



HAL
open science

Évaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ?

Françoise Boch, Cristelle Cavalla

► **To cite this version:**

Françoise Boch, Cristelle Cavalla. Évaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ?. Repères : Recherches en didactique du français langue maternelle, 2005, 31, pp.55-71. hal-00610815

HAL Id: hal-00610815

<https://hal.science/hal-00610815v1>

Submitted on 25 Jul 2011

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

Evaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ?

Françoise Boch & Cristelle Cavalla

A la source de cette contribution, un constat problématique : on assiste, dans le champ scolaire, à une forme de paradoxe qui rend complexe la pratique évaluative des productions écrites à l'école et au collège. Ce paradoxe relève d'une double dynamique qui touche d'une part l'évaluation des productions écrites et d'autre part la nature même de ces productions.

D'un côté, donc, la conception de l'évaluation s'est modifiée en profondeur. La conception traditionnelle de l'évaluation, très critiquée en raison de son caractère arbitraire, opaque, impressionniste, a fait place à un objectif de transparence, de rationalité, d'objectivité, à travers l'élaboration de critères précis, donnant lieu à une pratique évaluative plus instrumentée. L'enseignant est supposé évaluer à présent le résultat de son travail à travers les copies de ses élèves, comme le rappelle judicieusement M.-A. Paveau (2003), et non plus, comme n'ont cessé de le prouver les sociologues depuis Bourdieu & Passeron, la connivence culturelle qui le lie à l'élève, indépendante des savoirs et savoir-faire enseignés à l'école. Cette évolution des représentations de l'évaluation s'est manifestée par l'apparition de grilles d'évaluation efficaces, grâce notamment aux recherches menées en didactique de l'écrit il y a une quinzaine d'années par le groupe EVA. Ces travaux, ainsi que ceux de Y. Reuter (cf. par exemple les modalités d'évaluation formative définies dans *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, 1996) ont, de notre point de vue, largement contribué à l'émergence de ces grilles et surtout à l'identification de principes qui sont supposés les gouverner : on se souviendra notamment que l'évaluation, critériée, doit reposer sur des outils préconstruits, connus des élèves au moment de la tâche de production, dans la mesure où définir et mentionner ces critères permet de fixer le niveau d'exigence et de savoir si les objectifs d'apprentissage sont atteints. En règle générale, ce type d'outil balaie les dimensions pragmatique, sémantique et morphosyntaxique des productions écrites, à la fois au plan phrastique et textuel. Nous rejoignons cependant J.-A. Huynh pour souligner que « cette approche systématique efficace et fondée théoriquement fait l'impasse sur l'expression de soi, les signes singuliers et créatifs qui sont si difficiles à apprécier et pourtant souvent manifestes » (2003 : 45).

Parallèlement, la conception de production de textes évolue elle aussi significativement, par le biais de la lecture scolaire : d'après M.-F. Bishop (2003), une nouvelle culture scolaire émerge dont les IO de 2002 se font largement l'écho : pour la première fois dans l'histoire de l'école, les ouvrages de littérature jeunesse constituent de façon quasi exclusive les textes de référence à travailler à l'école. Or, ces œuvres littéraires contemporaines, traversées de façon privilégiée par les affects, les sentiments, les émotions, constituent un nouveau modèle dans les productions écrites des élèves. Ainsi, nous dit M.-F. Bishop, « cette littérature reflète des émotions et des sentiments de ses lecteurs a des incidences sur les normes de production des textes : l'écrit scolairement correct a évolué parallèlement aux lectures faites en classe » (2003 : 99).

Certes, l'idée d'un appui de l'écriture sur l'expression de soi n'a rien de nouveau ; que l'on songe simplement au texte libre cher à Freinet, (voir à ce sujet l'ouvrage de P. Clanché (1988), ou encore à la vogue à la fin des années 1970 des ateliers d'écriture fondés sur l'expression de son propre ressenti. Ce courant, qui a rencontré un grand succès surtout en formation d'adultes (voir par exemple E. Bing, 1976), a sans doute fortement influencé les pratiques scolaires, avant d'être supplantées par une période plus « techniciste » de l'écriture, liant les objectifs fonctionnels et la pédagogie du projet (cf. par exemple les chantiers d'écriture de J. Jolibert).

Ce qu'il y a de nouveau aujourd'hui, peut-être, dans les pratiques d'écriture à l'école primaire, tient davantage à l'accent porté non plus sur l'expression de soi, mais sur l'expression du ressenti des protagonistes mis en scène dans la narration, à l'image des ouvrages de littérature contemporaine travaillés en classe.

Emergence ou résurgence de telles pratiques dans l'histoire scolaire ? Peu importe au fond ; on retiendra simplement qu'est considéré aujourd'hui ce type de productions non seulement comme un modèle accepté, mais aussi, chez un certain nombre de didacticiens parmi lesquels nous nous situons, comme un objectif à poursuivre.

Dans une telle perspective, la question de l'évaluation peut se poser en ces termes : comment corriger, et surtout noter, à partir de critères clairement identifiés, des productions d'enfants ancrés dans la description des sentiments des personnages¹ ?

¹ Ce travail est en effet essentiellement axé sur le ressenti des personnages de la narration, et non pas sur celui de l'élève scripteur, même si on peut supposer que ceux-ci coïncident lorsque l'enfant tend à s'identifier aux héros

On rejoint ici la problématique de l'écriture des genres dont J.-A. Huyn (2003), à propos de l'écriture d'invention – genre émergent au lycée –, se fait l'écho. Elle analyse cette mutation dont l'enseignant est l'objet lorsqu'il est amené à évaluer un texte de ce type : la production de genres le conduit à se déplacer sur le terrain de la lecture en général, et de la lecture de la littérature en particulier, « et donc à passer du rôle d'enseignant-correcteur à celui de lecteur » (2003 : 43). Cette posture de lecteur de littérature ne va pas sans modifier son regard, et par là l'évaluation qu'il fait de la copie. Dès l'instant où l'élève « ne fait plus seulement son métier d'élève qui adresse un devoir à son professeur pour être noté », où « l'élève apprend véritablement à écrire, l'enseignant se trouve également dans une posture nouvelle » (2003 : 44), avec laquelle il doit composer.

Comment, dans la tâche d'évaluation de ces textes comportant une dimension stylistique², doter l'enseignant d'outils qui lui permettent d'échapper tout à la fois à la seule projection de sa sensibilité de lecteur de littérature et à l'application de telle ou telle grille d'évaluation, impuissante par nature à rendre compte de la qualité expressive d'un texte ?

C'est à ce double questionnement didactique et linguistique que cette contribution propose de s'atteler, à travers l'analyse de productions de textes réalisées dans deux classes de CM2 et de 6ème, suite à une séquence portant sur l'expression des sentiments dans les textes narratifs.

1. Enjeux de la séquence « lexique des sentiments et production de textes »

qu'il met en scène. L'objectif principal est de conduire les enfants vers la description des sentiments éprouvés par les personnages fictifs de leur narration.

² On pourra s'étonner du raccourci hâtif établi ici implicitement entre littérature et stylistique. Il n'est bien sûr pas question de les confondre ; la démarche didactique élaborée dans le cadre du projet de recherche présenté dans cet article n'a d'ailleurs aucune prétention « littéraire », et ne vise qu'indirectement à développer la dimension stylistique des textes d'enfants par le biais de l'acquisition de certaines compétences scripturales. Cependant, sans entrer dans le vieux débat, jamais tranché, questionnant l'existence même « des signes extérieurs de littérarité » (cf. Canvat, 1998), nous postulons avec Lecerclé et Shusterman (2002) que " le texte littéraire est *par excellence* le lieu dans lequel le locuteur (et par extension le lecteur) est *a*) le plus conscient du fonctionnement général du langage, tant sur le plan grammatical que sur le plan pragmatique, et *b*) le plus conscient de certains fonctionnements particuliers du langage, en gros ceux qu'a toujours cherché à décrire la rhétorique ". Par ailleurs, tel que nous l'envisageons, le style est « l'exploitation optimale et concertée des possibilités qu'offre la langue » (Gardès-Tamine, 2004 : 6). Autrement dit, entrer dans une démarche d'écriture intégrant les aspects stylistiques du texte favorise la prise de conscience de « certains fonctionnements particuliers du langage » et de ses effets sur le lecteur. La tâche d'écriture imposée aux élèves nous semble relever, dans une certaine mesure, de cette prise de conscience de la place centrale qu'occupe le langage.

Nous ne détaillerons pas ici les raisons qui nous³ ont conduits à élaborer du matériel pédagogique destiné à mieux articuler apprentissage du lexique et activités de production de textes en fin de cycle 3 et début 6^{ème} ; nous renvoyons pour cela à une précédente livraison dans la même revue (Grossmann et Boch, 2003). Précisons simplement que notre motivation prend sa source dans le fait que les exercices sur le lexique apparaissent souvent déconnectés de la tâche d'écriture. Or, de notre point de vue, la mise en synergie de ces deux activités peut améliorer à la fois l'acquisition lexicale et la qualité textuelle de la production. L'hypothèse forte qui a guidé notre travail consiste à privilégier, dans l'élaboration d'un texte, la description du climat psychologique des personnages, et non plus seulement la narration des faits. Autrement dit, il s'agit de faire converger logique narrative et logique des sentiments : c'est parce que tel personnage du récit est en colère (amoureux, triste, déçu) qu'il va agir de telle manière (prendre la fuite, aller voir sa belle, tuer son voisin). C'est en liant, dans le tissu du texte, narration et expression des sentiments que l'on espère motiver davantage la dynamique du récit, et éviter une tendance naturelle des jeunes scripteurs, bien connue des enseignants, consistant à s'en tenir à la simple succession d'évènements ou d'actions.

Travailler l'articulation expression des sentiments/narration en vue de travailler la dimension stylistique inhérente à toute écriture narrative ouvre deux pistes, dont il faut souligner la richesse et la complémentarité. Au plan macrostructurel, ce type d'activité scripturale développe chez les élèves l'idée que c'est la logique de l'action qui contraint la construction d'ensemble du texte et que les sentiments, loin d'être un supplément d'âme, sont alors moteurs pour l'établissement de la cohérence narrative en tant qu'ils permettent la compréhension de l'action. En travaillant la logique des sentiments, on travaille aussi la logique du texte. Au plan microstructurel, ces pratiques d'écriture conduisent à mieux intégrer, syntagmatiquement, le pathos à l'action, ou à la parole : les sentiments ne sont pas « à côté » de l'action narrative ou du discours, mais sont partie prenante ; l'intégration syntaxique des sentiments participe à l'épaisseur narrative du texte, et in fine, à sa qualité stylistique.

Prenant appui sur ces présupposés théoriques, la séquence que nous avons montée et testée dans quatre classes⁴ se donne pour objectif majeur de favoriser la prise de conscience des enfants de l'intérêt que présente l'instauration d'un climat psychologique (ici celui de la

³ Equipe « Didactique de l'écrit » du laboratoire LIDILEM ; nous remercions ici E. Calaque, F. Grossmann et A. Tutin pour leur contribution, ainsi que les étudiants ayant participé au projet, financé par Ecole et Sciences Cognitives.

⁴ Deux classes de CM2 et deux classes de 6^{ème} d'une ZEP de la région grenobloise.

peur et des sentiments proches de la peur) dans le récit, et d'élargir à cette fin la palette des moyens linguistiques dont ils disposent lors de la rédaction de textes.

Plus largement, la démarche préconisée dans cette séquence, qui débute par la rédaction d'un texte et se clôt par sa réécriture, guidée par les annotations individuelles de l'enseignant, nous semble répondre pleinement au problème que pose, encore aujourd'hui, la tâche de révision aux jeunes élèves. On le sait depuis longtemps, grâce notamment aux travaux de M. Mas et son équipe (Groupe EVA, 1996), les élèves envisagent mal la nécessité de retoucher leur texte et n'entrent souvent que contraints dans la tâche de réécriture, perçue alors comme fastidieuse, voire inutile. Ce constat, établi par la plupart des enseignants, représente encore aujourd'hui un véritable cheval de bataille en didactique de l'écrit (Bessonnat, 2000 ; Boré, 2004)⁵. Ainsi, en accord en cela avec les I.O. de 2002, cette séquence s'insère dans un projet qui motive l'écriture et qui tend à construire, chez les élèves, une représentation du texte comme le fruit d'une lente élaboration, fondée sur le principe de réécritures successives, à partir d'essais/erreurs.

Les objectifs pédagogiques de la séquence, déclinés en diverses activités, se résument en trois points :

- Développer les connaissances lexicales des enfants, par le biais du lexique du sentiment (ici, autour de la peur : *terreur, frayeur, angoissant, livide, etc.*), mais aussi par les expressions figées (*avoir la chair de poule ; claquer des dents*), les collocations (*avoir une peur bleue ; trembler de tous ses membres*), ou par le jeu de la métaphore/comparaison, conventionnelle (*un sentiment de panique le cloua sur place*) ou créative (« *son cœur battait tellement vite qu'il sortait de son corps* ») ;
- Travailler sur les ingrédients nécessaires à la mise en scène des sentiments (ici, autour de la peur) dans un texte (instauration d'une ambiance à travers la description des personnages et de la situation) ;
- Etudier quelques constructions syntaxiques favorisant une meilleure intégration de l'expression du sentiment dans la narration : participe présent (« *en poussant un hurlement de terreur, Mickette prit ses jambes à son cou* ») et adjectif détaché (« *Affolée par la peur, elle se lève et se remet à courir* »).

⁵ En témoignent les nombreux travaux publiés depuis une décennie offrant des innovations intéressantes, dont le but est de faire évoluer les représentations des élèves du travail d'écriture et de la révision.

Ces choix pédagogiques, qui peuvent a priori paraître restreints ou arbitraires, ont été privilégiés sur la base de la finalité de la séquence : les activités lexico-syntaxiques proposées aux élèves nous semblent potentiellement productives en termes d'aide à la rédaction, en ce qu'elles participent au développement de la conscience réflexive des opérations langagières à l'œuvre dans toute tâche d'écriture narrative.

2. Une tâche d'écriture narrative guidée

Dans les quatre classes soumises à l'expérimentation, lors de la première séance et avant toute intervention pédagogique relevant des objectifs de la séquence, les élèves ont eu pour tâche d'écrire la suite du texte suivant, en tenant compte de la fin du texte, qui leur était également offerte. A ce titre, la tâche d'écriture proposée, assez classique, s'apparente à l'exercice « B dans A » théorisé dans Brassart et Delcambre (1988 : 49) : il s'agit dans les deux cas d'injecter, des énoncés « B » complets (et non pas des mots isolés, comme dans le classique texte à trous) dans un texte « A ».

Sandra et Julien chez les vampires

- « Tu crois que c'est sérieux, cette histoire ? ».

Sandra tient un petit bout de bristol, déjà bien abîmé à force d'avoir été manipulé. Elle lit la carte de visite du comte Dracula, écrite en lettres rouge sang, qui invite ses amis Sandra et Julien à venir visiter la dernière Réserve de Vampires, Château de La Morsubite, 11, allée de la Morsure.

- Bon, en tous cas, moi j'y vais, dit Sandra. Je n'ai jamais vu de vampires, et une occasion comme celle-là, cela ne se refuse pas.

- D'accord, si vraiment tu y tiens », gémit Julien nettement moins enthousiaste.

Une heure leur suffit pour atteindre le Château de La Morsubite, qui se trouve en fait juste au bout du boulevard de l'Effroi. L'énorme porte du Château s'ouvre toute seule devant eux.

- « Saletés de vampires, j'ai bien cru qu'ils allaient avoir notre peau, dit Sandra, une fois le château derrière eux.

- Ben peut-être que tu es maintenant une petite vampire, lui dit son compagnon, encore blême, mais déjà moqueur. Enfin, tu avais envie de les voir, tu les as vus.

- Oui, je les ai même assez vus, allez, filons », répond Sandra.

La consigne exacte stipule qu'il s'agit de raconter « ce qui arrive à Sandra et Julien dans le château et comment ils réagissent. Il faut que le lecteur sente qu'ils ont très peur. »

En collaboration avec les enseignants, les quatre-vingts productions recueillies en fin de séance ont été annotées puis remises aux enfants pour la réécriture lors de la dernière séance de la séquence, quelque cinq⁶ semaines plus tard.

Ce travail individuel de réécriture est guidé par des conseils de réécriture personnalisés portés par l'adulte sur la copie de l'élève⁷. L'information apportée par le correcteur ne porte pas à proprement parler sur la qualité globale du texte produit, mais sur la manière dont l'audience pourra réagir au texte. L'objectif de ces annotations est de faire part au producteur de l'écrit du jugement du public prévu pour ce dernier. L'enseignant, dans ce cas précis, joue le rôle d'un lecteur extérieur à la classe (Gentaz et Dessus, 2004).

La démarche n'a rien de novateur, mais reste de notre point de vue pédagogiquement valide ; on trouve par exemple chez Vinson (1987) les mêmes principes qui la sous-tendent. Selon Vinson, interpeller le scripteur « par le biais de questions » reste une technique intéressante, en ce qu'elle implique un va-et-vient entre le texte et les questions, et favorise ainsi une relecture orientée du texte, souvent absente des pratiques spontanées des élèves. En outre, on fait l'hypothèse avec Vinson que « la sécurité culturelle que donne le dispositif du questionnaire permet aux élèves d'aborder [la réécriture] avec plus de confiance et de s'y investir davantage » (Vinson, 1987 : 68). Une analyse des opérations de réécriture réalisées par les élèves face aux annotations figurant sur leur texte est en cours, et nous permettra de mieux évaluer la productivité d'un tel dispositif, assez coûteux en temps, comme on l'imagine aisément.

Ces conseils de réécriture restent volontairement flous quant au contenu lexical à insérer et à leur emplacement, afin de ne pas contraindre le scripteur à une forme particulière (lexique ou expression ou collocation) ou à un lieu privilégié d'insertion. De façon générale, ces commentaires visent prioritairement deux aspects à nos yeux déterminants pour l'intégration des sentiments des personnages dans la narration :

⁶ Trois séances et deux semaines de vacances.

⁷ Exemples de conseils de réécriture : face à l'énoncé suivant *Sandra et Julien entrent. Il y a des centaines de vampires qui les regardent.*, l'adulte propose : « Comment réagissent Sandra et Julien ? ». Ou encore : *Julien a peur et tout d'un coup il comprend : les vampires veulent boire leur sang !* Conseil de réécriture : « Comment cette peur arrive et comment elle se voit ? ».

- 1- l'insertion du lexique et des expressions associés aux sentiments aux endroits où leur mention apporte des informations pertinentes quant aux réactions et aux ressentis des personnages ;
- 2- l'insertion des éléments d'ambiance associés à la peur afin de décrire les sentiments des personnages à leur égard ;

La phase de réécriture s'est déroulée sur une séance, suite aux trois séances consacrées à l'enseignement du lexique en question.

Les séances entre l'écriture du premier jet (T1) et la séance de réécriture du jet définitif (T2) suivent le schéma classique en pédagogie qui consiste en premier lieu à sensibiliser le public au sujet abordé et évaluer son savoir à ce propos (conduire les enfants à nommer les sentiments, à les reconnaître afin qu'ils puissent à leur tour prendre conscience de la fréquence de leur utilisation).

La deuxième étape est la dénomination et la réutilisation de ce lexique : nous avons incité les enfants à décrire 1/les réactions d'un personnage face à une situation qui fait peur, 2/les éléments d'ambiance du texte qui contribuent à la mise en scène du sentiment (travail en production d'écrit : d'abord repérage sur un texte puis réécriture collective d'un nouveau texte).

Une troisième séance a permis d'entrer dans la phase d'approfondissement en mettant à leur disposition de nouveaux outils pour l'expression des sentiments : apport de structures syntaxiques particulières (récurrentes dans les romans pour enfants et spécifiques de l'écrit) que sont les constructions détachées (adjectifs et participes: *Terrifiée, Mickette pousse un hurlement*) et l'utilisation des gérondifs (*En poussant un hurlement de terreur*). C'est suite à cette phase de « réinvestissement » que les enfants ont réécrit leur texte 1 annoté.

3. Caractéristiques générales de 5 textes réussis

Pour les besoins de l'article, nous avons demandé à quatre enseignants de sélectionner en aveugle dans le corpus une dizaine de textes sur le simple critère de l'adéquation à la consigne imposée aux élèves. Sur ces 10 textes, 5 (présentés en annexe) ont rencontré

l'unanimité des « juges ». L'analyse⁸ qualitative de ces textes nous permet d'identifier quelques caractéristiques traversant l'ensemble de ces textes. Globalement, les élèves ont su :

a) tenir compte de la consigne en observant une réelle cohérence avec les caractéristiques de la situation initiale (une Sandra courageuse et un Julien plus timoré ; un champ lexical suggestif : *vampire, Comte Dracula, rouge sang, Château de La Mortsubite, Allée de la Morsure*) et celles de la situation finale (mêmes peur et désir de fuite des deux personnages) proposées par la consigne.

b) développer une riche palette lexicale de sentiments et d'émotions liés à la peur (seule exception, le texte 5) :

<i>Sentiments, émotions</i>	<i>Manifestations physiques</i>
Effroi	Livides comme des morts
Terrorisé	Trembler de la tête aux pieds
« poule mouillée »	Livide et tremblante
effrayé	Les cœurs qui s'arrêtent ou qui battent à 100 à l'heure
angoissée	Visages qui blanchissent
peur	Blanche de peur
« pas tranquille »	En sueur
« pas rassurée »	

c) construire un réel climat (parfois, non dénué d'humour !) d'inquiétude et d'angoisse à travers des séquences descriptives :

<i>objets</i>	<i>lieux</i>	<i>personnages</i>
. Cacahuètes moisis	. la porte que se referme	. Vampire habillé de
. escargots crus et vivants	seule	blanc, qui sort ses dents et
. cafards cuisinés	. « il fait tout noir »	se lèche les babines

⁸ Analyse réalisée par M. Mroué et G. Parisi, étudiants en Master 2 « Didactique et linguistique : didactique du français ». Nous les remercions pour leur participation à ce travail.

<ul style="list-style-type: none"> . Sang frais . pieux usés . anciennes cartes . cercueils . long couloir . « sans lumière » . couteaux, armes . ambiance sonore : craquement, écho 	<ul style="list-style-type: none"> . « dans le noir » espace gigantesque . la bibliothèque : un endroit démesuré et surnaturel . salle froide et peu éclairée . sombre . silencieux . toiles d'araignées . cachot sinistre 	<ul style="list-style-type: none"> . Dracula luisant de sang, ses dents et cheveux rouges de sang . le regard d'un groupe de vampires . bêtes étranges . cape noire de Dracula . des humains mordus se transformant en vampires . poches pleines de sang et d'araignées
--	---	---

Même s'il ne s'agissait pas ici de produire un texte qui s'inscrive dans un genre donné, on trouve dans ces écrits des points communs avec le genre « suspense », défini notamment par Y. Reuter (1987). Tout comme dans les romans à suspense, l'atmosphère créée est ici primordiale ; le danger est omniprésent pour les personnages ; les victimes sont forcément sympathiques⁹ et facilitent le processus d'identification du lecteur. Par ailleurs, les enfants ont souvent préféré que les « personnages 'négatifs' ne soient jamais de simples repoussoirs, machines maléfiques » (Reuter, 1987 : 58) ; ainsi Dracula est-il parfois « gentil » (ou non dénué d'humour) ou a de bonnes excuses pour être méchant.

Ces éléments nous conduisent à intégrer dorénavant à la séquence un travail sur le genre, absent jusqu'alors : le déroulement du récit (description d'une situation potentiellement dangereuse, prise de conscience graduelle de ce danger et développement du suspense, résolution du problème) en particulier, aurait sans doute mérité une approche plus explicite auprès des élèves.

d) insérer des discours directs : les exclamatives, notamment, qui permettent de « montrer/théâtraliser » les sentiments éprouvés par les personnages (inquiétude, peur, répulsion, dégoût, etc.).

. « Je ne veux pas finir comme ça ! »

⁹ On remarquera à ce propos que beaucoup d'élèves (filles et garçons) ont joué avec les traits de caractère suggérés dans le texte d'amorce : Sandra est présentée d'emblée comme courageuse et Julien plus timoré face à une même situation d'inconnu.

- . « mais nous on ne peut pas manger ça ! »
- . « Ça sent la mort là-dedans ! »
- . « Tellement bizarre que j'en ai des frissons !!! »
- . « C'est horrible ! »
- . interjections pour la peur

e) articuler l'évolution des sentiments à celle du récit en distinguant nettement trois phases :

- . découverte d'un lieu insolite par les deux personnages
- . rupture/prise de conscience du danger encouru : « mais alors » ; « mais soudain » « deux jours plus tard » ; « soudain [...] surgit » ; « mais au moment »
- . développement d'une peur, jusque là contenue / « préparée », qui doit conduire à la fuite

Ces « lieux de réussite » coïncident bien avec les objectifs poursuivis par la séquence, et peuvent à ce titre être transposés en critères d'évaluation opérationnels. Cependant, l'ensemble de ces critères ne nous semble pas suffisant pour épuiser à eux seuls la dimension stylistique du texte, si difficile à saisir. Il nous a donc semblé pertinent de procéder à une analyse plus fine des stratégies syntaxiques utilisées par les élèves pour intégrer textuellement sentiments et narration. Parmi elles, l'opération syntaxique d'amplification (ou d'expansion), à travers l'exemple de la construction détachée (dorénavant CD), a retenu notre attention.

4. Une structure linguistique productive : la construction détachée

Les CD (adjectifs, participes, gérondifs, appositions) ont pour point commun « d'être séparé[s], typographiquement et prosodiquement, de la prédication principale et de ne pas en dépendre syntaxiquement » (Combettes, 2003 : 71). Notre hypothèse est que ce type de construction semble être un levier puissant pour favoriser, de fait, l'insertion syntaxique du lexique (ici celui des sentiments) dans la narration. Selon Combettes (1996), l'utilisation de ces structures particulières dans un texte implique de prendre en compte, au-delà du mot, le

double palier phrastique et textuel : toute insertion d'une CD réfère non seulement à la dimension grammaticale du texte (hiérarchisation syntaxique des constituants entre eux), mais aussi à sa dimension discursive (organisation des énoncés au niveau thématique). Les observations menées sur le corpus de textes d'élèves décrites ci-dessous témoignent bien de cette double appartenance de la CD, qui en fait, selon nous, tout l'intérêt. Les CD se manifestent dans les textes dans des lieux qui apparaissent non arbitraires. En premier lieu, le discours direct avec inversion du sujet, examiné ci-dessous, est un lieu privilégié de manifestation des CD dans les textes.

→ CD ET DISCOURS DIRECT A L'ECRIT

Il est fréquent d'associer au discours direct avec inversion du sujet des éléments de différentes natures qui caractérisent le locuteur (adjectif, participe passé et présent adjectivés) et ne peuvent être placés qu'après lui. Les cinq textes sélectionnés révèlent des CD intéressantes :

- a. « Ouais, moi non plus, alors on ferait bien de sortir », dit Sandra, pas plus rassurée.
(1)
- b. « Oh, ne fais pas le bébé, Julien », dit Sandra, amusée (2)
- c. « C'est horrible dit Sandra », effrayée. (2)
- d. « On s'enfuit, hé, attrape un pieu, Julien ! dit Sandra, livide et tremblante. » (2)
- e. « Je ne veux pas finir comme ça, chuchote Sandra, blanche de peur. » (4)
- f. « Comment sortir d'ici ? dit Julien, tremblant. » (4)
- g. « AH AH AH !!! hurle Sandra, effrayée » (4)
- h. « Je suis votre guide, suivez-moi », dit le vampire, apparemment excité d'avoir des visiteurs, en sortant ses dents et en se léchant les babines. (2)

On le voit dans ces exemples, un facteur prépondérant est venu renforcer l'utilisation de ces CD : le dialogue. Ce renvoi à la langue parlée oblige le scripteur à compléter les énoncés, auxquels, par le jeu du paraverbal à l'oral, peuvent être superposés des sentiments, mais que l'écrit et le lexique en jeu ne peuvent décrire seuls ; par exemple, dans la phrase « oh, ne fais pas le bébé », si l'injonction est présente morphosyntaxiquement (par l'utilisation de l'impératif), le sentiment associé (amusement) n'est pas immédiatement explicité par le lexique utilisé, mais par l'incise située immédiatement après l'énoncé rapporté : « dit Sandra, amusée ». L'élève a pris ainsi conscience que seule une mention explicite du sentiment éprouvé par le locuteur renseigne ici le lecteur.

Les élèves ont essentiellement réinvesti des adjectifs dans les CD, exploitant ainsi le travail réalisé en classe pendant la séance consacrée à ces structures. Cependant, un autre type d'expansion, très proche de la CD d'un point de vue fonctionnel (mais qui relève d'un point de vue syntaxique de l'intégration, et non plus de l'insertion, selon J. Gardès-Tamine, 2004) a également été exploité dans le même contexte énonciatif ; il s'agit de la construction prépositionnelle « avec + nom de sentiment » :

- i. « Ça sent la mort là dedans ! dit Julien avec effroi. » (1)
- j. « Mais nous, on ne peut pas manger ça_? dit Sandra avec dégoût. » (1)

Le réinvestissement de ces structures tend à les rendre très pertinentes dans le rapport lexique/production d'écrit. L'instant de la parole est manifestement important pour les enfants qui ont très majoritairement recouru au dialogue dans leurs textes. La CD (et les expansions proches de la CD) semblent bien se prêter à la description écrite des sentiments pris en charge à l'oral par ses dimensions suprasegmentales et, plus largement, paraverbaux : l'intonation (ex. b : *amusée*), les mouvements du corps (ex. d. et f. : *tremblant-e*), les changements d'aspect du visage (ex. d., e. : *livide, blanche de peur*).

→ LA CD, UNE STRUCTURE CORRELÉE AUX ÉTAPES DU TEXTE NARRATIF ?

Les autres CD exprimant des sentiments observables dans le corpus apparaissent à deux moments privilégiés du texte : la découverte du lieu et de ses habitants (1^e phase, exemples k et l), et la fuite des personnages (phase finale, exemples m, n, o et p).

- k. Ils le suivent, l'un terrorisé, l'autre trop curieux pour l'être. (1)
- l. Il les attire jusqu'au buffet. Là, tous les vampires les regardent, surpris de voir des humains « vivants » dans leur château. (5)
- m. Au bout de quelques heures ils trouvent une sortie et s'en vont, livides comme des morts. (1)
- n. Ils sont sortis, rassurés de ne pas s'être fait mordre par l'un d'eux. (3)
- o. Ils sont dans les pommes et Sandra et Julien s'enfuient, prenant leurs jambes à leur cou.(4)
- p. Ils passent la grande porte et rentrent chez eux, essoufflés, blancs de peur, tremblant et en sueur. (4)

Les énoncés sont ici trop peu nombreux pour poser avec certitude une corrélation entre l'apparition de ces CD et certaines étapes du récit. Cependant, il n'est pas aberrant de penser qu'une mise en relief des sentiments des protagonistes à des moments charnières de l'aventure permette précisément au récit de progresser en provoquant chez le lecteur certains effets : la description marquée de l'état psychologique du personnage qu'implique l'utilisation de la CD n'est pas anodine en tant qu'elle a son rôle à jouer dans la dynamique du récit. Une étude en cours, portant sur la littérature de jeunesse, cherche à identifier les procédés stylistiques exploités par les auteurs pour assurer l'intégration syntaxique des sentiments au développement du récit, et à les comparer avec ceux des élèves. Les extraits sélectionnés à l'occasion de cette recherche permettront de tester plus avant cette hypothèse. Ils donneront en outre matière à une exploitation pédagogique visant à compléter la séquence.

5. Conclusion

L'équation stylistique/évaluation posée en début d'article n'est certes pas résolue. Cependant, nous avons cherché à montrer, à travers l'exemple de la construction détachée, la pertinence d'une entrée linguistique pour appréhender la dimension stylistique du texte.

Il nous faut penser l'apprentissage de l'écrit, évaluation incluse, en termes de grammaire de l'écrit, mettant à jour les opérations linguistiques et livrant aux élèves les outils mis au service de ces opérations. L'air du temps didactique est plutôt favorable à cette mutation, qui consiste à dépasser la dichotomie réductrice entre grammaire de phrase et grammaire de texte pour lier enfin les aspects morphosyntaxiques aux aspects communicationnels, dimensions inhérentes à toute production de texte. Nous nous référons une fois de plus à B. Combettes, pour défendre avec lui l'idée très générale d'une exploitation plus poussée, dans le champ scolaire, des acquis de la linguistique fonctionnelle. Partant du principe « qu'une théorie du langage ne doit pas seulement analyser la construction des expressions linguistiques, leurs règles et leur fonctionnement « internes » mais qu'elle a pour objectif premier de rendre compte de relations de ces principes avec l'usage de ces mêmes expressions dans la situation d'interaction » (2004 : 29), la linguistique textuelle pose la grammaire comme relevant de la compétence de communication. Si l'enseignement de l'écrit s'emparait davantage de ces avancées en linguistique pour mieux penser la tâche d'évaluation, il échapperait sans doute mieux aux deux écueils évoqués dans notre introduction qui consistent d'un côté, à projeter de façon impressionniste son regard de lecteur littéraire, ou bien, à l'inverse, d'appliquer une

grille critériée impropre à traiter des aspects stylistiques du texte, lesquels supposent une transposition en termes de stratégies linguistiques clairement identifiées.

ANNEXES

A des fins de lisibilité, les textes présentés dans cet article ont subi un toilettage orthographique ; la ponctuation, parfois lacunaire dans les dialogues, a également été rétablie.

1.

-Ça sent la mort là dedans ! dit Julien avec effroi.

Derrière eux la porte se referme tout aussi bizarrement. Il fait tout noir.

- Bonjour, dit une voix dans le noir. Je suis Dracula.

Tout d'un coup, les lampes s'allument toutes en même temps.

- Suivez-moi.

Ils le suivent, l'un terrorisé, l'autre trop curieux pour l'être. Ils arrivent dans la salle à manger, aussi énorme qu'une maison.

Mais alors les plats ! Viandes en tous genres, cacahuètes moisis et pour unique boisson, du sang frais ! Tout ce qui se trouvait à table était immangeable.

- Mais nous, on ne peut pas manger ça ? dit Sandra avec dégoût.

- Bien sûr que vous allez manger ça ! Ah ah ah !

- Là, je ne me sens pas rassuré, dit Julien.

- Ouais, moi non plus, alors on ferait bien de sortir, dit Sandra, pas plus rassurée.

- Hé les vampires ! On voulait vous dire que nous, on s'en va.

- Mais non, mais vous ne partirez jamais ! dit Dracula.

Et une poursuite s'engage à travers le château.

Au bout de quelques heures ils trouvent une sortie et s'en vont, livides comme des morts.

2.

Une fois entrés, la porte se referme toute seule derrière eux. Un vampire, habillé de blanc, s'avance vers eux :

- Je suis votre guide, suivez-moi, dit le vampire, apparemment excité d'avoir des visiteurs, en sortant ses dents et en se léchant les babines.

- Je n'aime pas ça du tout, gémit Julien.

- Oh, ne fais pas le bébé, Julien, dit Sandra, amusée, tu sais bien que ses dents sont en plastique. Tout au long de leur discussion, le vampire les a déjà emmenés dans la

bibliothèque, où s'élève au moins 1 km de livres qui parlent de comment devenir vampire, le meurtre d'un vampire et d'autres choses dans ce genre-là.

- Maintenant, la chambre de Dracula, le plus grand de tous les vampires !, annonce le vampire. Devant eux, une salle avec des pieux usés, d'anciennes cartes. Tout au bout, un cercueil. Sandra s'aperçoit que Julien tremble de la tête aux pieds, mais elle ne lui prête aucune attention, elle est trop fâchée contre lui pour ne pas l'avoir écoutée parce que c'est une vraie poule mouillée. Soudain, le vampire essaie de la mordre, mais elle a le temps de se baisser. Elle attrape un pieu et l'enfonce dans la poitrine du vampire et il tombe en cendres. Mais Dracula sort de son cercueil

- C'est horrible dit Sandra, effrayée.

Dracula est luisant de sang, ses dents débordent de sang, ses cheveux rouges de sang.

- On s'enfuit, hé ! Attrape un pieu, Julien ! dit Sandra, livide et tremblante.

Julien obéit tout de suite et prend un pieu.

Tout au long du chemin, pour sortir, ils tuent presque 1000 vampires. Et ils sortent enfin. Au début ils ont eu vraiment peur mais dès que ils en ont tué au moins 700, ils ont eu l'habitude.

3.

Quand ils arrivent dans le château, la porte se referme derrière eux brusquement.

-Sandra dit : « Il y a des bêtes étranges, sur les murs noirs et répugnants».

- Julien dit à son tour : « Il fait si sombre et noir, dans ces allées lugubres.

Soudain, après leur conversation, un vampire surgit. Les deux enfants prennent peur, ils tremblent, ils sont stupéfaits, de voir un vampire devant eux.

- « Bonjour, chers amis de l'autre monde, bienvenue chez moi. Je vais vous présenter ma famille».

Dès que sa famille surgit, leur visage blanchit et leur cœur-s'arrête.

« -Voici ma mère Terre-grenouille, mon père Serpentgluant, ma sœur Grande araignée, mon petit frère Sang frais,- « et moi Vipère, le plus grand roi des vampires ».

Sandra murmure à Julien :

- « Sa famille, elle est bizarre.

- « Oui, très bizarre !!! Tellement bizarre que j'en ai des frissons !!!

- Venez donc vous installer près de notre table ».

Sandra et Julien ont le cœur à présent qui bat à 100 à l'heure.

Il y a des escargots crus, encore vivants, du jus de sang, des cafards cuisinés avec du venin d'araignée. Tout le monde est installé, sauf Grande araignée. Sandra et Julien ne sont pas

tranquilles, car ils sentent que quelque chose va arriver. Soudain, Grande araignée surgit et attache les enfants à leur chaise. Ils essaient de se débattre, mais impossible, ils sont fixés avec de la toile d'araignée. Sandra murmure, mime à Julien :

-« Passe-moi le couteau qui se trouve dans la poche de vipère ».

Julien ne veut pas toucher à sa poche car elle était pleine de sang et d'araignées.

Mais il se lance.

- « Oui », murmure Julien. »

Discrètement, Sandra se détache et détache aussi Julien. Ils courent jusqu'à la porte d'entrée, mais ils trébuchent, tombent, se cognent, avec les vampires à leur trousse. La porte est fermée mais Sandra se rappelle que dans un dessin animé, ils disent :

- « Sésame ouvre toi. ».

- « Oui ! Tu as réussi ! », s'exclame Julien.

Ils sont sortis, rassurés de ne pas s'être fait mordre par l'un d'eux. Mais Sandra découvre que Sang frais l'a mordue, mais elle ne l'a jamais dit à quiconque !!!!!

4.

Tout est noir, sombre et silencieux. Sandra et Julien avancent lentement. Ils arrivent devant une porte sur laquelle est écrit : « Réserve de vampires ». Ils entrent et là... Dracula surgit blanc avec les dents rouge sang et une grande cape noire : « AH AH AH !!! » hurle Sandra effrayée. Il la prend par la main et l'emmène dans une salle dans laquelle se déroule un buffet. Julien n'est pas rassuré et Sandra tremble encore. Ils mangent mais au moment de partir toutes les portes se ferment et Sandra et Julien sont attaqués par des dizaines de vampires affamés. Julien prend Sandra par la main et la tire jusqu'à un escalier. Il mène dans une salle froide et très peu éclairée dans laquelle se trouvent plein d'humains mordus et en train de se métamorphoser en vampires.

- « Je ne veux pas finir comme ça », chuchote Sandra, blanche de peur.

- « On n'aurait jamais dû accepter cette invitation », lui répond Julien sur un ton énervé. Les vampires se rapprochent et Julien et Sandra se cachent sous une table. Les vampires entrent dans la pièce.

- « Où sont-ils ? » hurle Dracula.

- « Je les veux morts. Si l'un de vous les trouve, il les tue sur le champ ». Les vampires font demi-tour mais deux vampires restent pour surveiller.

- « Comment sortir d'ici ? », dit Julien tremblant.

- « Il faut faire diversion »

- « Oui, mais comment ?

- Je vais aller derrière le drap pendu à côté de toi et je vais le faire bouger, ils vont s'approcher et nous pourrons partir ». Tout se met en place. Sandra fait bouger le drap et les vampires s'approchent. En voulant partir, Sandra se prend les pieds dans la table et VLAN elle tombe et se fait mordre. Son cœur bat à cent à l'heure. Un vampire arrive vers elle et la mord. Julien assomme un vampire et donne un coup de pied à l'autre. Ils sont dans les pommes et Sandra et Julien s'enfuient, prenant leurs jambes à leur cou. Ils passent la grande porte et rentrent chez eux essoufflés, blancs de peur, tremblants et en sueur.

5.

Devant eux, un long couloir menant jusqu'à une salle. Dans cette salle, plein de vampires sont en train de discuter, manger, etc. Un vampire les aperçoit.

- « Venez mes enfants, approchez, n'ayez crainte », leur dit le vampire.

Il les attire jusqu'au buffet. Là, tous les vampires les regardent, surpris de voir des humains « vivants » dans leur château. Puis ils les attirent dans une salle sans lumière, les installent et ils s'en vont. Pendant deux jours, ils doivent se débrouiller sans eau ni nourriture mais au bout du compte, Sandra et Julien s'endorment. Deux jours plus tard, les vampires reviennent avec un couteau et des armes. Ils leur sautent dessus et... « Ouf, ce n'était qu'un cauchemar » se dit Sandra. « Mais Julien, où est-il ? » Sandra est angoissée sans Julien. Elle essaie de s'échapper mais impossible, la porte est fermée à clé. Alors elle essaye par les conduits d'aération. Elle ressort dans la salle du buffet. Elle marche et soudain écrase une feuille morte. L'écho retentit : « crrrr ». Les vampires se réveillent et l'attrapent, ils l'enferment avec Julien au fond d'un cachot sinistre. Les vampires referment la porte, mais les clés sont tombées par terre et ils réussissent à se délivrer. Mais les vampires sont restés derrière la porte et là une énorme bataille se déclenche où tous se mordent entre eux. Mais sous les jambes d'un vampire, ils réussissent à s'enfuir avec des morsures. « La porte du château ! » crie Julien. Par un petit trou, ils réussissent à s'enfuir avec des égratignures. Ils peuvent enfin sortir du château et se reposent avant de rentrer chez eux.

BIBLIOGRAPHIE

BESSONNAT Daniel, 2000, « La réécriture », *Pratiques* n°105-106.

BING Elisabeth, 1976, *Et je nageai jusqu'à la page*, Paris, Editions des femmes.

BOCH Françoise, 2005, "Apprentissage du lexique et production d'écrits : une articulation féconde ?". Colloque international AIRDF, Québec: *Le français : discipline singulière, plurielle ou transversale ?* Actes à paraître sur cédérom.

BORÉ Catherine et HUYNH Jeanne-Antide, 2004, « Réécritures », *Le Français aujourd'hui* n°144, 3-8.

BRASSARD Dominique et DELCAMBRE Isabelle, 1988, "'Pourquoi les terribles lézards sont-ils morts?' Quelques éléments pour une didactique du texte explicatif", *Pratiques* n°58, 43-73.

CANVAT Karl, 1992, « Interprétation du texte littéraire et cadrage générique », *Pratiques* n°76, 33-53.

CLANCHE Pierre, 1988, *L'enfant écrivain : génétique et symbolique du texte libre*, Paris, Le Centurion.

COMBETTES Bernard, 1996, « Grammaire de phrase et cohérence textuelle, le traitement des constructions détachées », *Travaux de Linguistique*, 33, 39-49.

COMBETTES Bernard, 2003, « Aspects diachroniques des constructions à détachement », *Cahiers de praxématique* 40, 71-96.

COMBETTES Bernard, 2004, « Sciences du langage et didactique du français : les contenus en syntaxe », *Langue et études de la langue, Approches linguistiques et didactiques*, Claude Vargas (ed.), PUP, coll. Langues et écritures, 25-33.

DESSUS Philippe et LEMAIRE Benoît, 2004, « Assistance informatique à la correction de copies », *Comprendre les apprentissages – Sciences cognitives et éducation*, Edouard Gentaz et Philippe Dessus (eds), 205-219.

GARDES-TAMINE Joëlle, 2004, *Pour une grammaire de l'écrit*, Paris : Belin Sup.

GROSSMANN Francis et BOCH Françoise, 2003, « Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments », *Repères* n°28, 117-135.

Groupe EVA, 1996, *De l'évaluation à la réécriture*, Paris : INRP, Hachette éducation.

JOLIBERT Josette, 1984, *Former des enfants lecteurs*, Groupe d'Ecouen, Hachette.

LECERCLE Jean-Jacques et SHUSTERMAN Ronald, 2002, *L'Emprise des signes. Débat sur l'expérience littéraire*, Paris: Le Seuil.

REUTER Yves, 1987, "Le suspense", *Pratiques* n°54, 46-63.

REUTER Yves, 1996, *Enseigner et apprendre à écrire. Construire une didactique de l'écriture*, Paris: ESF, collection Pédagogies.

VINSON Marie-Christine, 1987, "Ecrire un texte de suspense", *Pratiques* n°54, 64-72.