grandes catégories : le récit d'aventures, la description et la description de personnages dans le récit d'aventures.

1.2.1 Le récit d'aventures

Nous voulions savoir quelles étaient les connaissances des élèves au sujet du récit d'aventures. Dans un premier temps, nous leur avons demandé d'écrire trois mots qui leur faisaient penser à l'aventure dans l'expression « récit d'aventures ». En termes de fréquence, les trois mots qui reviennent le plus souvent sont : (1) action (29 occurrences) ; (2) danger/dangereux (24 occurrences) ; (3) courage (15 occurrences).

Dans un deuxième temps, nous les avons invités à dire ce qu'ils savaient du récit d'aventures. Il faut d'abord écarter deux réponses tautologiques et deux réponses hors sujet ; également, huit réponses d'élèves qui déclarent ne pas connaître le récit d'aventures. À l'exception de ces réponses, les définitions proposées par les élèves sont riches et diversifiées. Quatre catégories de réponses reviennent fréquemment (sur un total de 62). La première est liée à l'action : pour plusieurs élèves, le récit d'aventures est un récit comportant des actions (18 réponses). La seconde est liée au héros de l'aventure et à ses attributs : des élèves définissent le récit d'aventures en référence à des héros courageux (8 réponses). La troisième s'appuie sur le schéma canonique du récit : certains élèves définissent le récit d'aventures à partir des principales composantes communes à de nombreux récits, c'est-à-dire la situation initiale, l'élément perturbateur, les péripéties et la situation finale (7 réponses). La quatrième, enfin, s'appuie sur la définition du récit comme résolution de problèmes : un problème se manifeste au début du récit et le héros arrive à le résoudre à la suite de quelques tentatives (6 réponses).

Pour compléter le tableau, nous retrouvons certaines catégories de réponses plus isolées mais tout aussi pertinentes, associées au récit d'aventures : le danger (4 réponses), le mystère (2 réponses), les lieux exotiques ou familiers (2 réponses), l'intrigue (2 réponses), les voyages (2 réponses), la chasse au trésor (une réponse), le hasard (une réponse), la quête (une réponse), le suspense (2 réponses) et l'opposition histoire inventée/histoire vraie (2 réponses). Enfin, certains élèves mentionnent la valeur encyclopédique du récit d'aventures, dans la mesure où il peut apporter certaines connaissances au lecteur (une réponse), et sa valeur imaginative (une réponse), alors que d'autres font référence, dans leurs définitions, à des modèles culturels, tels que Robinson et Indiana Jones (2 réponses).

Dans un troisième temps, nous leur avons demandé s'ils connaissaient des récits d'aventures et, dans l'affirmative, de nommer quelques titres. À ce sujet, la très grande

majorité d'entre eux déclarent qu'ils en connaissent (61 réponses sur 74). Les titres les plus fréquents sont les suivants : la série Harry Potter (35 occurrences), *Tourmente à la Roseraie* (27 occurrences), la série Amos Daragon (12 occurrences) et le *Seigneur des anneaux* (7 occurrences). Nous remarquons que plusieurs titres mentionnés par les élèves ne font pas partie du genre « récit d'aventures ». Nous remarquons également que plusieurs d'entre eux (11) ne donnent aucun titre et que d'autres mentionnent des titres de bandes dessinées.

De manière générale, nous remarquons que la connaissance du genre « récit d'aventures » ne semble pas claire pour une très grande majorité d'entre eux. En effet, les élèves ont des représentations globales, voire « floues » de ce genre. Même si certains mentionnent des caractéristiques que l'on retrouve parfois dans les récits d'aventures (action, exotisme, valeur encyclopédique du récit, chasse au trésor, etc.), les définitions proposées par la très grande majorité, en référence au schéma canonique du récit et au récit comme résolution de problèmes, demeurent générales, car elles sont valables pour d'autres genres de récits ou de romans. Nous constatons donc, que ce large éventail de définitions proposées par les élèves, traduit des représentations non convergentes et plus ou moins exactes du récit d'aventures comme genre littéraire.

1.2.2 La description

Dans cette partie du questionnaire, nous voulions obtenir des éléments de réponse aux questions suivantes : Quelles sont les connaissances des élèves au sujet de la description ? Aiment-ils lire/écrire des descriptions de lieux, d'objets ou de personnages dans une histoire ? Quels sont, d'après eux, les éléments descriptibles dans une histoire ? Quand ils écrivent une description, comment s'y prennent-ils ? De manière plus spécifique, comment s'y prennent-ils quand leur enseignant leur demande de décrire le personnage principal de leur histoire ? Enfin, d'après eux, quelles sont les qualités d'une description ?

1.2.2.1 Les mots clés associés à la description

Nous avons demandé aux élèves d'écrire trois mots qui leur venaient à l'esprit quand ils lisaient le mot « description ». À l'exception de 20 occurrences tautologiques (du type : « décrire »), deux mots sont fréquemment rappelés : (1) personnes/personnages (30 occurrences) et lieux (21 occurrences). Les autres mots ou groupes de mots mentionnés par les élèves sont : caractéristiques physiques (18 occurrences), objets (9 occurrences) et paysages (7 occurrences).

Nous remarquons, à l'instar d'autres chercheurs (David-Chevalier, 2007 ; Reuter, 2000), que les mots clés associés à la description par les élèves sont liés essentiellement à des entités physiques et statiques (personnages, lieux, objets), que l'on peut caractériser au moyen de traits génériques et spécifiques.

1.2.2.2 La motivation par rapport à la lecture de la description

Nous avons questionné les élèves afin de savoir s'ils aimaient lire des descriptions de lieux, d'objets ou de personnages dans une histoire. Si nous combinons le pourcentage des élèves qui affirment aimer beaucoup la lecture de descriptions et de ceux qui disent l'aimer moyennement, nous obtenons un résultat de 64,8 %. Nous pouvons donc affirmer qu'en général, les élèves aiment lire des descriptions. Il faut souligner également qu'une plus grande proportion de filles (27 %) que de garçons (5,4 %) préfèrent la lecture de descriptions. Cette observation va dans le sens de celles déjà formulées dans le cadre des recherches françaises sur les représentations et les compétences d'élèves du primaire au sujet de la description (David-Chevalier, 2007 ; Reuter, 2000a, p. 18 ; Cuccioli-Lernoud, 1997). Enfin, nous observons qu'un peu plus du tiers (35 %) des élèves avouent aimer peu ou pas du tout la lecture de descriptions. Afin de compléter ces résultats quantitatifs, il nous faut analyser les raisons données par les élèves pour justifier leurs réponses.

Nous écartons d'abord trois énoncés tautologiques (du type : « J'aime lire des descriptions. ») et neuf énoncés hors sujet (du type : « J'aime lire des livres médiévaux. », « Ça ne me dérange pas. », « Ce n'est pas mon style de lecture. », etc.). À l'exception de ces réponses non recevables, la très grande majorité des élèves fournissent des justifications riches et diversifiées.

Chez les élèves qui déclarent aimer la lecture de descriptions, la justification la plus fréquente (28 réponses sur 74) est liée à la fonction mimésique de la description, c'est-à-dire à la construction d'un univers fictif vraisemblable, l'illusion référentielle (Reuter, 2000 ; Adam et Petitjean, 1982 ; Ricardou, 1980). En effet, selon eux, la description « aide à imaginer les personnages, les lieux et les objets ». Elle aide aussi « à comprendre l'histoire ». Elle favorise donc le processus de construction des images mentales de la trame événementielle. Nous observons, comme d'autres chercheurs, que les élèves notent surtout la finalité externe de la description, c'est-à-dire la construction d'un univers fictif vraisemblable (Tauveron, 1998, 1995). La finalité interne de la description, c'est-à-dire sa contribution à la cohérence du texte et à sa progression sémantique par la distribution, la reprise et la transformation des informations (Reuter, 2000 ; Barthes, 1977) n'est pas mentionnée explicitement par les élèves.

Les autres justifications fournies par les élèves sont : 1) la description est source d'émotions (2 réponses sur 74) (« Ça n'a pas de rapport avec l'histoire, mais des fois c'est drôle. », « C'est amusant de savoir où sont objets et personnes. ») ; 2) elle a parfois une valeur cognitive qui peut présenter un enjeu scolaire à court terme ou à long terme (une réponse sur 74) (« Ça peut nous apprendre des choses. ») ; 3) elle peut servir de modèle en écriture (une réponse sur 74) (« Je peux savoir si les descriptions ressemblent aux miennes et pour m'améliorer. ») ; 4) elle est source de renseignements sur les personnages et sur les objets (3 réponses sur 74) (« Aime savoir ce qu'un personnage pense. », « Pour savoir où se trouve le personnage. », « C'est amusant de savoir où sont objets et personnes. », « Pour différencier facilement les

personnages. ») ; 5) elle permet de satisfaire le besoin d'identification au personnage ou de distanciation par rapport au personnage (une réponse sur 74) (« Aime connaître plus les personnages pour se comparer à eux. »).

Ces justifications, même si elles apparaissent de façon isolée, témoignent de la richesse et de la diversité des représentations des élèves. Les différents points de vue exprimés par les élèves sont complémentaires et pourraient, s'ils faisaient l'objet d'échanges, contribuer à l'émergence et au développement de représentations plus fines de la description. Cette observation va dans le sens de celles qui ont été formulées dans le cadre des recherches de Tauveron (1998, 1995) sur les représentations d'élèves du primaire à propos de la description de personnages. Le fait de les rendre publiques dans un contexte de classe permettrait à l'ensemble des élèves de réaliser un travail métacognitif (Maingain et Dufays, 2001 ; Fourez *et al.*, 1997) donnant lieu à des dialogues didactiques susceptibles d'enrichir leurs représentations initiales de la description, comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel de notre recherche (p. 106).

Chez les élèves qui affirment aimer peu ou pas du tout la lecture de descriptions, la justification la plus fréquente (17 réponses sur 74) a trait au fait que la lecture de descriptions, comme la lecture tout court, est difficile et ennuyeuse : « Si c'est trop long, c'est plate. », « C'est une perte de temps. », « N'aime pas ça parce que pas d'action. » Deux autres types de justifications sont fournies par les élèves : 1) les descriptions constituent des excroissances inutiles à l'histoire (8 réponses sur 74) (« La plupart [des livres] en ont trop ou pas assez. », « Ça alourdit une histoire. ») ; 2) les descriptions empêchent l'imaginaire de fonctionner (une réponse sur 74) (« Ça sert à rien parce qu'on va découvrir tout au long de l'histoire. »).

En bref, nous constatons que la lecture des descriptions constitue un « lieu de clivage fort », pour emprunter l'expression à Tauveron (1998). En effet, alors que près

des deux tiers des élèves lisent les descriptions et y trouvent un certain intérêt, plus du tiers semblent peu motivés à les lire. Le manque de motivation de certains élèves peut faire écho à des difficultés d'ordre plus général en lecture (« C'est une perte de temps. »), à un problème de conceptualisation, par exemple dans le cas d'élèves qui lisent une description sans véritablement savoir que c'en est une, ou encore à un problème de conceptualisation et de métacognition, par exemple dans le cas d'élèves qui prélèvent des informations descriptives sans savoir qu'ils le font (« Ça sert à rien parce qu'on va découvrir tout au long de l'histoire. »). Nos observations sont semblables à celles déjà formulées dans les recherches de Tauveron sur les représentations d'élèves du primaire de 8 à 13 ans¹ à propos de la description des personnages, notamment (1998). Cependant, elles s'en éloignent en partie, car aucun des élèves que nous avons interrogés n'a relevé, du moins de façon explicite, la finalité interne de la description (la contribution à la cohérence du texte), tandis que Tauveron observe qu'une dizaine d'élèves du primaire sont conscients de cette finalité dans leurs déclarations (1998, p. 50).

1.2.2.3 La motivation par rapport à l'écriture de la description

Nous avons interrogé les élèves pour savoir s'ils aimaient écrire des descriptions de lieux, d'objets ou de personnages dans une histoire. Les résultats obtenus à cette question montrent que les élèves aiment moins écrire que lire des descriptions. En effet, 47,2 % des élèves déclarent aimer beaucoup ou moyennement écrire des descriptions dans une histoire, tandis que plus de la moitié (52,6 %) avouent aimer peu ou pas du tout écrire des descriptions. De plus, comme c'est le cas pour la lecture de descriptions, nous observons un écart significatif entre les filles et les garçons : une proportion plus grande de filles (64,8 %) que de garçons (29,7 %) disent aimer beaucoup ou moyennement l'écriture de descriptions. Encore une fois, nos

¹ La recherche de Tauveron (1998), à laquelle nous faisons souvent référence, a été menée auprès d'une population de 114 élèves de cinq classes de cycle 3 primaire (une classe de CE2, deux classes de CM1 et deux classes de CM2). Cette population constitue un échantillon comparable à celui de notre recherche.

observations vont dans le sens de celles qui ont été formulées dans des recherches antérieures sur les représentations et les compétences d'élèves du primaire à propos de la description en général (Reuter, 2000a). Pour compléter ce tableau d'ordre quantitatif, nous examinons les différentes justifications proposées par les élèves pour appuyer leurs réponses.

Du côté des élèves qui disent aimer beaucoup ou moyennement écrire des descriptions dans une histoire, les justifications sont : 1) la description suscite le plaisir du lecteur, maintient son intérêt et favorise sa compréhension de l'histoire (4 réponses sur 74) (« Aide les autres à comprendre mon histoire. »); 2) elle aide le scripteur à imaginer l'histoire qu'il raconte (5 réponses sur 74) (« Ça m'aide à imaginer le reste de l'histoire. ») ; 3) elle contribue au plaisir esthétique lié à la création (5 réponses sur 74) (« Cela me permet d'inventer à mon goût. »); 4) elle est une source du plaisir d'écrire (9 réponses sur 74), (« J'aime écrire et décrire d'une manière farfelue. »); 5) elle présuppose une certaine démarche d'écriture (3 réponses sur 74) (« Quand j'écris, j'inclus la description à travers l'histoire. »); 6) elle est source d'émotions (une réponse sur 74) (« Ça m'amuse. »).

Du côté des élèves qui affirment aimer peu ou pas du tout écrire des descriptions dans une histoire, les justifications sont : 1) décrire n'est pas motivant parce que l'écriture en général n'est pas une source de motivation (17 réponses sur 74) (« Je n'aime pas écrire. »); 2) décrire est une tâche difficile, perçue comme non satisfaisante (8 réponses sur 74) (« C'est difficile, ça ne donne pas ce que je veux. ») ; 3) l'élève se considère comme un scripteur malhabile (6 réponses sur 74) (« Je n'écris pas bien. »); 4) l'élève manque d'imagination ou éprouve des pannes d'idées (4 réponses sur 74) (« Je n'ai pas beaucoup d'imagination, pas d'idées. »); 5) l'élève préfère écrire autre chose (7 réponses sur 74) (« J'aime mieux écrire des actions. »). Nous remarquons, en ce qui concerne ces élèves, qu'il s'agit là d'un problème plus

large que celui de l'écriture de descriptions : il fait écho à un manque de motivation pour l'écriture en général.

Nous remarquons qu'il y a davantage de garçons que de filles qui déclarent aimer peu ou pas du tout écrire des descriptions. Ces résultats confirment ceux que nous avons obtenus aux questions qui portaient sur l'intérêt pour l'écriture (« Aimes-tu écrire ? ») et sur la perception de soi comme scripteur (« Comment te considères-tu comme scripteur ? ») dans le premier questionnaire d'enquête. Nous avons mentionné, dans la section 1.1.3, qu'il y a davantage de garçons que de filles qui aiment peu ou pas du tout écrire, et que ces derniers semblent avoir une moins bonne image d'eux-mêmes comme scripteurs.

1.2.2.4 Les éléments descriptibles dans une histoire

Appelés à identifier les éléments qui leur semblaient les plus importants à décrire dans une histoire, les élèves ont placé au premier rang les personnages (52,7 %) ; au deuxième, les paysages et les lieux (20,2 %), et au troisième, les sentiments (18,9 %). Invités à manifester leur accord ou leur désaccord sur certains énoncés, les élèves affirment, de façon très majoritaire, que l'on peut décrire ce qui est visible et perceptible par les sens (objets, lieux, bruits, odeurs) (97,3 %), réel (personnes) (98,6 %) ou imaginaire (personnages) (90,5 %), et ce qui est connu (éléments de la réalité environnante) (94,5 %). Ces résultats, qui témoignent de représentations traditionnelles de la description, sont analogues à ceux qui ont été obtenus dans le cadre des recherches sur les représentations et compétences d'élèves au sujet de la description (Reuter, 2000 ; Cuccioli-Lernoud, 1997).

1.2.2.5 Processus d'écriture de la description

En vue de connaître la manière dont les élèves procédaient lorsqu'ils écrivaient une description, nous leur avons posé deux questions fermées à choix de réponses et une question ouverte. Dans la première question, nous leur demandions s'ils faisaient un plan avant d'écrire une description ; dans la deuxième, nous les invitons à dire quelle était la dimension qu'ils considéraient la plus importante au moment d'écrire une description ; dans la troisième, nous les invitons à expliquer comment ils s'y prenaient quand leur enseignant leur demandait de décrire le personnage principal de leur histoire.

En réponse à la première question, un peu plus de la moitié des élèves (56,7 %) affirment faire un plan avant d'écrire une description, tandis que d'autres (43,3 %) déclarent l'écrire au fil de la plume. Nous obtenons des résultats différents de ceux des recherches françaises (Reuter, 2000 ; Cuccioli-Lernoud, 1997), qui montrent que la majorité des élèves rédigent leurs descriptions au fil de la plume. Bien sûr, nos propres résultats demandent à être mis en relation avec d'autres sources de données de notre recherche.

En réponse à la deuxième question, une majorité d'élèves (56,7 %) disent rédiger leur description en fonction des caractéristiques de l'objet à décrire, tandis que d'autres déclarent l'écrire un peu comme ils pensent (35,1 %). Enfin, une faible proportion d'élèves écrivent leur description en fonction de leur destinataire (8,1 %).

Ces deux questions fermées sont complétées par la troisième question, qui fait émerger une multiplicité de réponses qui témoignent de la richesse et de la diversité des points de vue des élèves. À l'exception d'une réponse d'un élève qui déclare ne pas savoir comment il s'y prend lorsque son enseignant lui demande de décrire le personnage principal de son histoire, les explications des élèves peuvent être classées

en 9 catégories. Nous les présentons dans le tableau suivant, selon un ordre décroissant :

Tableau 14 : Stratégies d'écriture de la description d'un personnage

Caractéristiques du personnage	48
Plans visuels	5
Mouvement pensée-écriture	4
Source de création du personnage	4
Exemplification	4
Technique mixte	3
Plan de rédaction	2
Globalement et de manière détaillée	2
Évolution du personnage dans l'histoire	1
Total des réponses	73

La première catégorie d'explications regroupe les réponses d'une grande majorité d'élèves. Ceux-ci disent décrire le personnage principal de leur histoire en fonction de ses caractéristiques. La nature et la quantité des caractéristiques mentionnées varient d'une réponse à une autre (nom du personnage, apparence physique, attributs moraux, âge, sexe, lieu de résidence, milieu familial, occupation sociale, pensées, sentiments, qualités, défauts, etc.). Nous remarquons, à l'instar de la chercheuse Tauveron (1998, p. 56), que de nombreux élèves font référence à des normes arbitraires, qui trouvent leur source dans leurs préférences personnelles, ou encore dans la rhétorique scolaire, selon laquelle on effectue un portrait d'abord physique et ensuite moral d'un personnage.

La deuxième catégorie d'explications est celle d'élèves qui déclarent utiliser des plans visuels : par exemple, ils disent décrire leur personnage de la tête aux pieds. La troisième catégorie d'explications relève d'un autre ordre. Certains élèves font référence au mouvement pensée-écriture qui les conduit à décrire leur personnage (« Je commence par l'imaginer dans ma tête puis je le décris sur papier. »). Ce type de réponses confirme ce que nous avons observé dans le questionnaire d'enquête A « Mes pratiques de lecture et d'écriture narrative », à savoir que, pour de nombreux élèves, le

fonctionnement de l'écriture s'élabore d'un mouvement qui va de la pensée à la mise en texte (section 1.1.3). La quatrième catégorie d'explications réunit les réponses d'élèves qui mettent en valeur la source de création de leur personnage (« Je le crée selon des personnes de mon entourage. »). La cinquième rassemble des réponses d'élèves qui fournissent un exemple de description de personnage.

Quant aux autres catégories d'explications, elles regroupent des réponses d'élèves qui affirment décrire le personnage principal : 1) au moyen d'une technique mixte (dessin et texte) (« Je me fais un dessin et je le décris. ») ; 2) en utilisant un plan de rédaction (« Je me fais un plan pour mettre en valeur mon personnage et le décrire le plus possible. ») ; 3) de manière globale puis de manière détaillée (« Je le décris en gros (grandeur, taille, allure) puis j'y vais plus en détails (couleur, longueur). ») et 4) en fonction de son évolution dans l'histoire (« J'ajoute des éléments au fur et à mesure de l'histoire. »).

Ces catégories d'explications, moins fréquentes, témoignent de la diversité des procédés utilisés par les élèves pour décrire un personnage. Nous remarquons cependant que, sous la diversité des procédés utilisés, c'est une représentation traditionnelle de la description du personnage (le portrait statique) qui prédomine. Un seul élève mentionne la possibilité d'intégrer la description au tissu narratif, c'est-à-dire sous la forme d'un parcours dynamique intégré à l'organisation d'ensemble du récit, à travers les actions et les paroles d'un personnage, par exemple. En d'autres termes, c'est une représentation de la description comme parcours concentré qui est présente dans l'esprit des élèves, en référence au cadre conceptuel de notre recherche (p. 62). Toutefois, comme nous l'avons mentionné au sujet de la motivation des élèves par rapport à la lecture de la description (section 1.2.2.2), la diversité des techniques, des procédures, de même que les différentes formes de parcours pour décrire un personnage gagneraient à être rendues publiques afin d'enrichir les représentations des élèves sur le « comment décrire ». Cette mise en commun des représentations

contribuerait à les outiller d'un large éventail de stratégies de divers ordres, c'est-à-dire celles qui sont relatives à la sélection des informations, aux parcours descriptifs, à l'utilisation des plans visuels, aux étapes du processus d'écriture, à la source de création de personnages, à l'utilisation de techniques mixtes (dessin et écriture), etc.

1.2.2.6 Les qualités d'une description

Nous avons interrogé les élèves afin de savoir quelles étaient, selon eux, les qualités d'une description. Pour ce faire, nous leur avons posé deux questions : la première les invitait à identifier un critère de réussite d'une description dans une histoire ; la seconde leur demandait de nommer deux qualités d'une description de lieu, d'objet ou de personnage et de justifier leurs réponses.

- Critères de réussite d'une description

Les critères de réussite d'une description peuvent être répartis en 7 catégories, sur un total de 70 réponses (à l'exception de deux réponses manquantes et deux hors sujet). Deux critères reviennent fréquemment. Le premier a trait à la quantité et à la pertinence des informations descriptives. Trente-trois élèves soutiennent qu'une description réussie présente des détails au lecteur. Leurs réponses ne sont cependant pas homogènes : il n'y a pas de consensus, chez ces derniers, au sujet de la quantité de détails que doit contenir une description. Pour certains, une description complète est une description réussie, tandis que pour d'autres, une description réussie ne doit pas donner trop de détails, mais suffisamment pour ne pas tout dévoiler au lecteur (« Assez pour savoir comment le personnage va réagir mais pas trop pour deviner la fin. »). Pour d'autres encore, la description réussie se situe à mi-chemin dans une zone difficile à cerner, entre la pléthore et la pénurie de détails : « Pas assez ou trop de détails, c'est raté, détails nécessaires, c'est réussi. » ; « Réussie quand on a tout ce qu'il faut, ratée quand il manque des détails. ». Nous remarquons que les élèves, à travers leurs

déclarations, sont conscients de la pertinence des informations descriptives, mais ont de la difficulté à se prononcer sur la quantité des informations descriptives que doit contenir une description : cela explique pourquoi une description réussie est tantôt détaillée, tantôt peu détaillée. En témoigne cette réponse d'un élève qui propose des explications arbitraires pour parler d'une description ratée : « Raté lorsque c'est débalancé (parle trop des souliers et pas assez de son physique). »

La quantité et la pertinence des informations descriptives semblent constituer une zone floue chez les élèves, ce qui peut sembler justifié dans la mesure où la quantité des informations descriptives est variable selon les effets que veut produire un auteur et selon le genre de texte exploité. Par ailleurs, leurs réponses font écho à un paradoxe qu'ils vivent souvent en situation d'écriture de la description à l'école : ils sont coincés entre l'injonction de tout dire sur le personnage de leur histoire, mais également d'en dire juste assez (souvent en nombre de lignes), de se limiter à l'essentiel. En d'autres termes, les explications des élèves trouvent en partie leur source dans des situations d'écriture de portraits décontextualisés, sans critères de quantité, de pertinence et d'ordonnement des informations descriptives. Ils n'ont pas de représentations claires des modes d'organisation de la description. Nos observations convergent, là encore, avec celles de la chercheuse Tauveron (1998, p. 57).

Le deuxième critère qui revient fréquemment est mentionné par 21 élèves. Pour eux, une description réussie aide le lecteur à générer des images mentales du récit et en favorise la compréhension, le traitement cognitif (« On peut bien imaginer, comprendre, se faire une idée. »). Il s'agit d'un critère de réussite de la description qui est également la justification la plus fréquente chez les élèves qui disent aimer beaucoup la lecture des descriptions. Leurs justifications s'appuient sur le fait que les descriptions contribuent à la construction d'un univers fictif vraisemblable, d'une illusion référentielle (Reuter, 2000 ; Adam et Petitjean, 1982; Ricardou, 1980), comme nous l'avons montré à la section 1.2.2.2.

Cinq autres critères de réussite d'une description sont mentionnés par les élèves. Pour ces derniers, une description réussie : 1) est cohérente de manière interne ainsi qu'à travers la progression du récit (5 réponses) (« Suivre une logique, ne pas se contredire. » ; « Ratée quand la description n'a pas de rapport avec le personnage, le lieu ou l'objet. Réussie quand ça explique le nécessaire. »); 2) maintient l'intérêt du lecteur (3 réponses) (« C'est intéressant à lire et nous donne le goût de continuer. »); 3) comporte des qualités esthétiques (3 réponses) (« Belles phrases (réussie). »); 4) dépend du jugement personnel de chaque lecteur (une réponse) (« Ça dépend de la personne qui lit. »); 5) est principalement tributaire de la créativité d'un auteur (une réponse) (« Pour moi elle est toujours réussie, car c'est l'auteur qui la crée à son image. »). Le tableau est complété par quelques élèves qui proposent un exemple personnel afin d'illustrer ce qu'est une description réussie (3 réponses).

- Qualités d'une description

Comme nous l'avons mentionné précédemment, les élèves ont été invités à nommer deux qualités de ce qu'ils considéraient être une bonne description d'un lieu, d'un objet ou d'un personnage et à justifier leurs réponses. À ce sujet, deux précisions doivent être apportées.

D'abord, sur une possibilité de 148 occurrences (2 qualités mentionnées par 74 élèves), nous avons dû en retrancher 47, parmi lesquelles on retrouvait 3 occurrences de nature tautologique (du type : « réussi ») et 44 occurrences qui ne correspondaient pas à des qualités d'une description. Cela est dû au fait que certains élèves ont parfois mal compris la question qui leur était posée. Ce ne sont donc pas tous les élèves qui ont mentionné deux qualités d'une description. Dans certains cas, ils ont mentionné des qualités que l'on doit attribuer à un personnage, un lieu ou un objet (« Décrire le personnage physiquement ») (21 occurrences) ; dans d'autres, ils ont donné des qualités d'un personnage, d'un lieu ou d'un objet particulier (« Il est gentil ou

méchant. ») (23 occurrences). Avec cette question, nous leur demandions de nommer deux qualités d'une description en général. Une telle situation montre que certains élèves comprennent ce qu'est la description, sans toutefois posséder le métalangage nécessaire à sa conceptualisation.

De plus, les élèves ne justifient pas toujours leurs réponses. Quand elles le sont, les justifications coïncident avec les qualités mentionnées par ces derniers. À titre d'exemple, un élève pour qui une bonne description est une description bien écrite s'explique en affirmant qu'elle ne comporte pas de fautes (erreurs orthographiques, syntaxiques ou grammaticales). Ces précisions faites, 11 qualités ont été identifiées et expliquées par les élèves, pour un total de 101 occurrences. Nous les présentons dans le tableau suivant, ordonnées selon leur fréquence d'apparition :

Tableau 15 : Les qualités d'une description selon les élèves

Génératrice d'images mentales du récit	39
Complète	19
Esthétique	11
Compréhensible	10
Captivante pour le lecteur	6
Pertinente	5
Émouvante	3
Explicative	3
Cohérente	2
Bien écrite	2
Ordonnée	1
Total des occurrences	101

À la lumière de ces résultats, il n'est pas étonnant de constater que la qualité qui apparaît au premier rang est liée à la finalité externe de la description, soit la construction d'un univers fictif vraisemblable. Cela vient renforcer certains résultats

que nous avons obtenus dans des questions précédentes. Une bonne description de lieu, d'objet ou de personnage est d'abord celle qui fait voir, celle qui permet aux élèves de se construire des images mentales du récit et aussi d'en faciliter le traitement cognitif (« Elle réussit à me faire voir le lieu. » ; « Qu'on puisse bien se faire une image dans sa tête. »).

Une description complète, c'est-à-dire celle liée à la quantité de détails qu'elle contient, apparaît au deuxième rang. Pour certains élèves, une description de qualité est celle où « tout est présent ». Rappelons que la quantité d'informations descriptives est un concept qui, comme nous l'avons affirmé plus haut, constitue une zone floue chez les élèves, entre « trop » et « pas assez » de détails. Au troisième rang, c'est la qualité esthétique de la description qui prend place : une bonne description est une belle description (« Que se sois spontanée et avoir une belle écriture. » ; « Que se sois original »). Nous remarquons la présence, chez les élèves, d'une certaine représentation ornementale de la description, consistant à « faire beau » en décrivant, à l'instar des observations d'autres chercheurs (Reuter, 2000a ; Cuccioli-Lernoud, 1997). Au quatrième rang, c'est le caractère « compréhensible » de la description qui prend place : une bonne description doit favoriser la compréhension du lecteur (« Capable de comprendre le texte ou les phrases. ») ; être accessible (« Pas trop d'imaginaire. »).

D'autres qualités sont mentionnées par les élèves. Pour eux, une bonne description de lieu, d'objet ou de personnage est : 1) captivante, c'est-à-dire qu'elle maintient l'intérêt du lecteur (« Quand elle a du piquant. ») ; 2) pertinente (« Quand il a pas trop de détail. ») ; 3) émouvante (« On le ressent. ») ; 4) explicative (« On sait ces quoi. ») ; 5) cohérente (« Lorsque tu ne change pas les descriptions du personnage. ») ; 6) bien écrite (« Pas de faute ») et 7) ordonnée (« Ce n'est pas tout mêlé. »).

En bref, les différentes qualités mentionnées par les élèves témoignent de la diversité de leurs représentations au sujet de la description. Elles pourraient faire

l'objet de discussions en groupe qui permettraient aux élèves d'enrichir leurs représentations à propos des critères de réussite d'une description.

1.2.2.7 Autres connaissances sur la description

Nous avons demandé aux élèves s'ils avaient d'autres connaissances à propos de la description de lieux, d'objets ou de personnages dans une histoire. Un peu plus de la moitié d'entre eux (41/74) répondent à la question posée. Trente et un élèves affirment ne rien savoir d'autre sur la description ou ne donnent tout simplement aucune réponse ; 2 élèves formulent des réponses incohérentes. Pour compléter ce tableau quantitatif, les déclarations des élèves, sur un total de 41 réponses, peuvent être réparties en 4 catégories, ordonnées selon leur fréquence d'apparition : (1) les procédés pour décrire ; (2) les éléments qui doivent être décrits ; (3) les critères de réussite liés aux qualités d'une description et (4) les fonctions de la description.

La première catégorie regroupe un ensemble de procédés pour décrire un personnage, un lieu ou un objet (14 réponses). Les élèves soulignent l'importance des éléments suivants : 1) la nécessité de décrire de manière détaillée, avec un souci de précision, afin d'être compris par son lecteur (« Expliquer en détails. » ; « Il faut être précis pour que les autres comprennent. ») (6 réponses) ; 2) le souci de réalisme dans la description (« Il faut décrire les choses comme elles sont. ») (une réponse) ; 3) la nécessité de décrire différentes composantes (« Je décris également mes actions et mes sentiments. ») (une réponse) ; 4) le besoin de visualiser un personnage au moment de le décrire (« J'imagine le personnage dans ma tête quand je le décris. ») (une réponse) ; 5) les façons de décrire des auteurs qu'ils ont lus (« Les auteurs décrivent souvent le personnage puis les lieux, puis les objets. ») (une réponse) ; 6) le point de vue de celui qui décrit (« On doit décrire les lieux comme si on était témoin ou observateur. ») (une réponse) ; 7) le lieu d'insertion des descriptions (« On les place souvent au début d'une histoire. » ; « Pour commencer, il faut décrire le lieu, l'objet ou le personnage avant de

dire ce qui se passe. ») (2 réponses) ; 8) les différences dans la façon de décrire selon l'objet de la description (« Un objet est décrit physiquement, un personnage est décrit par ses talents et un lieu par ce qu'il y a autour. ») (une réponse). Dans la mesure où ils apportent des informations complémentaires, notamment les références à des auteurs lus, le souci de réalisme, le point de vue, les différentes manières de procéder selon la nature de l'objet de la description, de même que son lieu d'insertion, les propos des élèves viennent appuyer les résultats que nous avons obtenus aux questions portant sur le processus d'écriture de la description (section 1.2.2.5, questions 9, 12 et 13).

La deuxième catégorie a trait aux éléments qui doivent être décrits (10 réponses). En ce qui concerne la description en général, plusieurs élèves énumèrent différentes caractéristiques possibles pour décrire des personnages, des lieux et des objets (7 réponses) (« Il faut que les trois catégories soient présentes sinon ce n'est plus une histoire. »). Ils reprennent en quelque sorte les éléments qui leur semblent les plus importants à décrire dans une histoire, c'est-à-dire les personnages, les paysages et les lieux, en lien avec leurs réponses à une question antérieure (section 1.2.2.4). En ce qui concerne la description du personnage en particulier, d'autres élèves insistent sur la nécessité de décrire les qualités et les défauts du personnage, son apparence physique et son intériorité (2 réponses) (« La description doit être physique et intérieure. » ; « Leurs qualités et défauts »). Enfin, un élève souligne l'importance de certains détails liés à l'atmosphère du récit (une réponse) (« La température »), tandis qu'un autre mentionne le besoin d'être exhaustif dans l'écriture de la description (« Il faut tout dire. »).

La troisième catégorie porte sur les critères de réussite d'une description (10 réponses). Les critères mentionnés par les élèves sont : 1) clarté et précision (une réponse) ; 2) pertinence des détails (une réponse) ; 3) signification (une réponse) ; 4) brièveté de la description (2 réponses) ; 5) humour et horreur (une réponse) ; 6) suspense et mystère (une réponse) ; 7) maintien de l'intérêt et de la compréhension du

lecteur (3 réponses). Les réponses des élèves constituent des reprises de certaines observations que nous avons obtenues aux questions portant sur les qualités d'une description (section 1.2.2.6).

Quant à la quatrième catégorie, elle regroupe des réponses d'élèves à propos des fonctions de la description (5 réponses). Pour ces élèves, la description permet de générer des images mentales du récit (4 réponses) et possède aussi une fonction explicative (une réponse). Enfin, il nous faut mentionner deux réponses d'élèves se situant en dehors des catégories précédentes. Le premier évoque un souvenir de lecture (« Dans un livre, il y avait des personnages très bien présentés. ») ; le second fait référence à une perception issue de son milieu familial à propos des qualités d'un personnage de fiction (« Mes parents me disent que les personnages sont courageux. »).

Au terme de cette analyse au sujet du premier volet de notre questionnaire, nous pouvons formuler cinq observations :

(1) Les élèves associent la description essentiellement à des entités physiques et statiques, en l'occurrence des personnages, des lieux et des objets, qu'il est possible de caractériser à partir de traits spécifiques et génériques. Les éléments descriptibles relèvent, pour la majorité d'entre eux, de l'ordre du visible, du connu ou de l'imaginaire.

(2) Une majorité d'élèves aiment lire des descriptions dans une histoire, les filles étant plus nombreuses que les garçons à les préférer. Les élèves qui aiment la description lui reconnaissent les qualités et les fonctions suivantes : génératrice d'images mentales du récit, source d'émotions, porteuse de connaissances, utile comme modèle en écriture, source de renseignements sur les personnages, les lieux et les objets et, enfin, support d'identification au personnage. Les élèves qui ne l'aiment

pas, et dont les réponses font souvent écho à des problèmes de lecture plus généraux, considèrent la description comme une excroissance inutile dont la lecture difficile empêche l'imaginaire de fonctionner.

(3) Les élèves préfèrent davantage lire des descriptions plutôt que d'en écrire. Encore une fois, il y a un écart significatif entre les filles et les garçons, ces derniers étant moins nombreux à apprécier écrire des descriptions. Pour les élèves qui aiment en écrire, les raisons sont les suivantes : elles aident le scripteur à imaginer son histoire, elles servent à combler des besoins du lecteur, elles contribuent au plaisir d'écrire et de créer et, enfin, elles présupposent une certaine démarche d'écriture. Pour ceux qui n'aiment pas écrire des descriptions, c'est l'écriture en général qui ne constitue pas une source de motivation.

(4) En ce qui concerne le processus d'écriture de la description, plus de 50 % des élèves disent faire un plan avant d'écrire et plus de 50 % décrivent en fonction des caractéristiques de l'objet. Une faible proportion d'élèves disent décrire en fonction du lecteur. Pour décrire, les élèves utilisent majoritairement un parcours concentré, s'inspirent des caractéristiques du personnage et mettent en œuvre différents procédés (dessins, techniques mixtes, plans visuels, plans de rédaction, etc.).

(5) Les élèves considèrent qu'une description réussie présente une certaine quantité de détails pertinents, mais cela demeure flou dans l'esprit de plusieurs d'entre eux, hésitants qu'ils sont entre la pénurie et l'inflation de détails. Enfin, une bonne description, en plus d'être génératrice d'images, est complète, cohérente, intéressante pour le lecteur, esthétique, compréhensible, captivante, émouvante, explicative, bien écrite et ordonnée.

1.2.3 La description de personnages dans le récit d'aventures

Dans cette partie du questionnaire, nous voulions obtenir des éléments de réponses aux questions suivantes : Les élèves éprouvent-ils du plaisir ou du déplaisir à lire la description de personnages dans le récit d'aventures ? Quelles sont, d'après eux, les fonctions de la description de personnages dans le récit d'aventures ? Écrivent-ils des descriptions de lieux, de personnages ou d'objets en situation de production d'un récit d'aventures ? Décrivent-ils tous les personnages ou seulement quelques-uns et pourquoi ? À quel moment, d'après eux, peut-on insérer la description d'un personnage dans le récit ? Y a-t-il un ordre particulier pour décrire ? Y a-t-il des éléments obligatoires à décrire ? Peut-on retrouver la description de personnages dans un dialogue ? Faut-il décrire de façon détaillée un personnage dans une histoire ?

1.2.3.1 Plaisir/déplaisir lié à la lecture de la description de personnages

Nous avons posé deux questions aux élèves. Dans la première, nous leur demandions s'ils lisaient les descriptions de personnages dans un récit d'aventures ; dans la seconde, s'ils éprouvaient du plaisir à les lire.

En réponse à la première question, 61 élèves sur 74 déclarent lire les descriptions de personnages dans un récit d'aventures pour les raisons suivantes : 1) elles favorisent la compréhension de l'histoire (« Comprendre, connaître le personnage, l'histoire ») (42 réponses) ; 2) elles contribuent à générer des images mentales du récit (« Me faire un film dans ma tête, mieux imaginer, visualiser ») (16 réponses). D'autres élèves disent lire les descriptions de personnages par obligation (« Parce que je suis obligé. ») (3 réponses).

De leur côté, 13 élèves affirment ne pas lire les descriptions de personnages et justifient ainsi leurs réponses : 1) ils n'aiment pas lire en général (« Je n'aime pas lire

donc je ne les lis pas. ») (7 réponses); 2) ils considèrent les descriptions trop longues (« Si elle est courte, ça va plus me tenter de la lire. ») (2 réponses) ; 3) ils les sautent (« D'habitude elles sont au début. Je les saute parce que je préfère le savoir au fur et à mesure. ») (une réponse) ; 4) ils affirment qu'ils vont découvrir ce qu'ils veulent savoir au sujet du personnage tout au long de l'histoire (« Ça ne sert à rien parce qu'on apprend à connaître le personnage au fur et à mesure de l'histoire. ») (3 réponses).

En réponse à la deuxième question, 44 élèves disent avoir du plaisir à lire les descriptions des personnages dans un récit d'aventures, certains beaucoup (15) et d'autres moyennement (29). Nous remarquons qu'une proportion plus grande de filles (29,7 %) que de garçons (10,8 %) affirment éprouver du plaisir à lire les descriptions des personnages. Les justifications des élèves sont sensiblement les mêmes que celles qu'ils donnent dans leurs réponses à la question précédente. Pour ces derniers, les descriptions de personnages : 1) permettent de mieux visualiser le récit (18 réponses) ; 2) favorisent la compréhension de l'histoire (12 réponses) ; 3) répondent à des besoins de renseignements au sujet des personnages (8 réponses); 4) suscitent des émotions (4 réponses) ; 5) sont des éléments essentiels d'un roman (2 réponses).

De leur côté, les 30 élèves qui affirment avoir peu ou pas du tout de plaisir à lire les descriptions de personnages donnent les raisons suivantes pour appuyer leurs réponses : 1) ils n'aiment pas lire les descriptions de personnages, les considérant ennuyeuses, ou n'aiment pas lire tout court (17 réponses) ; 2) ils les trouvent trop longues (4 réponses) ; 3) ils semblent ne pas comprendre ce qu'est la description (difficulté de conceptualisation) (4 réponses). Un élève dit être « mélangé » en lisant des descriptions. Enfin, certains élèves formulent des justifications hors sujet ou incohérentes (4 réponses.)

Dans l'ensemble, les justifications fournies par les élèves viennent confirmer les résultats déjà obtenus à une question précédente sur l'intérêt des élèves pour la

lecture des descriptions en général. À titre de rappel, nous avons souligné, à l'instar de la chercheuse Tauveron (1998, 1995) que, du côté des élèves qui aiment les lire, les descriptions favorisent le traitement cognitif de l'histoire et la production d'images mentales du récit, tandis que du côté des élèves qui n'aiment pas les lire, les justifications renvoient à des problèmes de lecture plus généraux ou à des problèmes de conceptualisation (section 1.2.2.2).

1.2.3.2 Fonctions de la description de personnages

Nous avons interrogé les élèves afin de savoir s'ils considéraient que la description de personnages servait à quelque chose dans un récit d'aventures. Nous leur avons également demandé de justifier leurs réponses. Deux grandes tendances se dessinent : elles montrent que les opinions des élèves sont partagées quant à la nature de la finalité de la description de personnages dans un récit d'aventures.

La première tendance est celle d'une très grande majorité d'élèves (63/74), qui soutiennent que la description de personnages joue un rôle dans un récit d'aventures. À l'exception de trois énoncés tautologiques du type : « Ça sert à décrire. », leurs justifications s'appuient essentiellement sur deux arguments. Le premier argument est le suivant : les descriptions de personnages constituent un support pour générer des images mentales du récit (34 réponses). Il s'agit d'un argument qu'ils ont déjà formulé pour justifier leurs réponses aux questions précédentes (n^{os} 5, 15 et 16). Pour un grand nombre d'élèves, la description de personnages a surtout une finalité externe, c'est-à-dire la construction d'un univers fictif vraisemblable. C'est un constat que nous avons déjà fait. Ce qu'il nous faut ajouter, au sujet des déclarations de ces élèves, c'est qu'elles témoignent de représentations traditionnelles de la description, gouvernées par l'illusion référentielle. En ce sens, nos observations convergent avec celles de la chercheuse Tauveron (1998, 1995), qui remarque, dans ses recherches sur les représentations d'élèves du primaire, la prédominance de la fonction mimésique de la

description (le montage de la référenciation) sur sa fonction prédictive, c'est-à-dire sa place dans la cohérence d'ensemble du texte et ses retombées sur l'intrigue. Aux dires de la chercheuse, cette prédominance témoigne d'une difficulté, chez les élèves, à se détacher d'une lecture référentielle pour adopter un mode de lecture plus réflexif et distancié (1998, p. 48).

Le deuxième argument avancé par les élèves est le suivant : les descriptions de personnages favorisent la compréhension de l'histoire (26 réponses). Il faut noter que la compréhension de l'histoire n'évoque pas la même réalité chez tous les élèves. Pour de nombreux élèves, elle est étroitement associée à sa visualisation, donc à la fonction mimésique de la description. Sur ce point, nos observations convergent avec celles de David-Chevalier (2007). Pour d'autres élèves, la compréhension de l'histoire renvoie au rôle de la description de personnages dans l'économie du récit et à son impact sur l'intrigue. En effet, ils soutiennent qu'elle aide à comprendre l'histoire, qu'elle explique des choses et qu'elle contribue à faire progresser l'intrigue (« Comprendre, connaître le personnage et l'histoire », « Ça explique des choses. », « À faire avancer l'aventure. »). Nos résultats sont ici analogues à ceux de Tauveron (1998), toutes proportions gardées : une dizaine d'élèves mentionnent de façon explicite la finalité interne de la description, c'est-à-dire sa fonction de gestion de la lecture et de l'écriture et sa fonction régulatrice-transformationnelle, en référence au cadre conceptuel de notre recherche (p. 70).

La deuxième tendance est celle d'une minorité d'élèves (11/74), qui affirment que la description de personnages n'a pas d'utilité dans un récit d'aventures. À l'exception de trois énoncés (2 justifications hors sujet et une absente), quatre arguments sont avancés par les élèves pour appuyer leurs réponses : 1) ils préfèrent construire leur propre image des personnages pour mieux comprendre l'histoire (2 réponses) ; 2) ils considèrent que les descriptions de personnages ne font que retarder l'action (2 réponses) ; 3) ils mentionnent que le lecteur n'a pas besoin de se faire des

images, mais simplement de lire (une réponse) ; 4) ils disent qu'ils vont découvrir ce qu'ils veulent savoir au sujet des personnages tout au long de la lecture de l'histoire (3 réponses). Ces justifications au sujet de la non-fonctionnalité de la description de personnages dans le récit d'aventures témoignent de représentations incomplètes, ou, à tout le moins, qui font écho à des difficultés de compréhension en lecture. Nous pouvons distinguer trois cas de figure : 1) la dissociation entre les images mentales individuelles et les indices textuels nécessaires au fonctionnement même du processus de représentation de l'univers fictif chez le lecteur, dans le cas d'élèves qui prétendent construire leurs propres images ou ne pas avoir besoin d'en construire ; 2) la vision restreinte de la description comme bloc textuel autonome et isolé, dans le cas d'élèves qui soutiennent qu'elles ne font que retarder l'action ; 3) des difficultés de conceptualisation de la description, dans le cas d'élèves qui voient la description et la narration comme deux réalités indépendantes ou qui lisent des descriptions sans s'en rendre compte, comme nous l'avons fait remarquer dans une section précédente (1.2.2.2).

1.2.3.3 Écriture de descriptions de lieux, de personnages ou d'objets

En vue de savoir si les élèves rédigeaient des descriptions de lieux, d'objets ou de personnages dans leur récit d'aventures, nous leur avons posé trois questions dont la forme était similaire. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif des réponses obtenues.

Tableau 16 : Écriture de descriptions dans un récit d'aventures

	Quand tu écris un récit d'aventures, fais-tu des descriptions...	de lieux?	d'objets?	de personnages?
Oui		55	41	67
Non		19	33	7
Total des réponses		74	74	74

À la lumière de ces résultats, nous pouvons formuler deux constats : 1) une majorité d'élèves disent écrire des descriptions dans leur récit d'aventures ; 2) ils affirment décrire davantage les personnages et les lieux que les objets. Pour compléter ce tableau quantitatif, analysons les justifications fournies par les élèves.

- Descriptions de lieux

Deux arguments principaux sont mentionnés par les élèves : 1) elles aident le lecteur à se construire des images mentales du récit (23 réponses); 2) elles favorisent la compréhension de l'histoire (4 réponses). D'autres élèves donnent des exemples de lieux qui peuvent être décrits (11 réponses), expliquent leur façon de procéder (8 réponses) ou encore disent décrire les lieux par obligation (9 réponses). Quant aux élèves qui ne décrivent pas de lieux, ils affirment qu'ils n'aiment pas le faire (19 réponses).

- Descriptions d'objets

La construction d'images mentales du récit chez le lecteur constitue, encore une fois, l'argument le plus souvent mentionné par les élèves qui disent rédiger des descriptions d'objets (19 réponses). D'autres élèves justifient leurs réponses en affirmant qu'ils décrivent seulement les objets importants (12 réponses), en expliquant leur façon de procéder (plans visuels, recours au dessin, etc.) (8 réponses), ou en présentant des exemples de descriptions d'objets (2 réponses). Les élèves qui disent ne pas rédiger de descriptions d'objets s'appuient sur ces raisons : 1) les descriptions d'objets ne sont pas importantes (23 réponses) ; 2) il suffit de nommer les objets pour que le lecteur comprenne (7 réponses) ; 3) ils déclarent tout simplement qu'ils n'aiment pas le faire (3 réponses).

- Descriptions de personnages

Comme c'est le cas pour les descriptions de lieux et d'objets, la possibilité, pour le lecteur, de se construire des images mentales du récit en décrivant leurs personnages constitue l'argument d'une majorité d'élèves (26 réponses). Pour expliquer leurs réponses, d'autres élèves donnent des exemples de descriptions physiques et morales de personnages (30 réponses); d'autres encore expliquent brièvement leurs façons de procéder pour décrire, telles que l'utilisation de plans visuels et le recours à différentes techniques imaginatives (dessin, rappel d'une personne connue, etc.) (11 réponses). De leur côté, les élèves qui disent ne pas décrire les personnages dans leur récit d'aventures affirment qu'ils n'aiment pas le faire (7 réponses).

Que peut-on retenir des propos des élèves? Dans l'ensemble, nous constatons que les résultats obtenus à ces trois questions confirment ceux que nous avons obtenus à des questions précédentes. En premier lieu, les élèves disent décrire davantage les personnages et les lieux dans leurs récits d'aventures : nous avons montré plus haut que ce sont les deux catégories d'éléments descriptibles dans une histoire qu'ils placent au 1^{er} et 2^e rangs (section 1.2.2.4). En second lieu, nous constatons que la construction d'images mentales du récit constitue un argument dominant chez les élèves qui déclarent faire des descriptions. Il s'agit d'une représentation liée à la fonction mimésique de la description, c'est-à-dire la construction d'un univers fictif vraisemblable. Troisièmement, les explications des élèves concernant leurs façons de décrire sont identiques à celles fournies aux questions sur le processus d'écriture de la description (section 1.2.2.5). Quatrièmement, certaines représentations d'élèves gagneraient à être partagées, notamment celles selon lesquelles seulement les objets importants du récit devraient être décrits. Ces déclarations d'élèves témoignent néanmoins de leur conscience des principes de sélection et de pertinence des informations descriptives. Enfin, les réponses des élèves qui n'aiment pas décrire font

écho à certains problèmes de conceptualisation de la description (il faut tout simplement nommer les objets sans les décrire), ou encore, à un manque de motivation pour l'écriture en général.

1.2.3.4 Hiérarchisation des personnages

Une très grande majorité des élèves (67/74) disent donc décrire les personnages en situation d'écriture d'un récit d'aventures. Afin de savoir s'ils ont une idée du principe de hiérarchisation des personnages, nous leur avons demandé s'ils décrivaient tous les personnages ou seulement quelques-uns d'entre eux quand ils rédigeaient une histoire. Ils étaient ensuite invités à justifier leurs réponses.

Les résultats obtenus à cette question sont les suivants : 63 élèves déclarent décrire seulement certains personnages ; 8 élèves affirment les décrire tous ; 1 élève dit décrire les personnages en fonction des circonstances ; enfin, 2 élèves déclarent n'en décrire aucun. Les justifications qu'ils fournissent pour appuyer leurs réponses illustrent deux grandes tendances dans la description de personnages.

La première tendance est celle de la description sélective des personnages. Les élèves qui disent décrire seulement certains personnages s'appuient sur les arguments suivants : 1) il y a des personnages plus importants que d'autres (44 réponses); 2) il n'est pas utile de les décrire tous, car cela génère une surcharge de travail (15 réponses). En témoignent ces déclarations, qui montrent qu'ils sont conscients de la distinction personnages principaux/personnages secondaires dans un récit et de la distinction entre description et narration : « Seulement les personnages importants, s'ils vont au supermarché, ce n'est pas nécessaire de décrire tout le monde là-bas. » ; « Seulement certains d'entre eux sinon il y aurait plus de descriptions que d'histoire. » ; « Ça serait trop long et ça ne servirait à rien. » ; « Pour ne pas

m'écoeurer d'écrire. » Pour compléter le tableau, 4 élèves présentent des justifications hors sujet.

La deuxième tendance est celle de la description exhaustive des personnages. Les élèves qui affirment décrire tous les personnages s'appuient sur des arguments en référence à certains besoins spécifiques. Le fait de décrire tous les personnages : 1) permet au lecteur de mieux comprendre le récit (4 réponses); 2) contribue à satisfaire le plaisir lié à la création chez le scripteur (3 réponses). À ces deux arguments s'ajoute un troisième, qui relève plus d'une attente scolaire : décrire tous les personnages donne davantage de points lors de l'évaluation d'une composition (une réponse).

Enfin, pour compléter l'éventail des réponses fournies par les élèves à cette question concernant la hiérarchisation des personnages, un élève déclare décrire les personnages selon les circonstances et deux autres affirment qu'ils ne décrivent aucun personnage, parce qu'ils n'aiment tout simplement pas écrire.

D'un point de vue quantitatif, les résultats que nous obtenons sont légèrement différents de ceux des recherches de Tauveron (1998, p. 50) sur les représentations et les compétences d'élèves du primaire à propos de la description de personnages. Nous effectuons une mise en parallèle des résultats dans le tableau suivant :

Tableau 17 : Description sélective et exhaustive des personnages

	Harvey (2008)	Tauveron (1998)
Description sélective (certains personnages)	63 (85,2 %)	52 (59,7 %)
Description exhaustive (tous les personnages)	8 (10,8 %)	18 (20,6 %)
Description sélective ou exhaustive en fonction des circonstances	1 (1,3 %)	2 (2,2 %)
Aucune description de personnages	2 (2,7 %)	
Total des réponses	74	87

À la lumière de ces résultats, on peut remarquer que les élèves que nous avons interrogés sont plus nombreux que ceux de Tauveron, toutes proportions gardées, à déclarer procéder à une description sélective des personnages.

Du point de vue des justifications fournies par les élèves, nos résultats convergent avec ceux de Tauveron (1998). En effet, nous remarquons que trois types de justifications sont présentées par les élèves : 1) des justifications internes, centrées sur le scripteur et ses problèmes d'écriture, comme c'est le cas des élèves qui affirment que décrire tous les personnages crée une surcharge de travail ; 2) des justifications externes, centrées sur le lecteur et ses besoins de compréhension ; 3) des justifications internes, liées à la variation quantitative du descriptif en fonction de la part prise par le personnage dans l'intrigue. La hiérarchie des personnages constitue donc un argument dominant qui préside à leur description sélective.

1.2.3.5 Lieu d'insertion de la description du personnage dans le récit

Nous avons demandé aux élèves à quel moment d'une histoire un auteur doit décrire un personnage. Ils devaient choisir l'une des options suivantes : a) au début de l'histoire ; b) au milieu de l'histoire ; c) à la fin de l'histoire ; d) au début, au milieu et à la fin de l'histoire ; e) au début, au milieu ou à la fin de l'histoire. Ils étaient ensuite invités à justifier leurs réponses. Trois options ont été choisies par les élèves.

- Au début d'une histoire

La première option est celle d'une majorité d'élèves qui déclarent que la description d'un personnage doit être introduite au début d'une histoire (54/74). À l'exception de trois justifications hors sujet et d'une justification absente, 6 types d'arguments sont avancés par les élèves. L'insertion de la description du personnage au début du récit : 1) permet de mieux imaginer le personnage, de s'en faire une idée, en

référence à l'« effet de réel » de la description (Barthes, 1968/1984) (22 réponses) ; 2) permet de différencier et de reconnaître les personnages (12 réponses) ; 3) favorise la compréhension de l'histoire (5 réponses) ; 4) constitue une norme de composition de récits, en référence à des situations d'écriture scolaires, où l'on doit présenter les personnages au début de l'histoire (7 réponses) ; 5) permet de comprendre l'évolution du personnage, de l'état initial du récit à son état final (1 réponse) ; 6) est plus utile qu'à la fin du récit, car, à ce moment-là, le lecteur aura tout découvert sur le personnage (2 réponses).

Le fait qu'une grande majorité d'élèves affirment que la description du personnage doit prendre place au début du récit n'est pas étonnant. Comme nous l'avons montré dans le cadre conceptuel de la recherche, les pratiques dominantes de la description de personnages dans le récit chez les élèves fonctionnent sous l'influence de représentations traditionnelles, erronées ou souvent incomplètes de la description. Les élèves conçoivent la description du personnage comme un bloc ornemental et figuratif qui prend place en position initiale du récit. C'est ce que montrent d'ailleurs plusieurs chercheurs (Reuter, 2000 ; Tauveron, 1998, 1995 ; Schnedecker, 1990).

- Au début, au milieu et à la fin de l'histoire

La deuxième option, plus faiblement choisie, est celle d'élèves qui affirment que la description du personnage doit être introduite au début, au milieu et à la fin de l'histoire (14/74). Les raisons avancées par ces élèves sont les mêmes que celles des élèves qui ont choisi la première option : 1) la description de personnages favorise la compréhension de l'histoire (4 réponses) ; 2) elle permet de saisir l'évolution des personnages, de l'état initial du récit à son état final (3 réponses) ; 3) elle constitue une façon de faire, une norme d'écriture (1 réponse) ; 4) elle permet de différencier et de reconnaître les personnages (5 réponses) ; 5) elle permet d'imaginer le personnage, de s'en faire une idée (1 réponse).

- Au début, au milieu ou à la fin de l'histoire

La troisième option est celle d'élèves qui soutiennent que la description du personnage doit être introduite au début, au milieu ou à la fin de l'histoire (5/74). Encore une fois, les raisons avancées par les élèves sont identiques à celles des élèves qui ont choisi la première et la deuxième option. La description de personnages : 1) permet de comprendre leur évolution, de l'état initial du récit à son état final (une réponse); 2) permet de différencier et de reconnaître les personnages (4 réponses). Enfin, un seul élève affirme qu'elle doit prendre place au milieu de l'histoire, sans toutefois justifier son choix.

Ce que nous constatons, c'est que la différence dans le choix de localisation de la description du personnage chez les élèves ne signifie pas pour autant une différence dans les représentations. Pour l'ensemble des élèves, la représentation dominante de la description de personnage demeure celle d'un bloc textuel autonome. En d'autres termes, les justifications fournies par les élèves des deuxième et troisième tendances ne sont pas suffisamment explicites pour témoigner de représentations plus fines de la description de personnages comme parcours intégré à la narration. Aucune justification ne dit explicitement que la description du personnage s'intègre aux dialogues ou aux actions des personnages, par exemple. Ils avancent d'ailleurs les mêmes arguments pour justifier la place de la description du personnage que ceux des élèves qui la placent en position initiale du récit.

En ce sens, nos observations convergent avec celles de la chercheuse Tauveron (1998, 1995). Tout se passe comme si la description du personnage prenait place au début de l'histoire, en référence à une norme, la situation initiale du récit étant fréquemment assimilée à la présentation des personnages dans les situations d'écriture scolaires et également dans le traitement qu'on en fait dans les manuels destinés à son enseignement. Pour emprunter une formulation de Tauveron (1998, p. 53), la

description est en somme perçue comme « un rituel d'entrée en scène, calqué sur le code social qui veut que les présentations soient faites avant que ne s'engage la conversation ». Il apparaît donc que, en dépit de choix différents concernant le lieu d'insertion de la description du personnage dans le récit, c'est une représentation unique de la description qui se manifeste, celle d'une séquence textuelle autonome, aux frontières clairement définies et qui prend place dès la première apparition du personnage. Elle ne peut être intégrée à la narration, articulée à l'action ou intégrée aux dialogues. Les justifications des élèves, quels que soient les lieux d'insertion qu'ils choisissent, convergent vers cette représentation traditionnelle de la description de personnage.

1.2.3.6 Ordonnancement de la description du personnage

Interrogés quant à savoir s'il y a une démarche à suivre pour décrire un personnage, les élèves se divisent en deux camps : 57 d'entre eux soutiennent qu'il n'y a pas de démarche à suivre pour décrire un personnage, tandis que les 17 autres affirment le contraire. Ces réponses viennent nuancer les résultats que nous avons obtenus aux questions portant sur le processus d'écriture de la description (section 1.2.2.5). À titre de rappel, mentionnons que 56,7 % des élèves affirmaient faire un plan avant de décrire, tandis que 43,3 % d'entre eux disaient rédiger leurs descriptions au fil de la plume. Quant à leurs façons de procéder pour décrire, une majorité d'élèves déclaraient le faire en fonction des caractéristiques du personnage (tableau 14, p. 174).

Chez les élèves qui soutiennent qu'il n'y a pas de démarche à suivre pour décrire un personnage, à l'exception de 8 réponses (4 justifications absentes et 4 justifications hors sujet), trois arguments sont avancés. Le premier, c'est qu'il n'y a pas de façon particulière pour décrire un personnage (42 réponses). En témoignent certaines déclarations d'élèves : « On décrit comme on veut. » ; « Il n'y a pas de démarche, plein de choses peuvent être dites sur le personnage. » ; « Il n'y a pas

d'ordre précis dans lequel on doit décrire. » ; « Il y a plusieurs façons de faire. » ; « Toutes les manières sont bonnes. ». Le deuxième argument s'appuie sur le fait que la description d'un personnage peut prendre place n'importe où dans une histoire (5 réponses). Quant au troisième argument, il regroupe des réponses d'élèves qui affirment qu'il n'est pas stimulant pour la créativité d'avoir une démarche précise (2 réponses).

Chez les élèves qui affirment qu'il y a une démarche à suivre pour décrire un personnage, trois arguments sont proposés : 1) il y a des éléments qui doivent être décrits, notamment les traits physiques et les qualités morales du personnage (12 réponses) ; 2) il faut voir le personnage dans sa tête, faire un plan et ensuite commencer la description (1 réponse) ; 3) la description doit prendre place au début de l'histoire (4 réponses).

À l'instar de la chercheuse Tauveron (1998), nous constatons que les arguments des élèves qui affirment la non-nécessité d'une démarche à suivre pour décrire un personnage s'appuient sur les présupposés suivants : 1) l'ordre des éléments dans la description n'est pas signifiant ; 2) tous les détails descriptifs sont équivalents, il n'y en pas de plus importants que d'autres ; 3) le scripteur est libre de son ordre ; 4) l'ordre dépend de la perception de celui qui décrit. Quant aux élèves qui déclarent la nécessité de suivre une démarche pour décrire un personnage, ils s'appuient sur un présupposé de la norme rhétorique scolaire (Tauveron, 1998), celui selon lequel la description d'un personnage doit se faire du physique au moral et prend habituellement place au début d'une histoire. Dans l'ensemble, les justifications des élèves sont fondées sur la seule considération de l'objet à décrire. Aucun élève ne mentionne la possibilité d'insérer des notations descriptives aux actions d'un personnage ou encore, de les distribuer à l'intérieur de séquences dialoguées, ainsi que nous l'enseignant Dolz et Whirtner, chercheurs pour lesquels la description constitue un outil pour raconter (1999). C'est

donc une représentation traditionnelle de la description du personnage (le portrait physique et moral) qui transparait à travers les déclarations des élèves.

1.2.3.7 Sélection des informations dans la description de personnages

Une majorité d'élèves (49/74) soutiennent qu'il y a des informations obligatoires à donner dans une description de personnages, tandis que les autres (25/74) pensent le contraire. Dans le groupe majoritaire, deux arguments principaux sont avancés. Le premier, c'est qu'il faut donner les caractéristiques physiques, morales et sociologiques du personnage (48 réponses). Cela corrobore des résultats que nous avons obtenus à une autre question, à savoir que les élèves disent en majorité décrire en fonction des caractéristiques du personnage (section 1.2.2.5, p. 20). Dans l'ensemble des éléments obligatoires mentionnés, il faut noter que le nom du personnage revient 23 fois. Nous constatons, tout comme Tauveron (1998, p. 55), qu'il s'agit d'un élément très important dans l'esprit des élèves, comme si la désignation du personnage coïncidait avec sa description. Cette représentation de la description explique peut-être en partie le fait qu'une majorité d'élèves croient décrire dans leurs récits en ne faisant, en réalité, que désigner leurs personnages. Les autres aspects considérés comme obligatoires par les élèves (grandeur du personnage, occupation, sentiments, rôle dans l'histoire, habillement, etc.) sont très hétérogènes. Tout se passe comme si les leçons d'enseignement sur le portrait n'avaient contribué qu'à inscrire l'idée d'obligation de donner un nom au personnage dans l'esprit des élèves, sans les aider à comprendre tout à fait ce qui justifie cette obligation. Le deuxième argument, mentionné par un seul sujet, est fort pertinent dans la mesure où il témoigne d'une représentation plus aboutie de la description de personnage : l'élève soutient que l'on doit décrire des choses « qui font avancer l'histoire ». Cette déclaration va dans le sens de la fonction régulatrice-transformationnelle de la description, c'est-à-dire de sa capacité à annoncer prospectivement des actions plus ou moins prévisibles du récit à l'aide d'indices, ou encore, de revenir sur des événements révolus d'un point de vue

rétrospectif (Reuter, 2000 ; Genette, 1972), comme nous l'avons mentionné dans le cadre conceptuel de notre recherche (p. 70).

Du côté des élèves qui soutiennent qu'il n'y a pas d'informations obligatoires à donner dans une description de personnages, les arguments fournis sont : 1) c'est l'auteur qui décide ce qu'il va écrire (14 réponses); 2) il n'y a pas de caractéristiques obligatoires (10 réponses) ; 3) il y a toutes sortes de façons de faire (une réponse). Les présupposés de ces arguments semblent s'appuyer sur deux idées : la liberté absolue du scripteur et l'absence de signification des composantes de la description.

1.2.3.8 Insertion de la description dans un dialogue

Nous avons demandé aux élèves s'il était possible de retrouver la description d'un personnage, d'un lieu ou d'un objet dans un dialogue. À l'exception de deux réponses manquantes, 57 élèves répondent affirmativement à la question posée, tandis que les 15 autres répondent par la négative.

Les élèves qui répondent positivement à la question mentionnent les arguments suivants : 1) dans une histoire, un personnage peut décrire un objet, un personnage ou un lieu à un autre personnage (29 réponses) ; 2) un personnage se décrit lui-même devant un autre personnage (2 réponses) ; 3) un personnage est décrit dans un dialogue, mais pas entièrement parce que c'est impossible (une réponse). Ce troisième cas mentionné témoigne d'une représentation en bloc de la description. La deuxième stratégie argumentative utilisée par les élèves est l'utilisation d'un exemple : 13 élèves y ont recours. Enfin, il faut ajouter que 12 élèves ne justifient pas leurs réponses (1 justification manquante et 11 hors sujet).

À l'exception d'une justification manquante et de deux justifications hors sujet, chez les élèves qui soutiennent qu'il n'est pas possible de retrouver la description d'un

personnage, d'un lieu ou d'un objet dans un dialogue, les justifications sont les suivantes : 1) c'est impossible, cela ne se fait pas (3 réponses) ; 2) cela n'a pas de sens (une réponse) ; 3) cela est ennuyant (une réponse) ; 4) c'est difficile à comprendre (une réponse) ; 5) il n'y a pas de lien entre la description et le dialogue (une réponse) ; 6) l'élève n'a jamais lu de tels exemples dans ses lectures (2 réponses) ; 7) on décrit dans l'introduction du récit (2 réponses) ; 8) un dialogue, c'est quand un personnage parle.

Il n'est pas étonnant que ces élèves n'arrivent pas à retrouver la description dans un dialogue puisque, comme nous l'avons montré précédemment, pour une majorité d'élèves, le lieu d'insertion de la description de personnages se trouve au début d'une histoire, à la première apparition du personnage, rompant ainsi la narration dans le récit. En ce sens, nos observations convergent, encore une fois, avec celles de la chercheuse Tauveron (1998, p. 58-59).

1.2.3.9 Quantité et pertinence des informations dans la description de personnages

Une majorité d'élèves (55/74) soutiennent que c'est une bonne idée, pour un auteur, de donner une description détaillée d'un personnage dans un récit d'aventures, tandis que 19 élèves affirment le contraire.

Les élèves pour lesquels une description détaillée du personnage est pertinente avancent sept arguments. Une description détaillée : 1) permet d'imaginer plus facilement le personnage, en référence à la fonction mimésique de la description, c'est-à-dire la création d'un univers fictif vraisemblable (Reuter, 2000 ; Adam et Petitjean, 1982) (27 réponses) ; 2) favorise la compréhension de l'histoire (11 réponses) ; 3) stimule l'intérêt du lecteur (5 réponses) ; 4) relève de la libre invention de l'auteur (3 réponses) ; 5) dépend du genre d'histoire racontée (2 réponses) ; 6) dépend des goûts de chaque lecteur (une réponse) ; 7) est pertinente si elle a une influence sur l'histoire

(une réponse). Enfin, 5 élèves ne parviennent pas à justifier leurs réponses (2 justifications manquantes, 2 hors sujet et une, tautologique).

Les élèves pour lesquels une description détaillée du personnage n'est pas pertinente proposent cinq arguments : 1) on doit décrire seulement ce qui est le plus important (10 réponses) ; 2) le lecteur va découvrir ce qu'il veut savoir sur le personnage tout au long de l'histoire (3 réponses) ; 3) une description détaillée n'est pas intéressante à lire, car trop longue (3 réponses) ; 4) elle relève de la libre invention de l'auteur (2 réponses) ; 5) une trop grande quantité de détails empêche le lecteur d'imaginer librement le personnage (une réponse).

Les propos des élèves illustrent des divergences : pour certains, une description détaillée constitue une bonne stratégie d'écriture, tandis que pour d'autres, on doit décrire uniquement les éléments les plus importants. Dans la mesure où ils renforcent des résultats obtenus à une autre question, ces propos doivent être mis en relation avec les réponses que les élèves ont fournies au sujet des qualités d'une description (section 1.2.2.6). Il nous faut rappeler que, pour 33 élèves, une description réussie en est une qui présente des détails au lecteur. Comme nous l'avons montré auparavant, la quantité de détails descriptifs constitue une zone floue chez les élèves : il n'y a pas de consensus chez ces derniers. Pour les uns, une bonne description est détaillée ; pour les autres, elle présente juste assez de détails pour le lecteur.

Cinq observations se dégagent des propos des élèves au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures. Premièrement, il nous faut nous dire que, si les élèves déclarent en très grande majorité lire les descriptions de personnages, ils sont toutefois beaucoup moins nombreux à éprouver du plaisir à les lire. Comme c'est le cas pour la lecture de la description en général, celle de la description de personnages en particulier constitue, elle aussi, un lieu de clivage fort chez les élèves. D'un côté, nous constatons qu'une majorité d'élèves déclarent éprouver du plaisir à lire les descriptions

de personnages, parce qu'elles leur permettent de mieux visualiser l'histoire et en favorisent la compréhension. Ils considèrent également que les descriptions de personnages sont utiles, pour les mêmes raisons. De l'autre côté, une bonne proportion d'élèves avouent ne pas éprouver de plaisir à les lire puisqu'ils les considèrent ennuyeuses, trop longues, difficiles à comprendre. Ils soutiennent aussi que les descriptions de personnages sont inutiles, car elles ne font que retarder l'action. Ils disent ne pas avoir besoin de se construire des images des personnages, ou encore préfèrent inventer leurs propres images. Ils prétendent également qu'ils vont découvrir ce qu'ils veulent savoir au sujet des personnages tout au long de l'histoire. À travers leurs propos, ces élèves évoquent, à notre avis, des problèmes de conceptualisation de la description, ou encore des problèmes de lecture plus généraux, tels que le manque de motivation à lire.

Deuxièmement, une majorité d'élèves affirment écrire des descriptions dans leur récit d'aventures. Ils disent décrire davantage les personnages et les lieux que les objets. Encore une fois, la construction d'images mentales du récit constitue un argument dominant pour décrire. Quand ils décrivent des personnages, la quasi-totalité des élèves affirment décrire seulement les plus importants. Très peu d'élèves affirment décrire tous les personnages. La hiérarchie des personnages fait ainsi figure d'argument qui préside à leur description sélective. Quant aux propos des élèves qui disent ne pas décrire les personnages, nous faisons l'hypothèse qu'ils renvoient à un manque de motivation pour l'écriture en général.

Troisièmement, les élèves soutiennent, de façon majoritaire, que la description d'un personnage doit être introduite au début d'une histoire, afin de permettre au lecteur de mieux l'imaginer et de le différencier des autres personnages. D'autres élèves affirment que la description d'un personnage peut se trouver ailleurs qu'au début d'une histoire, ainsi que dans un dialogue. Nous constatons cependant qu'à travers la diversité des lieux d'insertion mentionnés par de nombreux élèves, c'est une

seule et même représentation qui prédomine, celle d'un bloc textuel autonome qui se présente sous forme de parcours concentré.

Quatrièmement, une majorité d'élèves déclarent qu'il n'y a pas de démarche à suivre pour décrire un personnage, parce qu'il n'y a pas de détails descriptifs plus importants que d'autres et que leur mise en ordre n'est pas signifiante, car elle dépend de la perception et de la liberté du scripteur. D'autres élèves affirment la nécessité de suivre une démarche, qui consiste à faire le portrait physique et moral du personnage. Nous constatons, sur ce point, que les élèves se contredisent, puisqu'une majorité d'entre eux, en réponse à des questions portant sur le processus d'écriture de la description, affirmaient faire un plan avant de décrire et aussi décrire un personnage en fonction de ses caractéristiques (section 1.2.2.5, p. 173).

Cinquièmement, selon une majorité d'élèves, il y a des informations obligatoires à donner dans une description de personnages, tandis que pour d'autres, la démarche relève de la liberté absolue du scripteur et il n'y a pas d'informations plus importantes que d'autres. Dans l'ensemble, les informations considérées comme obligatoires sont très hétérogènes (traits physiques, moraux, sociologiques, détails qui font avancer l'histoire, etc.). Sur ce point, au-delà des différences de points de vue qu'elles expriment, les réponses des élèves font écho à une méconnaissance des principes de sélection des informations dans la description de personnages. Il en va de même pour la quantité des détails descriptifs : pour la majorité des élèves, c'est une bonne idée, pour un auteur, de donner une description détaillée d'un personnage dans un récit d'aventures. Encore une fois, l'argument dominant est que cette manière de procéder permet au lecteur d'imaginer plus facilement le personnage et favorise la compréhension de l'histoire. Quant à ceux qui soutiennent le contraire, ils se justifient en affirmant que l'on doit décrire seulement ce qui est le plus important. Nous constatons que la quantité des informations dans la description de personnages constitue elle aussi un aspect problématique chez les élèves.

À la lumière de la description et de l'analyse des résultats obtenus au questionnaire d'enquête B, il est possible de dégager des invariants à travers la diversité des réponses fournies par les élèves. Nous regroupons ci-dessous ces invariants sous forme de profils des représentations d'élèves.

1.3 Deux profils des représentations d'élèves

Après un premier traitement des résultats obtenus à ce questionnaire, nous avons dégagé des ensembles de réponses qui témoignent de représentations différenciées chez les élèves à propos du récit d'aventures, de la description et de la description de personnages dans le récit d'aventures. Une reprise transversale de ces résultats fait apparaître deux profils des représentations d'élèves, que nous caractérisons en référence au cadre conceptuel de notre recherche. Nous les présentons sous trois aspects : connaissances, stratégies et comportements.

1.3.1 Le profil A : la description comme illusion référentielle

Ce profil regroupe les représentations de la très grande majorité des élèves. Celles-ci semblent gouvernées par l'illusion référentielle. Plusieurs attitudes coexistent à travers ce profil. Ces représentations traditionnelles de la description se traduisent à travers les connaissances empiriques des élèves (croyances, opinions, perceptions) et les stratégies (moyens ou combinaison de moyens) de lecture et d'écriture de la description qu'ils disent utiliser, de même que dans les comportements (attitudes) qu'ils déclarent manifester à l'égard de la description.

1.3.1.1 Les connaissances empiriques des élèves du profil A

Ils ont des connaissances sur la description, mais celles-ci demeurent incomplètes par rapport aux définitions proposées dans les théories modernes, c'est-à-

dire la description comme un parcours dynamique qui peut épouser diverses formes à l'intérieur d'un récit (Reuter, 2000 ; Apothéloz, 1983/1999). En effet, pour ces élèves, le mode d'organisation principal de la description est celui d'un parcours concentré et statique : c'est de cette manière qu'ils conçoivent la description du personnage dans le récit d'aventures. Ces élèves déclarent que la description est localisée la plupart du temps au début d'une histoire. Même si certains d'entre eux reconnaissent qu'elle peut figurer à d'autres endroits dans un récit (au début, au milieu et/ou à la fin), ou encore dans un dialogue, c'est toujours sous forme de parcours concentré qu'elle apparaît, et elle n'est jamais intégrée aux actions des personnages ou encore distribuée à travers les répliques d'un échange dialogué entre deux protagonistes d'un récit, par exemple. Quant à la fonction (utilité) qu'ils attribuent à la description, elle est essentiellement figurative, c'est-à-dire qu'elle participe de la construction d'un univers fictif vraisemblable, qui permet au lecteur de « se représenter » (au sens de « voir ») les personnages, les lieux et les objets de l'univers évoqué. La capacité de la description à générer des représentations mentales du récit est d'ailleurs, pour eux, la qualité qu'ils placent au premier rang.

1.3.1.2 Leurs stratégies de lecture et d'écriture

Ces élèves disent lire les descriptions afin de mieux imaginer les personnages, les lieux et les objets du récit. Leurs stratégies semblent se limiter à des stratégies de premier niveau : ils lisent les descriptions sans s'attarder à leur dimension linguistique et textuelle, parce que c'est la fonction figurative de la description qui prédomine dans leur esprit. En d'autres termes, ils se limitent à une lecture littérale de la description, ce qui témoigne de leur difficulté à se détacher d'un mode de lecture purement référentiel pour adopter un mode plus réflexif et distancié.

La dominante de l'illusion référentielle apparaît également à travers les stratégies d'écriture de la description que ces élèves déclarent utiliser. En effet, ils

affirment décrire le personnage principal de leur histoire en fonction de ses caractéristiques, ce qui témoigne d'une représentation traditionnelle de la description, dans laquelle tout se passe comme si le « voir » occultait le « dire », pour reprendre une expression employée par Reuter (2000, p. 16). Il n'est alors pas étonnant que le choix des caractéristiques pour décrire un personnage (nom, âge, sexe, occupation, etc.) constitue un problème pour ces élèves : ils demeurent hésitants quant à la nature et la quantité des éléments que doit présenter une description. La sélection des informations dans la description et leur ordonnancement, comme nous l'avons souligné auparavant, apparaît comme une zone floue chez plusieurs élèves, ce qui témoigne de leurs connaissances insuffisantes des modes d'organisation de la description (diversité des parcours descriptifs, utilisation de procédés langagiers, utilisation de plans visuels, de figures de style, etc.) selon sa distribution dans le tissu narratif et le genre textuel dans lequel elle s'inscrit.

1.3.1.3 Leurs comportements à l'égard de la description

Alors que certains élèves déclarent lire les descriptions avec beaucoup d'intérêt et y trouver du plaisir, pour d'autres, c'est tout le contraire : ils avouent « sauter » les descriptions, parce qu'ils les trouvent inutiles ou ennuyeuses. Ces comportements d'évitement font écho à des représentations traditionnelles et incomplètes de la description, parce qu'ils présupposent qu'elle est une unité textuelle isolable ou effaçable et déplaçable, dépourvue de fonctionnalité narrative ou pragmatique dans le récit. Enfin, certains élèves disent décrire des personnages et trouver du plaisir à le faire, tandis que d'autres considèrent qu'il n'est pas utile de décrire, qu'il suffit de nommer un personnage pour que le lecteur comprenne, par exemple. Certains élèves disent décrire par obligation et d'autres disent éprouver des pannes d'idées ou manquer carrément d'imagination. Nous constatons que les mobiles d'apprentissage et le degré de motivation à l'égard de la description varient d'un élève à l'autre.

1.3.2 Le profil B : la description comme construction textuelle

Ce profil regroupe des élèves dont les représentations de la description se situent du côté de la construction textuelle. Très peu d'élèves font partie de ce profil. Même s'il s'agit ici de manifestations embryonnaires, une attention particulière portée aux mots utilisés par les élèves dans leurs justifications permet de supposer qu'ils manifestent des représentations de la description qui dépassent le strict niveau de l'illusion référentielle.

1.3.2.1 Les connaissances empiriques des élèves du profil B

Les propos des élèves du profil B laissent supposer qu'ils ont des connaissances plus abouties au sujet de la description que ceux du profil A, notamment en ce qui concerne le parcours de la description, ses lieux d'insertion et ses fonctions. Ils semblent envisager que la description n'épouse pas toujours la forme d'un parcours concentré et statique, et que ses lieux d'insertion sont diversifiés. En témoigne cette déclaration d'un élève qui se dit motivé par rapport à l'écriture de la description : « Quand j'écris, j'inclus la description à travers l'histoire. » Cette déclaration manifeste que l'élève semble conscient de la possibilité d'intégrer la description dans le narratif, c'est-à-dire à travers les actions d'un personnage ou à l'intérieur des séquences textuelles dialoguées d'un récit. Certains élèves considèrent d'ailleurs qu'une description réussie est cohérente de manière interne ainsi qu'à travers la progression du récit (« [doit] suivre une logique, ne pas se contredire ».)

Certaines fonctions de la description mises en relief par ces élèves manifestent un degré de conscience des procédés utilisés pour décrire et de leurs effets possibles sur le lecteur. En effet, certains élèves soutiennent que la description est source d'émotions et contribue à maintenir l'intérêt du lecteur. D'autres déclarent qu'elle peut servir de modèle en écriture, ce qui signifie qu'elle n'est pas lue seulement dans sa

dimension référentielle, mais qu'il est possible, pour un scripteur, de se réappropriier certains procédés de mise en texte à la suite de la lecture attentive d'un texte d'auteur. Enfin, d'autres élèves affirment que les descriptions de personnages favorisent la compréhension de l'histoire : ils semblent conscients du rôle de la description dans l'économie du récit et de son impact dans l'intrigue. Ces élèves soutiennent que la description a une valeur explicative et qu'elle contribue à faire progresser l'intrigue (« Comprendre, connaître le personnage et l'histoire » ; « Ça explique des choses. » ; « À faire avancer l'aventure »). Cette représentation de la description est manifestée également à travers des déclarations d'élèves, qui soutiennent, à propos de la sélection, de la quantité et de la pertinence des informations dans la description de personnage, que l'on doit décrire « des choses qui font avancer l'histoire », ou décrire « seulement ce qui est le plus important », et qu'une description est pertinente si elle a une influence sur l'histoire.

1.3.2.2 Leurs stratégies de lecture et d'écriture

Ces élèves disent lire les descriptions afin de mieux comprendre l'histoire. Leurs propos montrent qu'ils sont conscients de la valeur explicative de la description. Ils semblent manifester ainsi un mode de lecture plus réflexif et plus distancié que les élèves du profil A, c'est-à-dire qu'ils sont attentifs à la dimension langagière de la description. Ils affirment décrire le personnage principal de leur histoire en fonction du lecteur, afin de maintenir son intérêt. Ils déclarent aussi utiliser différents procédés d'écriture afin de décrire un personnage dans une histoire : certains mentionnent qu'ils le décrivent en fonction de son évolution dans l'histoire, ce qui montre qu'ils tissent un lien entre la description et la narration ; d'autres disent recourir à des stratégies mixtes (dessin et écriture), des plans visuels, ou encore affirment décrire le personnage globalement et ensuite de manière détaillée. Ces déclarations montrent que ces élèves anticipent certains procédés stylistiques et langagiers pour décrire.

1.3.2.3 Leurs comportements à l'égard de la description

Ces élèves se disent très motivés à lire et à écrire des descriptions. Ils apprécient les différents effets de la description en lecture et ils prennent plaisir à jouer avec les mots en vue de provoquer des émotions chez le lecteur. Ils éprouvent également un plaisir esthétique lié à la création et soutiennent que la description stimule leur imagination. Ils reconnaissent que la description est essentielle à une histoire. En bref, ils sont plus actifs par rapport à la description, et leurs comportements traduisent un appétit de découverte.

Les deux profils que nous avons présentés ne sauraient constituer, bien entendu, des photographies du réel, car les représentations qui se dégagent à travers les déclarations des élèves ne constituent pas un donné. Les déclarations des élèves ne disent pas le réel, tout simplement parce qu'il peut y avoir un décalage entre ce qu'ils disent au sujet de la description et ce qu'ils en font réellement. Ces profils sont, en d'autres termes, des constellations de représentations dégagées à la suite de l'analyse. Ils ne prétendent aucunement épuiser la singularité des individus. Il s'agit de profils préliminaires qui doivent être raffinés à la suite de l'analyse des tâches réalisées par les élèves, afin d'établir des mises en relation entre ce que les élèves « disent » au sujet de la description et ce qu'ils en « font » réellement. C'est ce que nous effectuons dans la prochaine section.

2. DESCRIPTION ET ANALYSE DES TÂCHES PROPOSÉES AUX ÉLÈVES

Nous avons proposé trois tâches aux élèves : deux tâches de lecture et une tâche d'écriture. Elles visaient à mesurer leurs savoir-faire en matière de description et de description de personnages dans le récit d'aventures. Nous réajusterons les profils de représentations d'élèves développés plus haut à la lumière des résultats obtenus dans les tâches.

2.1 Description et analyse de la tâche de lecture n° 1

Cette tâche avait pour but de vérifier la capacité des élèves à distinguer le narratif et le descriptif (annexe 4). Pour ce faire, nous avons utilisé trois variantes d'un fragment de récit. Il s'agit d'une scène dans laquelle deux jeunes héros, Steve et Sarah, sont enlevés par des bandits. Dans un premier temps, nous avons demandé aux élèves de lire les deux textes suivants :

TEXTE A	TEXTE B
Steve et Sarah virent arriver des bandits. Ils essayèrent alors de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent. Steve et Sarah étaient terrifiés.	Steve et Sarah virent arriver des bandits. <i>Ces derniers étaient grands et musclés, vêtus de jeans noirs et de longs manteaux gris. Ils portaient des gants de cuir noir brossé. Deux yeux bleus sortaient de leurs cagoules noires.</i> Steve et Sarah essayèrent de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent <i>comme des saucissons</i> . Steve et Sarah étaient terrifiés.

Le texte A épouse la forme d'une suite d'actions juxtaposées. Seule la camionnette est décrite (jaune et bleue). Quant au texte B, il comporte une description des bandits sous forme de parcours concentré, de même qu'une annotation descriptive intégrée à une action (en italiques dans notre tableau, mais en caractères réguliers dans le texte présenté aux élèves). Nous avons construit une grille d'analyse de cette tâche que l'on retrouve à l'annexe 9. La première question demandait aux élèves de faire un relevé des ressemblances et des différences qu'ils observaient entre les deux textes.

- Les ressemblances

À l'exception de 18 réponses (9 réponses manquantes et 9 réponses hors sujet), un peu plus de la moitié des élèves (38/56) relèvent les ressemblances entre les deux textes, affirmant qu'il s'agit de la même histoire qui est racontée. Un certain nombre

d'élèves (16/56) identifient des ressemblances partielles entre les deux textes (mêmes personnages, mêmes actions, phrases identiques d'un texte à l'autre, etc.). Enfin, d'autres élèves (2/56) affirment qu'il s'agit du même texte.

- Les différences

À l'exception de 16 réponses (7 réponses manquantes et 9 retranscriptions partielles du texte B non accompagnées d'explications), de nombreux élèves soutiennent avec raison qu'il y a davantage de descriptions dans le texte B : certains fournissent des exemples (17/58); d'autres ne fournissent pas d'exemple spécifique (25/58) ; d'autres encore (4/58) précisent que ces descriptions les aident à imaginer l'histoire, en référence à la fonction mimésique de la description. Quelques élèves (3/58) font des comparaisons explicites entre des phrases du texte A et des phrases du texte B afin de mettre en relief certaines différences, tandis que d'autres (8/58) affirment tout simplement que le texte B est plus long que le texte A. Enfin, un élève s'appuie sur un critère esthétique en affirmant que les phrases du texte B sont plus belles.

La deuxième question invitait les élèves à dire quel était le texte le plus intéressant à lire et à justifier leur réponse. La très grande majorité d'entre eux (71/74) préfèrent le texte B, parce que les descriptions qu'il comporte : 1) permettent au lecteur de se créer davantage d'images mentales du récit, c'est-à-dire de mieux imaginer les personnages, les objets et les lieux (26 réponses) ; 2) le rendent plus détaillé, donc plus intéressant (23 réponses) ; 3) ont une valeur explicative qui favorise la compréhension de l'histoire (5 réponses) ; 4) embellissent le texte (2 réponses) ; 5) génèrent certains effets chez le lecteur, tels que l'humour et le mystère (2 réponses) ; 6) rendent la suite d'actions plus dynamique (une réponse) et 7) donnent plus de signification à l'histoire et la rendent plus créative (2 réponses). Pour compléter le tableau, très peu d'élèves (3/74) considèrent que le texte A est plus intéressant à lire : deux élèves disent le

préférer parce qu'il est moins long. Un élève soutient qu'il peut plus facilement imaginer l'histoire dans sa tête parce que le texte comporte moins de détails descriptifs.

Avec la troisième question, les élèves avaient à identifier le texte dans lequel l'auteur décrivait davantage et de justifier leurs réponses en donnant des exemples. À l'exception de 14 réponses (12 réponses manquantes, une réponse hors sujet et une réponse tautologique), tous les élèves identifient le texte B comme celui qui comporte le plus de descriptions. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif des informations descriptives identifiées par les élèves dans ce texte.

Tableau 18 : Informations descriptives identifiées par les élèves dans le texte B

Catégories d'informations descriptives	Nombre de réponses
Description physique des personnages	35
Description des personnages dans l'action	10
Description physique des personnages et d'objets	9
Description des personnages dans l'action et d'objets	1
Description physique des personnages, description des personnages dans l'action et description d'objets	3
Aucune description identifiée	2
	Total : 60

Comme on peut le constater, tous les élèves n'identifient pas la même quantité ni les mêmes catégories d'informations descriptives. La plupart d'entre eux mentionnent uniquement la description physique des personnages, en l'occurrence les bandits (*grands et musclés, vêtus de jeans noirs, de longs manteaux gris, des gants de cuir noir brossé, deux yeux bleus, cagoules noires*). En ce sens, les savoir-faire des élèves sont cohérents avec leurs propos, puisque les résultats du questionnaire d'enquête B montrent qu'ils associent la description à des entités physiques et statiques (section 1.2.2.1, p. 167) et qu'ils placent les personnages au premier rang des éléments descriptibles dans une histoire (section 1.2.2.4, p. 173). Quelques élèves repèrent, en

plus de la description des personnages, d'autres catégories d'informations descriptives, telles que la description d'actions (*les ligotèrent comme des saucissons*) et la description d'objets (*camionnette jaune et bleue*). Nous remarquons que fort peu d'élèves relèvent les trois catégories de descriptions présentes dans le texte B. Enfin, certains élèves se limitent à des commentaires généraux (du type : « Il y a plus d'informations dans le texte B que dans le texte A. ») sans mentionner d'éléments descriptifs précis. Les réponses des élèves sont donc variées.

Cette variation dans leurs réponses ne se manifeste pas seulement au plan de la quantité et des catégories d'informations descriptives identifiées. Leurs réponses varient également lorsqu'on les analyse d'un point de vue qualitatif, c'est-à-dire en comparant leur degré d'explicitation. Certains élèves (15/74) fournissent des réponses très explicites : ils identifient très clairement les différentes catégories de descriptions présentes dans le texte B et accompagnent leurs propos d'exemples pertinents. Également, ils font très souvent des comparaisons explicites entre le texte A et le texte B afin de mettre en lumière les éléments descriptifs. D'autres élèves (7/74) fournissent des réponses explicites, dans lesquelles ils proposent des explications moins détaillées, mais qui démontrent un degré de compréhension marqué. Enfin, une bonne proportion d'élèves (24/74) fournissent des réponses peu explicites et s'en tiennent à des observations globales, du type : « Parce que l'auteur décrit les bandits et quelque autre chose dans le texte B, et non dans le texte A. » Enfin, d'autres élèves (12/74) reprennent des phrases du texte B sans fournir d'explications.

Dans un deuxième temps, nous avons demandé aux élèves de lire une troisième variante de ce fragment de récit ² :

² Les italiques sont de nous et n'apparaissent pas dans le texte présenté aux élèves.

TEXTE C

Steve et Sarah virent arriver des bandits *vêtus de longs manteaux gris*. Ils s'approchaient d'eux à toute vitesse. Les enfants essayèrent alors de s'enfuir, mais les malfaiteurs les rattrapèrent et les firent monter dans une camionnette *jaune et bleue*. Leur souffle était *court* derrière leurs *cagoules noires*. Ils saisirent une corde avec leurs mains *gantées de cuir noir brossé* et ligotèrent Steve et Sarah. Puis, *un claquement métallique se fit entendre* au moment où les hommes refermaient promptement la portière. La camionnette *bondit* rapidement sur le chemin, puis ralentit, pour finalement s'engager dans un *chemin déserté à la sortie de l'autoroute*. Soudain, le véhicule s'arrêta. Steve et Sarah étaient terrifiés.

« Que va-t-il nous arriver? » pensa Sarah. « Et que feront-ils de nous quand nous entrerons dans cette *maison étrange et délabrée?* », se demandait Steve, non sans laisser échapper un *sanglot* à peine contenu.

Ce texte présente une histoire un peu plus développée que les textes précédents : il comporte davantage d'éléments descriptifs que les deux premiers, notamment des annotations descriptives intégrées aux actions et aux paroles des personnages, des descriptions de lieux, de même que des descriptions d'objets inanimés créées au moyen de choix lexicaux porteurs de sèmes animés (unités de sens évoquant un mouvement).

Pour la quatrième question, les élèves devaient dire ce qu'ils remarquaient de différent dans ce texte par rapport aux autres textes lus précédemment (textes A et B). À l'exception de huit réponses manquantes, les réponses fournies par les élèves sont très diversifiées. Elles peuvent être réparties en deux types. Le premier type regroupe des observations très explicites quant à la forme du texte. Un peu plus d'une dizaine d'élèves (11/74) effectuent des observations très éclairées et semblent adopter une posture d'auteur : ils lisent le texte sous l'angle de ses procédés de construction. Ils savent repérer les descriptions à travers les actions et les paroles des personnages. Ils identifient également les descriptions de lieux et les procédés lexicaux qui visent à décrire les objets inanimés, en affirmant que ces éléments descriptifs créent une atmosphère, une tension dans le récit. Leurs propos révèlent qu'ils anticipent d'autres formes de parcours descriptifs que les parcours concentrés, tels que les parcours disséminés à travers les actions. En témoignent ces observations d'élèves qui soutiennent que les bandits sont décrits « un peu partout dans le texte », ou encore,

selon une expression pléonastique, que l'auteur « mêle les descriptions éparpillées dans le texte ». Un autre élève va dans le même sens lorsqu'il affirme préférer le texte C, parce que dans celui-ci, l'auteur ne décrit pas tous les accessoires des bandits « d'un coup », mais dans l'ordre du déroulement de l'histoire. Il semble ainsi reconnaître que les descriptions n'apparaissent pas toujours en bloc et que, très souvent, elles sont intégrées à la narration. Cette anticipation de la fonction de textualisation de la description, c'est-à-dire sa contribution à la mise en texte, est effectuée par un autre élève, qui remarque que les multiples procédés de description améliorent la cohérence d'ensemble du récit (« Le cours de l'histoire se tient bien ».)

Le deuxième type de commentaires regroupe des observations centrées sur le contenu du texte. Il y a d'abord une bonne proportion d'élèves (34/74) qui font une lecture de premier degré du texte. Ils soutiennent qu'il comporte plus de détails, plus de renseignements sur les personnages et les lieux, ce qui permet de mieux les imaginer. Ils remarquent également que l'histoire est un peu plus développée dans le texte C, comparativement aux textes A et B. Il y a ensuite des élèves (14/74) qui s'en tiennent à des commentaires généraux sur le texte : ils affirment que le texte C est plus descriptif que les deux autres textes et qu'il est plus complexe. La plupart de ces élèves ne fournissent pas d'exemples pour appuyer leurs propos. Enfin, d'autres élèves (7/14) effectuent des observations partielles sur le texte C : l'intégration des paroles des personnages, la description des bandits et les descriptions de certaines actions sont quelques exemples qu'ils mentionnent sans toutefois proposer d'explications.

Que peut-on retenir des savoir-faire des élèves en lecture à la suite de notre description et de notre analyse de cette première tâche? Premièrement, nous constatons qu'ils font la différence entre ce qui relève de la fiction ou de l'histoire et ce qui relève de la narration : en comparant les différents fragments de récit qui leur sont proposés, ils constatent qu'il s'agit de la même histoire qui est racontée.

Deuxièmement, la très grande majorité d'entre eux savent distinguer le narratif du descriptif. En effet, ils soutiennent avec raison qu'il y a davantage de descriptions dans le texte B et disent très majoritairement le préférer au texte A parce qu'ils peuvent, entre autres, mieux imaginer l'histoire racontée et y trouver plus d'intérêt. En ce sens, les réponses qu'ils fournissent à la deuxième question de cette tâche de lecture, qui mettent en relief la fonction figurative de la description, sont cohérentes avec leurs déclarations au sujet de l'utilité de la description en général et de la description de personnages en particulier dans le récit d'aventures (section 1.2.3.2, p. 188).

Troisièmement, tous les élèves identifient le texte B comme celui dans lequel l'auteur décrit davantage. Nous constatons que leurs réponses varient selon la quantité et les catégories d'éléments descriptifs identifiés, de même que selon le degré d'explicitation. La majorité des élèves voient la description des personnages des bandits comme étant purement physique, tandis qu'une minorité d'élèves se montrent capables d'identifier la description de ces personnages à travers leurs actions. Certains élèves sont très explicites dans leurs réponses, tandis que d'autres expliquent très peu, se limitant à des commentaires généraux non accompagnés d'exemples, ou encore, à des exemples non encadrés par des explications.

Quatrièmement, nous constatons que les réponses proposées par les élèves à la dernière question de cette tâche de lecture traduisent des manifestations que nous avons mises au jour en distinguant, dans une section antérieure, des profils des représentations d'élèves lecteurs/scripteurs de la description reconstruits à partir de leurs déclarations au questionnaire d'enquête B (section 1.3.1, p. 206). En effet, d'un côté, les savoir-faire manifestés par une minorité d'élèves à la lecture du texte C témoignent d'un mode de lecture réflexif et distancié par rapport à la description, c'est-à-dire un mode de lecture qui prend en considération sa dimension langagière. C'est le cas d'un peu plus d'une dizaine d'élèves qui se montrent capables d'identifier la description des personnages à travers leurs actions et qui anticipent d'autres formes de

parcours descriptifs que les parcours concentrés. En ce sens, les stratégies de lecture de ces élèves viennent préciser celles que nous avons identifiées dans le profil B, celui de la description comme construction textuelle (section 1.3.2.2, p. 210). De l'autre côté, une majorité d'élèves lisent le texte d'abord et avant tout pour connaître l'histoire. En d'autres termes, ils font une lecture du texte davantage centrée sur le contenu que sur ses procédés de construction. Ces derniers se situent donc plus du côté du profil A, celui de la description (portrait physique) comme illusion référentielle. Les résultats que nous avons obtenus à la suite de cette première tâche de lecture semblent donc révéler une certaine cohérence entre le « dire » et le « faire » des élèves, ce « faire » étant considéré ici du point de vue de la lecture. Cela reste à valider et à préciser avec les résultats obtenus à l'aide de nos autres outils de collecte des données.

2.2 Description et analyse de la tâche de lecture n° 2

Cette tâche s'appuyait sur un extrait du début du roman *L'Île au trésor*, de Stevenson, dans lequel le narrateur héros Jim Hawkins présente l'arrivée d'un vieux loup de mer à l'auberge « L'Amiral Benbow » (annexe 5). L'une des caractéristiques de ce texte réside dans la richesse et la variété des modes de présence du descriptif, notamment la description du personnage du vieux loup de mer sous forme de parcours concentré et d'annotations descriptives intégrées à l'action et au dialogue entre les personnages. Les objectifs des questions de cette tâche de lecture visaient à : 1) faire identifier, par les élèves, le personnage dont la part de description était la plus importante ; 2) leur faire déterminer la fonction de la description du personnage ; 3) faire repérer trois passages où le personnage était décrit ; 4) faire identifier des éléments descriptifs dans l'action du personnage ; 4) faire relever des éléments descriptifs dans le dialogue entre les personnages et 5) mesurer le degré de motivation des élèves à lire la suite du roman.

- Personnage dont la part de description est la plus importante

Nous avons d'abord posé deux questions préalables aux élèves. La première leur demandait d'effectuer la liste des personnages dont il était question dans l'extrait du roman. Certains élèves proposent une liste plus exhaustive que d'autres, en intégrant, par exemple, les personnages qui ne prennent pas part à l'action (Trelawney et le docteur Livesey) ; d'autres confondent parfois le nom de l'auberge (L'Amiral Benbow) avec celui d'un personnage. Toutefois, tous les élèves identifient le vieux loup de mer, le narrateur héros et son père. La deuxième question invitait les élèves à identifier le personnage le plus important parmi ceux qui figuraient dans leur liste. À l'exception de cinq tâches manquantes, la très grande majorité des élèves (66/69) considèrent que le personnage le plus important est le vieux loup de mer, parce que c'est le personnage : 1) qu'on décrit le plus (62 réponses) ; 2) qui fait déclencher l'histoire (une réponse) ; 3) dont le nom figure dans le sous-titre de l'extrait (une réponse) ; 4) qui prend la parole (une réponse) ; 5) qui vit l'aventure du trésor de *L'Île au trésor* (une réponse). Trois élèves affirment que le personnage le plus important est le narrateur Jim Hawkins, parce que c'est lui qui raconte l'aventure, mais leurs réponses se situent au-delà du contexte restreint de l'extrait qui leur était présenté.

La totalité des élèves affirment que le vieux loup de mer est le personnage dont la part de description est la plus importante. Afin de montrer comment l'auteur le décrit, une bonne proportion d'entre eux (44 réponses) reprennent textuellement certaines caractéristiques de ce personnage (lignes 9 à 13), tandis que d'autres (25 réponses) les reformulent de manière personnelle.

- Fonctions de la description du personnage

La majorité des élèves affirment que la fonction de la description du personnage est de permettre au lecteur de mieux le visualiser, de s'en faire une image mentale (52

réponses). Cet argument, lié à la fonction mimésique de la description, est d'ailleurs celui qu'ils utilisent dans le questionnaire d'enquête B pour justifier l'utilité de la description de personnages dans le récit d'aventures (section 1.2.3.2, p. 188). Nous constatons qu'il y a donc une certaine cohérence entre le « dire » et le « faire » des élèves, du questionnaire à la tâche. Les autres justifications sont les suivantes : 1) la description du personnage aide à comprendre ses actions, ses comportements (7 réponses) ; 2) elle favorise la compréhension de l'histoire (3 réponses) ; 4) elle permet de s'identifier ou de s'opposer au personnage (2 réponses) ; 5) elle crée une atmosphère, une ambiance (3 réponses) ; 6) elle contribue à enrichir le récit (une réponse). Une réponse tautologique a été retranchée.

- Repérage de trois passages descriptifs du personnage

La quasi-totalité des élèves (66/69) repèrent trois passages descriptifs du personnage à travers l'extrait. Trois élèves n'en identifient qu'un seul. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif des passages repérés.

Tableau 19 : Passages descriptifs repérés par les élèves dans l'extrait de *L'Île au trésor*

Types de passages repérés	Nombre d'occurrences
Groupes nominaux	115
Annotations descriptives intégrées à l'action	30
Séquences descriptives concentrées	29
Phrases prédicatives (x est y)	18
Annotations descriptives intégrées au dialogue	6
Adjectifs isolés	3
	Total : 201

Nous observons que les passages descriptifs identifiés par les élèves sont de divers types. Ceux qui sont repérés le plus fréquemment prennent la forme de groupes

nominaux accompagnés d'adjectifs : par exemple, « le vieux marin au visage basané ». Il n'est pas surprenant de retrouver les groupes nominaux au premier rang puisque, pour de nombreux élèves, la désignation d'un personnage semble coïncider avec sa description, comme si le fait de le nommer suffisait à le décrire. C'est ce que nous avons dégagé à partir des déclarations des élèves au sujet de la sélection des informations dans la description de personnages, dans le questionnaire d'enquête B (section 1.2.3.7, p. 199). Les annotations descriptives intégrées à l'action (du type : « (...) il le dégusta longuement, en connaisseur, sans cesser de regarder tour à tour les falaises de notre enseigne. ») apparaissent au deuxième rang. Au troisième rang prend place la séquence descriptive concentrée et statique du vieux loup de mer, (« C'était un grand et vigoureux gaillard... d'un blanc livide et sale. »). Au quatrième rang, on retrouve des phrases ou des extraits de phrases prédicatives (« C'était un grand et vigoureux gaillard...»). Au cinquième rang apparaissent des annotations descriptives intégrées au dialogue (« Ma foi, appelez-moi « capitaine »...»). Enfin, au sixième rang, des adjectifs pris isolément (« basané », « balafre »).

Cette diversité dans les types de passages identifiés par les élèves permet de supposer qu'ils ne partagent pas tous les mêmes représentations du descriptif. En d'autres termes, les objets linguistiques qui composent le descriptif sont perçus différemment d'un élève à un autre. Cela explique pourquoi les passages identifiés sont plus ou moins expansés, selon les réponses. Les savoir-faire des élèves traduisent donc des représentations différenciées de la description de personnage. Cela confirme ce que nous avons observé à partir de leurs réponses au questionnaire d'enquête B (section 1.2.3.9, p. 202). Rappelons ici que nous avons fait remarquer que la quantité des détails descriptifs constitue une zone floue chez les élèves, parce qu'ils ne semblent pas connaître les modes d'organisation de la description (parcours, plans, figures de style, etc.) et ses lieux d'insertion, ce qui a pour effet de créer une difficulté à en délimiter les frontières dans un texte.

- Repérage d'éléments descriptifs dans l'action

Nous avons demandé aux élèves si la portion de phrase située à la ligne 18 de l'extrait : « ...il demanda d'un ton rude un verre de rhum. » contribuait à décrire le personnage du vieux loup de mer. Une grande majorité d'entre eux (50/69) répondent affirmativement à la question en soutenant que ce passage : 1) nous renseigne sur le caractère du personnage, son comportement, ses goûts, le fait qu'il n'est pas un homme doux, qu'il aime le rhum et qu'il est impatient quand il veut quelque chose (32 réponses) ; 2) nous dit comment sa voix est (rude) (16 réponses) ; 3) révèle que le personnage, dans le passé, a déjà gouverné un équipage et qu'il donnait des ordres (une réponse) ; 4) est descriptif parce qu'il y a un adjectif qualificatif (rude). De l'autre côté, une certaine proportion d'élèves (19/69) soutiennent que ce passage ne contribue pas à décrire le personnage, pour les raisons suivantes : 1) il s'agit uniquement d'une parole du personnage, qui demande à boire (11 réponses) ; 2) le fait d'avoir une voix rude ne signifie pas qu'il est méchant (2 réponses) ; 3) ce passage ne donne aucun renseignement sur l'apparence physique du personnage (3 réponses) ; 4) ce passage ne signifie rien (une réponse). Pour compléter le tableau, un élève formule une réponse hors sujet et un autre ne répond pas à la question posée.

Nous avons ensuite demandé aux élèves si la phrase située à la ligne 29 du texte : « Il lança trois ou quatre pièces d'or sur le seuil, et... » présentait une action, une description, ou les deux, et de fournir une explication. D'un côté, une majorité d'élèves (41/69) affirment qu'il s'agit à la fois d'une action et d'une description, parce que le verbe « lancer » désigne une action et que le narrateur précise que les pièces sont en or, ce qui contribue à les décrire. Trois élèves ajoutent que le personnage du vieux loup de mer doit être assez riche, puisqu'il possède des pièces d'or. De l'autre côté, une certaine proportion d'élèves (28/69) affirment qu'il ne s'agit que d'une action. Nous observons que les réponses fournies par les élèves à ces deux questions montrent qu'ils sont majoritairement capables de repérer des éléments descriptifs à

travers l'action d'un personnage, pour peu qu'on les invite à le faire à l'aide de questions fermées, qui les orientent vers l'observation de ces éléments.

- Repérage d'éléments descriptifs dans le dialogue

Une majorité d'élèves (44/69) soutiennent qu'il y a des éléments de description dans le dialogue, tandis que 23 autres affirment le contraire. Le tableau suivant donne un aperçu quantitatif des éléments descriptifs relevés par les élèves dans le dialogue.

Tableau 20 : Éléments de description dans le dialogue

Types d'éléments identifiés	Nombre d'occurrences
Description de lieux	33
Description de personnages	30
Description d'objets	2
Aucun élément identifié	4
	Total des occurrences : 65

Les descriptions de lieux, à travers les répliques du vieux loup de mer, sont les éléments les plus souvent identifiés par les élèves (« Voilà une crique bien commode, dit-il enfin, et un cabaret fichtrement bien situé. »). Les descriptions de personnages apparaissent au deuxième rang : celle du personnage principal est identifiée à 27 reprises (« Je suis pas difficile (...). Ma foi, appelez-moi “ capitaine ” ... ») et celle du personnage secondaire, à 3 reprises (« l'homme qui poussait la brouette »). Les descriptions d'objets, qui figurent au troisième rang, sont identifiées à deux reprises (le coffre, le rhum et les œufs au lard). Quatre élèves n'identifient aucun élément descriptif. Enfin, il faut ajouter que 20 éléments identifiés par les élèves ne sont pas descriptifs : il s'agit de cas où la totalité d'une des trois répliques du vieux loup de mer est soulignée, ce qui témoigne d'une difficulté, chez certains élèves, à distinguer le descriptif du dialogal.

- Motivation à lire la suite du roman

La dernière question visait à savoir si les élèves étaient motivés à lire la suite du roman de Stevenson. D'un côté, une majorité d'entre eux (41/69) déclarent qu'ils aimeraient lire la suite du roman. Les justifications qu'ils fournissent sont diversifiées et, souvent, un même élève utilise plus d'un argument pour appuyer sa réponse. Nous les présentons selon un ordre décroissant de fréquence d'apparition : 1) c'est un bon livre, qui raconte une histoire captivante (23 occurrences) ; 2) on y retrouve de l'intrigue et de l'action (8 occurrences) ; 3) la lecture de l'extrait donne le goût d'en savoir davantage sur l'histoire, les personnages et le trésor (7 occurrences) ; 4) c'est une histoire qu'on peut bien imaginer dans notre tête (une occurrence) ; 5) c'est une histoire qui favorise l'identification au personnage principal (une occurrence) ; 6) c'est un genre apprécié (une occurrence) ; 7) le livre doit être bon, puisque des élèves ont déjà vu un film adapté du roman (2 occurrences). Enfin, nous observons qu'une des justifications mentionnées constitue une appréciation de l'extrait du roman, qui dépasse le niveau de l'histoire racontée : l'élève mentionne qu'il s'agit d'un livre bien écrit et dont le vocabulaire est riche.

De l'autre côté, une certaine proportion d'élèves (28/69) disent ne pas être motivés à lire la suite du roman pour les raisons suivantes : 1) ce n'est pas le genre de livre qu'ils préfèrent (10 occurrences) ; 2) ils n'aiment pas les histoires de pirates (7 occurrences) ; 3) le roman a l'air difficile à comprendre et est ennuyeux (4 occurrences) ; 4) il n'y a pas assez d'action (2 occurrences) ; 5) ils n'aiment pas lire tout court (2 occurrences) ; 6) ils ont déjà vu un film adapté du roman et connaissent déjà l'histoire (une occurrence) ; 7) l'extrait n'est pas assez long pour susciter le goût de lire le roman (une occurrence).

Que faut-il retenir des savoir-faire des élèves à la suite de la description et de l'analyse de cette deuxième tâche de lecture ? Premièrement, il apparaît que, pour la

majorité des élèves, la fonction de la description du personnage dans le récit d'aventures vise à permettre au lecteur de mieux le visualiser, de s'en faire une image mentale. C'est d'ailleurs ce qu'a révélé l'analyse des résultats obtenus au questionnaire d'enquête B concernant la fonction prédominante que les élèves associent à la description de personnages (section 1.2.3.2, p. 188). Il s'agit également d'un trait qui caractérise le profil A, c'est-à-dire la description comme illusion référentielle.

Deuxièmement, les passages descriptifs repérés par les élèves de manière spontanée sont de divers types. Leurs savoir-faire traduisent des représentations différenciées de la description du personnage dans le récit d'aventures. Cette diversité dans les savoir-faire des élèves se manifeste par plusieurs cas de figure. En effet, certains élèves ne repèrent que des groupes nominaux accompagnés d'adjectifs, d'autres identifient des phrases prädicatives, d'autres encore se limitent à identifier des adjectifs qualificatifs. Plusieurs élèves repèrent des parcours concentrés, ce qui témoigne d'une représentation en bloc de la description, c'est-à-dire celle d'une unité textuelle concentrée que l'on peut isoler. Enfin, une minorité d'élèves se montrent capables d'identifier différents types de parcours descriptifs (concentrés et intégrés aux actions d'un personnage et au dialogue entre des personnages). Cette diversité de savoir-faire montre que la majorité des élèves ne connaissent pas les modes d'organisation de la description et ses lieux d'insertion, ce qui semble créer chez eux des difficultés à en tracer les frontières dans un texte, d'autant plus que dans l'extrait du roman de Stevenson, description et narration sont étroitement imbriquées.

Troisièmement, quand on attire leur attention à l'aide de questions qui les orientent sur des aspects précis, notamment la présence d'éléments descriptifs à travers les actions et le dialogue entre les personnages, une majorité d'élèves se montrent capables de repérer des éléments descriptifs. Leurs savoir-faire semblent alors dépasser le niveau de leurs connaissances déclaratives, qui sont marquées, rappelons-le, par des représentations plutôt traditionnelles de la description, de ses fonctions et de ses lieux

d'insertion. Il faut toutefois noter qu'une vingtaine d'éléments identifiés par certains élèves ne sont pas descriptifs : ce sont des répliques du vieux loup de mer. Cela témoigne d'une difficulté chez ces élèves à distinguer le descriptif du dialogal ou, à tout le moins, à en délimiter les frontières.

Au terme de l'analyse de cette deuxième tâche de lecture, il apparaît que les savoir-faire des élèves traduisent des manifestations que nous avons identifiées dans les profils de représentations décrits précédemment. De manière spontanée, la majorité des élèves se limitent à l'identification de passages descriptifs concentrés, de groupes nominaux, de phrases prädicatives et d'adjectifs isolés, ce qui vient préciser les stratégies de lecture des élèves qui se situent du côté du profil A, celui de la description comme illusion référentielle. Seule une minorité d'élèves, qui se situent du côté du profil B, la description comme construction textuelle, sont en mesure de repérer des descriptions autres que concentrées dans un texte.

2.3 Description et analyse de la tâche n° 3 : écriture de la suite d'une scène dans un récit d'aventures

Dans cette tâche (annexe 6), nous avons proposé aux élèves de rédiger la suite d'une scène de dispute qui figurait à la fin de la première section de la première partie de *L'Île au trésor*. Nous avons d'abord présenté aux élèves un résumé de l'extrait du roman qui a servi de support à la tâche de lecture n° 2. Ils étaient ensuite invités à échanger sur leur compréhension du texte et à rédiger la suite de la scène de dispute entre deux protagonistes du roman de Stevenson. Un extrait d'une adaptation de *L'Île au trésor* en bande dessinée leur était fourni en guise d'aide à l'écriture (annexe 7). Cette tâche visait à mesurer les capacités des élèves à intégrer la description des personnages dans la narration.

Dans l'ensemble, les suites de récits rédigées par les élèves prennent la forme de résumés d'actions ou de sommaires, dans la terminologie de Genette (1972, p. 130) en narratologie. Nous avons choisi deux exemples de textes qui apparaissent représentatifs de l'ensemble des suites d'histoire rédigées par les élèves. À l'exception de deux suites de récits manquantes, la très grande majorité des élèves (58/70) n'intègrent pas la description des personnages du vieux loup de mer et du docteur Livesey à travers la narration. Leurs suites de récits se présentent plutôt sous forme de juxtapositions d'actions :

Le docteur s'approcha du vieux loup de mer et le frapat au beau milieu du visage. Le vieux loup de mer étaient fou de rage alors il brandit son poing et la bataille se déclara. Quand la servante du bar s'aperçut qu'il y avait de la bagarre, elle se précipita sur eux pour les arrêter. La bataille arrêtée, le docteur Livesey se dépêcha de s'en aller. Quand le docteur Livesey est parti, le vieux loup de mer continua ses histoires. (Pierre (nom fictif))

De l'autre côté, une minorité d'élèves (10/70), utilisent certaines stratégies pour décrire les personnages de l'extrait : de façon concrète, ils ajoutent des annotations descriptives à travers les actions des personnages, utilisent des verbes qui font recours aux sens (la vue, l'ouïe, le toucher, etc.) afin de favoriser des représentations mentales du récit et emploient des procédés lexicaux et des groupes verbaux pour animer les inanimés. Le texte suivant constitue un exemple-type d'une suite d'histoire rédigée par ces élèves :

Dans toute sa furie, il projeta avec sa main, son verre de rhum sur le plancher. Le bruit fit sursauter tout le monde. Il se leva maladroitement de sa chaise et commença à marcher en grognant dans la direction du docteur Livesey. Les claquements de sa jambe de bois contre le plancher donnaient presque la chair de poule. Tout le monde regardait et écoutait la scène. Quand le capitaine fut rendu en face du docteur il s'abaissa, le fixa droit dans les yeux et lui souffla ses quelques mots : « Tu vas payé pour ton acte. » Le vieux marin s'en alla de la pièce laissant derrière lui, une atmosphère tendue, du rhum sur le plancher et une auberge silencieuse. (Julie (nom fictif))

Deux observations peuvent être formulées à la suite de cette tâche d'écriture. Premièrement, les savoir-faire d'une majorité d'élèves ne dépassent pas le niveau de leurs connaissances déclaratives au sujet de la description et de la description de personnages dans le récit d'aventures. Comme nous l'avons montré dans l'analyse des résultats obtenus au questionnaire d'enquête B, ils ont des représentations traditionnelles de la description, de ses modes d'organisation et de ses lieux d'insertion (parcours concentré, statique, localisé la plupart du temps au début d'une histoire). En ce sens, les suites de récits rédigées par la majorité des élèves dans cette tâche traduisent une méconnaissance des stratégies pour décrire des personnages à travers l'action. Comme ils semblent dissocier description et action, ces élèves se situent davantage du côté du profil A, celui de la description comme illusion référentielle. Quant aux suites de récits rédigées par une minorité d'élèves, elles manifestent une anticipation de certains procédés pour décrire un personnage à travers l'action de manière intégrée. Il s'agit d'un trait du profil B, celui de la description comme construction textuelle.

Deuxièmement, nous constatons que plusieurs élèves sont capables de repérer les descriptions de personnages à travers l'action dans les tâches de lecture, pour peu qu'on les invite, à l'aide de questions fermées, à observer ces éléments dans le récit d'aventures de Stevenson. En ce qui concerne les savoir-faire en écriture, la très grande majorité des élèves n'intègrent pas la description de personnages dans la suite d'une scène d'un récit d'aventures.

2.4 Retour sur les profils de représentations d'élèves

À la lumière de la description et de l'analyse des tâches de lecture et d'écriture, nous précisons (tableau 21) les profils de représentations d'élèves décrits dans une section antérieure (1.3, p. 206).

Tableau 21 : Synthèse des profils des représentations d'élèves

	Profil A : la description comme illusion référentielle	Profil B : la description comme construction textuelle
Connaissances empiriques		
Parcours	concentrée et statique	concentrée et disséminée dans l'action et le dialogue
Localisation	au début d'une histoire	au début, au milieu et/ou à la fin d'une histoire
Fonction	figurative	explicative, apéritive, génératrice d'effets
Sélection des informations	détaillée, représentative	intégration d'éléments qui font avancer l'histoire
Stratégies		
Lecture	littérale repérage de descriptions physiques des personnages : groupes nominaux, descriptions concentrées, adjectifs isolés observations peu explicites centrées sur le contenu du texte	plutôt réflexive et distanciée repérage des descriptions des personnages sous différentes formes de parcours, concentrés et disséminés à travers l'action et le dialogue observations explicites centrées sur les procédés langagiers de la description
Écriture	description du personnage en fonction de ses caractéristiques juxtapositions d'actions, sans intégration des descriptions de personnages	description du personnage en fonction de son évolution dans l'histoire, en tenant compte du lecteur et en utilisant des procédés variés utilisation de stratégies pour décrire des personnages à travers l'action
Comportements		
Motivation	degré variable	degré relativement élevé
Attitudes	évitement de la description passivité	plaisir associé à la lecture/écriture de la description démarche plus active de découverte
Mobiles d'apprentissage	manque de clarté cognitive (pourquoi et quand décrire?) mobiles extrinsèques (scolaires)	signifiante (pourquoi et quand décrire?) mobiles intrinsèques (développement des capacités en lecture/écriture)

Comme nous l'avons mentionné dans une section antérieure (1.3.2.3, p. 211), ces profils sont des constellations de représentations : ils ne constituent aucunement des portraits d'élèves en tant qu'individus. Ces profils mettent en relief trois principaux aspects : les connaissances empiriques des élèves sur la description et la description du personnage, les stratégies de lecture/écriture de la description qu'ils actualisent à travers les tâches et les comportements qu'ils manifestent à l'égard de la description. Cela étant dit, en quoi l'analyse des tâches de lecture et d'écriture contribue-t-elle à enrichir les profils de représentations d'élèves ? L'analyse des tâches montre que les élèves ont des représentations diversifiées à propos de la part et du poids de la description du personnage dans le récit d'aventures, en référence au cadre conceptuel de notre recherche (section 1.5.3, p. 87). D'un côté, tous les élèves repèrent la description du personnage sous différentes formes ; de l'autre, fort peu d'élèves anticipent qu'elle a un poids, c'est-à-dire un impact sur le déroulement de l'histoire. Cette observation est renforcée à la suite de l'analyse de la tâche d'écriture, qui montre que très peu d'élèves intègrent la description à la narration. En d'autres termes, une majorité d'élèves, ceux du profil A, repèrent la description du personnage de manière concentrée et statique, localisée au début de l'histoire, tandis qu'une minorité d'élèves, ceux du profil B, semblent manifester des représentations plus abouties de la description de personnage, considérant que celle-ci peut épouser diverses formes (parcours concentré ou disséminé à travers les actions et les paroles des personnages) et qu'elle peut avoir un impact sur le déroulement de l'histoire. Il faut noter cependant qu'il peut y avoir des variations au sein de chacun des deux profils. En d'autres termes, plusieurs attitudes peuvent coexister au sein d'un profil. Nous en faisons l'illustration dans le chapitre suivant.

CHAPITRE 5

LES RÉSULTATS DE LA RECHERCHE : DEUXIÈME PARTIE

Dans cette deuxième partie de l'analyse de nos résultats, nous reconstituons le parcours de deux élèves de chacun de nos profils de représentations d'élèves, et ce, sur le plan des connaissances empiriques, des stratégies de lecture et d'écriture, de même que sur celui des comportements à l'égard de la description. Nous présentons d'abord les deux parcours contrastés d'élèves de chacun des profils que nous avons décrits. Nous discutons ensuite l'ensemble de nos résultats de recherche obtenus dans une perspective didactique.

1. DEUX PARCOURS CONTRASTÉS

Les parcours des élèves retenus ici présentent plusieurs traits des profils que nous avons décrits plus haut : celui de la description comme illusion référentielle et celui de la description comme construction textuelle. Afin de mettre en lumière certaines relations entre le « dire » et le « faire », et de raffiner nos profils, nous effectuons des liens entre les déclarations de ces élèves au sujet de la description recueillies à l'aide du questionnaire d'enquête B et les savoir-faire qu'ils manifestent dans les tâches de lecture et d'écriture.

1.1 Le parcours de Sophie

Le parcours de Sophie (nom fictif) constitue une illustration du profil de représentations d'élèves dont la dominante est l'illusion référentielle. Rappelons que, dans ce profil, les élèves ont des représentations de la description plutôt traditionnelles, tant de l'ordre des savoirs que des savoir-faire, au sens où ils considèrent surtout la description comme une évocation du réel par rapport à des personnages, des lieux et

des objets dans le récit d'aventures. Cette description prend davantage la forme d'un parcours concentré localisé dans le récit.

1.1.1 Les connaissances empiriques de Sophie

Les connaissances empiriques de Sophie traduisent donc des représentations traditionnelles de la description en général et de la description de personnages dans le récit d'aventures. En effet, elle associe la description à des entités physiques (personnages, paysages, lieux) et à des sentiments. Elle justifie l'utilité de la description de personnages dans le récit d'aventures de la manière suivante : « Ça sert, d'après moi, à mieux comprendre et à se mettre dans le bain. » L'idée de compréhension mise en relief par l'élève n'est pas liée à la valeur explicative de la description du personnage : elle renvoie plutôt à sa fonction figurative et ornementale, qui permet au lecteur d'entrer dans l'univers fictif. Une lecture attentive de ses déclarations au questionnaire d'enquête B montre que, selon elle, l'« illusion référentielle » passe par l'ajout de nombreux détails donnés au lecteur concernant les aspects physiques et psychologiques du personnage. C'est ce qui ressort de ses propos au sujet des qualités d'une description. Sophie considère qu'une bonne description de personnage, de lieu ou d'objet est détaillée et intéressante, et justifie ses propos de la façon suivante : « Parce que quand on décrit quelque chose, ça doit être détaillé (pour pouvoir l'imaginer) et intéressant (pour mieux comprendre). » Pour l'élève, la description s'avère donc un outil pour dépeindre l'univers fictif représenté.

Autre élément : la description d'un personnage est réalisée sous forme concentrée dans le récit d'aventures et elle est localisée au début de l'histoire. En effet, Sophie considère qu'un auteur doit décrire un personnage au début de l'histoire et justifie ainsi sa réponse : « C'est mieux qu'on sache en partant qui est le personnage principal, sinon on est tout mélangé. » L'auteur utilise la description lorsqu'il présente de nouveaux personnages au fil du récit. Toujours cette description vise à mieux faire visualiser le

personnage au lecteur afin qu'il s'en fasse une représentation plus précise. Toutefois, cette représentation du personnage est livrée par l'auteur en concentré dans le récit, ne donnant alors pas la possibilité au lecteur de la compléter au fil des pages au moyen d'autres informations descriptives. En témoigne cette autre déclaration de Sophie : « Il y a toujours beaucoup de descriptions dans un texte, mais la majeure partie est au début. »

1.1.2 Les stratégies de lecture et d'écriture de Sophie

Quelles stratégies de lecture et d'écriture de la description en général et de la description de personnages dans le récit d'aventures Sophie dit-elle utiliser ? Ses propos révèlent qu'elle cible son attention sur les détails descriptifs, qui lui permettent de visualiser les personnages, les lieux et les objets. En situation de tâche de lecture, nous observons que l'élève réalise concrètement une lecture littérale des textes. En effet, dans la tâche de lecture n° 1, elle commence par identifier les blocs d'informations descriptives dans les récits soumis à son attention. Elle en fait une lecture en constatant le nombre plus ou moins importants de détails, mais sans aller plus loin dans l'interprétation des éléments descriptifs qui composent ces blocs d'informations quant à leur portée sur la construction du récit. En d'autres termes, elle reconnaît la part de la description, mais elle n'en cerne pas le poids. En effet, alors qu'elle devait identifier le texte le plus intéressant à lire, elle mentionne le texte B, en justifiant sa réponse de la manière suivante : « Parce qu'il y a plus de descriptions, et ça permet de mieux imaginer l'histoire dans notre tête, parce que c'est toujours plus facile avec plus de détails. » Les passages descriptifs qu'elle identifie servent surtout à faire fonctionner le processus d'expression et de représentation du réel du lecteur. Dans la tâche de lecture n° 2, qui consistait, rappelons-le, à repérer la description d'un personnage sous différentes formes dans un extrait de *L'Île au trésor*, nous observons que Sophie identifie la description concentrée du vieux loup de mer, à laquelle elle attribue une fonction figurative. Les savoir-faire manifestés par l'élève dans cette tâche

sont donc en relation de continuité avec la tâche précédente, mais elle est capable d'identifier des éléments de description à travers l'action et dans la séquence dialoguée de l'extrait. Ses savoir-faire en lecture de la description de personnages semblent donc se situer au-delà de ce que ses connaissances déclaratives laissaient supposer.

En situation d'écriture, Sophie affirme décrire, dans ses propres histoires, tous les personnages selon leurs caractéristiques physiques et psychologiques, parce qu'ils permettent « “ d'entrer ” dans l'histoire ». Toutefois, elle ignore si une démarche de description existe en tant que telle ; elle mentionne y aller au fil de la plume, sans vraiment faire un plan (« Je crois que l'ordre dans lequel on décrit un personnage (ex. : physique 1^{er}, psychologique, 2^e) n'a pas d'importance tant qu'on mentionne les traits physiques et psychologiques. »). En situation d'écriture de la suite d'un récit d'aventures, le savoir-faire de Sophie se révèle au-delà de ses connaissances déclaratives au sujet de l'écriture de descriptions, puisqu'elle utilise certains procédés pour intégrer des descriptions de personnages.

1.1.3 Les comportements de Sophie

Sur le plan des comportements qu'elle dit manifester à l'égard de la description, Sophie se dit motivée à lire et à écrire des descriptions (« J'aime bien lire des descriptions, quand elles peuvent me mettre dans l'ambiance. Sinon je n'aime pas vraiment (C'est ennuyant.) »). Elle dit également aimer moyennement écrire des descriptions dans une histoire, et préférer les descriptions de personnages aux autres types de descriptions (lieux, objets). Elle déclare enfin lire les descriptions de personnages dans un récit d'aventures parce qu'elles l'aident à comprendre et parce qu'elle les préfère aux autres types de descriptions. Elle ne semble donc pas adopter de comportement d'évitement. Il est cependant utile de mentionner que, lors d'un entretien collectif semi-dirigé que nous avons réalisé avec cinq élèves du groupe de Sophie trois mois après l'intervention en classe, cette élève a spontanément affirmé

escamoter (ou carrément sauter) la lecture des descriptions de personnages lorsqu'elle connaissait déjà bien une série de littérature jeunesse (« (...) Ben moi aussi [je saute des descriptions], surtout quand c'est une série pis qu'ils redisent quelque chose qu'on a déjà lu, je le passe (...) »). Dans le cas contraire, elle s'efforçait péniblement de lire les descriptions pour s'en donner une image plus précise (« (...) mais si c'est... des fois je lis des livres, que des fois ils décrivent le paysage. Là, les paysages, ils disent comment sont les roches plus les couleurs des feuilles, dans ce temps-là, je lis tsé... ça me tente pas trop de passer, mais je regarde pas vraiment (...) »). Quant à ses mobiles d'apprentissage (pourquoi et quand décrire ?), ils apparaissent peu clairs : nous constatons qu'ils sont surtout extrinsèques, c'est-à-dire liés aux exigences scolaires. Elle dit, par exemple, faire des descriptions de lieux parce que c'est important ; faire des descriptions d'objets, seulement si c'est nécessaire ; faire des descriptions de personnages détaillées. Ses mobiles d'apprentissage ne sont pas explicités davantage.

1.2 Le parcours de Mélanie

Le parcours de Mélanie (nom fictif) constitue une illustration du profil de représentations d'élèves dont la dominante est la construction textuelle. À titre de rappel, les élèves de ce profil ont des représentations de la description plus abouties que celles des élèves du profil A, notamment en ce qui concerne le parcours de la description, ses lieux d'insertion et ses fonctions, mais comme nous l'avons mentionné, il s'agit de manifestations embryonnaires.

1.2.1 Les connaissances empiriques de Mélanie

Les connaissances empiriques de Mélanie traduisent des représentations plus avancées de la description en général et de la description de personnages dans le récit d'aventures. Elle associe la description à des sentiments et des entités physiques (personnages, paysages et lieux). Quand on lui demande si la description de

personnages sert à quelque chose dans un récit d'aventures, elle répond affirmativement et argumente de la façon suivante : « C'est sûr, car sinon ce n'est pas très amusant. Si tu ne mets pas de description de personnage, tu ne peux pas t'imaginer l'histoire, car il te manque des bouts. L'histoire devient un tas de phrases sans but. » À travers sa déclaration, l'élève met en relief non seulement la fonction figurative de la description (aider à imaginer l'histoire), mais aussi la capacité de celle-ci à générer des effets. Elle laisse entendre que la description de personnages est une composante essentielle qui participe de la construction du récit d'aventures. En d'autres termes, la description de personnages est nécessaire à la cohérence de l'histoire. Une histoire qui en est dépourvue devient « un tas de phrases sans but ». L'élève anticipe ainsi la fonction de textualisation de la description, c'est-à-dire sa contribution à la cohésion du texte et à sa progression sémantique par la reprise et la transformation des informations (Reuter, 2000 ; Barthes, 1977), en référence au cadre conceptuel de notre recherche (p. 70). Cette anticipation se manifeste également à travers les déclarations de Mélanie au sujet des qualités d'une description. En effet, pour elle, une bonne description de lieu, d'objet ou de personnage dans une histoire est précise et cohérente à travers le récit (« Lorsque tu ne changes pas les descriptions du personnage. »). Elle justifie ainsi la cohérence d'une description : « Si tu dis que ton personnage est timide et qu'après il fait une présentation sans problème, il y a des choses qui ne marchent pas. » Elle fait donc un lien entre la description d'un personnage et ses actions dans une histoire. Pour elle, la description joue le rôle d'un outil qui participe de la construction du texte.

Mélanie considère que la description d'un personnage peut être localisée à différents endroits dans une histoire (au début, au milieu et la fin de l'histoire) et justifie sa réponse à l'aide de l'argument suivant : « Un personnage ne reste pas toujours pareil. Il ne porte pas toujours les mêmes vêtements, ou, s'il pleut dehors, il peut devenir trempé. » Dans ses propos, elle souligne que le personnage évolue tout au long de l'histoire et que sa description est modifiée par l'auteur. Sa réponse n'évoque donc pas l'idée d'un parcours descriptif concentré, qui révèle l'identité du personnage

au début de l'histoire et une fois pour toutes, mais plutôt celle d'un parcours descriptif du personnage élaboré tout au long du récit. Également, l'élève affirme que la description d'un personnage, d'un lieu ou d'un objet peut être présentée dans un dialogue : « Les personnages peuvent agir comme dans le monde réel. Tu peux décrire un objet ou un lieu à tes amis ? Alors eux aussi le peuvent. »

1.2.2 Les stratégies de lecture et d'écriture de Mélanie

Quelles stratégies de lecture et d'écriture de la description en général et de la description de personnages dans le récit d'aventures Mélanie affirme-t-elle utiliser ? Elle déclare lire les descriptions pour satisfaire des besoins d'imagination (se représenter l'univers fictif) et de compréhension du récit. En situation de tâche de lecture, nous remarquons que l'élève effectue concrètement une lecture réflexive et distanciée des textes. En effet, dans la tâche de lecture n° 1, quand elle fait des observations sur le texte C, elle ne se limite pas à une lecture centrée sur le contenu du texte, elle fait aussi des observations sur sa forme : elle mentionne qu'il y a des actions, des dialogues dans lesquels les héros pensent et aussi des descriptions. Elle identifie des exemples tirés du texte et observe que ce texte décrit des actions qui ne figurent pas dans les textes A et B. Dans la tâche de lecture n° 2, nous observons que Mélanie identifie la description du personnage sous forme concentrée et à travers le dialogue. Elle affirme que la description de ce personnage permet au lecteur : 1) de s'en faire une image plus détaillée ; 2) de se concentrer sur lui parce qu'on va en reparler dans l'histoire ; 3) de justifier ses actions. Elle effectue donc non seulement des liens explicites entre la part et le poids de la description, mais aussi avec l'action, ce qui constitue une anticipation de la fonction régulatrice-transformationnelle de la description, c'est-à-dire sa capacité à annoncer prospectivement des actions plus ou moins prévisibles à l'aide d'indices ou de revenir sur des éléments révolus d'un point de vue rétrospectif (Reuter, 2000 ; Barthes, 1977), en référence au cadre conceptuel de

notre recherche (p. 70). Par conséquent, les savoir-faire manifestés par l'élève dans ses tâches de lecture relancent et complètent ses connaissances déclaratives.

En situation d'écriture, Mélanie dit décrire dans ses histoires certains personnages plus importants selon leurs caractéristiques physiques et psychologiques. Elle ne croit pas qu'il y a une démarche particulière pour décrire (« On peut décrire un personnage par son caractère et ensuite son physique, comme on peut décrire son physique avant son caractère. Mais on voit plus souvent, dans les livres, que l'auteur décrit le physique de son personnage avant son caractère. »). Elle affirme faire un plan avant de décrire et considère qu'il est important que le lecteur comprenne ce qui est écrit, ce qui requiert de la précision (« Il est important que la personne qui lira l'histoire comprendra ce que tu écris, alors il faut être assez précis. »). Elle affirme enfin qu'en situation d'écriture d'un récit d'aventures : 1) elle rédige des descriptions de lieux en tenant compte des besoins du lecteur (« Je dis si l'endroit est sombre et comment il est, pour m'aider et aider les gens qui la lisent à se faire des images dans leur tête. ») ; 2) elle décrit les objets importants qui pourraient revenir dans l'histoire ; 3) elle fait des descriptions de personnages afin que les lecteurs puissent se les représenter (« Je dis premièrement son nom, son physique et ensuite son caractère. Comme ça, les lecteurs peuvent connaître mon personnage plus en détails. ») En situation d'écriture de la suite d'un récit d'aventures, elle utilise certains procédés pour intégrer la description de personnages à travers la narration, dont l'insertion d'éléments descriptifs à travers les actions du personnage (« ... s'avance en glaudicant vers le docteur... » ; « ... sortit un vieux poignard rouillé de sa poche »), ce qui montre que son savoir-faire complète et relance ses connaissances déclaratives au sujet de l'écriture de descriptions.

1.2.3 Les comportements de Mélanie

En ce qui concerne ses comportements à l'égard de la description, Mélanie affirme aimer moyennement la lecture de descriptions en général (« J'aime lire les descriptions, car ça me permet d'imaginer la scène. »). Elle déclare également aimer peu écrire des descriptions de lieux, d'objets ou de personnages dans une histoire, mais apporte quelques éléments qui viennent nuancer sa réponse dans sa justification : « Je n'aime pas vraiment écrire. J'aime mieux imaginer, mais j'aime écrire les descriptions d'un personnage. » Elle dit enfin lire les descriptions de personnages dans un récit d'aventures pour pouvoir mieux les imaginer et mieux comprendre l'histoire (« Pour savoir comment est le personnage. Ça m'aide à me faire un film dans ma tête. » ; « J'aime bien pouvoir connaître le personnage, les lieux ou les objets en détail. Je comprends mieux l'histoire. »). Mélanie n'adopte donc pas de comportement d'évitement pas rapport à la description. Il faut cependant mentionner que, dans un entretien collectif semi-dirigé réalisé avec cinq élèves de son groupe, Mélanie déclare elle aussi escamoter les descriptions (« Mais si à mettons c'est un livre que j'ai déjà lu pis que les, à mettons, Harry Potter 6, les deux premiers chapitres sont assez slow, pis je l'avais déjà lu, j'ai sauté les deux premiers chapitres parce que je les trouvais vraiment longs là, pis j'ai aussi sauté la description de Harry Potter parce que disons que j'ai lu le 4, le 5 et le 6 plus les trois films donc. je sais à quoi il ressemble assez. »). Dans le cas contraire, elle affirme lire attentivement et parfois recommencer pour être certaine d'avoir compris (« Ben, ça dépend quand. Tsé si c'est un livre que c'est la première fois que je lis, j'ai tendance à tout le lire exactement, même des fois je recommence la phrase pour être sûre de bien avoir compris. »). Quant à ses mobiles d'apprentissage (pourquoi et quand décrire ?), ils apparaissent très clairs et semblent liés à des motifs intrinsèques, notamment le développement de ses capacités en lecture et en écriture de descriptions. En effet, à travers ses déclarations au sujet de ses stratégies d'écriture de la description, elle démontre un réel souci du lecteur et semble anticiper le rôle de la description dans la construction du récit.

Que pouvons-nous retenir de ces parcours d'élèves ? Nous pouvons formuler quatre observations :

(1) Nous observons qu'il n'y a pas nécessairement de relation de continuité entre les savoirs, les savoir-faire et les comportements d'un élève à l'égard de la description de personnages. En effet, le parcours de Sophie constitue un exemple dans lequel une élève manifeste des savoir-faire en lecture et en écriture de la description de personnages qui dépassent ce que ses connaissances déclaratives laissaient supposer. Sophie considère que la description d'un personnage dans le récit d'aventures est localisée au début de l'histoire et apparaît sous forme concentrée, mais en situation de lecture, elle fait preuve d'une capacité à identifier des éléments descriptifs du personnage à travers l'action et le dialogue. En situation d'écriture, elle utilise certains procédés pour décrire des personnages à travers l'action. Enfin, sur le plan de ses comportements, l'élève apparaît motivée à la lire des descriptions, en dépit du fait que ses mobiles d'apprentissage sont peu explicites.

(2) Le parcours de Mélanie, quant à lui, montre une certaine continuité entre les savoir-faire et les connaissances déclaratives. En effet, ses déclarations au questionnaire d'enquête B traduisent des représentations plus abouties au sujet de la description et de la description de personnages dans le récit d'aventures. À travers ses déclarations, elle anticipe que la description n'épouse pas toujours la forme d'un parcours concentré, qu'elle peut être localisée à différents endroits dans un texte, qu'elle participe de la construction du récit et qu'elle a un impact sur l'intrigue. Dans ses tâches, les savoir-faire manifestés par cette élève viennent ainsi relancer et compléter les connaissances déclaratives. Nous observons cependant que sur le plan des comportements à l'égard de description, Mélanie déclare aimer moyennement la lecture de descriptions. Il semble se manifester chez l'élève une certaine dissonance entre le niveau cognitif et le niveau affectif.

(3) Il ne semble pas y avoir de pont naturel entre les capacités en lecture et en écriture : de nombreux élèves du profil A se montrent capables d'identifier en lecture des descriptions de personnages à travers l'action et le dialogue, et ce, même s'ils ont des représentations du parcours descriptif et de sa localisation fortement traditionnelles. Nous observons cependant qu'en situation d'écriture, la majorité d'entre eux n'intègrent pas la description des personnages à travers l'action, se limitant à rédiger une suite d'actions juxtaposées.

(4) Au sein d'un profil, plusieurs attitudes peuvent coexister d'un élève à l'autre. Notre constat confirme les résultats d'autres recherches sur les représentations d'élèves au sujet de la description de personnages, à savoir que de nombreuses corrélations ou contradictions se produisent entre le « dire » et le « faire » des élèves (Tauveron, 1998, p. 63). Certains élèves révèlent dans leurs savoir-faire en lecture des capacités concrètes d'identification supérieures à leur niveau de conceptualisation de la description, comme si leurs capacités à distinguer le descriptif du narratif se développaient en marge du savoir enseigné à l'école. On peut formuler, à l'instar de la chercheuse Tauveron (1998), qu'il s'agit d'un problème de conceptualisation ayant en partie une origine didactique.

2. DISCUSSION

L'objectif de notre recherche visait à identifier et à analyser les représentations d'élèves de première secondaire au sujet de la description en général et de la description de personnages dans le récit d'aventures en particulier. Notre choix du genre textuel était contraint par les pratiques dominantes d'enseignement de l'écriture en première secondaire dans le programme d'études (MEQ, 1995). Quant à la description, elle constituait une pratique également dominante en lecture et en écriture. Au premier cycle du secondaire, description et narration sont intimement liées dans l'apprentissage du récit d'aventures (MELS, 2004 ; MEQ, 1995). Cela dit, les élèves distinguent-ils ces deux conduites discursives avant d'en faire un apprentissage plus

systematique ? Si oui, comment les distinguent-ils ? Si non, pourquoi ? Quelle est la part de l'une et de l'autre dans l'écriture de leur récit d'aventures ? Quelles représentations ont-ils de la description, plus spécifiquement ? De la description de personnages ? C'est à ces questions et à plusieurs autres que nous nous sommes employés de répondre au cours de la présente recherche.

Jusqu'à ce jour, la description scolaire, du point de vue de l'apprentissage des élèves, a fait l'objet de très peu de recherches. Pour tout dire, il a fallu attendre la publication des travaux d'Yves Reuter (2000, 1999, 1999a, 1998, 1998a, 1998b) pour que d'autres chercheurs s'y intéressent plus particulièrement dans une perspective didactique. Dans la foulée des études sociocognitives, ce chercheur a en effet dégagé un certain nombre de pistes didactiques visant à faire de la description un véritable objet de recherche, d'une part, et d'enseignement et d'apprentissage, d'autre part, et ce, au même titre que la narration ou l'argumentation. La voie était maintenant tracée pour orienter diverses perspectives de recherche.

L'analyse des représentations d'élèves de la description scolaire a fait l'objet de quelques recherches seulement en Europe francophone auprès d'élèves de la fin du primaire et du début du secondaire (David-Chevalier, 2007 ; Reuter, 2000 ; Tauveron, 1998 ; Cuccioli-Lernoud, 1997). À notre connaissance, aucun chercheur québécois ne s'était encore intéressé à la question des représentations des élèves du primaire ou du secondaire au sujet de la description en général et de la description de personnages en particulier, et ce, tant en lecture qu'en écriture. Dans le contexte actuel de la réforme des programmes d'études de l'école québécoise (MELS, 2001), il est préconisé, à la lumière des théories récentes sur l'apprentissage, de partir véritablement des élèves afin de leur permettre de s'appropriier des savoirs, des savoir-faire et des savoir-être. Par définition, une classe d'élèves est nécessairement hétérogène (Meirieu, 1985), et elle réunit, au sein de la communauté d'apprentissage, une diversité de représentations à propos d'un même objet de savoir, représentations que l'on ne peut nullement

globaliser (Perrenoud, 1998 ; Brown et Campione, 1995). En effet, comme il a été abondamment démontré dans les travaux de recherche, tous les élèves n'apprennent pas de la même manière eu égard à des facteurs d'ordre très divers, dont les aspects cognitif, sociologique, affectif, etc. (Perrenoud, 1993 ; Meirieu, 1985). Il est donc essentiel de s'enquérir de ce qu'ils savent vraiment au sujet d'un objet d'enseignement et de culture avant de leur proposer des pistes didactiques viables et différenciées par rapport à cet objet, et ce, pour un développement accru de leurs compétences langagières.

Notre recherche met ainsi de l'avant ce troisième pôle du triangle didactique (Chevallard, 1985), l'élève, en relation avec le savoir à enseigner que constitue la description. Afin de répondre à notre objectif, nous avons choisi de donner la parole à des élèves du premier cycle du secondaire au moyen d'un questionnaire d'enquête et de quelques entretiens avant de nous intéresser à l'analyse de leurs savoir-faire dans des tâches ciblées de lecture et d'écriture de la description de personnages.

Plus concrètement, nous avons d'abord recueilli des informations au sujet des pratiques générales de lecture et d'écriture des élèves composant notre échantillon de recherche. Nous avons ainsi établi que leur profil de lecteurs et de scripteurs était tout à fait comparable à celui d'autres élèves québécois du même âge (Lebrun, 2004). À partir de cette base commune, nous avons ensuite récolté puis analysé un ensemble de données relatives à leurs connaissances déclaratives du récit d'aventures, de la description et de la description de personnages dans le récit d'aventures. En référence à notre cadre conceptuel de recherche, l'analyse de ces données nous a permis de construire, sur un plan théorique, deux profils différenciés de représentations d'élèves : un profil A, illustrant une constellation d'éléments (connaissances, stratégies et comportements) liés au paradigme traditionnel de la description comme illusion référentielle, et un profil B, réunissant des éléments liés au paradigme de la description entendue comme construction textuelle. Enfin, nous avons confronté les déclarations

des élèves à leurs savoir-faire (tâches de lecture et d'écriture) afin de préciser les profils de représentations déjà établis. Une reconstitution de deux parcours d'élèves de notre échantillon, tirés de chacun des profils de représentations, nous a permis de raffiner l'analyse et d'effectuer des liens entre ce que ces élèves prétendent savoir au sujet de la description et de la description de personnages dans le récit d'aventures, et ce qu'ils font réellement en situation effective de lecture et d'écriture.

Quels constats pouvons-nous dégager de nos résultats de recherche ? Nous en identifions cinq principaux, que nous discutons ici dans une perspective didactique. Nous proposons des pistes d'exploitation didactique pour chacun de ces constats.

- Premier constat : les élèves distinguent la narration de la description

Notre étude a établi que les élèves distinguent précisément ces deux pratiques discursives. Pour eux, décrire renvoie à des besoins de visualisation de l'univers fictif, tandis que raconter répond à des besoins de progression des actions dans l'histoire. Cette relation description/narration est présente à la fois dans les réponses fournies par les élèves dans le questionnaire d'enquête, dans les entretiens et dans les tâches que nous leur avons proposées. À notre avis, cette distinction faite par les élèves reflète le modèle d'enseignement actuel de la lecture et de l'écriture fortement balisé par des typologies textuelles contrastées : la séquence narrative, la séquence descriptive, la séquence explicative, etc. (Blain, 1999 ; MEQ, 1995).

Toutefois, si les élèves distinguent les deux pratiques discursives, ils ne les envisagent pas dans une relation fonctionnelle au sein de laquelle la description s'articule à la narration, et vice versa. Autrement dit, pour eux, décrire est une chose et raconter en est une autre. C'est d'ailleurs sans doute la raison pour laquelle une grande majorité d'élèves déclarent carrément sauter la description lors de la lecture du récit d'aventures. Quelques-uns seulement la considèrent comme étant susceptible de faire

avancer l'histoire. Le travail sur des formes textuelles cloisonnées, tel qu'on l'a longtemps pratiqué à l'école primaire et secondaire québécoise, permet certes aux élèves de distinguer les pratiques discursives, mais ne favorise pas les interactions entre elles. En revanche, nous formulons l'hypothèse qu'un enseignement fondé sur l'approche générique et donc culturelle des textes (Canvat, 1999) est susceptible de provoquer davantage la relation entre description et narration. Comme le souligne Marie-Christine David-Chevalier (2007, p. 490), certains indices contextuels à caractère culturel peuvent faciliter un aller-retour entre le descriptif et le narratif. À leur manière, certains élèves de notre recherche l'ont d'ailleurs mis en évidence en soulignant l'importance de bien connaître le récit d'aventures comme genre textuel afin de caractériser les héros aventuriers et ainsi de les décrire dans le contexte de l'action. Sous cet aspect, ces élèves, on en conviendra, appartiennent au deuxième profil de représentations, celui de la description comme construction textuelle.

En conséquence, deux pistes didactiques pourraient s'avérer fructueuses afin de favoriser la mise en relation du narratif et du descriptif. La première a trait à l'approche d'enseignement de l'écriture des textes à l'école centrée sur les genres, et donc, sur l'insertion de repères sociaux et culturels, qui permettent aux personnages de se définir et d'agir dans l'action du récit. La description revêt alors un caractère plus fonctionnel, permettant une articulation véritable avec la narration. En cela, nous souscrivons aux travaux de Reuter (2000) et de Tauveron (1998) qui préconisent de travailler la description en lien avec les repères culturels des genres à l'étude. La seconde piste concerne la mise en place de tâches d'insertion d'éléments descriptifs dans des séquences narratives ciblées, permettant ainsi aux élèves de constater, à la relecture, les points de tension entre le narratif et le descriptif, et l'incidence, sur le plan du sens, que l'un a sur l'autre (Reuter, 2000).

- Deuxième constat : pour les élèves, la description est surtout localisée dans le récit d'aventures ; elle sert à « faire voir » au moyen d'une certaine quantité de détails

Notre recherche a également montré qu'une très grande majorité d'élèves considèrent que la description de personnages prend place au début du récit d'aventures. Elle apparaît ainsi de façon statique, sous forme de parcours concentré, à la manière d'un rituel d'entrée en scène des personnages. Ces élèves attribuent à la description la fonction de « faire voir », et ce processus de visualisation est rendu possible par une certaine quantité de détails descriptifs, située dans une zone difficile à cerner entre la pénurie et l'inflation de détails. C'est l'argument le plus récurrent qui apparaît autant dans leurs déclarations au questionnaire d'enquête B qu'à travers les justifications qu'ils fournissent pour appuyer leurs réponses aux tâches de lecture, de même qu'à l'intérieur des entretiens que nous avons menés avec certains d'entre eux. Cette dominante de la fonction figurative renvoie à une représentation traditionnelle de la description, dans laquelle le « voir » occulte le « dire » (Reuter, 2000 ; Ricardou, 1978).

Selon nous, cette représentation traditionnelle de la description chez les élèves trouve en partie son origine dans les situations d'écriture de récits d'aventures qu'ils ont vécues au cours de leur cheminement au primaire. En effet, les enseignants les invitent fréquemment à rédiger des descriptions de personnages qui tiennent en quelques lignes et prennent place au début du récit, plus spécifiquement au moment de la situation initiale. En conséquence, les élèves ont développé l'habitude d'écrire des récits à l'aide d'une macrostructure qui agit comme un plan de texte stéréotypé, très souvent analogue à un modèle traditionnel d'écriture de texte du type introduction-développement-conclusion, alors que, dans le récit d'aventures, la description est intégrée aux actions des personnages, comme le montrent plusieurs chercheurs et

théoriciens qui ont mis en lumière les caractéristiques de ce genre littéraire (Tadié, 1994, 1982 ; Petitjean, 1994 ; Gervais, 1990 ; Frye, 1969).

De l'autre côté, nous avons fait remarquer que peu d'élèves ont des représentations plus abouties de la description de personnages. En effet, une minorité d'élèves déclarent que la description peut épouser des formes autres que concentrées dans un récit. Ces élèves soutiennent également qu'en plus de « faire voir », la description peut aussi posséder une valeur explicative et présenter des éléments qui font avancer l'histoire. Le fait qu'une minorité d'élèves ont des représentations plus avancées de la description de personnages peut être attribué à des apprentissages ou à des pratiques de lecture-écriture qui se font en dehors du milieu scolaire. Il s'agit d'une hypothèse qui mériterait d'être approfondie, compte tenu du fait que des recherches récentes menées en France ont montré que les collégiens ont des pratiques scripturales extrascolaires massives et diversifiées, quel que soient les milieux socioculturels concernés ou le sexe (Penloup, 1999). Il apparaît que ces pratiques, qui constituent un « déjà-là », au même titre que les représentations (Penloup, 2000), pourraient constituer des points d'appui à l'enseignement-apprentissage de l'écriture à l'école (Reuter, 2001).

À la lumière de ce deuxième constat, une piste didactique susceptible de favoriser le passage des représentations privées aux représentations publiques pourrait contribuer à l'émergence de représentations plus fines de la description chez les élèves. Compte tenu du fait que les élèves ont des représentations diversifiées de la nature de la description, de son lieu d'insertion et de ses fonctions, nous croyons que le fait de les rendre publiques permettrait à l'ensemble des élèves d'effectuer un travail métacognitif (Maingain et Dufays, 2001 ; Fourez et *al.*, 1997) donnant ainsi lieu à des dialogues didactiques permettant d'enrichir leurs représentations initiales de la description.

- Troisième constat : les élèves savent reconnaître la description sous différents modes de présence dans le récit d'aventures

Les résultats obtenus aux tâches de lecture montrent que les élèves ont des représentations variables de la description de personnages dans le récit d'aventures. Cela se traduit notamment dans leurs manières différentes de délimiter les frontières du descriptif, selon que l'attention est portée sur des éléments pris globalement ou localement (adjectifs isolés, phrases, passages entiers, groupes nominaux, annotations descriptives intégrées à l'action et distribuées dans le dialogue, etc.). Cette diversité dans la délimitation des frontières du descriptif témoigne, chez certains élèves, d'une capacité à repérer d'autres formes de parcours que les parcours concentrés, tandis que, chez d'autres élèves, cela témoigne d'une difficulté à en identifier les frontières dans le récit. Également, la quantité d'informations descriptives relevées diffère d'un élève à l'autre. Bien sûr, la catégorie dominante concerne l'aspect physique des personnages, ce qui est en lien de cohérence avec le « modèle classique » de l'enseignement de la description à l'école fondé sur l'idéologie de l'expression et de la représentation (Ricardou, 1978), et aussi avec les éléments que la très grande majorité des élèves associent à la description, c'est-à-dire des entités physiques et statiques. Parmi les autres catégories d'informations descriptives identifiées par les élèves, nous notons également la description de personnages à travers l'action, catégorie qui se trouve moins fréquemment identifiée. Quant aux descriptions relevées dans le dialogue, elles le sont encore moins.

Les réponses des élèves aux tâches de lecture varient non seulement sur le plan de la quantité et des catégories d'informations descriptives identifiées, mais également sur le plan de leur degré d'explicitation. D'un côté, la très grande majorité des élèves se limitent à une lecture littérale de la description et font des observations peu explicites, centrées sur le contenu du texte. De l'autre, peu d'élèves se montrent capables de formuler des observations métalangagières à travers lesquelles ils font des

remarques explicites sur le fonctionnement textuel de la description (procédés langagiers, effets produits sur la narration par l'ajout d'informations descriptives, etc.). Sur ce point, nos résultats confirment ceux qui ont été obtenus dans la recherche de David-Chevalier (2007). Cette variation que nous avons observée à travers le degré d'explicitation des réponses des élèves s'inscrit en relation de cohérence avec les deux profils de représentations d'élèves que nous avons distingués, c'est-à-dire la description comme illusion référentielle et la description comme construction textuelle.

Notre étude a montré également qu'il y a une différence significative entre ce que les élèves identifient spontanément en situation de tâche de lecture et ce qu'ils identifient quand on leur pose des questions qui les orientent sur des aspects particuliers d'un texte, comme c'est le cas dans la tâche de lecture n° 2, dans laquelle certaines questions les invitent à repérer des éléments descriptifs à travers l'action du personnage et dans le dialogue. Ils sont alors beaucoup plus nombreux à manifester des capacités à discriminer le descriptif. Comme il s'agit de réponses dites « sur demande », et non spontanées, nous ne pouvons pas conclure, à l'instar de Tauveron (1998), que les capacités des élèves à discriminer le descriptif du narratif en situation de lecture dépassent leurs connaissances déclaratives en matière de description en général et de description de personnages en particulier.

Selon nous, cette diversité de représentations de la description de personnages dans le récit d'aventures chez les élèves peut être expliquée sur la base de variations intra-profil. Nous pourrions, en nous appuyant sur une classification proposée par Langer (1995), distinguer deux types de situations : 1) celles où des élèves maîtrisent le concept de description mais n'ont pas le métalangage pour en parler, comme c'est le cas de ceux qui repèrent des éléments descriptifs mais ne formulent pas d'observations métalangagières ; 2) celles où des élèves maîtrisent à la fois le concept de description et formulent des observations métalangagières, comme c'est le cas de ceux qui repèrent des informations descriptives dans un texte et formulent des commentaires

métalangagiers sur le fonctionnement même de la description, de ses procédés et de ses effets sur la narration. Ces deux types de situations reflètent les stratégies de lecture des élèves des profils A et B.

À la suite de ce constat, une piste didactique consisterait à proposer aux élèves des situations d'écriture visant à leur faire comprendre la notion de parcours descriptif à travers la diversité de ses modes de présence. Deux types d'activités complémentaires pourraient être mises en œuvre : 1) des activités de concentration, visant à regrouper, dans un endroit d'un texte, des informations descriptives réparties tout au long de celui-ci ; 2) des activités de dissémination, consistant à faire répartir, tout au long d'un texte, selon des modalités diverses, des informations descriptives concentrées dans un fragment expansé (Reuter, 2000).

- Quatrième constat : les élèves intègrent peu la description de personnages à travers le récit d'aventures

Nous avons montré qu'en écriture, les savoir-faire de la très grande majorité des élèves traduisent une méconnaissance des stratégies pour décrire des personnages à travers l'action. En effet, les suites de récits rédigées par la très grande majorité des élèves se présentent sous forme de juxtapositions d'actions, sans intégration de description de personnages. Quant aux suites de récits rédigées par une minorité d'élèves, elles manifestent une anticipation de certains procédés pour décrire des personnages à travers l'action, tels que des annotations descriptives à travers l'action des personnages, l'utilisation de verbes qui font recours aux sens (vue, ouïe, toucher, etc.) et l'emploi de procédés lexicaux pour animer les inanimés.

L'une des hypothèses que nous pouvons formuler pour expliquer les pratiques d'écriture de la majorité des élèves vient sans doute du fait que ces élèves se représentent le récit d'aventures principalement en référence à l'action. Ils ne semblent

pas faire de lien entre la description et l'action. Quant à la minorité d'élèves qui se montrent capables d'intégrer la description de personnages dans leurs suites de récits, l'hypothèse d'explication de leur pratique d'écriture réside peut-être dans une appropriation de certains procédés descriptifs qu'ils ont observés en situation de lecture. En ce sens, notre observation rejoint celle d'autres chercheurs, qui montrent que les savoirs et savoir-faire en écriture chez certains élèves s'appuient sur une appropriation de procédés observés à la suite de la lecture de textes reconnus pour leurs qualités exemplaires (Petitjean, 2001 ; Bourque, 1992).

Compte tenu du fait que les élèves intègrent peu la description de personnages dans le récit d'aventures, une piste didactique fondée sur les opérations d'ajouts et d'amplifications (Reuter, 2000 ; Fabre, 1990) pourrait s'avérer pertinente. Elle aurait pour but de proposer aux élèves des activités de réécriture de textes qui leur permettraient de mieux saisir l'articulation description/narration dans le récit d'aventures. Concrètement, de telles activités, favorisant chez les élèves un travail de comparaison entre différentes versions d'un même texte, les amèneraient à mesurer les effets produits par l'ajout d'éléments descriptifs dans leurs récits d'aventures.

- Cinquième constat : les élèves manifestent un intérêt variable par rapport à la description

Une majorité d'élèves s'intéressent à la description. En effet, ils apprécient la lecture de la description en général, de même que celle de la description de personnages dans un récit d'aventures en particulier, dans des proportions quasi-similaires. Les filles sont plus nombreuses que les garçons à l'apprécier. En ce sens, nos résultats de recherche confirment ceux qui ont été obtenus dans le cadre de recherches françaises sur les représentations et les compétences d'élèves du primaire en matière de description en général et de description de personnages en particulier (David-Chevalier, 2007 ; Reuter, 2000, 2000a ; Tauveron, 1998 ; Cuccioli-Lernoud,

1997). De plus, les élèves savent justifier leurs réponses. L'argument dominant est lié à la fonction figurative de la description, qui permet au lecteur de se construire des images mentales du récit. Quant aux élèves qui n'aiment pas lire la description en général et plus spécifiquement la description de personnages dans un récit d'aventures, ils la considèrent comme une excroissance inutile. En ce sens, leurs réponses font écho à des problèmes de lecture plus généraux. Nous constatons, à l'instar de Tauveron (1998), que la lecture de la description constitue un lieu de clivage fort chez les élèves.

La description est préférée davantage en lecture qu'en écriture, puisque plus de la moitié des élèves avouent aimer peu ou pas du tout écrire des descriptions. Encore une fois, il y a un écart significatif entre les filles et les garçons, les filles étant plus nombreuses à aimer l'écriture de descriptions. Dans l'ensemble, les justifications des élèves qui aiment écrire des descriptions sont liées au plaisir d'écrire et au souci du lecteur. Chez les élèves qui n'aiment pas écrire des descriptions, les justifications renvoient à un manque de motivation pour l'écriture en général. Encore une fois, nos résultats confirment ceux de recherches antérieures sur les représentations et les compétences d'élèves du primaire à propos de la description en général (David-Chevalier, 2007 ; Reuter, 2000a ; Tauveron, 1998 ; Cuccioli-Lernoud, 1997).

On peut se demander quels facteurs sont susceptibles d'expliquer une telle situation. Nous faisons l'hypothèse que la signifiante et l'utilité de la description ne sont pas perçues de la même manière chez tous les élèves, puisque le tiers d'entre eux avouent aimer peu ou pas du tout la lecture de la description en général, de même que celle de la description de personnages dans un récit d'aventures en particulier. De plus, plus de la moitié des élèves déclarent aimer peu ou pas du tout l'écriture de la description. L'un des facteurs explicatifs de cette situation semble être lié à la motivation pour la lecture et l'écriture en général, qui apparaît peu élevée chez de nombreux élèves. Comme l'ont observé d'autres chercheurs, l'utilité et la signification de l'écriture sont inégalement construites chez les élèves : alors que certains d'entre

eux baignent dans un milieu où l'écrit est valorisé et pratiqué au quotidien, d'autres vivent les situations de lecture-écriture à l'école de manière tendue et entretiennent des rapports négatifs à l'écriture (Barré-De Miniac, 2000 ; Lahire, 1993). Pour de nombreux élèves, l'écriture est associée « aux filles », ou encore à une pratique sophistiquée, qui s'oppose à un « vrai » travail (Longpré, 2002). De telles croyances et attitudes par rapport à l'écriture vont souvent de pair avec des compétences déficientes (Simard, 1995 ; White, 1987). Or, comme le soulignent plusieurs chercheurs, tant à propos de la lecture que de l'écriture, la motivation constitue un facteur déterminant dans la construction des apprentissages chez les élèves (Viau, 1999 ; Reuter, 1996 ; Hayes, 1995).

À la lumière de ce constat, l'une des propositions didactiques que nous pourrions formuler consisterait, pour l'enseignant, à construire avec les élèves l'utilité scolaire et sociale de la description, tant en lecture qu'en écriture. Il reviendrait à l'enseignant de proposer des situations dans lesquelles les élèves seraient invités à prendre conscience de l'importance de la description dans différentes disciplines (histoire, géographie, sciences, etc.) et dans différentes sphères de l'activité humaine, comme le souligne d'ailleurs la chercheuse David-Chevalier (2007). De telles situations, qui favoriseraient le passage des représentations privées aux représentations publiques, donc partagées au sein du groupe-classe, susciteraient des dialogues didactiques (élèves-enseignant, élèves-élèves) dont la visée serait d'enrichir les représentations de l'ensemble des élèves. De manière concrète, des activités de collectes sollicitées, dans lesquelles on demande aux élèves de sélectionner des descriptions à partir de diverses sources (romans, revues, journaux, encyclopédies, etc.) et de les regrouper dans un dossier, favorisent la perception de l'importance de la description et permettent aux élèves de saisir les invariants et les variations de la description à travers les différents genres de textes (Reuter, 2000 ; Carpentier et Roelens, 1999).

CONCLUSION

Notre objectif de recherche visait à décrire et à analyser les représentations de la description et de la description de personnages dans le récit d'aventures chez des élèves de 1^{re} secondaire. L'analyse croisée des résultats obtenus au moyen du questionnaire d'enquête, des tâches de lecture et d'écriture et des entretiens semi-dirigés nous a permis de mettre au jour deux profils de représentations d'élèves, soit la description comme illusion référentielle et la description comme construction textuelle. Nous avons également effectué certaines relations entre ce que les élèves disent au sujet de la description de personnages dans le récit d'aventures en particulier et ce qu'ils en font réellement en situation de lecture et d'écriture. Enfin, la mise en relation de l'ensemble des résultats nous a permis de dégager certains constats à partir desquels nous avons formulé des propositions didactiques susceptibles de favoriser un enseignement-apprentissage intégré de la description/construction de personnages dans le récit d'aventures. Nous brosons, dans les lignes qui suivent, un tableau de nos avancées de recherche mais aussi de leurs limites.

Tout d'abord, nous croyons que les résultats obtenus contribuent à l'avancement des connaissances dans le domaine de la didactique de l'écriture en général. En effet, peu de recherches sur les questions relatives à l'apprentissage, c'est-à-dire aux processus cognitifs et affectifs des élèves, sont disponibles à l'heure actuelle. Les difficultés d'apprentissage des apprenants sont encore toutes récentes dans le domaine de la didactique (Barré-De Miniac, 2000). Elles constituent un « continent » encore très peu exploré, aux dires de plusieurs didacticiens (David-Chevalier, 2007 ; Reuter, 2000a, 2000 ; Garcia-Debanc et Fayol, 2002). En ce sens, notre recherche, dont l'enjeu central consistait à dresser un état des lieux des représentations des élèves, contribue à apporter quelques éléments de réponse à la problématique de l'apprentissage de l'écriture de la description de personnages dans le récit d'aventures, et à susciter le questionnement d'autres chercheurs, voire de

praticiens de l'enseignement, pour mettre en place les conditions gagnantes d'un enseignement-apprentissage optimal en ce domaine spécifique de la didactique de l'écriture scolaire.

En effet, nos résultats de recherche sont susceptibles d'avoir des retombées positives sur le plan des pratiques d'enseignement au secondaire de l'écriture de la description en général et de la description de personnages dans le récit d'aventures en particulier. Ainsi, une meilleure connaissance des profils de représentations d'élèves en matière de description pourrait orienter le travail des enseignants en leur permettant : (1) d'avoir une idée plus précise des connaissances empiriques, des stratégies de lecture/écriture et des comportements de leurs élèves à l'égard de la description en général et de la description de personnages dans le récit d'aventures en particulier ; (2) d'identifier des représentations qui constituent des obstacles ou des points d'appui à l'apprentissage de l'écriture de la description de personnages ; (3) de mettre en œuvre des approches différenciées, c'est-à-dire adaptées à l'hétérogénéité des élèves ; (4) d'organiser des tâches de lecture et d'écriture qui s'arriment aux représentations des élèves, qu'elles soient erronées, incomplètes, ou encore plus abouties ; (5) de diversifier les situations d'apprentissage de manière à favoriser, chez les élèves, une mise à distance de leurs représentations initiales et une réelle appropriation des savoirs et des savoir-faire liés à l'écriture de la description comme conduite discursive.

Il nous faut pourtant mentionner deux limites principales de notre recherche, qui, du reste, pourraient donner lieu à d'autres perspectives pour le travail didactique. La première limite a trait à la taille de notre échantillon recherche. Comme nous avons effectué notre étude auprès d'une population de 74 élèves de 1^{re} secondaire, nous ne pouvons pas généraliser nos résultats à l'ensemble de la population des élèves de 1^{re} secondaire du Québec. Nos résultats nous permettent plutôt d'envisager une transférabilité de nos conclusions dans des contextes similaires d'enseignement-apprentissage d'écriture de la description. Nous avons d'ailleurs montré, à l'aide du

questionnaire d'enquête A, que les élèves de notre échantillon avaient des profils de lecteurs et de scripteurs similaires en de nombreux points à ceux des adolescents québécois d'autres régions (Lebrun, [dir.], 2004).

La deuxième est liée à l'examen des seules représentations des élèves, non appréhendées en lien avec celles des enseignants qui, souvent, déteignent sur celles des élèves. Dans la mesure où celles-ci reflètent en partie les situations d'apprentissage de l'écriture de récits d'aventures vécues à l'école, il est possible d'avancer que les représentations plutôt traditionnelles de la majorité des élèves de notre échantillon, qui ont certes une origine didactique, sont à mettre en lien avec celles de leurs enseignants. En effet, les représentations des enseignants ont très souvent une influence sur celles de leurs élèves (David-Chevalier, 2007 ; Reuter, 2000 ; Tauveron, 1998, 1995). Il s'agit d'un aspect que nous n'avons pas abordé dans notre recherche et qui pourrait faire l'objet d'une autre recherche afin d'avoir une perspective d'ensemble plus éclairée. Quant aux représentations plus abouties de la description que manifestent certains élèves, nous avons formulé l'hypothèse qu'elles avaient pour origine des apprentissages qui se réalisent en dehors de l'école. Cette question des apprentissages liés à des pratiques d'écriture et de lecture extrascolaires pourrait donner lieu à une autre perspective de recherche afin de mieux saisir la dynamique entre le scolaire et l'extrascolaire (Reuter et Penloup [coord.], 2001 ; Penloup, 1999).

BIBLIOGRAPHIE

- Abric, J.-C. (1996). *Exclusion sociale, insertion et prévention*. Saint-Agne : Erès.
- Abric, J.-C. (dir.), (1994). *Pratiques sociales et représentations*. Paris : PUF (Collection psychologie sociale).
- Adam, J.-M. (1993). *La description*. Paris : PUF (Collection « Que sais-je? »).
- Adam, J.-M. (1992). *Les textes : types et prototypes*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. (1990). *Éléments de linguistique textuelle : théorie et pratique de l'analyse textuelle*. Liège : Mardaga (Collection Philosophie et langage).
- Adam, J.-M. et Petitjean, A. (1989). *Le texte descriptif*. Paris : Nathan.
- Adam, J.-M. et Petitjean, A. (1982). Introduction au type descriptif. *Pratiques*, 34, 77-117.
- Albalat, A. (1992). *L'art d'écrire enseigné en vingt leçons*. Paris : Armand Colin Éditeur.
- Angers, M. (1992). *Initiation pratique à la méthodologie des sciences humaines*. Montréal : CEC.
- Astolfi, J.-P. (1997). *L'erreur, un outil pour enseigner*. Paris : ESF.
- Astolfi, J.-P., Darot, É., Ginsburger-Vogel, Y. et Toussaint, J. (1997). *Mots-clés de la didactique des sciences : repères, définitions, bibliographies*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Astolfi, J.-P. et Develay, M. (1989). *La didactique des sciences*. Paris : PUF (Collection Que sais-je?).
- Apothéloz, D. (1983). Éléments pour une logique de la description et du raisonnement spatial. *Degrés*, 35-36. Article repris et modifié dans Y. Reuter (éd.), (1999), *La description : théories, recherches, formation, enseignement*, p. 15-31. Villeneuve-d'Ascq : PUS.
- Aubel, J. (1994). *Guide pour des études utilisant des discussions de groupe*. Genève : Bureau international du travail.
- Audigier, F., Chaterl, E., Le Merner, P. Meriaux, J., Scherrer, M.-C. et Simon, C. (1986). *Représentations des élèves en enseignement* (rapport de recherche n° 12). Paris : INRP.
- Ausubel, D. P. (1968). *Educational psychology : a cognitive view*. New York : Holt, Rinehart and Winston.

- Bachelard, G. (1938/1993). *La formation de l'esprit scientifique*. Paris : Vrin.
- Baddeley, A. (1993). *La mémoire humaine : théorie et pratique*. Grenoble : Presses de l'Université de Grenoble.
- Bakhtine, M. (1978). *Esthétique et théorie du roman*. Paris : Gallimard.
- Baroni, R. (2003). Genres littéraires et orientation de la lecture. *Poétique*, 134, 141-157.
- Barré-De-Miniac, C. (2000). *Le rapport à l'écriture. Aspects théoriques et didactiques*. Lille : PUS.
- Barré-De-Miniac, C. (2002). Le rapport à l'écriture. Une notion à plusieurs dimensions. *Pratiques*, 113-114, 29-40.
- Barré-De-Miniac, C. (2002a). L'écriture personnelle, scolaire et professionnelle des lycéens de 17 à 21 ans. *Pratiques*, 115-116, 156-166.
- Barré-De-Miniac, C. (1997). Apprentissage et usages de l'écriture : représentations d'enfants et de parents d'élèves. *Repères*, 15, 41-57.
- Barré-De-Miniac, C., Cros, F. et Ruiz, J. (1993). *Les collégiens et l'écriture. Des pratiques familiales aux exigences scolaires*. Paris : INRP-ESF éditeur.
- Barth, B. M. (1993). *Guider le processus de construction de sens*. Paris : ESF
- Barthes, R. (1977). Introduction à l'analyse structurale des récits. Dans R. Barthes, W. Kayser, W.C. Booth et P. Hamon, *Poétique du récit*. Paris : Éditions du Seuil (Collection Points).
- Barthes, R. (1968). L'Effet de réel. *Communications*, 11. Paris : Seuil, repris dans *Le Bruissement de la langue*, Paris : Seuil, 1984, p. 173-174.
- Baudelle, Y. (2004). *Le roman d'aventures*. Institut international Érasme, Colloque international organisé par l'équipe d'accueil « Analyses littéraires et histoire de la langue », tenu à l'Université Charles-de-Gaulle – Lille 3, les 8 et 9 octobre. [Page consultée le 1^{er} décembre 2004] (<http://www.fabula.org/actualites/article9138.php>).
- Bednarz, N. et Garnier, C. (dir.), (1989). *Construction des savoirs. Obstacles & conflits. Colloque international obstacles et conflits (CIRADE)*. Ottawa : Les Éditions Agence d'ARC inc.
- Belisle, C. et Schiele, B. (dir.), (1984). *Les savoirs dans les pratiques quotidiennes. Recherches sur les représentations*. Paris : CNRS.
- Bereiter, C. et Scardamalia, M. (1987). *The Psychology of Written Composition*. Hillsdale, N.J. : Lawrence Erlbaum.

- Bergeron, R. et Harvey, B. (1998). Réviser pour apprendre à écrire. *Québec français*, 108, 36-39.
- Bettelheim, B. (1976). *Psychanalyse des contes de fées*. Paris : Laffont.
- Biglia, M. (1999). La figure du héros dans *Le Comte de Monte-Cristo*. Mémoire de maîtrise, Université Toulouse Le Mirail, UFR des lettres modernes.
- Bisaillon, J. (1989). Et si on enseignait la révision de textes! *Québec français*, 75, 40-42.
- Blain, R. (1999). Discours, genres, types de textes, textes... De quoi me parlez-vous? *Québec français*, Hors-Série, 35-38.
- Bleton, P. (1995). Si, d'aventure... La collection « L'aventurier », ses séries et la lecture sérielle. Dans P. Bleton (dir.), *Armes, Larmes, charmes*, p. 49-89. Québec : Nuit Blanche Éditeur (Collection études paralittéraires).
- Bloom, B. S. (1979). *Caractéristiques individuelles et apprentissages scolaires*. Paris : Fernand Nathan.
- Boesch, E. (1976). Fantômes et réalité. *Psychologica Belgica*, XVI-2, 171-184.
- Bourgain, D. (1990). Écriture, représentations et formation. *Éducation permanente*, 102, 41-50.
- Bourgain, D. (1988). *Discours sur l'écriture. Analyse des représentations sociales de l'écriture en milieu professionnel*. Thèse de doctorat d'État, sous la dir. de J. Peytard, Besançon.
- Bourgeois, E. et Nizet, J. (1997). *Apprentissage et formation des adultes*. Paris : PUF.
- Bourque, G. (1992). L'articulation lecture/écriture. Dans C. Préfontaine et M. Lebrun (dir.), *La lecture et l'écriture. Enseignement et apprentissage. Actes du colloque Stratégies d'enseignement et d'apprentissage en lecture/écriture*, p. 19-29. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Bremond, C. (1973). *Logique du récit*. Paris : Éditions du Seuil.
- Brien, R. (2006). Le souci des préalables de l'élève : parent pauvre de la réforme du curriculum. *Formation et profession. Bulletin du CRIFPE*, 12, 1, 24-29.
- Bronckart, J.-P. (1994). Lecture et écriture : éléments de synthèse et de prospective. Dans Y. Reuter (éd.), *Les interactions lecture-écriture. Actes du Colloque THEODILE-CREL, Lille, novembre 1993*, p. 371-404. Berne : Peter Lang.
- Brosse, M. (1993). *Le mythe de Robinson*. Paris : Minard (Collection Archives des lettres modernes).

- Brown, A.L. et Campione, J.C. (1995). Concevoir une communauté de jeunes élèves. Leçons théoriques et pratiques. *Revue française de pédagogie*, 111, 11-33.
- Bruner, J.S. (1991). *Car la culture donne forme à l'esprit*. Paris : Eshel.
- CANADA, CONSEIL DES MINISTRES DE L'ÉDUCATION, RESSOURCES HUMAINES ET DÉVELOPPEMENT DES COMPÉTENCES STATISTIQUE CANADA. À la hauteur : Résultats canadiens de l'étude PISA de l'OCDE. *La performance des jeunes du Canada en mathématiques, en lecture, en sciences et en résolution de problèmes – Premiers résultats de 2003 pour les Canadiens de 15 ans, Les points saillants*. Ontario : Éditeur officiel.
- Canvat, K. (1999). *Enseigner la littérature par les genres*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a. (Collection Savoirs en pratiques).
- Carpentier, R. et Roelens, F. (1999). Rédigez des dossiers descriptifs. *Cahiers pédagogiques*, 373, 24-26.
- Cauterman, M.-M. et Garczyk, B. (1986). Sujet : décrivez votre chambre. *Le français aujourd'hui*, 74, 35-46.
- Chappaz, G. (2000). Tomas Kuhn avait raison... nous vivons une révolution! *Cahiers pédagogiques*, Hors série Les représentations mentales, 2-3.
- Charolles, M. (1978). Introduction aux problèmes de la cohérence textuelle. Approche théorique et études des pratiques pédagogiques. *Langue française*, 38, 7-41.
- Chevallard, Y. (1984). *La transposition didactique*. Paris : La Pensée sauvage.
- Chiron, P. (1995). Le roman d'aventures chevaleresques (au Moyen Âge). Dans D. Mellier et L. Ruiz (coord.), *Dramaxes. De la fiction policière, fantastique et d'aventures*, p. 251-266. Fontenay/Saint-Cloud : ENS Éditions (Collection Signes).
- Chouinard, R. (2004). Les perceptions de soi comme lecteur et la valeur attribuée à la lecture d'élèves du début de secondaire issus de milieux populaires. Dans *Étude longitudinale et transversale des conditions scolaires favorables au développement des habitudes en lecture chez les élèves du secondaire*, rapport final.
- Clément, P. (1994). Représentations, conceptions, connaissances. Dans A. Giordan, P. Girault et P. Clément (dir.), *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang s.a.
- Combettes, B. (1989). *Quelques jalons pour une pratique textuelle de l'écrit*. Clermont-Ferrand : CEFISEM.
- Combettes, B. (1987). Types de textes et faits de langue. *Pratiques*, 56, 5-17.

- Cornaire, C. et Raymond, P. M. (1999). *La production écrite*. Paris : CLE international.
- Cuccioli-Lernoud, S. (1997). *La description : les représentations et les compétences des élèves de CM2*. Mémoire de maîtrise, sous la dir. d'Yves Reuter, UFR des Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.
- Dabène, M. (1995). La place des représentations, des pratiques sociales et d'une théorie de l'écrit dans un modèle d'enseignement-apprentissage de l'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond (dir.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement de l'écriture*, p.151-173. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dabène, M. (1990). Les pratiques d'écriture : représentations sociales et itinéraires de formation. *Éducation permanente*, 102, 13-19.
- Dabène, M. (1990a). Recherches, contenus de formation et besoins des apprenants. *Repères*, 1, 7-18.
- Dabène, M. (1987). *L'adulte et l'écriture. Contribution à une didactique de l'écrit en langue maternelle*. Bruxelles : De Boeck Université.
- David-Chevalier, M.-C. (2007). *Le référent dans la consigne descriptive. Outil ou obstacle pour l'élève?* Thèse de doctorat, sous la dir. d'Yves Reuter, UFR des Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.
- David-Chevalier, M.-C. (1999). *Description et interdisciplinarité : un autre modèle pour l'apprentissage de l'écriture*. Mémoire de D.E.A., sous la dir. d'Yves Reuter, UFR des Sciences de l'Éducation, Université Charles-de-Gaulle, Lille III.
- de Beaugrande, R. (1981). Design criteria for process models of reading. *Reading Research Quarterly*, 16, 261-315.
- de Grève, C. (1994). Aventure et Roman (France/XX^e s.). Dans B. Didier (dir.), *Dictionnaire universel des littératures*, volume 1, A-F, p. 274, Paris : PUF.
- De Vecchi, G. (1992). Aider les élèves à apprendre. Paris : Hachette Éducation (Collection Pédagogies pour demain).
- De Vecchi, G. et Giordan, A. (1988). *L'enseignement scientifique : comment faire pour que ça marche?* Nice : Z'édicions.
- Delforce, B. et Hédoux, M. (1990). Représentations de la langue et représentations du savoir dans des formations à l'écrit : pour une pédagogie des ruptures. *Éducation permanente*, 102, 51-61.

- Demougin, J. (dir.), (1986). *Dictionnaire historique, thématique et technique des littératures : littératures française et étrangères, anciennes et modernes*, tome 2, p. 1398. Paris : Librairie Larousse.
- Demougin, J. (dir.), (1985). *Dictionnaire historique, thématique et technique des littératures : littératures française et étrangères, anciennes et modernes*, tome 1, p. 131. Paris : Librairie Larousse.
- Denis, A. (1985). Roman d'aventures. Dans *Encyclopaedia Universalis*, Corpus 16, p. 68-70.
- Denis, M. (1989). *Image et cognition*. Paris : PUF.
- Denis, M. & De Vega, M. (1993). Modèles mentaux et imagerie mentale. Dans M.-F Ehrlich, H.Tardieu, et M. Cavazza, (éds.), *Les modèles mentaux. Approche cognitive des représentations*.
- Deschênes, A.-J. (1995). Vers un modèle constructiviste de la production de textes. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et P. Raymond, (dir.), *La production de textes. Vers un modèle de l'enseignement de l'écriture*, p. 101-150. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Dezutter, O., Morissette, C., Bergeron, M.-D. et Larivière, I. (2005). Quels programmes de lecture pour les élèves québécois de 10 à 17 ans? *Québec français*, 139, p. 83-85.
- Develay, M. (1992). *De l'apprentissage à l'enseignement*. Paris : ESF éditeur. (Collection Pédagogies/recherche).
- Dolz, J. Noverraz, M. et Schneuwly, B. (dir.), (2001). *S'exprimer en français. Séquences didactiques pour l'oral et pour l'écrit*, vol. III, 7^e/8^e/9^e. COROME (Commission romande des moyens d'enseignement). Bruxelles : De Boeck & Larcier s. a.
- Dolz, J. et Whirtner, M. (1999). Quand la description devient un outil pour raconter. *Cahiers pédagogiques*, 373, 21-23.
- Dolz, J. et Schneuwly, B. (1998). *Pour un enseignement de l'oral. Initiation aux genres formels à l'école*. Paris : ESF éditeur.
- Dubois, J. et Gauvin, L. (dir.), (1999). Robinson, la robinsonnade et le monde des choses. *Études françaises*, 35, 1.
- Ducrot, O. et Todorov, T. (1972). *Dictionnaire encyclopédique des sciences du langage*. Paris : Éditions du Seuil (Collection Points).
- Duhin-Belmer, É. (1999). *Les corrections dans la narration et la description*. Université Charles-de-Gaulle – Lille III (mémoire de maîtrise).

- Eco, U. (1985). *Lector in fabula*. Paris : Grasset (trad. de M. Bouhazer).
- Eco, U. (1972). *De Superman au surhomme*. Paris : Grasset & Pasquelle.
- Ehrlich, S. (1985). Les représentations sémantiques. *Psychologie française*, 30, 285-296.
- Espéret, É. (1991). Processus de production et genèse du rôle du schéma narratif dans la conduite de récit. Dans M. Moscato et G. Pieraut-Le Bonniec (éds.), *Le langage : construction et actualisation*. Rouen : Publications de l'Université de Rouen.
- Fabre, C. (1990). *Les brouillons d'écoliers ou l'entrée dans l'écriture*. Grenoble : CEDITEL/L'atelier du texte.
- Fabre, M. (1991). Les représentations des personnages d'un récit chez des élèves de maternelle. Approche méthodologique. *Les sciences de l'éducation pour l'ère nouvelle*, 4. Université de Caen, 47-70.
- Fayol, M. (2000). Comprendre et produire des textes écrits : l'exemple du récit. Dans M. Fayol et M. Kail (dir.), *L'acquisition du langage. Le langage en développement. Au-delà de 3 ans*. Paris : PUF, p. 183-213.
- Fayol, M. (1996). Apprendre à écrire des textes. Dans C. Barré-De-Miniac (éd.), *Vers une didactique de l'écriture*, p.131-153. Paris/Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Fayol, M. (1985). *Le récit et sa construction. Une approche de la psychologie cognitive*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé.
- Fern, E. F. (2001). *Advanced focus group research*. Thousand Oaks : Sage.
- Fern, E. F. (1982). The use of focus group for idea generation. The effects of group size, acquaintanceship, and moderator on response quantity and quality. *Journal of Marketing Research*, 19, 1-13.
- Flower, L. et Hayes, J. R. (1981). A cognitive process theory of writing. *College Composition and Communication* 32, 4.
- Fontanier, P. (1830/1977). *Les figures du discours*. Paris : Flammarion.
- Fourez, F., Englebert-Lecomte, V. et Mathy, P. (1997). *Nos savoirs sur nos savoirs. Un lexique d'épistémologie pour l'enseignement*. Bruxelles : De Boeck Université (Collection Pédagogies en développement).
- Freud, S. (1976). *Psychopathologie de la vie quotidienne*. Paris : Payot.
- Freud, S. (1971). *Essais de psychanalyse appliquée*. Paris : Gallimard (Collection Idées).

- Frye, N. (1969). *Anatomie de la critique*. Paris : Gallimard.
- Gagné, G., Sprenger-Charolles, L., Lazure, R. et Ropé, F. (1989). *Recherches en didactique et acquisition du français langue maternelle (1970-1984). Tome 1 : Cadre conceptuel, thésaurus et lexique des mots-clés*. Bruxelles, Paris, Montréal : De Boeck-Université, Éditions Universitaires, INRS.
- Gagné, R. M. (1962). The acquisition of knowledge. *Psychological Review*, 69, 4, 355-365.
- Garcia-Debanc, C. et Fayol, M. (2002). Apports et limites des modèles du processus rédactionnel pour la didactique de la production écrite. Dialogue entre psycholinguistes et didacticiens. *Pratiques*, 115-116, 37-50.
- Garcia-Debanc, C. (1995). Le lire dans l'écrire. *Pratiques*, 86, 71-92.
- Garcia-Debanc, C. (1990). *L'élève et la production d'écrits*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz.
- Gaymar, S. (2000). Représentation mentale et représentation sociale. De la pensée à la pensée sociale. *Cahiers pédagogiques*, Hors série Les représentations mentales, 4-7.
- Gefen, A. (2002). Genres, dans *La mimésis* (textes choisis et présentés par A. Gefen), p. 219. Paris : Flammarion.
- Genette, G. (1972). *Figures III*. Paris : Éditions du Seuil (Collection Poétique).
- Genette, G. (1969). *Figures II*. Paris : Éditions du Seuil (Collection Poétique).
- Genthon, M. (1993). *Apprentissage – Évaluation – Recherche. Genèse des interactions complexes comme ouvertures régulatrices*. Habilitation à diriger des recherches, Université d'Aix-Marseille I.
- Genthon, M. (1990). Construire des situations d'apprentissage : principes généraux et stratégies opératoires. *Cahiers pédagogiques*, 281, 12-14.
- Gervais, B. (1990). *Récits et actions. Pour une théorie de la lecture*. Longueuil : Éditions du Préambule (Collection L'Univers du discours).
- Gervais, F. (1997). *École et habitudes de lecture. Étude sur les perceptions d'élèves québécois de 9 à 12 ans*. Montréal : Chenelière/McGraw-Hill.
- Giasson, J. (1990). *La compréhension en lecture*. Boucherville : Gaëtan Morin éditeur.
- Gilly, M. (1993). Les représentations sociales dans le champ éducatif. Dans D. Jodelet, (éd.), *Les Représentations sociales*, p. 363-386. Paris : PUF.

- Giordan, A. (2002). Après Piaget, que peut-on dire sur le changement conceptuel? Dans R.M.J. Toussaint (dir.), *Changement conceptuel et apprentissage des sciences. Recherches et pratiques*, 13-29. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Giordan, A. (1998). *Apprendre!* Paris : Éditions Belin.
- Giordan, A., Girault, Y. et Clément, P. (dir.). (1994). *Conceptions et connaissances*. Berne : Peter Lang s.a., Éditions scientifiques européennes.
- Giordan, A. et de Vecchi, G. (1987). *Les origines du savoir. Des conceptions des apprenants aux concepts scientifiques*. Neuchâtel-Paris : Delachaux & Niestlé Éditeurs.
- Glasser, W. (1996). *L'école qualité. Enseigner n'est pas contraindre*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Glaudes, P. et Reuter, Y. (1998). *Le personnage*. Paris : PUF (Collection « Que sais-je? »).
- Glaudes, P. et Reuter, Y. (1991). *Personnage et histoire littéraire*. Actes du colloque de Toulouse. Toulouse : Presses de l'Université de Mirail.
- Glaudes, P. et Reuter, Y. (1996). *Personnage et didactique du récit*. Metz : Centre d'analyse syntaxique de l'Université de Metz (Collection Didactique des textes).
- Glaudes, P. (1988). Personnage et psychanalyse textuelle. *Pratiques*, 60, 43-58.
- Godinet, H. (2002). Quand les technologies d'information et de communication instrumentent les pratiques d'écriture scolaire. *Pratiques*, 115-116, 225-236.
- Green, M. (1991). *Seven Types of Adventures Tales. An Etiology of a Major Genre*. University Park : The Pennsylvania State University Press.
- Green, M. (1990). *The Robinson Crusoe Story*. University Park and London : The Pennsylvania State University Press.
- Green, M. (1979). *Dreams of Adventure, Deeds of Empire*. New York : Basic Books.
- Greimas, A.-J. (1986). *Sémantique structurale*. Paris : PUF (Collection Formes sémiotiques).
- Greimas, A.-J. et Courtès, J. (1986). *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Tome 2. Paris : Hachette.
- Greimas, A.-J. et Courtès, J. (1979). *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Tome 1. Paris : Hachette.
- Greimas, A.-J. et Courtès, J. (1979). Description, dans *Sémiotique, dictionnaire raisonné de la théorie du langage*, Tome 1. Paris : Hachette.

- Groupe DIEPE (1995). *Savoir écrire au secondaire. Étude comparative auprès de quatre populations francophones d'Europe et d'Amérique*. Bruxelles : De Boeck Université (Collection Pédagogies en développement, série 1 Problématiques et Recherches).
- Groupe d'Entrevernes (1979). *Analyse sémiotique des textes*. Lyon : PUL.
- Groupe EVA (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : Hachette Éducation.
- Guibert, R. (1990). Représentations sociales et pratiques rédactionnelles. Étudiants – adultes en formation. *Éducation permanente*, 102, 31-40.
- Guibert, R. (1989). *Jeux énonciatifs – enjeux évaluatifs. Rapport au texte d'étudiants – adultes préparant des diplômes de fin d'études*. Thèse de doctorat présentée à l'École des Hautes Études en Sciences Sociales, sous la dir. de B. Matalon.
- Guichard, J.-P. (1988). Représentations du personnage en milieu scolaire, dans Y. Reuter (éd.), *Le personnage dans les récits, Cahiers de recherche en didactique du français*, 2, 107-129.
- Haas, G. et Lorrot, D. (1987). Pédagogie du texte descriptif. *Pratiques*, 55, 28-46.
- Halté, J.-F. (1992). *La didactique du français*. Paris : PUF (collection « Que sais-je? »).
- Hamon, P. (1993). *Du descriptif*. Paris : Hachette Supérieur.
- Hamon, P. (1983). *Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Émile Zola*. Genève : Droz.
- Hamon, P. (1977). Pour un statut sémiologique du personnage, dans R. Barthes, W. Kayser, W.C. Booth et P. Hamon, *Poétique du récit*. Paris : Éditions du Seuil (Collection Points).
- Hamon, P. (1972). Qu'est-ce qu'une description? *Poétique*, 12, 465-485.
- Harvey, B. (2001). *La description dans les récits d'aventures d'élèves de 1^{re} secondaire*, UQAT (document non publié).
- Hayes, J. R. (1995). Un nouveau modèle du processus d'écriture. Dans J.-Y. Boyer, J.-P. Dionne et B. Raymond (éds.), *La production de textes. Vers un modèle d'enseignement/apprentissage de l'écriture*. Montréal : Éditions Logiques.
- Hayes, J. R. et Flower, L. S. (1980). Identifying the organization of writing processes. Dans L. W. Gregg et E. R. Steinberg (éd.), *Cognitive Processes in Writing*. Hillsdale, N. J. : Lawrence Erlbaum.
- Huberman, A. M. et Miles, M. B. (1991). *Analyse des données qualitatives : recueil de nouvelles méthodes*. Bruxelles, Montréal : De Boeck-Wesmael et Éditions du Renouveau pédagogique (Collection Pédagogies en développement).

- Jankélévitch, V. (1963). *L'aventure, l'ennui, le sérieux*. Paris : Aubier-Montaigne.
- Jodelet, D. (1993). *Les Représentations sociales*. Paris : PUF.
- Jonnaert, P. (2002). *Compétences et socioconstructivisme : un cadre théorique*. Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Jonnaert, P. et Vander Borgh, C. (1999). *Créer des conditions d'apprentissage. Un cadre de référence socioconstructiviste pour une formation didactique des enseignants*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier s.a.
- Jonnaert, P. (1988). *Conflits de savoirs et didactique*. Bruxelles : De Boeck-Wesmael.
- Jorro, A. (1999). *Le lecteur interprète*. Paris : PUF.
- Jotterrand, U. (1993). Travail sur les représentations initiales en matière de personnages. *Pratiques*, 78, 39-77.
- Jouve, V. (1998). *L'effet-personnage dans le roman*. Paris : PUF.
- Kibédi Varga, A. (1984). Genres littéraires. Dans J.-P. Beaumarchais, D. Couty et A. Rey (dir.), *Dictionnaire des littératures de langue française*. Paris : Bordas.
- Lacarrière, J. (dir.), (1976). Le roman d'aventures. *Magazine littéraire*, juillet-août.
- Laffont-Terranova, J., Colin, D. et Oudart, A.-C. (2002). Les enseignants de collège et l'écriture : des déclarations aux représentations. *Pratiques*, 115-116, 167-180.
- Lahire, B. (1993). *Culture écrite et inégalités scolaires*. Lyon : PUL.
- Lalanne-Cassou, J.-C. (2000). *Romans d'aventures et de rêves*. Longueuil : Les Presses Philosophiques.
- Lamoureux, A. (2000). *Recherche et méthodologie en sciences humaines*. Laval : Études Vivantes.
- Langer, J.A. (1995). *Envisioning literature. Literary understanding and literature instruction*. Newark, Del. : International Reading Association.
- Laparra, M. (1996). Le problème de l'adaptation pour la jeunesse des romans. Dans P.-M. Beaudé, A. Petitjean, J.-M. Privat (éds.), *La scolarisation de la littérature de jeunesse*. Metz : Université de Metz.
- Larivaille, P. (1974). L'analyse (morpho) logique du récit. *Poétique*, 14, 368-388.
- Lebrun, M. (dir.) (2004). *Les pratiques de lecture des adolescents québécois*. Sainte-Foy : Multimondes.
- Lebrun, M. (dir.), (2003). Devenir compétent en lecture au secondaire, rapport final, Action concertée du Fonds FCAR-CQRS-MCC-MEQ-MFE, Programme pour le soutien à la recherche en lecture, Montréal, UQÀM, 2003.

- Leclaire-Halté, A. (2004). *Robinsonnades et valeurs en littérature de jeunesse contemporaine*. Metz : Centre d'études linguistiques des textes et des discours.
- Legendre, M.-F. (2002). Le rôle du raisonnement qualitatif dans les processus de changement conceptuel et ses implications pour l'enseignement et la formation des enseignants. Dans R.M.J. Toussaint (dir.), *Changement conceptuel et apprentissage des sciences. Recherches et pratiques*, 177-201. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Legendre, R. (2005). Didactique. Dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p.403, Montréal : Guérin (Collection Le défi éducatif).
- Legendre, R. (2005). Représentation. Dans R. Legendre (dir.), *Dictionnaire actuel de l'éducation*, p.1179, Montréal : Guérin.
- Lemoyne, G., Coulange, L. et René de Cotret, S. (2002). La dynamique du couple représentation-interprétation dans l'enseignement et l'apprentissage des mathématiques. Dans J.-C. Sallabéry, et G. Sensévy, (coord.), *L'année de la recherche en sciences de l'éducation. Des représentations*, p. 151-179. Vauchrétien : AFIRSE, Matrice.
- Le Ny, J.-F. (2002). Représentation. Dans G. Tiberghien (dir.) et al., *Dictionnaire des sciences cognitives*, p. 252-255. Paris : Armand Colin.
- Le Ny, J.F. (1985). Comment (se) représenter les représentations. *Psychologie française*, 30, 231-238.
- Le Ny, J.F. (1979). *La sémantique psychologique*. Paris : PUF.
- Lepage, F. (2000). *Histoire de la littérature pour la jeunesse : Québec et francophonies du Canada*, suivie d'un *Dictionnaire des auteurs et des illustrateurs*. Orléans : Les Éditions David.
- Lieury, A. (1997). *Mémoire et réussite scolaire*. Paris : Dunod.
- Longpré, A. (2002). Enseigner l'écriture, un travail de chef d'orchestre. *Québec français*, 124, 52-55.
- Mainville, S. (1997). *Exploration d'une méthodologie du diagnostic des difficultés dans le cadre d'un cours de méthodologie de la recherche*. Thèse de doctorat sous la direction de Jean- Marie Van der Maren, Université de Montréal.
- Maingain, S. et Dufays, J.-L. (2001). Propositions pour un modèle variationniste des compétences rédactionnelles. *Enjeux*, 50, 11-23.
- Manesse, D. (2002). Les malentendus sur l'écrit au collège : une recherche dans les classes « difficiles ». *Pratiques*, 115-116, 143-155.

- Marcoïn, D. (1997). *Le roman d'aventure à l'école. Les héritiers de Robinson*. Paris : Bertrand-Lacoste.
- Mas, M. et Turco, G. (1991). Des typologies des textes à l'élaboration d'outils pour la formation des maîtres et d'outils pour la classe. *Études de linguistique appliquée*, 83.
- Massé, P. (1992). *Méthodes de collecte et d'analyse des données en communication*. Sillery : Presses de l'Université du Québec.
- Mathé, R. (1972). *L'aventure d'Hérodote à Malraux*. Paris : Bordas.
- Mathieu-Colas, M.-P. et M. (1983). *Le dossier Club des Cinq*. Paris : Magnard/L'école.
- Maubant, Y. (1994). *Problèmes didactiques autour du texte descriptif*. DEA, sous la dir. de R. Strick, Paris VII.
- Meirieu, P. (1985). *L'école, mode d'emploi, des « méthodes actives » à la pédagogie différenciée*. Paris : ESF.
- Meyer, B. J. F. (1975). *The Organisation of Prose and its Effects on Memory*. Amsterdam : North Holland Publishing Company.
- Millet, A. (1991). Au cœur des confusions entre l'écrit et l'oral : les représentations de l'orthographe. *Repères*, 3, 157-171.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport du Québec (2006). Indices de défavorisation par école, 2005-2006. Document accessible en ligne à l'adresse URL <http://www.meq.gouv.qc.ca>
- Ministère de l'Éducation du Québec. (2004). *Programme de formation de l'école québécoise*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1997). *Résultats des élèves à l'épreuve obligatoire d'écriture de troisième année du secondaire, 1995*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1995). *Le français enseignement secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1985). *Rapport détaillé concernant les résultats à l'épreuve de fin de cycle de français langue maternelle au premier cycle du secondaire. Mai 1984*. Ministère de l'Éducation du Québec.
- Ministère de l'Éducation du Québec (1980). *Guide d'utilisation du programme de français, langue maternelle : formation générale*. Québec : Ministère de l'Éducation.

- Minier, P. (2001). Une pédagogie universitaire socioconstructiviste et la transformation des représentations chez les étudiants. Dans M. Lebrun (dir.), *Les représentations sociales. Des méthodes de recherche aux problèmes de société*, p. 383-407. Outremont : Les Éditions Logiques.
- Moscovici, S. (1961). *La psychanalyse, son image et son public*. Paris : PUF.
- Mucchielli, A. (dir.) (1996). *Dictionnaire des méthodes qualitatives en sciences humaines et sociales*. Paris : Armand Colin.
- Nadeau, M. (1994). Comment s'y retrouver dans les histoires d'enfants? *Québec français*, 93, 31-34.
- Naugrette, J.-P. (1990). *Lectures aventureuses*. La Garenne-Colombes : Éditions de l'Espace Européen (Collection Anglophonia, dirigée par Danièle Frison).
- Noël, B. (1997). *La métacognition*. Bruxelles : De Boeck Université.
- Norman, D. A. (1982). *Learning and memory*. San Fransisco : W. H. Freeman.
- Ouellet, Y. (1997). Un cadre de référence en enseignement stratégique. *Vie pédagogique*, 104, 4-11.
- Paillé, P. (1996). De l'analyse qualitative en général et de l'analyse thématique en particulier. *Recherches qualitatives*, 14.
- Péladeau, N., Forget, J. et Gagné, F. (2005). Le transfert des apprentissages et la réforme scolaire de l'éducation au Québec : quelques mises au point. *Revue des sciences de l'éducation*, 23.
- Penloup, M.-C. (2000). Écrire en classe : le « déjà-là ». Extrait des *Actes du séminaire national – Perspectives actuelles de l'enseignement du français*, Paris, les 23, 24 et 25 octobre.
- Penloup, M.-C., Brun, I., Fernandez, D. et Plouchard, P. (1999). *L'écriture extrascolaire des collégiens*. Paris : ESF
- Perrenoud, P. (1998). *L'évaluation des élèves. De la fabrication de l'excellence à la régulation des apprentissages. Entre deux logiques*. Paris, Bruxelles : De Boeck & Larcier (Collection Pédagogies en développement).
- Perrenoud, P. (1993). *Métier d'élève et sens du travail scolaire*. Paris : ESF.
- Petitjean, A. (2001). La description scolaire au secondaire (collège) de 1960 à 1997. *Pratiques*, 109-110, 125-163.
- Petitjean, A. (1994). Écrire des récits d'aventures. *Pratiques*, 83, 79-124.
- Piaget, J. (1967). *La psychologie de l'intelligence*. Paris : Librairie Armand Colin.

- Piaget, J. (1978). *Le jugement moral chez l'enfant*. Paris : PUF.
- Plane, S. et Schneuwly, B. (2000). Regards sur les outils d'enseignement du français : un premier repérage. *Repères*, 22, 3-17.
- Préfontaine, C. (1998). *Écrire et enseigner à écrire*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Préfontaine, C. (1998a). L'effet Pygmalion en situation d'enseignement de l'écriture. *Québec français*, 110, 36-39.
- Préfontaine, C. et Fortier, G. (1993). Le profil du scripteur du secondaire et du collégial et l'aide apportée par l'enseignant. Dans L.-G. Bordeleau (dir.), *Libérer la recherche en éducation*, p. 415-420, Actes du 3^e Congrès des sciences de l'éducation. Vanier, Ontario : Centre franco-ontarien de renouveau pédagogique.
- Propp, V. (1928/1970). *Morphologie du conte*. Paris : Seuil.
- Quéffélec, L. (1991). Personnage et héros, dans P. Glaudes et Y. Reuter (dir.), *Personnage et histoire littéraire*. Actes du colloque de Toulouse. Toulouse : Presses de l'Université de Mirail, p. 235-248.
- Robert, M. (1976). *Roman des origines, origines du roman*. Paris : Gallimard.
- Reuter, Y. (2004). Analyser les problèmes de l'écriture de recherche en formation. *Pratiques*, 121-122, 9-27.
- Reuter, Y. et Penloup, M.-C. [coord.], (2001). Les pratiques extrascolaires de lecture et d'écriture des élèves. *Repères*, 23.
- Reuter, Y. (2000). *La description : des théories à l'enseignement-apprentissage*. Paris : ESF (Collection Didactique du français).
- Reuter, Y. (2000a). La description : éléments de discussion autour d'un bilan provisoire. *Enjeux*, 47/48, 5-32.
- Reuter, Y. (2000b). Narratologie, enseignement du récit et didactique du français. *Repères*, 21, 7-22.
- Reuter, Y. (1999). Les élèves et la description en français. *Cahiers pédagogiques*, 373, 17-18.
- Reuter, Y. (1998). De quelques obstacles à l'écriture de recherche. *Lidil*, 17, 11-23.
- Reuter, Y. (1997). *L'analyse du récit*. Paris : Dunod.
- Reuter, Y. (1996). *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*. Paris : ESF (Collection Pédagogies).
- Reuter, Y. (1988). L'importance du personnage. *Pratiques*, 60, 3-22.

- Revaz, F. (1990). Lire et écrire la description : survol historique des pratiques descriptives et analyse critique de quelques manuels. Dans B. Schneuwly (dir.), *Diversifier l'enseignement du français écrit. Actes du IV^e Colloque international de didactique du français langue maternelle*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Revaz, F. (1989). Savoir décrire. Entre recherche linguistique et démarche didactique. *Éducation et recherche (Bildungsforschung und Bildungspraxis)*, 3, 98-111.
- Revaz, F. (1987). Du descriptif au narratif et à l'injonctif. *Pratiques*, 56, 18-38.
- Rey, A. (dir.), (1993). Aventure, dans *Dictionnaire historique de la langue française*, p. 150. Paris : Dictionnaires le Robert.
- Rey, B. (2006). *Différenciation pédagogique et approche par compétences*. Conférence prononcée le 7 avril 2006 à l'Université du Québec en Abitibi-Témiscamingue.
- Rey, B., Carette, V., Defrance, A. et Kahn, S. (2003). *Les compétences à l'école : apprentissage et évaluation*. Bruxelles : DeBoeck & Larcier s.a.
- Rey, B. (1998). *Faire la classe à l'école élémentaire*. Paris : ESF éditeur.
- Ricardou, J. (1980). L'ordre des choses ou une expérience de la description méthodique. *Pratiques*, (Pour un nouvel enseignement du français/Colloque de Cerisy), 75-84.
- Ricardou, J. (1978). *Nouveaux problèmes du roman*. Paris : Éditions du Seuil (Collection Poétique).
- Ricardou, J. (1967). *Problèmes du nouveau roman*. Paris : Éditions du Seuil. (Collection Tel Quel).
- Richard, J.F. (1990). Types de connaissance et de représentations, 1-La notion de représentation et les formes de la représentation. Dans J.F. Richard, C. Bonnet, et R. Ghiglione, *Traité de Psychologie cognitive, tome 2, Le traitement de l'information symbolique*, p. 35-41.
- Schank, R. (1975). The structure of episodes in memory, dans D. Bobrow, et A. Collins, *Representation and understanding*. New York : Academic Press.
- Schneudecker, C. (1990). Un genre descriptif : le portrait. *Pratiques*, 66, 59-105.
- Schneuwly, B. (dir), (1991). *Diversifier l'enseignement du français écrit*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Schneuwly, B. et Bronckart, J.-P. (dir), (1985). *Vygotski aujourd'hui*. Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.

- Schneuwly, B. (1986). Narration et description scolaires. Pourquoi sont-elles si importantes pour l'enseignement de la composition? *Éducation et recherche (Bildungsforschung und Bildungspraxis)*, 1, 89-120.
- Simard, C. (1995). Fondements d'une didactique renouvelée de l'écriture. Dans L. Saint-Laurent, J. Giasson, C. Simard, J. J. Dionne, É. Royer et al., *Programme d'intervention auprès d'élèves à risque. Une nouvelle option éducative*, p. 123-149. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Simard, C. (1992). L'écriture et ses difficultés d'apprentissage, dans CEQ (éd.), *Pour favoriser la réussite scolaire*. Montréal : éditions Saint-Martin, p. 276-294.
- Stalloni, Y. (1997). *Les genres littéraires*. Paris : Dunod.
- Stevenson, R. L. (1988). *Essais sur l'art de la fiction*. Paris : Éditions de La Table Ronde.
- Tiberghien, G., Ans, B. Mendelsohn, P. et George, C. (1990). Contraintes structurales et fonctionnelles des systèmes de traitement. Dans J.F. Richard, C. Bonnet, et R. Ghiglione, *Traité de Psychologie cognitive, tome 2, Le traitement de l'information symbolique*, 2-32.
- Tadié, J.-Y. (1994). Roman d'aventures, dans B. Didier (dir.), *Dictionnaire universel des littératures*, volume 1, A-F, p. 274, Paris : PUF.
- Tadié, J.-Y. (1982). *Le roman d'aventures*. Paris : PUF.
- Tardif, J. (1992). *Pour un enseignement stratégique. L'apport de la psychologie cognitive*. Montréal : Les Éditions Logiques.
- Tauveron, C., Sève, P. et coll. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école, de la GS au CM*. Paris : Hatier.
- Tauveron, C. (1998). Propos et propositions sur la description de personnages à l'école. *Pratiques*, 99, 43-69.
- Tauveron, C. (1993). Lexique et portraits dans le récit : deux logiques didactiques à l'école primaire. *Repères*, 8, 167-190.
- Tauveron, C. (1995). *Le personnage. Une clef pour la didactique du récit à l'école élémentaire*. Neuchâtel et Paris : Delachaux & Niestlé.
- Thouin, M. (1995). *Les conceptions des élèves et les activités d'apprentissage en sciences de la nature au primaire*. Document de travail. Montréal : Département de didactique, Faculté des sciences de l'éducation, Montréal.
- Tomachevski, B. (1965). *Théorie de la littérature*. Paris : Seuil.

- Van der Maren, J.-M. (1987). Fantasma et enseignement. *Revue canadienne de l'éducation*, 12, 1, 31-53.
- Van der Maren, J.-M. (1995). *Méthodes de recherche pour l'éducation*. Montréal : Presses de l'Université de Montréal (Collection éducation et formation).
- Vergnaud, G. (2000). Une activité opératoire. Entre sens commun et analyse scientifique. *Cahiers pédagogiques*, Hors série Les représentations mentales, 24-26.
- Viau, R. (1999). *La motivation dans l'apprentissage du français*. Saint-Laurent : ERPI.
- Vienneau, R. (2004). *Apprentissage et enseignement. Théories et pratiques*. Montréal : Gaëtan Morin Éditeur.
- Villepontoux, L. (1996). *Aider les enfants en difficulté à l'école. L'apprentissage du lire-écrire*. Bruxelles : De Boeck.
- Vygotski, L.-S. (1985). *Pensée et langage*. Paris : Les Éditions sociales.
- White, J. (1987). *Pupils' Attitudes to Writing at Age 11 and 15*. Windsor : NFER-Nelson.
- Zweig, P. (1974). *The Adventurer*. New York : Basic Books.

ŒUVRES CITÉES

- Blyton, E. (1971). *Le Club des Cinq*. Paris : Hachette.
- Boule, P. (1971). *La Planète des singes*. Paris : Juilliard (Collection Le Livre de Poche).
- Cervantès, M. de S. (1969). *L'Ingénieux Hidalgo Don Quichotte de la Manche*. Paris : Garnier-Flammarion.
- Clifford, E. (1977). *Les Naufragés du Moonraker*. Paris : Flammarion (Collection Castor poche).
- Conan Doyle, A. (1992). *Le Monde perdu*. Paris : Robert Laffont/Gallimard (Collection 1000 soleils).
- Defoe, D. (1997). *Robinson Crusoé*. Paris : Gallimard Jeunesse (Collection folio junior).
- Dumas, A. (1998). *Le Comte de Monte-Cristo*. Paris : Gallimard.
- Héliodore d'Émèse (1960). *Les Éthiopiennes (Théogène et Chariclée)*. Paris : Les Belles Lettres.

- Holman, F. (1974/1993). *Le Robinson du métro*. Paris : Casterman (Collection Travelling).
- Ludlum, R. (1984). *La mémoire dans la peau*. Paris : Librairie générale française (Collection Le livre de poche).
- Ludlum, R. (1980). *The Bourne Identity*. Toronto : Basic Books.
- Mathieson, D. (1985/1991). *L'Oiseau de mer*. Paris : Flammarion (Collection Castor poche).
- Morpurgo, M. (1999/2000). *Le Royaume de Kensuké*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Saurel, P. (1947/1967). *Les aventures étranges de l'agent IXE-13*. Montréal : Police Journal.
- Stevenson, R. L. (1994). *L'Île au trésor*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Tournier, M. (1971). *Vendredi ou la vie sauvage*. Paris : Gallimard Jeunesse.
- Tournier, M. (1972). *Vendredi ou les limbes du Pacifique*. Paris : Gallimard.
- Twain, M. (1998). *Les aventures de Tom Sawyer*. Paris : Éditions Gallimard Jeunesse (Collection folio junior).
- Verne, J. (2001). *L'Île mystérieuse*. Paris : Gallimard Jeunesse (Collection folio junior).
- Verne, J. (1978). *Michel Strogoff*. Paris : Le Livre de Poche.

ANNEXE 1

MES PRATIQUES DE LECTURE ET D'ÉCRITURE

Ton nom : _____

Ton âge : _____

Date : _____

Sexe : masculin féminin

*Réponds à chaque question honnêtement; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
Merci de ta collaboration.*

1. Aimes-tu lire? Coche la case appropriée.

- | | |
|----------------|--------------------------|
| a) beaucoup | <input type="checkbox"/> |
| b) moyennement | <input type="checkbox"/> |
| c) peu | <input type="checkbox"/> |
| d) pas du tout | <input type="checkbox"/> |

2. Lis-tu souvent? Dans une journée moyenne, combien passes-tu de temps à lire?

3. Lis-tu actuellement un roman? Si oui, quel en est le titre et l'auteur? Sinon, quand as-tu lu un roman la dernière fois?

4. Quel est ton type de lectures préférées? Inscris un chiffre dans les cases de droite pour indiquer ton ordre de préférence, de 1 à 6.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| a) journaux | <input type="checkbox"/> |
| b) bandes dessinées | <input type="checkbox"/> |
| c) romans | <input type="checkbox"/> |
| d) documentaires | <input type="checkbox"/> |
| e) livres de poésie | <input type="checkbox"/> |
| f) autres (précise) : _____ | <input type="checkbox"/> |

5. De quoi traitent surtout tes livres préférés? Inscris un chiffre dans les cases de droite pour indiquer ton ordre de préférence, de 1 à 7.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| a) mystère | <input type="checkbox"/> |
| b) horreur | <input type="checkbox"/> |
| c) science-fiction | <input type="checkbox"/> |
| d) aventure | <input type="checkbox"/> |
| e) amour | <input type="checkbox"/> |
| f) intrigue policière | <input type="checkbox"/> |
| g) autres (précise) : _____ | <input type="checkbox"/> |

6. Que recherches-tu dans un bon livre?

7. As-tu un auteur préféré? Si oui, lequel? _____

8. Quel est le titre du meilleur livre que tu as lu? _____

9. Quels genres de récits et romans as-tu déjà lus? Coche les cases appropriées.

- a) romans d'aventures
- b) science-fiction
- c) horreur
- d) romans d'amour
- e) romans réalistes
- f) contes
- g) fables
- h) autres (précise) : _____

10. Choisis trois caractéristiques que tu préfères chez un personnage de roman. Inscris 1 pour ton premier choix, 2 pour le deuxième et 3 pour le troisième dans les cases appropriées.

- a) courageux
- b) célèbre
- c) aventurier
- d) original (surprenant)
- e) drôle
- f) réaliste
- g) romantique
- h) marginal (pas comme les autres)
- i) il me ressemble (âge, sexe)
- j) je fais des liens avec ma vie, ma personne

11. Comment te considères-tu comme lecteur? Coche la case appropriée.

- a) bon lecteur
- b) lecteur moyen
- c) lecteur peu habile
- d) lecteur très malhabile

12. Coche quatre conditions (et seulement quatre) nécessaires pour être un bon lecteur.

- a) aimer lire
- b) avoir beaucoup de temps pour lire
- c) être capable de bien se concentrer
- d) avoir un bon vocabulaire
- e) avoir des livres intéressants à sa disposition
- f) avoir beaucoup d'imagination
- g) avoir un bon enseignant de français
- h) avoir du temps en classe pour lire
- i) avoir des amis qui lisent
- j) comprendre facilement ce que je lis
- k) avoir un ordinateur à la maison
- l) avoir envie de tout connaître
- m) être bon à l'école
- n) fréquenter une bibliothèque

13. Aimes-tu écrire? Coche la case appropriée.

- a) beaucoup
- b) moyennement
- c) peu
- d) pas du tout

14. À l'école, as-tu déjà écrit... (Si oui, coche la ou les cases appropriées.)

- a) un conte?
- b) un poème?
- c) une fable?
- d) un récit d'aventures?
- f) un portrait?
- e) autres (précise) : _____

15. Dans tes loisirs, écris-tu ou as-tu déjà écrit des débuts d'histoires, de contes, de poèmes? Coche la case appropriée.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent

16. Écris-tu ou as-tu déjà écrit des descriptions de personnages? Coche la case appropriée.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent

17. Écris-tu ou as-tu déjà écrit des descriptions de lieux ou d'objets? Coche la case appropriée.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent

18. T'arrive-t-il de recopier des textes en les déformant ou en les transformant de volontairement et pour le plaisir? Coche la case appropriée.

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent

19. Est-ce qu'un cours de français t'a déjà donné envie d'écrire des choses que tu n'avais jamais écrites?

- a) jamais
- b) parfois
- c) souvent

20. Comment te considères-tu comme scripteur? Coche la case appropriée.

- | | |
|-----------------------------|--------------------------|
| a) bon scripteur | <input type="checkbox"/> |
| b) scripteur moyen | <input type="checkbox"/> |
| c) scripteur peu habile | <input type="checkbox"/> |
| d) scripteur très malhabile | <input type="checkbox"/> |

21. Manifeste ton accord ou ton désaccord avec ces propositions.

- | | Plutôt
d'accord | Plutôt pas
d'accord |
|---|--------------------------|--------------------------|
| a) Pour bien écrire, il faut avoir un don, avoir ça dans le sang. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| b) Écrire, c'est inutile. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| c) Écrire, c'est difficile et fatigant. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| d) Écrire, c'est seulement bon à l'école. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| e) Quand on écrit, on pense d'abord et ensuite on transcrit sa pensée. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| f) Écrire, c'est comme une punition. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| g) Écrire, c'est former des belles lettres ou faire une belle présentation. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| h) Écrire permet d'exprimer ses sentiments, ses émotions. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| i) Écrire, c'est respecter les règles d'orthographe et de grammaire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| j) Une fois qu'on maîtrise la langue, on sait écrire. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| k) Plus on lit, mieux on écrit. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |
| l) Écrire, c'est communiquer. | <input type="checkbox"/> | <input type="checkbox"/> |

22. Coche quatre conditions (et seulement quatre) nécessaires pour être un bon scripteur.

- | | |
|---|--------------------------|
| a) aimer lire | <input type="checkbox"/> |
| b) avoir un bon vocabulaire | <input type="checkbox"/> |
| c) maîtriser sa langue | <input type="checkbox"/> |
| d) avoir un bon enseignant de français | <input type="checkbox"/> |
| e) avoir des lecteurs | <input type="checkbox"/> |
| f) avoir du temps en classe pour écrire | <input type="checkbox"/> |
| g) avoir beaucoup d'imagination | <input type="checkbox"/> |
| h) avoir un ordinateur | <input type="checkbox"/> |
| i) être bon à l'école | <input type="checkbox"/> |
| j) être capable d'exprimer ses sentiments, ses émotions | <input type="checkbox"/> |
| k) avoir des modèles d'auteurs | <input type="checkbox"/> |
| l) faire des recherches documentaires à la bibliothèque | <input type="checkbox"/> |
| m) faire un bon plan avant d'écrire | <input type="checkbox"/> |
| n) être capable de se relire et de réécrire, au besoin | <input type="checkbox"/> |

ANNEXE 2

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE B

Ton nom : _____

Ton âge : _____

Date : _____

Sexe : masculin féminin

Réponds à chaque question honnêtement; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
Merci de ta collaboration.

LE RÉCIT D'AVENTURES

1. Je te dis « récit d'aventures ». Écris **3** mots qui te font penser à l'aventure.

2. Que sais-tu du récit d'aventures?

3. Connais-tu des récits d'aventures? Si oui, nommes-en quelques-uns.

a) Oui

b) Non

LA DESCRIPTION

4. Écris 3 mots qui te viennent à l'esprit quand tu lis le mot « description ».

5. Aimes-tu **lire** des descriptions de lieux, d'objets ou de personnages, par exemple dans une histoire? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) beaucoup

b) moyennement

c) peu

d) pas du tout

Ta justification :

6. Aimes-tu **écrire** des descriptions de lieux, d'objets de personnages, par exemple dans une histoire? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) beaucoup

b) moyennement

c) peu

d) pas du tout

Ta justification :

7. Que peut-on décrire dans une histoire? Indique **3** éléments parmi les suivants qui te semblent plus importants à décrire. Inscris dans la case appropriée 1 pour ton premier choix, 2 pour ton deuxième choix et 3 pour ton troisième choix.

- a) des idées
- b) des animaux
- c) des objets
- d) des sentiments
- e) des actions
- f) des personnages
- g) des scènes entre personnages
- h) des périodes de temps (journée, année, etc.)
- i) des paysages, des lieux

8. Es-tu **d'accord** ou **en désaccord** avec ces affirmations? Coche la case appropriée.

	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord
a) On peut décrire ce qui est visible.		
b) On peut décrire ce qui est invisible.		
c) On peut décrire ce qui est réel.		
d) On peut décrire ce qui est imaginaire.		
e) On peut décrire ce qui est connu.		
f) On peut décrire ce qui est inconnu.		

9. Ton professeur de demande de **décrire** ton personnage principal dans une histoire. Comment t'y prends-tu concrètement?

10. Qu'est-ce qui fait qu'une description est **réussie ou ratée** dans une histoire?

11. Nomme **deux** qualités d'une bonne description d'un lieu, d'un objet ou d'un personnage dans une histoire et dis pourquoi.

1. _____
2. _____

Ta justification :

12. Quand tu **écris** une description, que fais-tu précisément? Coche **un** seul élément parmi les suivants.

a) je fais un plan de ma description

b) j'écris ma description sans vraiment me faire un plan

13. Quand tu **écris** une description, tu la rédiges... (Coche **un** seul élément parmi les suivants.)

a) en fonction des caractéristiques du lieu, de l'objet ou du personnage à décrire

b) un peu comme tu penses

c) en pensant à celui qui te lira

14. Que sais-tu d'autre sur la description de lieux, d'objets ou de personnages dans une histoire?

LA DESCRIPTION DE PERSONNAGES DANS LE RÉCIT D'AVENTURES

15. Quand tu **lis** un récit d'aventures, lis-tu les descriptions des personnages? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) Oui
- b) Non

Ta justification :

16. As-tu du plaisir à **lire** les descriptions des personnages dans un récit d'aventures? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) beaucoup
- b) moyennement
- c) peu
- d) pas du tout

Ta justification :

17. Penses-tu que la description des personnages **sert** à quelque chose dans un récit d'aventures?
Coche la case appropriée. Si tu as répondu « oui », dis précisément à quoi elle sert.

- a) Oui
- b) Non

18. Quand tu **écris** un récit d'aventures, fais-tu des **descriptions de lieux**?

- a) Oui
- b) Non

Si tu as répondu « oui », dis précisément comment tu décris et pourquoi.

Si tu as répondu « non », justifie ta réponse.

19. Quand tu **écris** un récit d'aventures, fais-tu des **descriptions d'objets**? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) Oui
- b) Non

Si tu as répondu « oui », dis précisément comment tu décris et pourquoi.

Si tu as répondu « non », justifie ta réponse.

20. Quand tu **écris** un récit d'aventures, fais-tu des **descriptions de personnages**? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Si tu as répondu « oui », dis précisément comment tu les décris.

Si tu as répondu « non », dis pourquoi.

21. Lorsque tu écris une histoire, décris-tu **tous** les personnages ou seulement **certains** d'entre eux? Explique pourquoi.

22. À quel(s) moment(s) de l'histoire l'auteur doit-il décrire un personnage? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) au début de l'histoire
- b) au milieu de l'histoire
- c) à la fin de l'histoire
- d) au début, au milieu **et** à la fin de l'histoire
- e) au début, au milieu **ou** à la fin de l'histoire

Ta justification :

23. Selon toi, y a-t-il une **démarche** à suivre pour décrire un personnage? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) Oui
- b) Non

Si oui, laquelle?

24. Selon toi, y a-t-il des **informations obligatoires** à donner dans une description de personnages?

a) Oui

b) Non

Si tu as répondu « oui », écris lesquelles et dis pourquoi.

Si tu as répondu « non », dis pourquoi.

25. La description d'un personnage, d'un lieu ou d'un objet peut-elle être présentée dans un dialogue? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Ta justification :

26. Est-ce une bonne idée pour un auteur de donner une **description détaillée** du personnage dans un récit d'aventures? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Ta justification :

ANNEXE 3

Nom de l'élève : _____

Date : _____

T Â C H E 1

Lis d'abord chacun des textes suivants (A et B).

TEXTE A	TEXTE B
<p>Steve et Sarah virent arriver des bandits. Ils essayèrent alors de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent. Steve et Sarah étaient terrifiés.</p>	<p>Steve et Sarah virent arriver des bandits. Ces derniers étaient grands et musclés, vêtus de jeans noirs et de longs manteaux gris. Ils portaient des gants de cuir noir brossé. Deux yeux bleus sortaient de leurs cagoules noires. Steve et Sarah essayèrent de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent comme des saucissons. Steve et Sarah étaient terrifiés.</p>

1. Quelles ressemblances et quelles différences observes-tu entre les deux textes?

Voici les ressemblances :

Voici les différences :

2. Quel texte te semble le plus intéressant à lire? Dis pourquoi? (Coche une seule case.)

Texte A

Texte B

Pourquoi?

3. Dans quel texte l'auteur décrit-il davantage? Coche la case appropriée et dis pourquoi en donnant des exemples.

Texte A

Texte B

Pourquoi?

ANNEXE 4

Nom de l'élève : _____

Date : _____

T Â C H E 2

1. Lis d'abord l'extrait du texte *Le vieux boucanier* (annexe).
2. Fais la liste des personnages dont il est question dans le texte.

3. Parmi les personnages que tu as listés, y a-t-il un personnage qui t'apparaît **plus important** qu'un autre?

Lequel?

Pourquoi?

4. L'auteur décrit-il des personnages dans son récit?

oui

non

Si oui, **lequel** décrit-il le plus? **Comment** le décrit-il?

5. À quoi sert la description de ce personnage dans le récit?

6. Identifie, en les soulignant, **trois** passages où l'auteur décrit ce personnage. Utilise des parenthèses pour indiquer le début et la fin de chacun des passages.

7. Après être entré dans l'auberge, le vieux boucanier échange quelques paroles avec le propriétaire. Il est écrit : « ... **il demanda d'un ton rude un verre de rhum.** » (ligne 18). Ce passage (en caractères gras) contribue-t-il à décrire le personnage du vieux boucanier? Dis pourquoi.

8. Il y a des dialogues entre les personnages dans ce texte.
L'auteur a-t-il ajouté des éléments de description dans les dialogues?

oui

non

Si oui, souligne-les directement dans le texte.

9. À la ligne 29 du texte, on peut lire ceci : « Il lança trois ou quatre pièces d'or sur le seuil, et... » Cette phrase présente-elle une **action**, une **description**, ou **les deux**? Explique pourquoi.

10. L'extrait de texte que tu viens de lire te donne-t-il le goût de poursuivre la lecture du roman *L'Île au trésor*? Pourquoi?

ANNEXE 5

LE VIEUX BOUCANIER

I

LE VIEUX LOUP DE MER À « L'AMIRAL BENBOW »

1 M. Trelawney (notre châtelain), le docteur Livesey, et tous ces messieurs m'ayant
2 demandé d'écrire en détail l'histoire de l'Île au Trésor, du début à la fin, sans rien
3 omettre sauf la position de l'Île (uniquement parce qu'il y reste encore une partie
4 du trésor), je prends la plume en l'an de grâce 17... pour me reporter à l'époque où
5 mon père tenait l'auberge de « L'Amiral Benbow » et où le vieux marin au visage
6 basané, balafre d'un coup de sabre, vint loger la première fois sous notre toit.

7 Je me souviens de lui comme si c'était hier : je le vois encore s'avancer à pas
8 pesants vers la porte, suivi d'un homme qui portait son coffre de marin sur une
9 brouette. C'était un grand vigoureux gaillard à la peau de couleur noisette; sa
10 queue enduite de goudron retombait sur le col de son habit bleu couvert de taches;
11 ses mains rugueuses, couturées de cicatrices, avaient des ongles noirs et cassés; la
12 balafre en travers de sa joue était d'un blanc livide et sale. Il promena son regard
13 autour de la crique tout en sifflotant, puis, d'une voix aiguë, cassée par l'âge, qu'il
14 semblait avoir exercée en manoeuvrant le cabestan, il entonna cette vieille chanson
15 de matelot que nous devions entendre si souvent par la suite :

16 « Ils étaient quinze sur le coffre du mort... Oh!, hisse! Et une bouteille de rhum! »

17 Ensuite, il cogna à la porte avec un bâton semblable à un anspect, et, lorsque mon
18 père apparut, il demanda d'un ton rude un verre de rhum. Quand on le lui eut

19 apporté, il le dégusta lentement, en connaisseur, sans cesser de regarder tour à tour
20 les falaises et notre enseigne.

21 – Voilà une crique bien commode, dit-il enfin, et un cabaret fichtrement bien situé.
22 Beaucoup de pratique, camarade?

Mon père répondit qu'il voyait très peu de monde, et que c'était fort regrettable.

23 – Alors, déclara l'autre, c'est ici que je jette l'ancre... Hé, l'ami, cria-t-il à
24 l'homme qui poussait la brouette, accoste et monte mon coffre. Je resterai un bout
25 de temps chez vous, poursuivit-il. Je suis pas difficile : du rhum et des œufs au
26 lard, c'est tout ce que j'ai besoin, avec ce cap, là-bas, pour regarder les bateaux au
27 large... Comment que vous devez m'appeler? Ma foi, appelez-moi « capitaine »...
28 Ah, oui, je vois ce qui vous tarabuste!

29 Il lança trois ou quatre pièces d'or sur le seuil, et conclut :

30 – Tenez, vous m'avertirez quand je serai au bout de tout ça.

Stevenson, R.-L. (1994). *L'Île au trésor*, Gallimard Jeunesse, p. 7-9.

ANNEXE 6

Nom de l'élève : _____

Date : _____

T Â C H E 3

Au début de *L'Île au trésor*, de Stevenson, le narrateur Jim Hawkins raconte l'arrivée d'un vieux loup de mer à l'auberge de « L'Amiral Benbow ». C'est un personnage peu bavard, renfermé, qui s'installe à l'auberge pour un certain temps. Ses journées se résument à flâner autour de la crique ou sur les falaises, muni d'une longue-vue en cuivre. Il passe ses soirées à boire du rhum, à chanter des vieilles chansons de matelot et à raconter des histoires épouvantables de pendaison. Vers la fin du séjour du vieux loup de mer à l'auberge, le docteur Livesey, médecin et magistrat, rend visite au père de Jim Hawkins, qui est très malade. Après avoir vu son patient et pris un dîner, Livesey s'installe dans la salle de l'auberge pour fumer une pipe. Le vieux loup de mer, qui est ivre, est entouré de paysans qui écoutent ses chansons et ses histoires. Cette dernière scène du début du roman est présentée de la manière suivante :

Cependant, peu à peu, le capitaine s'échauffait en chantant, et à la fin, il frappa la table du plat de la main, d'une façon qui, pour nous, voulait dire silence! Aussitôt, tout le monde se tut, sauf le docteur Livesey, qui continua de parler d'une voix claire et bienveillante, en tirant, entre chaque mot, une rapide bouffée de sa pipe. Le capitaine lui lança un regard furieux, frappa de nouveau la table, puis, après avoir proféré un juron ignoble, il s'écria :

- Silence, là-bas, dans l'entrepont!
- Est-ce à moi que vous parlez, monsieur? demanda le docteur Livesey.

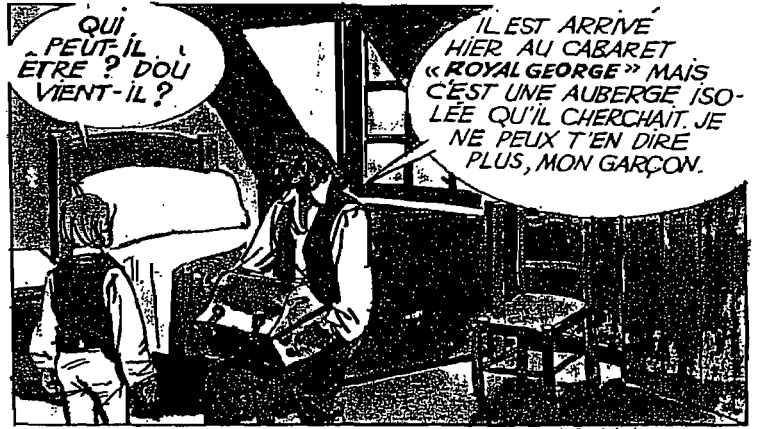
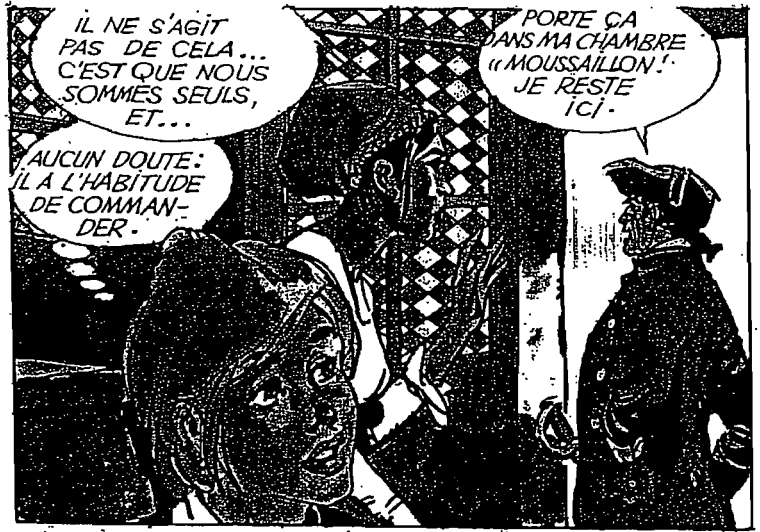
Lorsque le capitaine lui eut fait une réponse affirmative, accompagnée d'un autre juron, le médecin lui répliqua en ces termes :

- Je n'ai qu'une chose à vous dire, monsieur : c'est que, si vous continuez à boire du rhum, le monde sera bientôt débarrassé d'un fameux scélérat!

La fureur du vieux forban fut terrible.

ANNEXE 7

Robert Louis Stevenson, *L'Île au trésor*,
illustrations de Ramon de la Fuente
Les œuvres célèbres en bande dessinée
Éditions Fernand Nathan, 1974, p.8-9.





ANNEXE 8

Titres des meilleurs livres lus par les élèves

Applegate, Katherine A. *L'invasion*, Gallimard Jeunesse, collection « Folio Junior », Animorphs, 1999.

Brashares, Ann. *Quatre filles et un jeans*, Gallimard Jeunesse, 2002.

Brussolo, Serge. *Le jour du chien bleu*, Plon, collection « Peggy Sue et les fantômes », Paris, 2001.

Daniels, Lucy. *Six chatons cherchent une maison*, Bayard, collection « S.O.S. Animaux », série Petits Compagnons, Paris, 2000.

Davis, Jim. *Garfield*, Presses Aventure, Montréal, 2004.

Demers, Dominique. *Marie-Tempête*, Québec/Amérique, Montréal, 1997.

Franquin. *Des Gaffes et des Dégâts*, Dupuis, Montréal, 1977.

Funke, Cornelia. *Le prince des voleurs*, Hachette, Paris, 2003.

Gallagher, Diana G. *La Double Vie de Sabrina*, Pocket Jeunesse, collection « Sabrina l'apprentie sorcière », Paris, 2002.

Gravel, François. *Klonk et la queue du scorpion*, Éditions Québec/Amérique, collection « Bilbo Jeunesse », série Klonk, Montréal, 2000.

Hall, John. *Lien de sang*, Héritage, collection « Frissons », St-Lambert, 2000.

Holder, Nancy et Golden, Christopher. *Buffy contre les vampires*, Fleuve Noir, Paris, 1999.

Jacques, Brian. *La Forteresse en Péril*, Édition Mango, collection « Rouge Muraille », 2004.

L'homme, Érik. *Le livre des étoiles : Qadehar le sorcier*, Gallimard, série Le livre des étoiles, Paris, 2001.

Little, Jean. *Ma sœur, orpheline : au fil de ma plume Victoria Cope*, Scholastic, collection « Cher Journal », Markham, 2005.

Mativat, Daniel. *La Maudite*, Éditions Pierre Tisseyre, collection « Chacal », St-Laurent, 1999.

Montella, Christian De. *Le Chevalier Sans Nom*, Graal, Flammarion, série Graal, Paris, 2003.

Neel, Julien. *Journal Intime*, Glénat, collection « Lou », Grenoble, 2004.

Perro, Bryan. *Amos Daragon, porteur de masques*, Les Intouchables, Boisbriand, 2003.

- Robillard, Anne. *Les Chevaliers d'Émeraude*, Éditions de Mortagne, Boucherville, 2002.
- Rowling, J. K. *Harry Potter à l'École des Sorciers*, Gallimard, Paris, 1999.
- Rule, Ann. *Un Tueur si proche*, Éditions Michel Lafond, collection « Thriller », Paris, 2002.
- Sauriol, Louise-Michelle et Watson, Brenda. *Le Bâton Ensorcelé*, Soleil de Minuit, collection « Roman de l'aube », St-Damien, 2003.
- Soulières, Robert. *Le Bal des Chenilles*, Éditions Soulières, collection « Ma Petite Vache a Mal aux Pattes », St-Lambert, 2001.
- Soulières, Robert. *Un cadavre de classe*, Éditions Soulières, collection « Graffiti », St-Lambert, 1997.
- Smith, Wilbur. *Les Fils du Nil*, Presses de la Cité, Paris, 2002.
- Snicket, Lemony. *Les désastreuses aventures des orphelins Baudelaire : Tout commence mal, tome 1*, Nathan, collection « Nathan poche », 2005.
- Stine, Robert L. *L'invasion des extra-terrestres, tome 1*, Bayard Jeunesse, collection « Passion de lire », Chair de Poule, 2004.
- Stine, R. L. *Double menteur*, collection « Aux portes du Cauchemar », Pocket Junior, Paris, 2002.
- Tibo, Gilles. *Noémie, Adieu grand-maman*, Québec/Amérique, collection « Bilbo Jeunesse », série Noémie, Montréal, 2000.
- Tolkien, J. R. R. *Le Seigneur des Anneaux*, Édition Christian Bourgois, collection « Pocket », Paris, 2002.
- Uderzo, Albert et Goscinny, René. *Astérix Le Gaulois*, Dargaud, Montréal, 1961.
- Vaxelaire, Daniel. *Aux portes du mystère*, Orphie G. Doyen Éditions, collection « Guide touristique et culturel », 2001.
- Vornholt, John. *Le Roi Troll*, Les Intouchables, collection « Troll », Montréal, 2005.
- Watterson, Bill. *Calvin et Hobbes*, Hachette BD, Paris, 1988.

ANNEXE 9

GRILLE D'ANALYSE DE LA TÂCHE 1

TEXTE A	TEXTE B
Steve et Sarah virent arriver des bandits. Ils essayèrent alors de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent. Steve et Sarah étaient terrifiés.	Steve et Sarah virent arriver des bandits. <i>Ces derniers étaient grands et musclés, vêtus de jeans noirs et de longs manteaux gris. Ils portaient des gants de cuir noir brossé. Deux yeux bleus sortaient de leurs cagoules noires.</i> Steve et Sarah essayèrent de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent <i>comme des saucissons</i> . Steve et Sarah étaient terrifiés.

1. Ressemblances entre le texte A et le texte B

Il s'agit de la même histoire qui est racontée, qui met en scène les mêmes personnages et les mêmes lieux.

Différences entre le texte A et le texte B

Le texte B comporte plus d'éléments descriptifs que le texte A, notamment la description physique des bandits, de même qu'une annotation descriptive dans l'action.

2. Texte le plus intéressant à lire : choix de l'élève (texte A ou B) et justification.

3. Le texte dans lequel l'auteur décrit davantage est le texte B.

L'auteur décrit les bandits (*grands et musclés, vêtus de jeans noirs, de longs manteaux gris, gants de cuir noir brossé, deux yeux bleus, cagoules noires*), la camionnette (*jaune et bleue*) et l'action (*les ligotèrent comme des saucissons*).

TEXTE C

Steve et Sarah virent arriver des bandits *vêtus de longs manteaux gris*. Ils *s'approchaient d'eux à toute vitesse*. Les enfants essayèrent alors de s'enfuir, mais les malfaiteurs les rattrapèrent et les firent monter dans une camionnette *jaune et bleue*. Leur *souffle* était *court* derrière leurs *cagoules noires*. Ils saisirent une corde avec leurs mains *gantées de cuir noir brossé* et ligotèrent Steve et Sarah. Puis, un *claquement métallique se fit entendre* au moment où les hommes refermaient promptement la portière. La camionnette *bondit* rapidement sur le chemin, puis ralentit, pour finalement s'engager dans un *chemin déserté à la sortie de l'autoroute*. Soudain, le véhicule s'arrêta. Steve et Sarah étaient terrifiés.

« Que va-t-il nous arriver? » pensa Sarah. « Et que feront-ils de nous quand nous entrerons dans cette *maison étrange et délabrée*? », se demandait Steve, non sans laisser échapper un *sanglot* à peine contenu.

4. Ce qu'il y a de différent dans ce texte par rapport aux textes A et B :

L'histoire est plus développée que dans les textes A et B. En plus des descriptions physiques des personnages et des descriptions de lieux, il y a des annotations descriptives intégrées aux actions et aux paroles des personnages. L'auteur utilise des procédés lexicaux destinés à animer les inanimés (noms et adjectifs porteurs de sèmes animés). L'auteur utilise aussi des prédicats fonctionnels destinés à animer les inanimés (« La camionnette *bondit* », « un *claquement métallique se fit entendre* »).

ANNEXE 10

GRILLE D'ANALYSE DE LA TÂCHE 2

Le personnage le plus important de l'extrait est le vieux loup de mer. Celui-ci est décrit physiquement sous forme de parcours concentré, de même qu'à travers des annotations descriptives intégrées à travers ses actions et ses paroles dans le dialogue. Les passages où le personnage est décrit sont indiqués en italiques dans le texte.

LE VIEUX BOUCANIER

I

LE VIEUX LOUP DE MER À L'AMIRAL BENBOW

M. Trelawney (notre châtelain), le docteur Livesey, et tous ces messieurs m'ayant demandé d'écrire en détail l'histoire de l'Île au Trésor, du début à la fin, sans rien omettre sauf la position de l'Île (uniquement parce qu'il y reste encore une partie du trésor), je prends la plume en l'an de grâce 17... pour me reporter à l'époque où mon père tenait l'auberge de « L'amiral Benbow » et où *le vieux marin au visage basané, balafré d'un coup de sabre*, vint loger pour la première fois sous notre toit.

Je me souviens de lui comme si c'était hier : *je le vois encore s'avancer à pas pesants vers la porte, suivi d'un homme qui portait son coffre de marin sur une brouette. C'était un grand et vigoureux gaillard à la peau de couleur noisette ; sa queue enduite de goudron retombait sur le col de son habit bleu couvert de taches ; ses mains rugueuses, couturées de cicatrices, avaient des ongles noirs et cassés ; la balafre en travers de sa joue était d'un blanc livide et sale. Il promena son regard autour de la crique en sifflotant*, puis, *d'une voix aiguë, cassée par l'âge*, qu'il semblait avoir exercée en manoeuvrant le cabestan, il entonna cette vieille chanson de matelot que nous devions entendre si souvent par la suite :

« Ils étaient quinze sur le coffre du mort... Oh! Hisse! Et une bouteille de rhum! »

Ensuite, *il cogna à la porte avec un bâton semblable à un aspect*, et, lorsque mon père apparut, *il demanda d'un ton rude un verre de rhum*. Quand on le lui eut apporté, il le dégusta lentement, en connaisseur, sans cesser de regarder tour à tour les falaises de notre enseigne.

– Voilà une crique bien commode, dit-il enfin, et un cabaret fichtrement bien situé. Beaucoup de pratique, camarade ?

Mon père répondit qu'il voyait peu de monde, et que c'était fort regrettable.

– Alors, déclara l'autre, c'est ici que je jette l'ancre... Hé, l'ami, cria-t-il à *l'homme qui poussait la brouette*, accoste et monte mon coffre. Je resterai un bout de temps chez vous, poursuivit-il. *Je suis pas difficile : du rhum et des œufs au lard, c'est tout ce que j'ai besoin*,

avec ce cap, là-bas, pour regarder les bateaux au large... Comment que vous devez m'appeler ? *Ma foi, appelez-moi « capitaine »*... Ah, oui, je vois ce qui vous tarabuste.

Il lança trois ou quatre pièces d'or sur le seuil, et conclut :

– Tenez, vous m'avertirez quand je serai au bout de tout ça.

Stevenson, R.-L. (1994), *L'Île au trésor*, Gallimard Jeunesse, p. 7-9.

ANNEXE 11

GRILLE D'ANALYSE DE LA TÂCHE 3

Comme il s'agissait pour les élèves de rédiger une suite de récit d'aventures dans laquelle la description de personnages était intégrée dans l'action, en d'autres termes un parcours descriptif non pas concentré mais réparti à travers le « faire » des personnages, l'analyse des textes des élèves a été effectuée à partir des critères suivants :

1. présence d'annotations descriptives à travers les actions des personnages ;
2. utilisation de verbes qui font recours au sens (la vue, l'ouïe, le toucher, etc.) ;
3. emploi de procédés lexicaux destinés à animer les inanimés ;
4. utilisation de groupes verbaux porteurs de sèmes (unités de sens) animés ;
5. emploi de figures de style (comparaisons, métaphores, etc.).

ANNEXE 12

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE B

Ton nom: Sophie
Ton âge : 12 ans
Date : 19 sept. '05
Sexe : masculin féminin

Réponds à chaque question honnêtement; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
Merci de ta collaboration.

LE RÉCIT D'AVENTURES

1. Je te dis « récit d'aventures ». Écris 3 mots qui te font penser à l'aventure.

action mystère danger

2. Que sais-tu du récit d'aventures?

C'est composé: d'une situation de départ (Quand, où, qui),
d'un élément déclencheur, du développement (Péripétie), d'un
dénouement et d'une fin.

3. Connais-tu des récits d'aventures? Si oui, nommes-en quelques-uns.

a) Oui

b) Non

- La suite Harry Potter - La suite "Les Dragons" - La trilogie "Pakhal" -
La suite "Le Seigneur des Anneaux", - la trilogie "Nelly Moon", - "La menace
du minotaure" - La suite "Athéna", - La suite "Marsantour" -
La suite "Tyria" -

LA DESCRIPTION

4. Écris 3 mots qui te viennent à l'esprit quand tu lis le mot « description ».

biographie physique utilité

5. Aimes-tu lire des descriptions de lieux, d'objets ou de personnages, par exemple dans une histoire? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) beaucoup
- b) moyennement
- c) peu
- d) pas du tout

Ta justification :

J'aime bien lire des descriptions, quand elles
peuvent me mettre dans l'ambiance. Sinon
je n'aime pas vraiment (c'est ennuyeux).

6. Aimes-tu écrire des descriptions de lieux, d'objets de personnages, par exemple dans une histoire? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) beaucoup
- b) moyennement
- c) peu
- d) pas du tout

Ta justification :

Le que j'aime écrire, c'est des descriptions de personnages,
pas de lieux ou d'autres choses.

7. Que peut-on décrire dans une histoire? Indique 3 éléments parmi les suivants qui te semblent plus importants à décrire. Inscris dans la case appropriée 1 pour ton premier choix, 2 pour ton deuxième choix et 3 pour ton troisième choix.

- a) des idées
- b) des animaux
- c) des objets
- d) des sentiments
- e) des actions
- f) des personnages
- g) des scènes entre personnages
- h) des périodes de temps (journée, année, etc.)
- i) des paysages, des lieux

8. Es-tu d'accord ou en désaccord avec ces affirmations? Coche la case appropriée.

	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord
a) On peut décrire ce qui est visible.	X	
b) On peut décrire ce qui est invisible.	X	
c) On peut décrire ce qui est réel.	X	
d) On peut décrire ce qui est imaginaire.	X	
e) On peut décrire ce qui est connu.	X	
f) On peut décrire ce qui est inconnu.	X	

9. Ton professeur ^{te} demande de décrire ton personnage principal dans une histoire. Comment t'y prends-tu concrètement?

Je commence par décrire ses caractéristiques physiques, en gros: sa grandeur, sa taille, son allure et ensuite

j'y vais plus en détails: la couleur et la longueur de
ses cheveux, couleur de ses yeux. Pour finir avec
les caractéristiques physique.

10. Qu'est-ce qui fait qu'une description est réussie ou ratée dans une histoire?

Quand on donne en détails et en profondeur avec
un langage compréhensible, c'est réussi, sinon c'est
raté.

11. Nomme deux qualités d'une bonne description d'un lieu, d'un objet ou d'un personnage dans
une histoire et dis pourquoi.

1. détaillée

2. intéressante

Ta justification :

Parce quand on décrit quelque chose, ça doit être détaillé (pour
pouvoir l'imaginer) et intéressant (pour mieux comprendre).

12. Quand tu écris une description, que fais-tu précisément? Coche **un** seul élément parmi les suivants.

a) je fais un plan de ma description

b) j'écris ma description sans vraiment me faire un plan

13. Quand tu écris une description, tu la rédiges... (Coche **un** seul élément parmi les suivants.)

a) en fonction des caractéristiques du lieu, de l'objet ou du personnage à décrire

b) un peu comme tu penses

c) en pensant à celui qui te lira

14. Que sais-tu d'autre sur la description de lieux, d'objets ou de personnages dans une histoire?

Il y a toujours beaucoup de descriptions dans un texte mais la majeure partie est au début.

LA DESCRIPTION DE PERSONNAGES DANS LE RÉCIT D'AVENTURES

15. Quand tu lis un récit d'aventures, lis-tu les descriptions des personnages? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Ta justification :

Cui je les lis car ça m'aide à comprendre.

16. As-tu du plaisir à lire les descriptions des personnages dans un récit d'aventures? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) beaucoup

b) moyennement

c) peu

d) pas du tout

Ta justification :

Les descriptions de personnages sont celles que je préfère.

17. Penses-tu que la description des personnages sert à quelque chose dans un récit d'aventures?
Coche la case appropriée. Si tu as répondu « oui », dis précisément à quoi elle sert.

a) Oui

b) Non

Ca sert (d'après moi) à mieux comprendre & à se mettre dans le bain.

18. Quand tu écris un récit d'aventures, fais-tu des descriptions de lieux?

a) Oui

b) Non

Si tu as répondu « oui », dis précisément comment tu décris et pourquoi.

Oui parce que c'est une des descriptions que je trouve importante

Si tu as répondu « non », justifie ta réponse.

19. Quand tu écris un récit d'aventures, fais-tu des descriptions d'objets? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Si tu as répondu « oui », dis précisément comment tu décris et pourquoi.

Si tu as répondu « non », justifie ta réponse.

Je n'aime pas vraiment les descriptions d'objets, je n'en fait que si c'est nécessaire.

20. Quand tu écris un récit d'aventures, fais-tu des **descriptions de personnages**? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Si tu as répondu « oui », dis précisément comment tu les décris.

Je décris leur physique, en gros, puis en détails, puis ses caractéristiques mentales, en gros puis en détails.
(je décris tout)

Si tu as répondu « non », dis pourquoi.

21. Lorsque tu écris une histoire, décris-tu **tous** les personnages ou seulement **certains** d'entre eux? Explique pourquoi.

Je décris tout les personnages, parce que ils permettent "d'entrer" dans l'histoire

22. À quel(s) moment(s) de l'histoire l'auteur doit-il décrire un personnage? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) au début de l'histoire
- b) au milieu de l'histoire
- c) à la fin de l'histoire
- d) au début, au milieu et à la fin de l'histoire
- e) au début, au milieu ou à la fin de l'histoire

Ta justification :

C'est mieux qu'on sache en partant qui est le personnage principal, sinon on est tout mélangé.

23 Selon toi, y a-t-il une démarche à suivre pour décrire un personnage? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) Oui
- b) Non

Si oui, laquelle?

Je crois que l'ordre dans lequel on décrit un personnage (ex: physique, psychologique...) n'a pas d'importance tant qu'on mentionne les traits physiques et ceux psychologiques.

24. Selon toi, y a-t-il des **informations obligatoires** à donner dans une description de personnages?

a) Oui

b) Non

Si tu as répondu « oui », écris lesquelles et dis pourquoi.

- les qualités et les défauts

- le physique

- le prénom + le nom + âge
parce que ça permet d'être dans la peau du

personnage.

Si tu as répondu « non », dis pourquoi.

25. La description d'un personnage, d'un lieu ou d'un objet peut-elle être présentée dans un dialogue? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Ta justification :

Dans une histoire, ça peut toujours être un
personnage qui est utilisé pour servir.

26. Est-ce une bonne idée pour un auteur de donner une **description détaillée** du personnage dans un récit d'aventures? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Ta justification :

C'est toujours mieux pour être dans l'ambiance.

Nom de l'élève : Sophie

Date : lundi, 13 février 2010

T Â C H E 1

Lis d'abord chacun des textes suivants (A et B).

TEXTE A	TEXTE B
Steve et Sarah virent arriver des bandits. Ils essayèrent alors de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent. Steve et Sarah étaient terrifiés.	Steve et Sarah virent arriver des bandits. Ces derniers étaient grands et musclés, vêtus de jeans noirs et de longs manteaux gris. Ils portaient des gants de cuir noir brossé. Deux yeux bleus sortaient de leurs cagoules noires. Steve et Sarah essayèrent de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent comme des saucissons. Steve et Sarah étaient terrifiés.

1, Quelles ressemblances et quelles différences observes-tu entre les deux textes?

Voici les ressemblances :

- Les ^{mêmes} éléments importants sont dans les deux textes.
- Les éléments du texte A sont ^{simplement} précisés dans le texte B.
- Steve et Sarah virent arriver les bandits (Texte A et B)
- Ils essayèrent de s'enfuir (Texte A et B)

Voici les différences :

→ le texte B est plus long

→ dans le texte B, il y a plus de descriptions que dans le texte A. ex. : texte A → « Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent. » texte B → « Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent comme des saucissons. »

2. Quel texte te semble le plus intéressant à lire? Dis pourquoi? (Coche une seule case.)

Texte A

Texte B

Pourquoi?

Parce qu'il y a plus de descriptions, et ça permet

de mieux imaginer l'histoire dans notre tête, parce

que c'est toujours plus facile avec plus de détails.

3. Dans quel texte l'auteur décrit-il davantage? Coche la case appropriée et dis pourquoi en donnant des exemples.

Texte A

Texte B

Pourquoi?

Parce que dans le texte A, on ne cite que les éléments importants. Dans le texte B on a mis plus de détails.
texte A → « Steve et Sarah virent arriver des bandits. »
texte B → « Steve et Sarah virent arriver des bandits. Les derniers étaient grands et musclés, vêtus de jeans noirs et de longs manteaux gris. »

Fais maintenant la lecture du texte C.

TEXTE C

Steve et Sarah virent arriver des bandits vêtus de longs manteaux gris. Ils s'approchaient d'eux à toute vitesse. Les enfants essayèrent alors de s'enfuir, mais les malfaiteurs les rattrapèrent et les firent monter dans une camionnette jaune et bleue. Leur souffle était court derrière leurs cagoules noires. Ils saisirent une corde avec leurs mains gantées de cuir noir brossé et ligotèrent Steve et Sarah. Puis, un claquement métallique se fit entendre au moment où les hommes refermaient promptement la portière. La camionnette bondit rapidement sur le chemin, puis ralentit, pour finalement s'engager dans un chemin déserté à la sortie de l'autoroute. Soudain, le véhicule s'arrêta. Steve et Sarah étaient terrifiés.

« Que va-t-il nous arriver? » pensa Sarah. « Et que feront-ils de nous quand nous entrerons dans cette maison étrange et délabrée? », se demandait Steve, non sans laisser échapper un sanglot à peine contenu.

4. Dans ce texte, que remarques-tu de différent par rapport aux autres textes que tu as lus précédemment? Explique ta réponse.

On raconte vraiment l'histoire avec beaucoup plus

de détails et de descriptions. On raconte vraiment tout

ce qui s'est passé.

Nom de l'élève : Sophie

Date : lundi, 13 février

T Â C H E 2

1. Lis d'abord l'extrait du texte *Le vieux boucanier* (annexe).
2. Fais la liste des personnages dont il est question dans le texte.

- le narrateur
- son père
- le vieux pirate
- le porteur à la brouette
x M. Trebournay
x Dr. Livesey

3. Parmi les personnages que tu as listés, y a-t-il un personnage qui t'apparaît **plus important** qu'un autre?

Lequel?

Le vieux marin (capitaine)

Pourquoi?

Je trouve que c'est parce qu'on parle

plus de lui. Comparé aux autres personnages

qui sont parfois cités, le capitaine est décrit en détails.

4. L'auteur décrit-il des personnages dans son récit?

oui

non

Si oui, lequel décrit-il le plus? Comment le décrit-il?

Le vieux marin, il le décrit en disant qu'il:

- avance d'un pas pesant

- est grand vigoureux et sa peau est couleur noisette

- a les cheveux (sa queue) enduit de goudron

- à des mains sont rugueuses et couvertes de cicatrices et des ongles noirs & cas:

- a une balafre d'un blanc livide & sale en travers de la joue

- parle avec une voix aiguë, cassée par l'âge

- a un habit bleu couvert de taches

- veut qu'on l'appelle "capitaine"

5. À quoi sert la description de ce personnage dans le récit?

Je crois qu'elle sert à se faire une image du personnage
pour mieux comprendre l'atmosphère dans
lequel vit le narrateur et aussi : pour mieux "entrer"
dans l'histoire.

6. Identifie, en les soulignant, trois passages où l'auteur décrit ce personnage. Utilise des parenthèses pour indiquer le début et la fin de chacun des passages.

7. Après être entré dans l'auberge, le vieux boucanier échange quelques paroles avec le propriétaire. Il est écrit : « ... **il demanda d'un ton rude un verre de rhum.** » (ligne 18). Ce passage (en caractères gras) contribue-t-il à décrire le personnage du vieux boucanier? Dis pourquoi.

Oui, parce que ça nous dit:

- qu'il parle d'un ton rude

- qu'il aime le rhum

8. Il y a des dialogues entre les personnages dans ce texte.
L'auteur a-t-il ajouté des éléments de description dans les dialogues?

oui

non

Si oui, souligne-les directement dans le texte.

9. À la ligne 29 du texte, on peut lire ceci : « Il lança trois ou quatre pièces d'or sur le seuil, et... » Cette phrase présente-elle une **action**, une **description**, ou **les deux**? Explique pourquoi.

Une action, parce qu'on dit seulement que le

capitaine a lancé de l'argent sur le seuil, on ne

lui fait ni description physique ni description psychologique.

10. L'extrait de texte que tu viens de lire te donne-t-il le goût de poursuivre la lecture du roman *L'Île au trésor*? Pourquoi?

Ouais, parce qu'on ne sait pas ce qui

va se passer, il n'y a dans le texte que des

descriptions des capitaine. Ça m'intrigue

LE VIEUX BOUCANIER

I

LE VIEUX LOUP DE MER À « L'AMIRAL BENBOW »

1 M. Trelawney (notre châtelain), le docteur Livesey, et tous ces messieurs m'ayant
2 demandé d'écrire en détail l'histoire de l'Île au Trésor, du début à la fin, sans rien
3 omettre sauf la position de l'Île (uniquement parce qu'il y reste encore une partie
4 du trésor), je prends la plume en l'an de grâce 17... pour me reporter à l'époque où
5 mon père tenait l'auberge de « L'Amiral Benbow » et où le vieux marin au visage
6 basané, balafre d'un coup de sabre, vint loger la première fois sous notre toit.

7 Je me souviens de lui comme si c'était hier : je le vois encore s'avancer à pas
8 pesants vers la porte, suivi d'un homme qui portait son coffre de marin sur une
9 brouette. C'était un grand vigoureux gaillard à la peau de couleur noisette; sa
10 queue enduite de goudron retombait sur le col de son habit bleu couvert de taches;
11 ses mains rugueuses, couturées de cicatrices, avaient des ongles noirs et cassés; la
12 (balafre en travers de sa joue était d'un blanc livide et sale.) Il promena son regard
13 autour de la crique tout en sifflotant, puis, d'(une voix aiguë, cassée par l'âge,³ qu'il
14 semblait avoir exercée en manoeuvrant le cabestan, il entonna cette vieille chanson
15 de matelot que nous devions entendre si souvent par la suite :

16 « Ils étaient quinze sur le coffre du mort... Oh!, hisse! Et une bouteille de rhum! »

17 Ensuite, il cogna à la porte avec un bâton semblable à un anspet, et, lorsque mon
18 père apparut, il demanda d'un ton rude un verre de rhum. Quand on le lui eut

19 apporté, il le dégusta lentement, en connaisseur, sans cesser de regarder tour à tour
20 les falaises et notre enseigne.

21 – Voilà une crique bien commode, dit-il enfin, et un cabaret fichtrement bien situé.
22 Beaucoup de pratique, camarade?

Mon père répondit qu'il voyait très peu de monde, et que c'était fort regrettable.

23 – Alors, déclara l'autre, c'est ici que je jette l'ancre... Hé, l'ami, cria-t-il à
24 l'homme qui poussait la brouette, accoste et monte mon coffre. Je resterai un bout
25 de temps chez vous, poursuivit-il. Je suis pas difficile : du rhum et des œufs au
26 lard, c'est tout ce que j'ai besoin, avec ce cap, là-bas, pour regarder les bateaux au
27 large... Comment que vous devez m'appeler? Ma foi, appelez-moi « capitaine »...
28 Ah, oui, je vois ce qui vous tarabuste!

29 Il lança trois ou quatre pièces d'or sur le seuil, et conclut :

30 – Tenez, vous m'avertirez quand je serai au bout de tout ça.

Stevenson, R.-L. (1994). *L'Île au trésor*, Gallimard Jeunesse, p. 7-9.

Nom de l'élève : Sophie

Date : lundi, 15 mars '06

T Â C H E 3

Au début de *L'Île au trésor*, de Stevenson, le narrateur Jim Hawkins raconte l'arrivée d'un vieux loup de mer à l'auberge de « L'Amiral Benbow ». C'est un personnage peu bavard, renfermé, qui s'installe à l'auberge pour un certain temps. Ses journées se résument à flâner autour de la crique ou sur les falaises, muni d'une longue-vue en cuivre. Il passe ses soirées à boire du rhum, à chanter des vieilles chansons de matelot et à raconter des histoires épouvantables de pendaison. Vers la fin du séjour du vieux loup de mer à l'auberge, le docteur Livesey, médecin et magistrat, rend visite au père de Jim Hawkins, qui est très malade. Après avoir vu son patient et pris un dîner, Livesey s'installe dans la salle de l'auberge pour fumer une pipe. Le vieux loup de mer, qui est ivre, est entouré de paysans qui écoutent ses chansons et ses histoires. Cette dernière scène du début du roman est présentée de la manière suivante :

Cependant, peu à peu, le capitaine s'échauffait en chantant, et à la fin, il frappa la table du plat de la main, d'une façon qui, pour nous, voulait dire silence! Aussitôt, tout le monde se tut, sauf le docteur Livesey, qui continua de parler d'une voix claire et bienveillante, en tirant, entre chaque mot, une rapide bouffée de sa pipe. Le capitaine lui lança un regard furieux, frappa de nouveau la table, puis, après avoir proféré un juron ignoble, il s'écria :

- Silence, là-bas, dans l'entrepont!
- Est-ce à moi que vous parlez, monsieur? demanda le docteur Livesey.

Lorsque le capitaine lui eut fait une réponse affirmative, accompagnée d'un autre juron, le médecin lui répliqua en ces termes :

- Je n'ai qu'une chose à vous dire, monsieur : c'est que, si vous continuez à boire du rhum, le monde sera bientôt débarrassé d'un fameux scélérat!

La fureur du vieux forban fut terrible.

Dans un court texte d'environ quinze lignes, raconte la suite de cette scène de *L'Île au trésor*. Tu peux utiliser la bande dessinée pour t'aider.

Le vieux pirate s'avance en claudicant vers le docteur : « Tu va regretter d'avoir dis ces mots, mors bonhomme » Soudain, il sortit un vieux poignard rouillé de sa poche, et fit de grands mouvements avec pour inciter son adversaire à participer au duel. Comme le docteur, impassible, ne semblait pas trop s'en préoccuper, le boucanier lui trancha sa longue tache d'un coup sec. C'en fut trop pour le docteur hivesey : il saisit un couteau à pain et contraattaqua. Malheureusement pour le capitaine, l'homme de médecine était un excellent escrimeur, surtout qu'il se battait contre un vieux complètement ivre. Les miettes de pain volèrent quand M. Hivesey fit, en quelques coup bien placés, sauter le poignard des mains du scélérat. Voyant bien qu'il ne pouvait remporter le combat, le vieux marin abandonna et sortit de la pièce, furieux : « Tu m'le paiera ! »

Personnages
- narrateur
- docteur Hivesey
- le capitaine

Lieu
à l'auberge de l'amiral Bent

Actions
~ lancee sa chaise de rhum
~ lancee sa chaise
~ tuer le docteur
~ s'en va

ANNEXE 13

QUESTIONNAIRE D'ENQUÊTE B

Ton nom: Mélanie
Ton âge : 12 ans
Date : 19 sept'05
Sexe : masculin féminin

Réponds à chaque question honnêtement; il n'y a pas de bonnes ou de mauvaises réponses.
Merci de ta collaboration.

LE RÉCIT D'AVENTURES

1. Je te dis « récit d'aventures ». Écris 3 mots qui te font penser à l'aventure.

escapade danger mystère

2. Que sais-tu du récit d'aventures?

Il ya souvent des intrigues ou de l'action. Le personnage
en question subit des choses. Il peut arriver plein de
choses.

3. Connais-tu des récits d'aventures? Si oui, nommes-en quelques-uns.

a) Oui

b) Non

Je connais "Tourmente à la Roseraie", "Harry Potter,
le #3, #4 et #5, "Garfield", "Sakura", "Frisson", "la montre
infernal" et "Passespeur".

LA DESCRIPTION

4. Écris 3 mots qui te viennent à l'esprit quand tu lis le mot « description ».

création personnage lieux

5. Aimes-tu lire des descriptions de lieux, d'objets ou de personnages, par exemple dans une histoire? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) beaucoup
- b) moyennement
- c) peu
- d) pas du tout

Ta justification :

J'aime lire les descriptions, car ça me permet d'imaginer la scène.

6. Aimes-tu écrire des descriptions de lieux, d'objets de personnages, par exemple dans une histoire? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) beaucoup
- b) moyennement
- c) peu
- d) pas du tout

Ta justification :

Je n'aime pas vraiment écrire. J'aime mieux imaginer, mais j'aime écrire les descriptions d'un personnage.

7. Que peut-on décrire dans une histoire? Indique 3 éléments parmi les suivants qui te semblent plus importants à décrire. Inscris dans la case appropriée 1 pour ton premier choix, 2 pour ton deuxième choix et 3 pour ton troisième choix.

- a) des idées
- b) des animaux
- c) des objets
- d) des sentiments
- e) des actions
- f) des personnages
- g) des scènes entre personnages
- h) des périodes de temps (journée, année, etc.)
- i) des paysages, des lieux

8. Es-tu **d'accord** ou **en désaccord** avec ces affirmations? Coche la case appropriée.

	Plutôt d'accord	Plutôt en désaccord
a) On peut décrire ce qui est visible.	✓	
b) On peut décrire ce qui est invisible.	✗	
c) On peut décrire ce qui est réel.	✓	
d) On peut décrire ce qui est imaginaire.	✓	
e) On peut décrire ce qui est connu.	✓	
f) On peut décrire ce qui est inconnu.		✗

9. Ton professeur de demande **te décrire** ton personnage principal dans une histoire. Comment t'y prends-tu concrètement?

Je dis comment il mesure, si c'est une fille ou un gars, la couleur de ses yeux, cheveux et peau. Je décris ses

qualité et ses défauts.

10. Qu'est-ce qui fait qu'une description est réussie ou ratée dans une histoire?

Elle est réussie, si il y a tout ce qu'il faut, ex: ses cheveux, le sexe du personnage, ect... Elle est ratée, si il lui manque des choses dans sa description, ex: il ne dit pas les qualité du personnage, ect

11. Nomme deux qualités d'une bonne description d'un lieu, d'un objet ou d'un personnage dans une histoire et dis pourquoi.

1. lorsque la description est précis.
2. lorsque tu ne change pas les description du personnage.

Ta justification :

Si tu dis que ton personnage est timide et que après il fait une présentation sans problème, il y a des choses qui ne marche pas.

12. Quand tu écris une description, que fais-tu précisément? Coche **un** seul élément parmi les suivants.

- a) je fais un plan de ma description
- b) j'écris ma description sans vraiment me faire un plan

13. Quand tu écris une description, tu la rédiges... (Coche **un** seul élément parmi les suivants.)

- a) en fonction des caractéristiques du lieu, de l'objet ou du personnage à décrire
- b) un peu comme tu penses
- c) en pensant à celui qui te lira

14. Que sais-tu d'autre sur la description de lieux, d'objets ou de personnages dans une histoire?

Il est important que la personne qui lira l'histoire comprendra
se que tu écris alors il faut être assez précis.

LA DESCRIPTION DE PERSONNAGES DANS LE RÉCIT D'AVENTURES

15. Quand tu lis un récit d'aventures, lis-tu les descriptions des personnages? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Ta justification :

Pour savoir comment est le personnage. Ça m'aide à me faire un film dans ma tête.

16. As-tu du plaisir à lire les descriptions des personnages dans un récit d'aventures? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) beaucoup

b) moyennement

c) peu

d) pas du tout

Ta justification :

J'aime bien pouvoir connaître le personnage, les lieux ou les objets en détails. Je comprend mieux l'histoire

17. Penses-tu que la description des personnages sert à quelque chose dans un récit d'aventures?
Coche la case appropriée. Si tu as répondu « oui », dis précisément à quoi elle sert.

a) Oui

b) Non

C'est sûr car, sinon, ce n'ai pas très amusant. Si tu ne mets pas de description de personnage tu ne peut pas t'imaginer l'histoire, car il te manque des bouts. L'histoire devien un tas de phrase sans but.

18. Quand tu écris un récit d'aventures, fais-tu des descriptions de lieux?

a) Oui

b) Non

Si tu as répondu « oui », dis précisément comment tu décris et pourquoi.

Je dis si l'endroit est sombre et comment elle est pour m'aider et aider les gens qui la lisent à se faire des images dans leurs tête.

Si tu as répondu « non », justifie ta réponse.

19. Quand tu écris un récit d'aventures, fais-tu des descriptions d'objets? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Si tu as répondu « oui », dis précisément comment tu décris et pourquoi.

Je décris les objets qui sont important et qui pourrait revenir dans l'histoire

Si tu as répondu « non », justifie ta réponse.

20. Quand tu écris un récit d'aventures, fais-tu des **descriptions de personnages**? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui



b) Non



Si tu as répondu « oui », dis précisément comment tu les décris.

Je dis premièrement son nom, son physique et ensuite son caractère. Comme ça, les lecteurs peuvent connaître mon personnage plus en détails.

Si tu as répondu « non », dis pourquoi.

21. Lorsque tu écris une histoire, décris-tu **tous** les personnages ou seulement **certains** d'entre eux? Explique pourquoi.

Certain, car si je fait une classe de 20 élève je ne vais pas tous les décrire. Je vais seulement décrire ceux

qu'il sont important ou qu'il vont revenir souvent dans l'histoire.

22. À quel(s) moment(s) de l'histoire l'auteur doit-il décrire un personnage? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) au début de l'histoire
- b) au milieu de l'histoire
- c) à la fin de l'histoire
- d) au début, au milieu et à la fin de l'histoire
- e) au début, au milieu ou à la fin de l'histoire

Ta justification :

Un personnage ne reste pas toujours pareils. ex: Il ne porte pas toujours les mêmes vêtements ou, s'il pleut dehors, il peut devenir trempé.

23. Selon toi, y a-t-il une démarche à suivre pour décrire un personnage? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

- a) Oui
- b) Non

Si oui, laquelle?

On peut décrire un personnage par son caractère et ensuite son physique. Mais on voit plus souvent, dans les livres, que l'auteur décrit le physique de son personnage avant son caractère.

24. Selon toi, y a-t-il des **informations obligatoires** à donner dans une description de personnages?

a) Oui

b) Non

Si tu as répondu « oui », écris lesquelles et dis pourquoi.

Son nom, parce que s'il n'y a pas de nom, c'est comme si il n'avait pas de personnalité. Il faut aussi dire à quoi il ressemble, car si on ne décrit pas ça, ça rend l'histoire de mauvais goût.

Si tu as répondu « non », dis pourquoi.

25. La description d'un personnage, d'un lieu ou d'un objet peut-elle être présentée dans un dialogue? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui

b) Non

Ta justification :

Les personnages peuvent agir comme dans le monde réel. Tu peux décrire un objet ou un lieu à tes amis? Alors eux aussi le peuvent.

26. Est-ce une bonne idée pour un auteur de donner une **description détaillée** du personnage dans un récit d'aventures? Coche la case appropriée et justifie ta réponse.

a) Oui



b) Non



Ta justification :

Ça me permet, et à d'autres, de se faire un film plus précis dans leur tête. Les détails peuvent faire rire aussi, ça rend l'histoire drôle.

Nom de l'élève : Mélanie

Date : 13 Février 2006

T Â C H E 1

Lis d'abord chacun des textes suivants (A et B).

TEXTE A	TEXTE B
<p>Steve et Sarah virent arriver des bandits. Ils essayèrent alors de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent. Steve et Sarah étaient terrifiés.</p>	<p>Steve et Sarah virent arriver des bandits. Ces derniers étaient grands et musclés, vêtus de jeans noirs et de longs manteaux gris. Ils portaient des gants de cuir noir brossé. Deux yeux bleus sortaient de leurs cagoules noires. Steve et Sarah essayèrent de s'enfuir, mais les bandits les rattrapèrent. Les malfaiteurs les firent monter dans une camionnette jaune et bleue et les ligotèrent comme des saucissons. Steve et Sarah étaient terrifiés.</p>

1. Quelles ressemblances et quelles différences observes-tu entre les deux textes?

Voici les ressemblances :

Se sont la même histoire. Les noms n'ont pas
changé (Steve et Sarah) et il se passe les mêmes
action. (Les malfaiteurs les firent monter dans... les
ligotèrent.).

Voici les différences :

Dans le texte B l'histoire est écrite avec des descriptions : ex: « Ces derniers étaient grand et musclés, vêtu de... manteau gris. »

2. Quel texte te semble le plus intéressant à lire? Dis pourquoi? (Coche une seule case.)

Texte A

Texte B

Pourquoi?

Les descriptions permettent de mieux apprécier l'histoire et de mieux comprendre. Elles permettent de se faire un film dans notre tête. C'est beaucoup plus intéressant.

3. Dans quel texte l'auteur décrit-il davantage? Coche la case appropriée et dis pourquoi en donnant des exemples.

Texte A

Texte B

Pourquoi?

Ex: « Ces derniers étaient grands et musclés, vêtus de jeans noirs et de longs manteaux gris. Ils portaient des gants de cuir noir bossé. ... »

Fais maintenant la lecture du texte C.

TEXTE C

Steve et Sarah virent arriver des bandits vêtus de longs manteaux gris. Ils s'approchaient d'eux à toute vitesse. Les enfants essayèrent alors de s'enfuir, mais les malfaiteurs les rattrapèrent et les firent monter dans une camionnette jaune et bleue. Leur souffle était court derrière leurs cagoules noires. Ils saisirent une corde avec leurs mains gantées de cuir noir brossé et ligotèrent Steve et Sarah. Puis, un claquement métallique se fit entendre au moment où les hommes refermaient promptement la portière. La camionnette bondit rapidement sur le chemin, puis ralentit, pour finalement s'engager dans un chemin déserté à la sortie de l'autoroute. Soudain, le véhicule s'arrêta. Steve et Sarah étaient terrifiés.

« Que va-t-il nous arriver? » pensa Sarah. « Et que feront-ils de nous quand nous entrerons dans cette maison étrange et délabrée? », se demandait Steve, non sans laisser échapper un sanglot à peine contenu.

4. Dans ce texte, que remarques-tu de différent par rapport aux autres textes que tu as lus précédemment? Explique ta réponse.

Il y a des actions, des dialogues où Steve et Sarah pense et des descriptions. ex: « Ils saisirent une corde avec leurs main gantées de cuir noir brossé et ligotèrent Steve et Sarah. » et « La camionnette bondit rapidement sur ... de l'autoroute. ». Cette dernière décrit des action non situés dans le texte B et A.

Nom de l'élève : Mélanie

Date : 13 Février 2006

T Â C H E 2

1. Lis d'abord l'extrait du texte *Le vieux boucanier* (annexe).
2. Fais la liste des personnages dont il est question dans le texte.

M. Trélatoneg, capitaine
Docteur Livesey
Vieux marin "Capitaine"
Homme qui porte un coffre sur une brouette
Son père
Le narrateur.

3. Parmi les personnages que tu as listés, y a-t-il un personnage qui t'apparaît **plus important** qu'un autre?

Lequel?

Le Capitaine

Pourquoi?

On met plus d'importance, on parle plus de lui.
Exemple: on dit à quoi il ressemble, comment il chante... ect.
C'est lui qui fait démarer l'histoire. Il raconte
car on ne décrit pas les autres

4. L'auteur décrit-il des personnages dans son récit?

oui

non

Si oui, lequel décrit-il le plus? Comment le décrit-il?

Le Capitaine le narrateur dit qu'il est un vieux marin au visage basané, la lèvre d'un coup de sabre, un grand vigoureux gaillard à la peau couleur noisette. Il le décrit: «sa queue enduite de goudron retombait sur le col de son habit bleu rouvert de taches, ses mains rugueuses, couturées de cicatrices, avaient des angles noirs et cassés; la balafre en travers de sa joue était d'un blanc livide et sale. Il veut qu'on l'appelle "Capitaine".»

5. À quoi sert la description de ce personnage dans le récit?

Il sert à se faire une image plus détaillée du personnage, à se concentrer sur lui car on va sûrement en reparler dans l'histoire. Nous donne des images plus précises. À justifier ces actions.

6. Identifie, en les soulignant, trois passages où l'auteur décrit ce personnage. Utilise des parenthèses pour indiquer le début et la fin de chacun des passages.

7. Après être entré dans l'auberge, le vieux boucanier échange quelques paroles avec le propriétaire. Il est écrit : « ... **il demanda d'un ton rude un verre de rhum.** » (ligne 18). Ce passage (en caractères gras) contribue-t-il à décrire le personnage du vieux boucanier? Dis pourquoi.

Oui, ça décrit un caractère qu'il peut avoir. Ça veut dire qu'il est rude. Ça nous aide à savoir son caractère. Cela décrit que sa voix est rude.

8. Il y a des dialogues entre les personnages dans ce texte. L'auteur a-t-il ajouté des éléments de description dans les dialogues?

oui

non

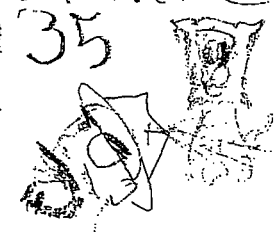
Si oui, souligne-les directement dans le texte.

9. À la ligne 29 du texte, on peut lire ceci : « Il lança trois ou quatre pièces d'or sur le seuil, et... » Cette phrase présente-elle une **action**, une **description**, ou **les deux**? Explique pourquoi.

Cette phrase présente une action. L'action est qu'il lance quelques pièces d'or sur le seuil de l'auberge. C'est une action

10. L'extrait de texte que tu viens de lire te donne-t-il le goût de poursuivre la lecture du roman *L'Île au trésor*? Pourquoi?

Non, ce n'ai pas le genre de livre qui m'attire vraiment. Le film est peut-être bon, mais la manière dont est écrit le livre n'est pas ce que je recherche.

Melanie
gr: 35


pirate
LE VIEUX BOUCANIER

I

LE VIEUX LOUP DE MER À « L'AMIRAL BENBOW »

1 M. Trelawney (notre ^{un noble} châtelain), le docteur Livesey, et tous ces messieurs m'ayant
2 demandé d'écrire en détail l'histoire de l'Île au Trésor, du début à la fin, sans rien
3 omettre sauf la position de l'Île (uniquement parce qu'il y reste encore une partie
4 du trésor), je prends la plume en l'an de grâce 17... pour me reporter à l'époque où
5 mon père tenait l'auberge de « L'Amiral Benbow » et où le vieux marin au visage
6 basané, balafre d'un coup de sabre vint loger la première fois sous notre toit.

7 Je me souviens de lui comme si c'était hier : je le vois encore s'avancer à pas
8 pesants vers la porte, suivi d'un homme qui portait son coffre de marin sur une
9 brouette. (C'était un grand vigoureux gaillard à la peau de couleur noisette) ² (sa
10 queue enduite de goudron retombait sur le col de son habit bleu couvert de taches)
11 (ses mains rugueuses, couturées de cicatrices, avaient des ongles noirs et cassés) ⁴ (la
12 balafre en travers de sa joue était d'un blanc livide et sale) Il promena son regard
13 ^{cicatrices} autour de la crique tout en sifflotant, puis, d'une voix aiguë, cassée par l'âge, qu'il
14 ^{petite baie, au bord de l'eau} semblait avoir exercée en manoeuvrant le cabestan, ^{levier} il entonna cette vieille chanson
15 de matelot que nous devions entendre si souvent par la suite :

16 « Ils étaient quinze sur le coffre du mort... Oh!, hisse! Et une bouteille de rhum! »

17 Ensuite, il cogna à la porte avec un bâton semblable à un ^{unce, crochet} anspect, et, lorsque mon
18 père apparut, il demanda d'un ton rude un verre de rhum. Quand on le lui eut

19 apporté, il le dégusta lentement, en connaisseur, sans cesser de regarder tour à tour
20 les falaises et notre enseigne.

21 ⊖ Voilà une crique bien commode, dit-il enfin, et un cabaret fichtrement bien situé.
22 Beaucoup de pratique, camarade?

extrêmement

Mon père répondit qu'il voyait très peu de monde, et que c'était fort regrettable.

23 ⊖ Alors, déclara l'autre, c'est ici que je jette l'ancre... Hé, l'ami, cria-t-il à
24 l'homme qui poussait la brouette, accoste et monte mon coffre. Je resterai un bout
25 de temps chez vous, poursuivit-il. (Je suis pas difficile : du rhum et des œufs au
26 lard, c'est tout ce que j'ai besoin) avec ce cap, là-bas, pour regarder les bateaux au
27 large... Comment que vous devez m'appeler? Ma foi, (appelez-moi « capitaine »)..
28 Ah, oui, je vois ce qui vous tarabuste!

tracasse

29 Il lança trois ou quatre pièces d'or sur le seuil, et conclut :

30 — Tenez, vous m'avertirez quand je serai au bout de tout ça.

Nom de l'élève : Mélanie

Date : 13 mars 2006

T Â C H E 3

Au début de *L'Île au trésor*, de Stevenson, le narrateur Jim Hawkins raconte l'arrivée d'un vieux loup de mer à l'auberge de « L'Amiral Benbow ». C'est un personnage peu bavard, renfermé, qui s'installe à l'auberge pour un certain temps. Ses journées se résument à flâner autour de la crique ou sur les falaises, muni d'une longue-vue en cuivre. Il passe ses soirées à boire du rhum, à chanter des vieilles chansons de matelot et à raconter des histoires épouvantables de pendaison. Vers la fin du séjour du vieux loup de mer à l'auberge, le docteur Livesey, médecin et magistrat, rend visite au père de Jim Hawkins, qui est très malade. Après avoir vu son patient et pris un dîner, Livesey s'installe dans la salle de l'auberge pour fumer une pipe. Le vieux loup de mer, qui est ivre, est entouré de paysans qui écoutent ses chansons et ses histoires. Cette dernière scène du début du roman est présentée de la manière suivante :

Cependant, peu à peu, le capitaine s'échauffait en chantant, et à la fin, il frappa la table du plat de la main, d'une façon qui, pour nous, voulait dire silence! Aussitôt, tout le monde se tut, sauf le docteur Livesey, qui continua de parler d'une voix claire et bienveillante, en tirant, entre chaque mot, une rapide bouffée de sa pipe. Le capitaine lui lança un regard furieux, frappa de nouveau la table, puis, après avoir proféré un juron ignoble, il s'écria :

- Silence, là-bas, dans l'entrepont!
- Est-ce à moi que vous parlez, monsieur? demanda le docteur Livesey.

Lorsque le capitaine lui eut fait une réponse affirmative, accompagnée d'un autre juron, le médecin lui répliqua en ces termes :

- Je n'ai qu'une chose à vous dire, monsieur : c'est que, si vous continuez à boire du rhum, le monde sera bientôt débarrassé d'un fameux scélérat!

La fureur du vieux forban fut terrible.

Dans un court texte d'environ quinze lignes, raconte la suite de cette scène de *L'Île au trésor*. Tu peux utiliser la bande dessinée pour t'aider.

Le capitaine lança sa chaise* à bout de bras sur le dr. Livesey. Livesey l'évita de justesse et elle alla se fracasser sur le mur de derrière. Le dr. L devint rouge de colère et lui lança sa pipe. La pipe atteint la joue du capitaine et les brailles qui y restaient brula la vieille peau de ce misérable. Durant qu'il était là à se lancer des object et à pousser des jurons, on entendait un pas clachant. Le pirate devint livide durant quelque seconde et me regarda d'un oeil flamboyant. Il sorti son pistolet et tira dans la cuisse du Dr. Livesey. Livesey s'effondra par terre. Les autre client, qui s'avait caché à l'exterieure sursauta au coup de feu. Le capitaine renversa une table et si cacha, au aguait. La porte souvri et un homme encord plus laid et plus malen-point entra. Il avait seulement une jambe...

Carte sémantique (réseau, constellation)

Mélanie

gr: 35

Personnage

- Narrateur Jim Hawkins
- Dr. Livesey - le capitaine

Lieu

- L'auberge
- l'amiral Benbow

actions

- lance sa choppe de rhum
- lance sa chaise
- tue le Dr. Livesey
- Il sort un fusil et se tue
- Il s'avança rapidement et projeta le Dr. Livesey à l'autre bout du salon.
- Il s'écroula et tapa le Dr.

Description

- la manière avec laquelle il se bat le docteur
- expression de son visage
- ce qu'on voit
- ce qu'on entend
- ce qu'on touche
- réaction des gens
- le docteur.

ANNEXE 14

Extrait d'entretien semi-dirigé (Sophie)

– La deuxième question d'intérêt général, je vous demanderais quand vous lisez, est-ce que vous aimez, est-ce que vous aimez éviter les longueurs, avez-vous tendance à sauter les passages ou vous retrouvez des descriptions de personnages, de lieux ou d'objets ou des temps ou est-ce qu'il y a plus, je dirais moins d'action ? Quand vous lisez un roman, avez-vous tendance à sauter... à dévorer le roman quand vous retrouvez beaucoup d'action pis tendance à sauter des pages quand vous voyez qu'il y a des longueurs. Quel genre de comportement vous avez par rapport à la lecture dans ce temps-là ? Quand il y a des descriptions, on a-tu tendance à les sauter ? (...)

– Ben moi aussi, surtout quand c'est une série pis qu'ils redisent quelque chose qu'on a déjà lu, je le passe, mais si c'est... des fois je lis des livres, que des fois ils décrivent le paysage. Là, les paysages, ils disent comment sont les roches plus les couleurs des feuilles, dans ce temps-là, je lis tsé... ça me tente pas trop de passer, mais je regarde pas vraiment. Pis une autre fois, ce que j'ai vu, c'était une chanson qui durait cinq pages donc... je l'ai lu la première fois, mais la deuxième fois quand il rechantait la chanson dans le livre, ben... je le passe tsé

ANNEXE 15

Extrait d'entretien semi-dirigé (Mélanie)

– Pis MB ? As-tu tendance à sauter les descriptions ou à les lire ?

– Ben, ça dépend quand. Tsé si c'est un livre que c'est la première fois que je lis, j'ai tendance à tout le lire exactement, même des fois je recommence la phrase pour être sûre de bien avoir compris. Mais si à mettons c'est un livre que j'ai déjà lu pis que les, à mettons *Harry Potter 6*, les deux premiers chapitres sont assez slow, pis je l'avais déjà lu, j'ai sauté les deux premiers chapitres parce que je les trouvais vraiment longs là, pis j'ai aussi sauté la description de Harry Potter parce que disons que j'ai lu le 4, le 5 et le 6 plus les trois films donc, je sais à quoi il ressemble assez.