

Lexique et portraits dans le récit personnes-personnages : deux logiques didactiques à l'école primaire

Catherine Tauveron

Résumé

Dans la rédaction d'un portrait, le scripteur est amené nécessairement à faire des choix lexicaux, en particulier des choix de qualification. Les interventions du maître pour aider l'élève à traiter ce micro-problème d'écriture ne peuvent se comprendre en dehors de la logique d'ensemble où elles s'inscrivent et, au-delà, de la représentation du portrait réussi qui gouverne cette logique. Dans la logique la plus répandue, issue de la tradition rhétorique et illustrée dans l'article par des leçons de manuels et une séquence de classe, le portrait réussi est un objet textuel autonome, respectueux d'un plan type et répondant aux critères de ressemblance et d'exhaustivité. Pour le construire, deux opérations sont nécessaires : l'observation méthodique et la mise en mots. Les mots existent qui disent les choses, indépendamment du sujet observant. L'objectif du maître est alors de fournir les mots, de préférence expressifs, qui disent ces choses. A cette logique normative, nous opposons une logique discursive, illustrée par des exemples d'activités de classe, dans laquelle les choix lexicaux, dernier maillon d'une longue chaîne de raisons, sont dépendants de nombreux paramètres mis en place par le récit même qui contient le portrait.

Citer ce document / Cite this document :

Tauveron Catherine. Lexique et portraits dans le récit personnes-personnages : deux logiques didactiques à l'école primaire. In: Repères, recherches en didactique du français langue maternelle, n°8, 1993. Pour une didactique des activités lexicales à l'école. pp. 167-189;

doi : <https://doi.org/10.3406/reper.1993.2101>

https://www.persee.fr/doc/reper_1157-1330_1993_num_8_1_2101

Fichier pdf généré le 04/05/2018

LEXIQUE ET PORTRAITS DANS LE RÉCIT : DEUX LOGIQUES DIDACTIQUES À L'ÉCOLE PRIMAIRE

Catherine TAUVERON
IUFM de Clermont-Ferrand

Résumé : Dans la rédaction d'un portrait, le scripteur est amené nécessairement à faire des choix lexicaux, en particulier des choix de qualification. Les interventions du maître pour aider l'élève à traiter ce micro-problème d'écriture ne peuvent se comprendre en dehors de la logique d'ensemble où elles s'inscrivent et, au-delà, de la représentation du portrait réussi qui gouverne cette logique. Dans la logique la plus répandue, issue de la tradition rhétorique et illustrée dans l'article par des leçons de manuels et une séquence de classe, le portrait réussi est un objet textuel autonome, respectueux d'un plan type et répondant aux critères de ressemblance et d'exhaustivité. Pour le construire, deux opérations sont nécessaires : l'observation méthodique et la mise en mots. Les mots existent qui disent les choses, indépendamment du sujet observant. L'objectif du maître est alors de fournir les mots, de préférence expressifs, qui disent ces choses. A cette logique normative, nous opposons une logique discursive, illustrée par des exemples d'activités de classe, dans laquelle les choix lexicaux, dernier maillon d'une longue chaîne de raisons, sont dépendants de nombreux paramètres mis en place par le récit même qui contient le portrait.

Quand les mots viennent à manquer aux élèves, ce qui arrive souvent, les maîtres sortent leurs listes préconstruites. De moins en moins dira-t-on ? Pas si sûr. Mais leur a-t-on proposé une solution de rechange ? Il convient de noter à leur décharge que les recherches en didactique n'ont à ce jour pas vraiment pu ou pas su leur fournir d'autres modes d'approche qui leur permettraient de traiter le problème du lexique à la fois dans ses aspects quantitatifs (augmenter le stock des mots disponibles chez l'apprenant) et qualitatifs, plus exactement discursifs (mobilisation pertinente dans un contexte donné, dont les caractéristiques sont toujours uniques, d'une partie des connaissances lexicales).

Une chose est certaine, quand bien même le maître serait au fait des recherches récentes dans le domaine de la narratologie, quand bien même il introduirait dans sa classe les notions de clôture narrative, de système des temps, de connecteurs spatio-temporels... il peut arriver qu'ayant à travailler, dans le cadre de l'écriture d'un récit, la description du personnage, il soit amené à retrouver les sillons inlassablement labourés par ses prédécesseurs.

Le portrait de personne-personnage (l'ambiguïté perdue, comme nous le verrons) est un îlot de résistance forte des pratiques anciennes. A son propos, le poids des normes fixées par la rhétorique pèse à ce point sur les représentations des maîtres (et par voie de conséquence des élèves) que deux logiques inconciliables peuvent se trouver à l'œuvre simultanément dans la classe : celle qui envisage l'écriture comme le respect de normes construites *a priori*, qu'on conserve, par habitude, pour la seule description du personnage, celle qui envisage l'écriture comme une somme de choix stratégiques commandés par les nécessités du contexte et du co-texte et qu'on adopte pour la construction de l'intrigue. Les choix lexicaux dans la description ne sont qu'un micro-aspect du problème d'écriture qu'elle constitue mais ils sont évidemment en étroite relation avec le mode de traitement adopté : ils s'opèrent différemment d'un mode à l'autre. Notre propos est ici de décrire ces deux logiques et, ce faisant, d'avancer quelques idées pour une construction stratégique du portrait de personnage (et singulièrement sa mise en mots).

1. LEXIQUE ET PORTRAIT : PREMIÈRE LOGIQUE IMMÉMORIALE

Cette logique immémoriale (1) - dont nous soulignerons au passage les origines -, est celle que suivent toujours avec une belle unanimité les manuels les plus récents, quelle que soit par ailleurs leur ouverture aux nouvelles approches du récit. La place manque pour les citer tous. Aussi choisissons-nous de n'en retenir que cinq (désormais E1, E2... E5, voir annexe 1) et de dégager les conséquences auxquelles ils sont conduits à leur insu. A ces cinq leçons sur le portrait, nous ajoutons une séquence de classe (voir annexe 2) qui montre comment un maître, informé, ne parvient pas à se dégager des schémas anciens mais perçoit ses contradictions sans toutefois pouvoir les surmonter.

1.1. Le portrait se traite de manière autarcique.

Totalement autonome, la leçon sur le portrait occupe une position aléatoire dans le manuel, par exemple entre une étude de la règle d'accord du participe passé et de la concession. Elle ne prend jamais soin d'insérer son objet dans le contexte qui lui confère sa fonctionnalité. Dans la séquence de classe, le maître, qu'il faut considérer pour la suite comme représentatif d'une large catégorie de maîtres pris entre des certitudes anciennes et des savoirs nouveaux qui cohabitent plus ou moins harmonieusement, projette de faire décrire les personnages d'un récit mais juge utile de travailler au préalable la technique du portrait en toute indépendance. Deux portraits d'auteurs sont proposés comme exemples, des exemples on infère des "règles d'écriture" qu'on invite à appliquer aussitôt. Les caractéristiques du personnage-exemple ne sont à aucun moment perçues comme pouvant générer un programme narratif. La réflexion sur le lieu d'insertion et le mode de transmission de la description (via le narrateur ou un autre personnage) dans le récit est occultée.

1.2. Premier critère de réussite du bon portrait : la ressemblance

1.2.1. Le langage comme transparence

On ne décrit que ce qui est et ce qui est est descriptible. Bien décrire, c'est donner une image la plus fidèle possible de la réalité. Ces deux postulats, qui gouvernent les pratiques étudiées, sont le fondement de l'idéologie naturaliste : "La description représentative repose sur une conception particulière du langage comme « transparence » : l'écriture est simple technique innocente, susceptible de ressusciter le réel sur papier sans le modifier, sans le transformer." (2)

De ces deux postulats découlent les conséquences théoriques suivantes :

- la personne dépeinte, si son portrait est réussi, doit pouvoir se dessiner ;
- inversement, on ne peut dépeindre une personne qu'on n'ait préalablement observée.

Ces conséquences théoriques débouchent elles-mêmes sur des conséquences pratiques : la demande de portrait ne peut s'exercer qu'à propos d'un observé ou d'un observable, c'est-à-dire de personnes réelles (E1 : "*Ta maîtresse, toi-même, ton camarade*" - E4 "*Quelqu'un qui t'inspire de la sympathie*" - Le maître : "*un élève de la classe*") ou d'un "réel" fourni aux élèves sous la forme d'esquisses ou de photos (E1, E2, E5).

De la nécessaire conformité du portrait à l'original, on déduit que le personnage n'est jamais que le reflet d'une personne rencontrée dans le monde et qu'il ne peut être créé *ex nihilo*. En somme, comme le remarque Jean Ricardou (3), "c'est à partir de l'objet à décrire que se fait la description". Que "ce soit à partir de la description que se fasse l'objet à décrire" n'est pas concevable, même si, dans d'autres parties des manuels, sans que soit relevée la contradiction, on invite les élèves à "imaginer des personnages".

1.2.2. De quelques paradoxes

Comment, cependant, tirer du critère de ressemblance, au demeurant valide dans certaines circonstances, lorsqu'il s'agit de décrire des personnes, un quelconque enseignement pour la construction d'un personnage "imaginaire", c'est-à-dire sans référent dans le monde sensible ? Le problème n'existe pas pour les manuels qui ne perçoivent aucune différence entre personne et personnage, ce qu'attestent à la surface du discours les hésitations ou équivalences lexicales (E1 "*Pour faire le portrait de quelqu'un, il faut permettre au lecteur d'imaginer le personnage*", E5 "*Faire le portrait de l'un de ces personnages ... S'appuyer sur un objet dont la personne ne se sépare pas*"...). Le maître semble, lui, entrevoir l'aporie sans parvenir à la surmonter : "*Je pense que c'est plus facile de faire un portrait réel, c'est-à-dire de quelqu'un de vrai, qu'on connaît qu'un portrait de personnage imaginaire.*" Les deux types de portraits ne réclament pas selon lui les mêmes compétences : le sens de l'observation dans un cas, l'imagination dans l'autre. Dans sa logique, observer l'existant est une opération plus facile qu'imaginer le non-existant (à moins qu'il ne considère que l'imagination, à la différence du sens de l'observation, n'est pas un don partagé par tout le monde). Il n'en tire cependant pas les conséquences attendues et notamment celle-ci : le critère de ressemblance est inapplicable à la description d'un personnage imaginaire. Tout

au contraire, il suggère que l'apprentissage peut, sans solution de continuité, suivre une progression, du réel à l'imaginaire, les compétences acquises dans l'apprentissage du portrait d'une personne réelle constituant un préalable et un tremplin pour aborder le portrait d'un personnage imaginaire.

1.2.3. De l'ambiguïté de la demande

Les hésitations lexicales sur "personne/personnage" ne font que traduire, sur un autre plan, l'ambiguïté de l'exercice du portrait. S'agit-il, en dehors d'un cadre narratif, de décrire **quelqu'un**, mais alors, pour qui décrit-on cette personne, pour quelle raison, avec quel effet en vue ? Ou s'agit-il de décrire un **personnage** en rattachant la description au récit potentiel qui la justifiera ? La polysémie du mot "portrait" (un peintre, un journaliste, un enfant jouant au jeu du portrait, un romancier, font des portraits et chaque fois l'objet diffère) favorise une telle imprécision. En art, le portrait peint d'après nature est une œuvre autonome qui cherche à signifier la singularité du modèle. Les manuels, le maître, nous semblent par certains aspects concevoir le portrait comme le portrait peint d'après nature, appréciable en soi, bien délimité qu'il est dans son cadre, et si possible ressemblant au modèle et non comme élément d'un assemblage dans lequel il prendrait sens ou qui donnerait sens à l'assemblage le dépassant (4).

Si le "portrait" est par définition l'image d'une personne réelle, il ne peut être alors que l'émanation de celui qui a rencontré cette personne réelle. Le portrait scolaire n'a de ce fait qu'un seul "focalisateur", l'élève, auquel on demande une opération psychophysiologique indispensable : l'observation attentive (le maître : *"Vous prendrez bien le temps d'observer le camarade que vous voulez décrire"*). Et lorsque les manuels demandent de mêler à la description des sentiments, il s'agit bien toujours des sentiments ressentis par l'élève devant l'objet qui s'est, comme on le suppose, présenté devant lui (E3 : *"Tu peux dire si tu aimes ou si tu n'aimes pas ce personnage, cet animal"* - E4 : *"Fais part des sentiments que tu éprouves pour lui"* - E5 *"J'ai essayé de traduire mes impressions"*).

1.3. Deuxième critère (subordonné au précédent) : l'exhaustivité

1.3.1. Un rêve de complétude

La ressemblance ne peut s'obtenir que par le décalque exact de la réalité. Tous les manuels rêvent de la complétude (cf. *"pour que le portrait soit plus complet"*, *"elle pourra être très complète"*). Mais comme, par la force des choses, toute "tentative d'épuisement" du réel est vouée à l'échec, chaque manuel a sa propre représentation du critère d'exhaustivité, en d'autres termes prend pour de l'exhaustivité ce qui n'est qu'une sélection arbitraire, forcément arbitraire puisque l'absence de contexte ne permet pas de se donner des principes de sélection motivés. Les listes fournies par les manuels (E1 : apparence, gestes, habitudes, comportement, traits de caractère, qualités et défauts, éventuellement cadre de vie. E2 : taille, cheveux, air. E4 : aspect général, détail du visage ou du corps, attitude, habillement. E5 : taille, yeux, cheveux, front, nez, joue, teint, bouche, menton, signes distinctifs, allure, visage, regard, voix...), dérisoires dans leur quête impossible d'une totalité par accumulation de détails, ne produisent qu'un

effet de dislocation ou - le mot est à prendre dans son sens littéral - de démembrement. Pierre-Louis Rey, dans un article consacré à la représentation visuelle des personnages de romans (5), s'interroge, à partir du portrait détaillé à l'excès de Camille Maupin dans *Béatrix* de Balzac, sur l'efficacité pragmatique d'une description qui aurait des prétentions d'exhaustivité et tente de circonscrire les limites du rêve référentiel en se plaçant du côté du récepteur. "Trop de description tue la description", dit-il. Les reproches qu'il adresse au texte de Balzac sont en tout point transférables sur les portraits potentiels que les manuels voudraient voir écrire : "Les détails accumulés par Balzac sont soumis à une succession, qui différencie le portrait tracé par un écrivain de celui d'un peintre et l'éloigne de toute mimésis, chaque détail tendant à se substituer au précédent dans l'imagination du lecteur, au point que les premiers sont totalement effacés lorsque sont livrés les derniers, à plus forte raison si la description ne se donne nullement comme la découverte d'une forme vue par le regard d'un tiers (en ce cas, on verrait d'abord les yeux ou un détail saugrenu), mais s'apparente à un inventaire, allant de bas en haut, comme si le romancier était soucieux de procéder par ordre afin de ne rien oublier [...] Jouant en outre à l'exhaustivité sans pouvoir vraiment y tendre, sauf à aggraver encore une successivité qui ruine ses effets, la description détaillée prive le lecteur de toute initiative et lui donne à constater, en fin de compte, les lacunes auxquelles elle a dû se résoudre. Donnant cent détails, je m'expose à entendre réclamer le cent unième par le lecteur ; n'en donnant que deux ou trois, j'invite le lecteur à bâtir à partir d'eux sa propre vision du personnage."

1.3.2. Rêve partagé par les élèves et leur maître

Les élèves enregistrent parfaitement le message des manuels. Si l'on s'avise, comme l'a fait Claudine Lhuillier (INRP, Groupe "Révision des écrits", Équipe de Metz, document interne non publié), de poser la question "*Pour écrire un bon portrait, qu'est-ce qu'il faut à votre avis, de quoi faut-il parler ?*" dans une classe de France choisie au hasard, les éléments cités par ordre de fréquence se présentent ainsi (20 élèves ont répondu) :

Cheveux : 17 - Caractère : 17 - Taille : 15 - Qualités/défauts : 15 - Visage : 11 - Sexe : 11 - Yeux : 10 - Lunettes : 7 - Vêtements : 6 - Look : 6 - Occupations : 6 - Goûts : 5 - Corpulence : 5 - Enfant/adulte : 4 - Personnalité : 4 - Age : 4 - Voix : 3 - Comportement : 3 - Regard : 3 - Lieu de résidence : 3 - Teint : 3 - Langage : 3 - Moustache/barbe : 2 - Coiffure : 2 - Frères et sœurs : 2 - Sourire : 1 - Impression : 1 - Paroles répétées : 1 - Façon de marcher : 1 - S'il mange beaucoup : 1 - Bijoux : 1 - Sourcils : 1 - Nombre d'enfants : 1 - Instrument de musique : 1

Soit un classement probablement représentatif du "hit-parade" scolaire des constituants incontournables du portrait. Conviés à expliciter leurs critères de réussite, ils retiennent dans ce cas particulier positivement : "*Des adjectifs précis, un vocabulaire riche, les détails sur le physique, le fait qu'on ait parlé des cheveux (couleur, longueur), de la voix, des yeux (couleur), de l'air, du caractère, de la taille et du sexe.*", négativement : "*le vocabulaire pauvre, l'absence d'une phrase de présentation, de l'âge, des activités, de détails descriptifs, de comparaisons*", soit, peu ou prou, les conseils répandus largement dans les manuels.

Dans la séquence enregistrée, le maître, qui confond explicitement enquête policière et art d'écrire (il s'agit bien de faire "un portrait-robot", comme si l'on avait à arrêter, sans risque d'erreur, un assassin dangereux), incite les enfants à épuiser la matière de l'objet à décrire et les enfants lui emboîtent le pas dans l'euphorie, parcourant successivement *"bouche, oreilles, yeux, nez, tête, cheveux, bras, pieds, mains, doigts, chaussures, lunettes, et barbe..."*. Remarquons cependant que cette revue des détails n'est pas tirée, à la différence des autres caractéristiques textuelles qui sont dégagées au cours de la séquence, de l'observation des textes supports, précisément parce que, comme toute bonne description, ces textes opèrent une sélection des traits. Il va de soi que le "scripteur est toujours confronté, lors de la mise en texte, au problème des éléments à sélectionner et au risque de l'éclatement anarchique du décrit dans la multiplicité et la diversité de ses éléments" (6). La nécessité de la revue des détails s'impose pourtant à l'esprit du maître comme s'impose une norme dont l'évidence n'a pas à être remise en cause. Aider les élèves à ne rien oublier, tel est l'un des objectifs du maître. D'une démarche d'observation, il passe donc à une démarche d'imposition d'indicateurs. Il s'en suit une seconde contradiction : comment est-il possible de donner des détails qui concourent à une impression d'ensemble (tel est le critère dégagé qui implique de fait l'application du principe de pertinence : on ne garde que ceux qui vont dans le sens de l'impression) et en même temps de passer systématiquement en revue l'anatomie de la personne (personnage), de surcroît à l'aide d'un stock de mots présélectionnés ?

1.4. Troisième critère : le respect d'un plan-type

1.4.1. Du physique au moral

On retrouve en ce point la conception de l'écriture défendue par les Instructions de 1938. Le savoir écrire est conditionné par une perception juste et méthodique des choses. L'enfant, qui se disperse naturellement dans ses observations et dans la transmission de ses observations, doit être guidé par un plan (7) : parler d'abord de l'impression générale, puis des détails physiques, puis des particularités "morales", par exemple. La personne-personnage est un tout autonome, résultat de la somme théorique d'un dehors, d'un dedans et éventuellement d'un milieu (interprété selon les cas comme profession ou cadre de vie). Elle s'appréhende dans un ordre immuable : le physique d'abord et avant tout (l'immédiatement perceptible), le "moral" ensuite (fruit d'une approche seconde). Le maître, quant à lui, propose le choix, jugé indifférent, entre deux plans-types dégagés par l'observation de deux textes-supports. Ce qu'on érige en vérité générale n'est en fait qu'une simple particularité textuelle ou une image personnelle du texte abouti. Le maître lui-même ne parle pas de traits caractéristiques du portrait mais pose les textes-supports comme modèles à imiter (*"On évaluera par rapport aux textes qu'on a pris pour modèles"*). Ses critères sont nettement normatifs, même s'il arrive que sa norme soit plurielle, (ce qu'atteste concrètement l'injonction *"Il faut"* plusieurs fois répétée).

1.4.2. De la difficile conciliation des trois critères énoncés

La conciliation des trois critères jusqu'ici énoncés : ressemblance, exhaustivité, respect du plan-type n'est pas toujours aisée. Il peut advenir que des exigences contradictoires se bousculent et conduisent à de nouvelles incohérences. Comment, par exemple, allier le principe de fidélité au réel et la nécessité de suivre un plan "canonique" (d'abord les caractéristiques physiques, ensuite les caractéristiques morales), quand le support offert à l'observation est une photo ou un dessin ? Comment respecter les indications fournies par cette photo ou ce dessin, en deux dimensions, et en même temps décrire les habitudes de vie, les sentiments de la personne représentée ? Relevons ainsi les inconséquences de E5 .

Le manuel présente quatre photos en plan rapproché, point de départ de quatre portraits en puissance. Ces photos sont peu lisibles. Il accompagne la consigne de conseils d'écriture qui impliquent que l'élève décrive à partir de ce matériau un ensemble d'éléments que le matériau, uniquement visuel et statique, ne peut évidemment fournir : *"une expression qui revient souvent", "un tic de langage", "une manière particulière de s'exprimer", "une action qui révèle quelque chose d'important"*, sans doute parce que, comme le fait remarquer le très bavard narrateur de *L'enlèvement d'Hortense* (8), *"nul n'est censé ignorer la vie réelle de ses personnages"*...

Quand la tension devient trop grande entre les deux principes, l'un cède sous la pression de l'autre. Pour les manuels, il faut certes être fidèle à la réalité mais il est plus important encore de ne rien omettre du contenu attendu. Si la réalité ne permet pas le passage en revue des détails, il convient simplement de la faire se plier aux exigences stylistiques ... et d'inventer, ce que E1 traduit par *"ajouter quelques détails selon sa convenance"*.

Dans la séquence, les critères formels dégagés sont oubliés au moment de l'évaluation des productions au profit du seul critère de ressemblance. Une formule comme *"On évaluera en regardant par rapport aux textes qu'on a pris pour modèles et en regardant comment la personne est faite. Si on reconnaît, ce sera bon"* implique que, quelle que soit la forme du texte produit, l'essentiel est qu'il donne une image ressemblante de la personne dépeinte (dans les faits, c'est bien ce qui se passe : les élèves jugent satisfaisant tout portait reconnaissable sans plus se référer à la forme).

1.5. Quatrième critère : le choix d'un vocabulaire expressif

1.5.1. Les mots existent, qui disent les choses

Au bout de la logique apparaît le problème lexical. Le fruit de l'observation doit pouvoir s'exprimer : le bon scripteur est celui qui est capable de **traduire** le caractère objectif des choses (E6 : *"J'ai essayé de traduire mes impressions"*), qui donc sait utiliser le vocabulaire précis (9), en d'autres termes le plus fidèle, ou encore, si l'on préfère, les mots *propres*. Illusion "isomorphiste" et "décalcomaniaque" selon laquelle "il existerait antérieurement au langage un monde découpé en objets distincts, l'activité dénomminative consistant simplement à coller des étiquettes signifiantes sur ces objets préexistants" et que dénonce Catherine Kerbrat-Orecchioni : "en aucune manière les productions discursives

qu'autorisent les langues ne sauraient fournir un quelconque "analogon" de la réalité" (10). S'il existe un mot pour chaque chose et si les élèves, comme on le suppose ne disposent pas de ces mots, reste à fournir le lexique approprié (essentiellement des adjectifs) et à entraîner les élèves à son utilisation (dans la séquence : exercice consistant à placer des adjectifs "expressifs" figurant dans une liste préétablie en regard des cheveux, du front, de la bouche de quelques visages dessinés).

L'art du portrait réclame en somme trois opérations :

- une opération psycho-physiologique : l'observation scrupuleuse du réel ;
- deux opérations linguistiques : 1) une opération de caractérisation ou de prédication consistant à trouver ou à choisir dans une liste le mot adapté à l'objet observé, qui existe nécessairement (E5 donne même un conseil, *"une petite astuce"*, sur la gestion du processus rédactionnel à travers lequel l'on perçoit que le processus est réduit précisément et strictement à la mise en mots : *"Avant de commencer à écrire, faites la liste de mots que vous inspire le personnage. Vous n'aurez plus qu'à choisir lorsque vous écrirez."*) ; 2) une opération de classement qui consiste à ordonner dans une présentation logique et normée l'observation traduite en mots.

1.5.2. Le descripteur : un enregistreur

La subjectivité de l'observateur, si elle peut s'exprimer parallèlement (ou de façon annexe) par l'expression de ses sentiments, n'est censée s'exprimer ni dans sa perception (ce qu'il perçoit et l'ordre dans lequel il perçoit) ni dans la façon dont il rend compte de ce qu'il perçoit. L'observateur serait en somme une machine à enregistrer et à traduire. La double subjectivité du langage, dans ses usages collectifs et dans ses usages individuels n'est pas reconnue. "Le verbe "être" est de ce point de vue une imposture : il fait comme si la propriété qu'il a pour fonction d'attribuer à l'objet lui était intrinsèquement attachée alors qu'elle ne se constitue que dans le rapport existant entre l'objet perçu et le sujet percepteur" (11). Au-delà de la certitude qu'il existe un mot pour chaque chose, certains manuels ne sont pas loin de considérer l'art du portrait comme la simple juxtaposition de propriétés aléatoires. Tout se passe comme si l'élève était convié à prélever au hasard des épithètes dans les listes proposées. A aucun moment n'est soulignée la nécessité de la cohérence du choix à opérer. Seul E5 met en relation le choix des mots et la visée pragmatique et reconnaît aux adjectifs une fonction axiologique (*"J'ai soigneusement choisi mes mots en fonction de la bonne ou de la mauvaise impression que je veux donner de mon personnage"*). Il est aussi le seul, et les deux faits sont liés, à poser un critère de sélection des détails (*"donner une impression d'ensemble, une unité de ton"*).

Le maître, de son côté, montre que les détails convergent tous vers *"l'impression générale"*. Mais, parce que les textes étudiés sont décontextualisés, il ne dit pas à qui ou à quoi rapporter cette "impression d'ensemble". S'agit-il de l'impression ressentie par le "voyeur", ou de l' "impression" à faire ressentir au lecteur ? Ces questions ne sont pas abordées car elles impliqueraient qu'on se situe dans une perspective pragmatique (qui voit et interprète ? quel effet est visé ?), absente. Il apparaît, dans la formulation de la consigne (*"Demandez-vous quelle est l'impression dominante qui se dégage de lui"*), que l'impression dominante émane directement de l'objet à peindre et qu'il s'agit simplement de la

saisir quand elle passe. De la même façon, parce qu'on ne se pose pas la question de la nature de l'énonciateur-narrateur (sa personnalité, ses valeurs, ses sympathies...), ou parce qu'on la règle en supposant que celui qui parle est toujours l'auteur, les deux attitudes énonciatives (neutre et exclamative) repérées dans les textes d'étude, dont on ne voit pas les incidences sur les choix lexicaux, sont présentées comme des choix indifférents d'ordre *syntactique* (on transpose mécaniquement le texte exclamatif en texte neutre et inversement : *"Maintenant vous allez essayer de faire le portrait de Tante Éponge en vous exclamant et celui de la petite chèvre sans vous exclamer"*) et comme les seuls choix possibles.

L'étude ne serait pas complète si l'on ne soulignait pour finir un dernier paradoxe : il est possible tout à la fois, et sans problème apparent, de donner les "détails particuliers", les "caractéristiques" du personnage à dépeindre et en même temps d'imiter (E2) le portrait d'un autre personnage qu'on suppose donc pourvu de "détails particuliers" et de "caractéristiques" situées, par miracle, aux mêmes endroits.

Convenait-il dans ces conditions de parler de "logique" du traitement de la description dans les pratiques scolaires traditionnelles ? Oui, si l'on considère que la représentation de l'écriture comme traduction exacte du réel implique que le filtre du sujet percevant n'existe pas, que les conditions de l'énonciation n'aient aucune incidence et donc que ni les traits de la personne-personnage, ni la façon de les ordonner, ni la manière de les qualifier puissent faire l'objet d'un véritable choix de scripteur préoccupé par son lecteur. Bien entendu, comme le postulat de départ est erroné, la "logique" se trouve confrontée à un certain nombre d'inconséquences qu'elle se contente d'ignorer superbement.

2. LEXIQUE ET PORTRAIT : D'UNE LOGIQUE A L'AUTRE

2.1 Une logique discursive

Dans une autre logique, au traitement autarcique du portrait se substitue le traitement en contexte narratif ; au critère de la ressemblance, l'obtention chez le lecteur d'un effet de réel ; au critère d'exhaustivité, la sélection des éléments à noter en fonction des contraintes nombreuses imposées par le récit.

Parmi les contraintes imposées par le récit retenons :

- a) le genre narratif retenu (le conte merveilleux classique, par exemple, très avare de détails descriptifs, ne donne pas à voir ses héros),
- b) la hiérarchisation interne des personnages (l'opposition personnages de premier plan / personnages secondaires se marque par un traitement descriptif différentiel (12) et peut dès lors se poser la question de la nécessité même de décrire qui n'a de réponse que stratégique),
- c) la valeur prophétique de la description (retenir avant tout les traits du personnage annonciateurs de son comportement futur dans l'action),
- d) la connexité éventuelle des personnages (le portrait "est le lieu privilégié de la mise en relation" : de ce point de vue décrire un personnage ne serait pas seulement souligner son irréductible singularité, dire ses traits propres, mais aussi "intégrer son portrait à la série des portraits des

- autres personnages avec lesquels il entretient des relations de ressemblance, de différence" (13), c'est-à-dire sélectionner les traits qui distinguent ou rapprochent le personnage choisi des autres personnages),
- e) le pouvoir dire du descripteur, narrateur ou personnage, (si l'on a fait le choix d'une narration en focalisation interne, constante ou momentanée, on ne peut donner plus d'informations que ce que la logique d'une telle vision permet ; les conditions atmosphériques, la position spatiale de l'observateur et de l'observé, leur degré de familiarité... conditionnent l'étendu du savoir transmissible),
 - f) sans oublier ce que dit le descripteur sur lui-même sans le vouloir (de son rang social, de sa culture, de ses valeurs), son vouloir dire explicite (vouloir signifier une hiérarchie des personnages et notamment signaler le héros en l'investissant de qualités positives pour le narrateur extradiégétique ; vouloir signifier une opinion, prouver quelque chose au sujet du personnage pour un autre personnage, en ne retenant que ce qui va dans le sens de la thèse défendue)

Dans cette autre logique également, au plan-type répond un ordonnancement variable dépendant du cheminement de la perception et de la volonté (du descripteur) de mettre en valeur ou en sourdine telle ou telle caractéristique de l'objet décrit. Enfin, à l'adoption quasi-mécanique ou aléatoire d'un vocabulaire prêt-à-utiliser répond la sélection de moyens de qualification (qui ne se réduisent pas à l'adjectif, la modalité énonciative pouvant se marquer aussi bien par les substantifs, les verbes, les adverbes et certaines tournures syntaxiques) en accord avec l'intention argumentative du descripteur (14).

Une fois réglées les questions portant sur l'étendue et la forme de la description dans le genre retenu, sur le traitement différentiel des personnages et le pouvoir dire du descripteur, la tâche, difficile, revient donc à sélectionner un ensemble de traits convergents pour à la fois donner une image unifiée du personnage (15) et rendre compte de la perception subjective et cohérente qu'en a le "descripteur". Se pose alors le problème de la clôture de la liste des propriétés dont la fin n'apparaît jamais comme une nécessité : l' "on peut dire que l'expansion de la séquence descriptive s'arrête, en fait, là où son auteur estime en avoir assez dit pour les besoins de l'interaction" (16), en particulier relativement au principe de pertinence.

Le bon portrait suppose en somme la recherche d'une double cohérence : celle de l'objet décrit et celle du descripteur dans ses rapports à l'objet décrit. Dans cette recherche, sélection et expression du contenu sont deux opérations liées. Un changement des pratiques dans le domaine lexical ne peut donc s'obtenir sans que change aussi l'ensemble de la logique.

2.2. Vers un autre mode de traitement didactique du lexique

2.2.1 Vers la découverte de nouveaux critères

Parce que la leçon sur le portrait apparaît quasiment dans tous les manuels et dans la progression de tous les maîtres, arrivés au CM2, les élèves ont peu de chances d'avoir échappé à la logique "immémoriale", même s'ils ne la mettent pas nécessairement toujours en pratique. On ne peut espérer les conduire bruta-

lement d'une logique à l'autre. Plus judicieuse nous semble la démarche qui consiste à reprendre systématiquement les représentations (d'origine essentiellement didactique) rencontrées chez les élèves de la classe et à les confronter à la réalité des textes. De la confrontation doit naître un autre système explicatif et au-delà un autre comportement scriptural.

Dans une classe de CM2, engagée dans l'écriture collective d'un roman policier, arrive le moment de décrire le détective. Des premiers essais individuels retenons celui-ci, peu différent dans son principe de tous les autres :

Il avait les yeux bleus. Ses cheveux étaient noirs. Il était grand. Il portait un costume beige et des chaussures noires. Il avait l'air gentil. Ses dents étaient très blanches. Il avait un défaut de prononciation...

L'élève essaie avec application de mêler portrait physique et moral mais s'en tient à un inventaire de propriétés. La progression à thème constant, sans reprise des rhèmes, simple assemblage de traits juxtaposés, donne l'image d'un personnage puzzle, de surcroît sans particularités signalant sa fonction, en bref l'image d'un quidam décomposé. Un maître classique, non sensible au fait, s'attacherait seulement à "étoffer" le personnage et à "enrichir" le vocabulaire, singulièrement "pauvre". Le maître de la classe décide de s'attaquer non au produit mais aux conceptions sous-jacentes qui l'ont fait naître en demandant aux élèves d'explicitier leurs critères de réussite du portrait, qui, on n'en est pas surpris, sont proches de ceux des manuels. Les manuels eux-mêmes sont consultés : que nous disent-ils de faire pour réussir notre détective ? Suit un court instant de satisfaction chez les élèves, heureux de trouver là confirmation de leurs intuitions. Le maître, qui aime à développer l'esprit critique de ses élèves, y compris à l'encontre des manuels, demande confirmation. Les critères des élèves et des manuels sont successivement testés sur divers récits déjà lus. Nous ne pouvons, dans le cadre de cet article, que tracer les grandes lignes du parcours qui mènera à la réécriture.

Le critère d'exhaustivité est testé le premier. Un tableau est construit qui comporte autant de cases que de détails déclarés indispensables. Comme la liste est longue, le tableau est large. Des portraits sont rassemblés dont voici quelques exemples :

- a) C'était une femme, jeune et exceptionnellement jolie. Elle avait le type suédois, elle était blonde avec de beaux cheveux dorés qui contrastaient de façon piquante avec ses deux yeux noirs magnifiques.*
- b) Un nouveau commis entra, petit, pâle, l'air malade.*
- c) Un jeune homme de petite taille, portant des favoris d'officier de marine ou d'avocat, un col droit très haut et qui précipitait ses paroles comme s'il n'eût jamais pu trouver le temps de terminer ce qu'il avait à dire.*
- d) Elle était coiffée d'un béret brun tricoté, fortement incliné sur un côté. De l'autre côté, on voyait un ravissant profil et de petites boucles dorées qui encadraient une minuscule oreille nacrée.*

Les élèves reportent sur le tableau les détails contenus dans les portraits et constatent que pour chacun d'entre eux des cases restent vides, singulièrement celles qui concernent le "moral". Se pose alors la question de savoir pourquoi

toutes les cases ne sont pas remplies. Le retour au contexte permet de comprendre qu'il s'agit de la première apparition du personnage sur la scène du récit, que le personnage est décrit tel qu'il apparaît aux yeux d'un autre personnage et donc que les détails retenus sont les seuls détails perceptibles et effectivement perçus par le "regardeur". Ainsi s'explique que ne soient signalés ni les habitudes de vie, ni les traits de caractère. Les élèves découvrent ainsi progressivement que le portrait a une origine, qu'il peut être transmis par le "narrateur qui sait tout" (*"et là on peut mettre tout ce qu'on veut"*), par le "narrateur dans la tête d'un personnage" ou par un personnage, dans le dialogue (*"là, il faut mettre seulement ce qu'il peut connaître"*). Découverte importante quand on sait que les portraits dans les récits d'élèves semblent toujours venir de nulle part. Dans la foulée, on s'essaie à dessiner les personnages décrits pour s'apercevoir évidemment que l'opération est impossible et que néanmoins *"même avec deux ou trois détails, on s'imagine très bien les personnages"*.

L'observation d'autres portraits amène à constater que l'ordre suivi pour exposer les particularités du personnage n'est pas toujours l'ordre "logique" que les élèves croyaient devoir suivre. Soit un seul exemple (17) parmi les textes étudiés :

"Quel extraordinaire petit homme que ce M. Wonka ! Il était coiffé d'un chapeau haut de forme noir. Il portait un habit à queue d'un beau velours de couleur de prune. Son pantalon était vert bouteille. Ses gants étaient gris perle. Et il tenait à la main une jolie canne à pommeau d'or. Une petite barbe noire taillée en pointe - un bouc - ornait son menton. Et ses yeux - ses yeux étaient d'une merveilleuse limpidité. Ils semblaient vous lancer sans cesse des regards complices pleins d'étincelles. Tout son visage était, pour ainsi dire, illuminé de gaieté, de bonne humeur."

Les élèves constatent que le regard *"va dans tous les sens"* (*"on descend du chapeau au pantalon et puis on remonte à la main, à la barbe et aux yeux"*) et que *"c'est bien normal, parce que quand on voit quelqu'un pour la première fois, on commence pas par regarder ses cheveux pour finir avec les chaussures, on voit des choses un peu partout, en désordre et puis on voit pas tout."*

En ce point de la réflexion, les élèves n'ont saisi que le seul principe permettant de sélectionner quantitativement les détails (ce que nous avons appelé le "pouvoir dire" du descripteur). Rien n'est dit du qualitatif (le vouloir dire). Le maître suggère aux élèves de reprendre les listes de mots fournis par les manuels et de composer comme ils l'entendent tous les portraits qu'ils veulent. A partir de la liste prise dans l'exemple 4, cité en annexe, et par un simple jeu de combinatoire, sont générés un grand nombre de portraits dont on examine ensuite la recevabilité. Certains élèves ont cherché la cohérence, d'autres ne l'ont pas trouvée, d'autres enfin, ont délibérément joué à fabriquer des "monstres", à l'image de celui-ci : *Il avait l'allure hautaine, le visage avenant, le regard cruel, la voix tendre.*

De l'opération de tri (portraits acceptables/portraits "bizarres") se dégage l'idée qu'il vaut mieux choisir des adjectifs qui vont dans le sens d'une même impression, ce qui est vérifié dans un texte comme celui-ci :

"C'était un laideron, petit et maigre, avec un nez en trompette, rouge et brillant. Ses joues avaient un teint sale. Les yeux très enfoncés disparaissaient presque derrière des pommettes osseuses et saillantes ; leur couleur d'un vert étrange n'eut pas été trop mal si toutefois des cils longs et sombres les avaient voilés de mystère. Malheureusement, il n'y avait ni cils longs et sombres ni mystère aucun mais tout simplement quelques cils courts et clairs

Ce visage était encadré de cheveux mi-longs, brun clair et raides comme des baguettes de tambour ... L'ensemble de la silhouette paraissait anguleux et maigre."

(A.M. Selinko, *J'étais une jeune fille laide*, Gallimard)

On repère la portion de phrase énonçant l'impression dominante ("*C'était un laideron*") puis on fait l'inventaire des parties décrites et des moyens utilisés pour les qualifier, à partir de la grille suivante :

Parties	qualifications dont on ne peut rien dire	mots allant dans le sens de la laideur
le personnage en entier nez teint yeux	brillant verts	laideron, petit, maigre en trompette, rouge sale très enfoncés disparaissaient pas trop mal si malheureusement osseuses, saillantes
pommettes cils cheveux	courts, clairs mi-longs, brun clair	raides comme des baguettes de tambour anguleuse, maigre
silhouette		

On constate que la presque totalité des qualificatifs sont péjoratifs et que ceux qui ne le sont pas en eux-mêmes, comme verts ou brun clair, le deviennent également dans le texte ("*le narrateur ne doit pas aimer ces couleurs*") (18), qu'il n'y a pas dans la case de gauche que des adjectifs mais aussi des noms, des verbes et des adverbes.

Le maître renvoie alors les élèves au savoir précédemment construit : "*le personnage est toujours vu par quelqu'un (le narrateur ou un autre personnage) avez-vous dit, par conséquent qui ressent l'impression générale ?*" De la discussion qui s'en suit, se dégagent des principes de (ré)écriture : "**déterminer qui va voir le personnage (le narrateur ou un autre personnage), ce qu'il peut savoir du personnage, l'impression qu'il a sur ce personnage (il le trouve beau ou laid, gentil ou méchant), choisir les détails en fonction de ce qu'il peut savoir et de ce qu'il pense du personnage, trouver les mots qui donnent cette impression.**" Les élèves découvrent en somme la cohérence de la séquence descriptive, dépendante de sa visée argumentative ou de son "*orientation configurationnelle*" et sa cohésion (19).

2.2.2 Mise en œuvre des critères découverts

Avant de mettre en œuvre les critères, il convient d'exercer certaines des compétences qu'ils réclament.

Les élèves recherchent des moyens linguistiques variés pour exprimer du positif au négatif la réaction émotionnelle et les jugements évaluatifs du descripteur sur un objet donné, comme dans l'exemple suivant :

une déesse, une beauté, superbe, ravissante, très belle, belle, dont on ne dit rien, pas très belle, qui n'avait rien de beau, ingrate, laide, laide à pleurer, abominablement laide, hideuse, repoussante, un pou, un monstre.

Ils s'entraînent à changer le descripteur et l'opinion qu'il a sur le personnage (en supposant artificiellement qu'il remarque les mêmes détails). Le portrait du laideron fait par son amoureux devient alors :

C'était une belle jeune fille, petite et mince avec un nez en trompette, rose et brillant. Ses joues avaient un teint mat. Au dessus de ses pommettes bien marquées, ses yeux d'un vert étrange étaient bordés de cils doux et blonds. Ce visage était encadré de cheveux mi-longs, brun clair et lisses... L'ensemble de la silhouette paraissait ferme et svelte.

La transposition est loin d'être purement mécanique. S'il s'agit bien de donner à propos d'un objet donné une impression contraire, il ne s'agit pas pour autant de trouver des antonymes aux qualificatifs de départ. La réalité fictive restant ce qu'elle est, la transposition, rarement pratiquée à l'école qui s'intéresse surtout aux synonymes et aux contraires, le plus souvent hors contexte, est du type : qualifications dépréciatives, péjoratives, dévalorisantes ==> qualifications mélioratives, laudatives, valorisantes. Le travail nécessite la consultation de dictionnaires analogiques et synonymiques mais on n'y trouve pas certaines réponses qu'il faut alors construire soi-même (cas des *sourcils courts* transformés en *sourcils doux*, des *pommettes osseuses et saillantes* devenues *bien marquées...*). Quelques qualificatifs sont conservés en l'état (*nez en trompette, brillant - cheveux mi-longs, brun clair*) "parce que ça dépend des goûts de celui qui regarde, certains trouvent ça beau, d'autres non, là on a dit qu'il la trouvait belle, donc on comprend bien qu'il trouve ça beau").

La classe est invitée enfin à construire un ou plusieurs personnages cohérents à partir de propriétés fournies aléatoirement par les élèves ou puisées dans les manuels et les romans :

Des chaussures rouges à talons hauts - Des bagues à chaque doigt - Un gros ventre - Légèrement parfumée - Des cheveux en broussaille - Un profil de déesse grecque - Un bouton sur le nez - Des taches de rousseur - Un léger zozotement - Une robe à smocks - Des souliers vernis - Une démarche de reine - Des lèvres fines et serrées - Des cheveux hirsutes - Une barbe de trois jours - Un pantalon trop large - Un nez épaté - Des yeux malicieux - Des petites lunettes rondes - Un pull couvert de taches - La voix douce - Un regard glacial.

La tâche consiste d'abord à déterminer un hyperthème (l'impression générale), à sélectionner les détails convergeant vers cet hyperthème et rien que ceux-là. Un exemple de portrait ainsi obtenu :

Il ressemblait à un clochard avec ses cheveux en broussaille, sa barbe de trois jours, son pantalon trop large et son pull couvert de taches.

Puis, comme tous les personnages ne laissent pas nécessairement une impression unique, parce qu'ils ont de l'épaisseur, du mystère ou de la duplicité, une double ou triple cohérence, le maître incite à travailler l'ambivalence en demandant de choisir deux hyperthèmes ("deux impressions contradictoires"), deux ensembles de détails en rapport avec ces hyperthèmes, et de les articuler. Un exemple de portrait de personnage-Janus :

Même si elle avait des yeux malicieux et les cheveux en broussaille, sa robe à smocks et ses souliers vernis lui donnaient l'air d'une petite fille sage.

La dernière étape consiste à décider de l'hyperthème qui sera mis en premier plan, de celui qui sera mis en sourdine, soit d'inverser l'ordre de préséance des hyperthèmes pour produire une impression divergente :

Sans sa robe à smocks et ses souliers vernis, on l'aurait prise pour une petite chipie avec ses yeux malicieux, et ses cheveux en broussaille.

Au terme de ce parcours, la classe reprend le portrait du détective. Des décisions sont prises qui ne pouvaient l'être auparavant concernant particulièrement le médiateur de la description. On convient d'insérer le portrait au moment où la victime reçoit pour la première fois la visite du détective. C'est à travers ses yeux que sera vu le visiteur. L'intrigue prévoit que la victime et le détective tombent amoureux l'un de l'autre. Le regard sera donc bienveillant et l'impression générale favorable. Le contexte et ses contraintes posés reste à réécrire les versions initiales. L'élève que nous avons choisi au point de départ, sans pourtant modifier profondément sa matière d'origine, parvient à construire un texte d'un effet tout différent :

En dépit de sa cicatrice sur la joue, de son costume beige froissé et de ses chaussures noires maculées de boue (propriétés rattachées à l'hyperthème 1 non exprimé : un homme négligent au passé trouble), il était très séduisant (hyperthème 2 : un homme séduisant) avec ses yeux bleus, ses cheveux noirs et ses dents blanches (propriétés rattachées à l'hyperthème 2).

Dans la première version, l'hyperthème choisi se confondait avec la totalité de l'objet à décrire et les propriétés énoncées sur l'objet donnaient l'impression d'être simplement dévidées. Une réflexion sur la pertinence des propriétés à noter, sur leur regroupement possible et leur orientation argumentative (trois éléments au demeurant inséparables) a conduit l'auteur à trier, hiérarchiser et redistribuer les propriétés en deux impressions contradictoires dont une, nettement exprimée ("très séduisant") finit par l'emporter sur l'autre. Le défaut de prononciation, sans doute jugé peu approprié à un détective, qui plus est séduisant, est gommé. L'ajout de la cicatrice et des adjectifs "froissé" et "maculés" participe de la volonté d'afficher plus nettement la fonction et donc la singularité du personnage (Columbo n'est pas loin, à l'œil près...).

Le problème lexical posé par l'écriture du portrait se révèle finalement un des plus complexes qui soit. Dernier maillon d'une chaîne de raisons, il ne peut se traiter, comme le veut la tradition scolaire, au niveau où se manifeste sa présence, le niveau phrastique, ni se résoudre par la seule accumulation de mots jugés expressifs. Ce n'est pas l'adjectif expressif qu'il convient de trouver mais un ensemble lexical adapté. L'adaptation se fait en remontant, par des chemins entrecroisés, à la source même du problème, soit en considérant prioritairement les données pragmatiques et sémantiques du texte où s'inscrit le portrait.

NOTES

- (1) Cette partie de l'article est reprise, après simplification, de notre thèse : *Le personnage, un objet à construire. Traitement didactique à l'école élémentaire*, Université Blaise Pascal, Clermont-Ferrand, 1993.
- (2) Sur l'évolution des conceptions de la description dans le champ littéraire et sur la description représentative en particulier, voir l'*Histoire littéraire* de D. Dupont, Y. Reuter et J.-M. Rosier et plus précisément le chapitre IX, "Histoire d'une forme : la description" (163-194), auquel nous empruntons cette citation.
- (3) J. Ricardou, "L'ordre des choses ou une expérience de description méthodique", in J.-F. Halté et A. Petitjean (éds), *Pour un nouvel enseignement du français*, p. 97. Le manuel scolaire, en quelque sorte, enregistre et pérennise les présupposés de la littérature réaliste tels que les répertorie Ph. Hamon dans "Un discours contraint": "1) le monde est riche, divers, foisonnant, discontinu, 2) je peux transmettre une information au sujet de ce monde, 3) la langue peut copier le réel, 4) la langue est seconde par rapport au réel (elle l'exprime, elle ne le crée pas, elle lui est "extérieure"), 5) mon lecteur doit croire à la vérité de mon information sur le monde, etc."
- (4) Le parallélisme entre la description et la peinture est une constante historique. On le trouve exprimé, sous des formes diverses, par les écrivains eux-mêmes réfléchissant à leur art, les théoriciens de la littérature, les auteurs de traités de rhétorique ou de manuels d'écriture, jusqu'au siècle dernier. Il suffit pour s'en persuader de consulter la remarquable anthologie de *La description littéraire, de l'Antiquité à Roland Barthes* qu'a publiée Philippe Hamon.
- (5) P.-L. Rey, "La représentation visuelle des personnages de romans", in *Personnage et histoire littéraire*, p. 123-131.
- (6) Jean-Michel Adam, *Le texte descriptif*, p. 111.
- (7) Le souci du "plan-type" est un souci constant chez le pédagogue. Il est déjà exprimé, au XIXe siècle, sous la plume d'Alexandre Vessiot, en ces termes : "Quand on dit à l'enfant : Vous me décrierez un lis, un rosier, un chêne, un acacia, l'enfant est souvent bien embarrassé pour entrer dans sa description, il regarde sa plante, son arbre, et ne sait, comme on dit, par quel bout les prendre. Venons lui donc en aide, traçons-lui un plan, qui lui serve, non pas cette fois seulement, mais pour toutes les occasions semblables ; que son esprit ne voltige pas comme le papillon capricieux [...] Par où donc commencer ? [...] Pour être sûr qu'il observera et que, chemin faisant, il ne laissera rien perdre, je l'engagerais à commencer ... par le commencement, c'est-à-dire par le pied, ou, mieux encore, par la racine, et, s'il peut, par la semence même" (reproduit dans *La description littéraire*, p. 51). Substituons à la plante un être humain et il devient évident qu'il faut commencer par la tête : "En ce qui concerne la description des personnes, il convient de procéder en partant de ce qui se présente d'abord

et en allant vers les extrémités, c'est-à-dire en partant de la tête pour aller jusqu'aux pieds." (Aphthonius, II^e - IV^e siècle après J.-C., cité dans *La description littéraire*, p.24).

- (8) *L'enlèvement d'Hortense*, Jacques Roubaud, Ramsay, 1987, p. 124.
- (9) Ph. Hamon souligne (*La description littéraire*, p. 17) les points communs aux différentes rhétoriques. Elles sont, dit-il, "atomistiques" (le mot, le choix du mot juste et surtout des épithètes - qui se doivent d'être "pittoresques" - est primordial : *"la beauté des descriptions dépend, en partie du choix des épithètes"*, déclare Hugh Blair, en 1797, dans une de ses *Leçons de rhétorique et de belles lettres*) et "fixistes" (*"tel mot, telle épithète possèdent une valeur descriptive fixe et permanente indépendamment des contextes"*).
- (10) Catherine Kerbrat-Orecchioni, *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*, p. 70.
- (11) C. Kerbrat-Orecchioni, op. cité, p. 72.
- (12) Voir par exemple, Ph. Hamon, "Pour un statut sémiologique du personnage".
- (13) Ces deux citations sont extraites de Ph. Hamon, *Le personnel du roman*, p. 178-179.
- (14) En accord aussi avec son idiolecte, si son langage est particularisé.
- (15) Ou, de manière plus subtile, comme nous le verrons supra, pour mettre en lumière ses facettes multiples.
- (16) *Le texte descriptif*, p. 117.
- (17) *Charlie et la chocolaterie*, Roald Dahl, Folio Junior, p. 68.
- (18) Si certains termes sont par nature subjectifs, d'autres ne tirent en effet leur subjectivité qu'en contexte.
- (19) Dans un autre langage, les spécialistes diraient à propos de la cohésion que chaque prédicat descriptif est fédéré à d'autres par l'intermédiaire d'un point d'ancrage nommé un thème - titre ou hyperthème, que le thème-titre, en haut de la structure arborescente, cerne l'objet de la description, qu'à partir de lui peuvent, en éventail, se développer des sous-thèmes qui constituent alors un faisceau d'aspects et qu'à propos de chacun de ces sous-thèmes ou parties est enfin développé un prédicat.

BIBLIOGRAPHIE

- ADAM J.-M., PETITJEAN A. (1989). *Le texte descriptif*. Nathan université.
- DUPONT D., REUTER Y., ROSIER J.-M. (1990). *Histoire littéraire*. De Boeck-Duculot.
- HALTE J.-F., PETITJEAN A. (éds) (1982). *Pour un nouvel enseignement du français*. De Boeck-Duculot.
- HAMON Ph. (1977). "Pour un statut sémiologique du personnage". *Poétique du récit*. Coll. Points. Le Seuil, 115-180
- HAMON Ph. (1983). *Le personnel du roman. Le système des personnages dans les Rougon-Macquart d'Émile Zola*. Genève, Droz.
- HAMON Ph. (1991). *La description littéraire, de l'antiquité à Roland Barthes*. Éditions Macula.
- KERBRAT-ORECCHIONI C. (1980). *L'énonciation : de la subjectivité dans le langage*. Armand Colin.
- REY P.-L. (1991). "La représentation visuelle des personnages de romans". In *Personnage et histoire littéraire*. Actes du Colloque de Toulouse. 16/18 mai 1990, Presses Universitaires du Mirail.

ANNEXE 1

Cinq leçons sur le portrait dans quelques manuels en usage

- Exemple 1 (*Je réfléchis et je m'exprime*, Istra, CM1, p. 14)

Le manuel

- donne une définition du portrait :

"Faire le portrait de quelqu'un, c'est en donner une image ressemblante".

- expose une technique :

"Pour faire le portrait de quelqu'un, il faut permettre au lecteur d'imaginer le personnage, aussi bien physiquement que moralement. Le portrait physique s'attache à l'apparence de la personne, le portrait "moral" à ses gestes, à ses habitudes, à son comportement, à ses principaux traits de caractère, à ses qualités et à ses défauts. On peut ajouter enfin, pour que le portrait soit plus complet, des détails sur le cadre dans lequel vit le personnage."

- invite à une mise en œuvre :

"Relève dans le texte ci-dessus (une description sortie de son contexte), tous les mots ou groupes de mots qui permettent de se représenter Lucien. Essaie à ton tour de dresser le portrait de cet homme (Photo) d'après les quelques indications données ci-dessous : homme-grand-blond-allure sportive-yeux bruns-costume de couleur claire-cicatrice sur la joue gauche-voix forte et grave etc. (tu peux ajouter quelques détails selon ta convenance)."

- suggère des prolongements :

"Fais le portrait de ton maître, de ta maîtresse - Fais ton portrait - Fais le portrait d'un de tes camarades - Fais le portrait d'une personne timide - Fais le portrait d'un gourmand."

- Exemple 2 (*Éclats de lire*, Magnard Écoles, CM1, p. 15)

Le manuel reproduit le portrait de Charles Bovary et formule la consigne suivante : *"En imitant le texte de G. Flaubert, fais un rapide portrait de l'enfant dessiné ci-contre. Choisis les mots ou les expressions qui conviennent le mieux :*

- grande taille, gros, petit, petite taille, de taille élancée

- des cheveux longs, bouclés, courts en brosse, coupés ras sur les tempes, avec une crête sur le sommet de son crâne à la manière des Iroquois, avec une mèche en forme de banane

- l'air sérieux, moqueur, doux, effronté, assuré, déluré, aimable, timide, poli, mal élevé.

- Exemple 3 (*Écrire au quotidien*, Nathan, CE, p. 55)

"Conseils pour faire le portrait physique d'un personnage, d'un animal."

Introduction : Quel est le personnage ? Quel est l'animal ? Quel est son aspect général ?

Développement : Tu fais maintenant une présentation plus détaillée. Elle pourra être très complète, ou bien tu choisiras quelques éléments caractéristiques (le visage, une partie remarquable du corps, une attitude, l'habillement). Tu dois choisir des mots précis. Tu peux utiliser des comparaisons, des images.

Conclusion : Tu peux dire si tu aimes ou si tu n'aimes pas ce personnage, cet animal, et pourquoi."

• Exemple 4 (*Français CM2*, Collection G. Py, Bordas, p.115)

Conseils pour faire un portrait :

1- *Le signalement comprend des indications à caractère physique ; taille, yeux, cheveux, front, nez, joue, teint, bouche, menton, signes distinctifs.*

2- *On fait le portrait d'un personnage en insistant sur certains caractères, en utilisant des comparaisons, en faisant "vivre" le personnage.*

3- *On peut également faire le portrait moral de quelqu'un en indiquant ses traits particuliers, en indiquant une action montrant ou attestant cette caractéristique.*

Consigne d'écriture :

En t'aidant du tableau ci-dessous, construis trois paragraphes dans lesquels tu feras le portrait moral de quelqu'un qui t'inspire de la sympathie, de quelqu'un qui t'inspire confiance, de quelqu'un qui te semble mou et paresseux :

<u>L'allure</u>	<u>Le visage</u>	<u>Le regard</u>	<u>La voix</u>
fière	avenant	cruel	douce
hautaine	renfrogné	franc	affectueuse
humble	ouvert	rieur	tendre
raide	sévère	fuyant	autoritaire

On ajoute : *"Fais part également des sentiments que tu éprouves pour lui."*

• Exemple 5 (*Des mots pour l'écriture*, Delagrave, CM, p.126)

Le manuel propose directement une consigne d'écriture. Il présente quatre photos en plan rapproché (un violoniste jouant - une jeune fille près d'une bougie - un vieil artisan qui manipule un objet non identifiable - un homme qui ne fait rien de particulier) et demande de *"faire le portrait de l'un de ces personnages"*. Pour aider l'élève dans sa tâche, suit ce qu'on pourrait appeler un outil pour écrire et réviser qui a la forme suivante :

Aspect général

J'ai évoqué la taille - l'allure - la corpulence - l'attitude - la silhouette - le vêtement

Gros plan (sur quelques détails caractéristiques)

J'ai écrit quelque chose sur un ou deux détails prioritaires du visage ou d'une autre partie du corps

Portrait moral

Je me suis appuyé sur une attitude - des gestes significatifs - un objet dont la personne ne se sépare pas - une expression du visage qui revient souvent - un tic de langage - une manière particulière de s'exprimer - une action qui révèle quelque chose d'important - j'ai choisi de séparer portrait physique et portrait moral en deux paragraphes - ou j'ai préféré mêler l'un à l'autre.

Portrait social

J'ai fourni quelques détails ou indices qui annoncent le caractère ou la situation sociale du personnage.

De manière générale

Tout ce que j'ai écrit tend à donner une même impression d'ensemble, une unité de ton.

Emploi des mots

J'ai évité de trop employer les verbes "être" et "avoir". J'ai pensé à employer des formules d'introduction comme : "Figurez-vous... Imaginez... Voici venir... Qu'il était... Jules ? C'était..."

Vocabulaire

J'ai été précis - J'ai essayé de traduire mes impressions - J'ai soigneusement choisi mes mots en fonction de la bonne ou de la mauvaise impression que je veux donner de mon personnage.

Une petite astuce

Avant de commencer à écrire, faites des listes de mots (classés) que vous inspire le personnage (adj. qual., noms, verbes de description, d'actions...). Vous n'aurez plus qu'à choisir lorsque vous écrirez.

ANNEXE 2

Une séquence de classe (CE2) parmi d'autres (extraits)

(Les enfants ont eu pour tâche d'introduire la description des personnages-héros dans une histoire préexistante qui n'en comportait pas.)

M - *Quel travail vous a-t-on demandé à propos de Tristounet et Polochon ?*

- *De les décrire*

M - *Oui, alors qu'est-ce que vous avez fait ?*

- *On les a imaginés*

M - *Oui, il faut imaginer [...] Alors, est-ce que vous connaissez le nom de cette description, quand on parle de quelqu'un, où on dit comment il est fait, son caractère ?*

- *?*

M - *Quand il y a eu par exemple un hold up, les gendarmes, pour retrouver le voleur, qu'est-ce qu'ils font ?*

[...]

- *Un portrait-robot*

M - *Oui, aujourd'hui, nous allons faire un portrait, vous verrez tout à l'heure comment, nous allons apprendre. Parce que je pense que c'est peut-être plus facile, ce n'est pas évident, nous allons essayer de faire un portrait réel, c'est-à-dire de quelqu'un de vrai, qu'on connaît, pour pouvoir écrire la semaine prochaine le portrait des deux personnages imaginaires du conte sur lequel on n'a pas travaillé [...]*

[Étude de deux portraits isolés : celui de la petite chèvre de Monsieur Seguin, celui de Tante Éponge dans *James et la grosse pêche* de Roald Dahl. Découverte de l'existence de deux plans possibles :

Impression d'ensemble	ou	Présentation du personnage
Présentation du personnage		Détails
Détails		Impression d'ensemble

et de deux modes d'expression possibles : la forme exclamative et la forme déclarative ("*elle est...*, *elle a...*"). Transposition du portrait à la forme exclamative en portrait à la forme déclarative et inversement]

M - *Bien, maintenant on va en rester au portrait "réel". Qu'est-ce qu'il faut qu'on décrive ?*

- *Sa bouche*
- *Ses oreilles*
- *Son nez*
- *Sa tête*
- *Ses cheveux*
- *Ses bras*
- *Ses pieds*
- *Sa personnalité*

M - *Oui, c'est bien*

- *Quel est son caractère*
- *S'il est intelligent ou pas*
- *Ses habits*

M - *Oui, c'est bien, ses habits*

- *Ses mains, ses doigts*
- *S'il porte des lunettes*
- *Ses chaussures*

M - *Bon, c'est bien beau, vous venez de me dire, ses mains, ses cheveux... Bon mais, tout le monde a des cheveux, des bras, des mains...*

- *Il faut dire la couleur des cheveux*

M - *Oui, alors qu'est-ce qu'il faut dire en plus ?*

- *S'il a de la barbe*
- *Si c'est une fille ou un garçon*
- *La couleur*

M - *Oui, alors, la couleur...*

- *La couleur des yeux*

M - *Oui, alors, on va arriver quand même. Si on parle de sa tête, on peut dire quoi ?*

- *Si elle est ronde.*

M - *Oui. Comment peut-elle être encore ?*

- *Carrée*
- *Ovale*

M - *Les cheveux comment peuvent-ils être ?*

- *Blonds*
- *Au carré*
- *Courts*
- *Raides*
- *En brosse*

M - *Les yeux, comment ?*

- *En amandes*
- *Verts*

M - *La bouche ?*

[et ainsi de suite...]

M - *Bon, on va faire un exercice. Je vais vous donner des portraits dessinés et vous allez les décrire. Ce sont des visages parce que, très souvent, quand on recherche quelqu'un, c'est le visage dont on se souvient, en principe, c'est la première impression qu'on a. Vous choisirez dans tous les mots qui vous sont proposés un adjectif et vous l'écrirez sous le portrait [il s'agit de qualifier la tête, les cheveux, le front, la bouche des personnages dessinés en puisant dans une liste d'adjectifs]*

[Correction de l'exercice]

M - *Maintenant vous écoutez bien la consigne. Nous avons lu deux portraits, nous avons vu sous quelle forme les auteurs les avaient faits, nous avons vu ce qu'on pouvait mettre dans un portrait, nous avons travaillé sur des détails. En prenant la forme du premier texte, ou du deuxième texte, vous allez faire le portrait d'un élève de la classe sans le prévenir. Vous prendrez bien le temps d'observer le camarade que vous voulez décrire. Demandez-vous quelle est l'impression dominante qui se dégage de lui. On évaluera en regardant par rapport aux textes qu'on a pris pour modèles et en regardant comment la personne est faite. Si on le reconnaît ce sera bon.*