

## **Apprentissage du lexique et production d'écrits : une articulation féconde ?**

Françoise Boch,  
LIDILEM, Grenoble III.

Parmi les interrogations qui agitent régulièrement le landernau didactique, celle des liens complexes entre langue et littérature connaît aujourd'hui un regain d'intérêt, en raison sans doute de l'évolution de la discipline « français » et de son statut, revisité dans les textes officiels de 2002. Le colloque de Québec s'est largement fait l'écho de cette « tension » – pour reprendre un concept cher à Y. Reuter – entre l'enseignement de la langue et celui de la littérature, que ce soit dans la conférence inaugurale ou dans les différentes communications le clôturant. Celle de K. Canvat, reproduite dans la *Lettre* n° 35, brosse un tableau alarmant de la crise identitaire qui affecte la didactique de la littérature : si le caractère réducteur des approches formelles du texte est maintenant clairement démontré, les innovations pédagogiques permettant de dépasser le clivage langue/littérature demeurent peu nombreuses et souffrent parfois d'une absence d'harmonisation de référents théoriques, que ce soit en production ou en réception. L'une des façons d'entrer dans les rouages linguistiques de la littérature sans tomber dans le piège d'un formalisme stérilisant serait, selon nous, de s'attacher dès l'école primaire à la dimension stylistique du texte<sup>1</sup>. C'est dans le cadre de cette problématique que s'inscrit cette contribution : elle présente et questionne une séquence pédagogique, élaborée et testée en classe de CM2 et 6<sup>e</sup> par une équipe<sup>2</sup> du laboratoire LIDILEM<sup>3</sup>, séquence qui se donne précisément pour finalité de livrer aux élèves des outils linguistiques (ici lexico-syntaxiques) favorisant l'accès aux pratiques d'écriture littéraire.

### **1. Lexique des sentiments et production de textes**

Les raisons, détaillées ailleurs (Grossmann et Boch, 2003), qui nous 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<sup>e</sup> prennent leur 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 littéraire 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, retrouver 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, à s'en tenir à la simple succession d'évènements ou d'actions.

Prenant appui sur ces présupposés théoriques, la séquence didactique que nous avons montée et testée dans quatre classes<sup>4</sup> se donne pour objectif principal de favoriser la prise de conscience des enfants de l'intérêt que présente l'instauration d'un climat psychologique (ici celui de la 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 (cf. par exemple 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<sup>5</sup>. 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.

## **2. Les objectifs de la séquence**

Les objectifs pédagogiques de la séquence, composée de six séances<sup>6</sup>, se résument en trois points :

- Développer les connaissances lexicales des enfants, par le biais du lexique des sentiments (*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) ;
- Étudier quelques constructions syntaxiques<sup>7</sup> 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 ou adverbe détaché (« *Affolée par la peur, elle se lève et se remet à courir* »).

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.

### **3. Méthodologie de recueil des productions d'enfants**

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 (A), en tenant compte de la fin du texte, qui leur était également offerte (B).

*(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.*

*(B) - 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, sous la forme de conseils de réécriture personnalisés (exemple : « tu pourrais davantage montrer ici comment Dracula fait peur aux enfants »), puis remises à nouveau aux élèves pour réécriture lors de la dernière séance de la séquence, quelques six semaines plus tard.

#### **4. Les productions initiales : un diagnostic confirmé**

Si la situation de départ de mise en écriture visait à proposer d'emblée aux enfants une consigne favorisant l'articulation entre lexique de l'émotion et narration, l'analyse de ces premières productions a également permis de diagnostiquer les acquis et les manques, et d'ajuster la séquence pédagogique en conséquence.

Le texte ci-dessous<sup>8</sup> est assez représentatif des points forts et points faibles rencontrés de façon récurrente dans d'autres écrits d'enfants du même âge (cf. Grossmann et Boch 2003) : une narration cohérente, dans laquelle le lien avec l'amorce et la fin du texte est bien assuré, mais un récit assez plat du point de vue des effets ménagés par le scripteur. Or, l'intégration des sentiments dans le récit est très lacunaire : la description du climat psychologique se résume au seul énoncé « Sandra et Julien ont très peur ».

*Sandra et Julien entrent dans le château ; soudain ils marchent dans un trou. Les vampires avaient fait un piège. Les vampires viennent les chercher. Sandra et Julien ont*

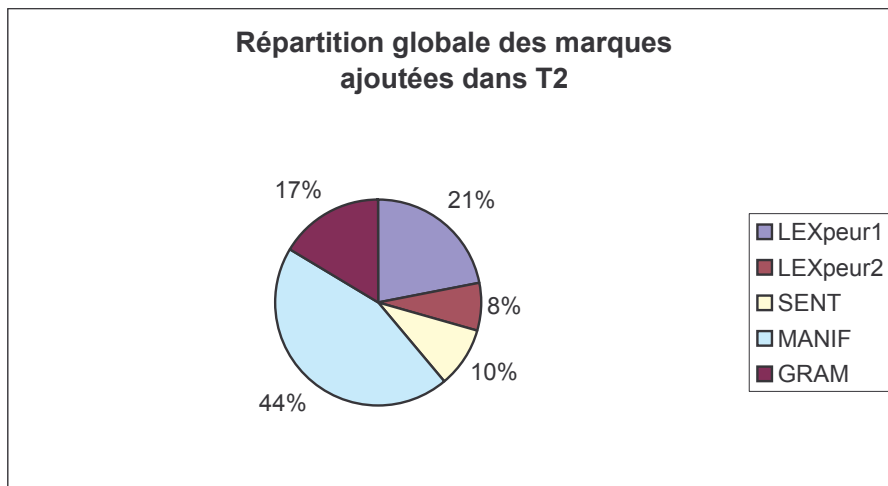
*très peur. Les vampires les attachent sur une table. Dracula s'apprête à les manger soudain Sandra se détache et elle montre une croix. Les vampires détestent les croix. Sandra détache Julien et ils partent en courant dehors.*

On l'a vu, l'ensemble de notre démarche est guidée par l'idée qu'une entrée par les sentiments dynamise et épaissit davantage le récit. Ce pari didactique concerne au premier chef ce type de textes, pour lesquels on espère qu'une approche lexicale de la production d'écrits se révélera particulièrement productive.

### **5. Évolution T1/T2 : des résultats contrastés**

L'analyse a consisté à évaluer les écarts – et, espérons le – les progrès entre le texte initial (T1) et le texte final (T2), de façon à préciser de nouvelles pistes didactiques tirées de cette première ébauche de séquence.

Procéder à une véritable approche quantitative de ces récits d'enfants ne présente que peu d'intérêt : évaluer, par exemple, le nombre de mots ajoutés dans T2 par rapport à T1, ou encore calculer le nombre de termes liés aux sentiments s'est avéré peu pertinent : réécrire mieux ne signifie pas nécessairement écrire plus<sup>9</sup> ; d'autre part, la description du climat psychologique des protagonistes ne se réduit pas à une profusion lexicale de noms d'émotion. Bref, ce type de données chiffrées ne se laisse pas facilement interpréter. En revanche, une dimension de la séquence se prêtant à une approche quantitative sensée concerne le réinvestissement dans l'écriture finale des différentes catégories d'éléments linguistiques travaillés en classe pendant la séquence. Cinq types de « marques ajoutées », comptabilisées dans les T2, sont représentées dans le schéma ci-dessous :



- LEX PEUR 1 renvoie au lexique de la « peur éprouvée », l'exemple prototypique étant « il a peur ». La majorité des termes proposés en classe ont été repris, mais dans des proportions inégales. *Peur, avoir peur* sont bien sûr largement représentés. D'autres tels que *effroi/effrayé/terrorisé/paniqué* sont également relativement présents (par exemple : *effrayé/effroi* apparaît 12 fois). D'autres encore, vus en classe, tels que *angoissé, affolé* sont relativement marginaux (3 occurrences pour chaque terme). On notera également quelques expressions : *avoir la peur de sa vie* (1 occurrence), *avoir une peur bleue* (2), *croire que sa dernière heure va arriver* (1). Si les expressions semblent rares ici, c'est sans doute parce que les collocations ou expressions liées au champ sémantique de la peur sont le plus souvent liées à des manifestations physiques, comptabilisées dans un autre ensemble de marques (cf. infra).

Même si la palette lexicale semble relativement restreinte (mais les élèves de cet âge ont-ils besoin d'un degré de finesse plus important ?), cette catégorie de marques a été bien réinvestie, dans la mesure où elle apparaît en deuxième position, avec 21% de l'ensemble des marques.

- LEX PEUR 2 rassemble le lexique qui permet de déclencher la peur (il ne s'agit plus d'avoir peur mais de faire peur). Soumis à la fois à moins de variété et moins d'occurrences (catégorie la moins représentée : 15 occurrences seulement dans le corpus T2) que le lexique de la « peur éprouvée », il a également été minoré dans le travail de classe. Trois verbes ont été identifiés dans le corpus : *faire peur, terroriser, flanquer la trouille* et quelques adjectifs seulement : *effrayant, sinistre, répugnant, lugubre*. Ce type de lexique, manifestement moins connu des élèves, mériterait sans doute un travail plus

approfondi en classe : son utilisation dans les textes renforce sans alourdir la dimension expressive du récit (voir exemple de textes en annexes).

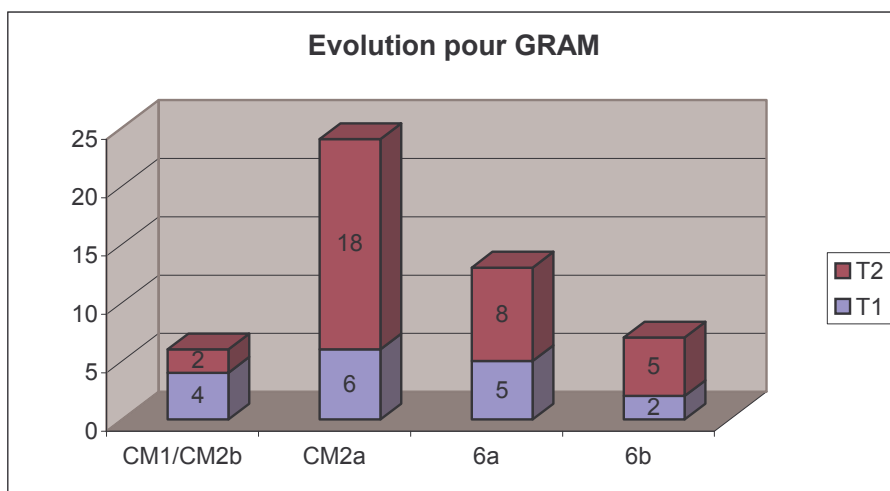
- La catégorie SENT renvoie aux sentiments, autres que la peur, présents dans les textes. L'une des séances de la séquence portant sur la carte des sentiments, nous souhaitons observer leur éventuel réinvestissement, même si la consigne n'induisait en aucune façon cette déclinaison sentimentale. Il n'est donc pas surprenant de constater une faible mobilisation (19 occurrences en tout). L'amour et la joie sont les plus récurrents : Julien aime secrètement Sandra (surtout chez les filles, mais pas exclusivement) et la joie (ou le soulagement) est éprouvée par les deux protagonistes au moment de la résolution du problème (la fuite hors du château).

- MANIF représente l'ensemble des expressions/collocations liées à des manifestations physiques du sentiment. C'est de loin, la catégorie la plus réinvestie (41% de l'ensemble des marques). *Trembler* (de peur), vu en classe, est la collocation la plus utilisée (31 occurrences). De façon générale, les expressions ou collocations proposées en classe ont été largement réinvesties : *avoir la chair de poule, être mort de peur, claquer des dents, prendre ses jambes à son cou*, etc.. Apparaissent également des nouveautés (*tétanisé par la peur, sangloter de peur, avoir le sang glacé, foudroyé par la peur, ressentir une peur qui prend à la gorge*) et des créations, plus ou moins fantaisistes : *paralysés de la bouche, des dents et même de leurs cœurs, hurler comme une mouche, son cœur bat comme une fusée qui se met en marche, son corps est vidé de son esprit*, etc.

La relative variété et abondance de ce type d'expressions dans les textes des élèves est pour nous le signe d'une certaine inspiration créative, sans doute favorisée par le thème même du récit : les enfants ont tous une expérience de la peur, et on connaît leur engouement pour les récits qu'offre à profusion la littérature enfantine, classique ou contemporaine (voir par exemple les ouvrages de la collection Chair de Poule, très prisée chez les 9/12 ans, ou bien encore les Harry Potter, qui flirtent en permanence avec ce sentiment). En outre, la peur fait partie des sentiments qui semblent plus productifs que d'autres (tels que la gaieté ou la joie par exemple) du point de vue des expressions ou collocations, très visuelles, liées à des manifestations corporelles.

- GRAM représente les structures grammaticales travaillées en classe : adjectif ou adverbe détaché (« pétrifié, il... » ; « prudemment, il... »), comparaison (« comme » ;

« tellement...que »), participe présent. Ces structures n'ont pu être travaillées de la même façon dans les quatre classes, et c'est sans doute ce qui explique leur faible présence dans les textes (17%) : certaines (CM2b et 6èmeb), plus en retard que d'autres, ne les ont abordées que très superficiellement. C'est dans le CM2a que le travail a été le plus le plus approfondi. Or, le degré de réinvestissement de ces structures, illustré dans le tableau ci-dessous, reflète ce déséquilibre entre les classes dans le temps passé à cette étude grammaticale.



Ces résultats, associés à l'observation des textes ayant utilisé ces structures, nous conduisent à penser qu'une approche syntaxique de l'expression des sentiments dans la narration écrite est fructueuse : l'appropriation et le réinvestissement dans la production écrite de certaines structures, quand elles ont été suffisamment travaillées, sont manifestes et la valeur stylistique ajoutée considérable.

## 6. Analyse qualitative de 5 textes « réussis » : perspectives didactiques

Afin d'améliorer la première version de notre séquence, et de cibler des aménagements visant à mieux assurer l'articulation lexicale et textuelle – clé de voûte selon nous d'une production réussie –, nous avons demandé à quatre enseignants de sélectionner en aveugle une dizaine de textes (sur les 80 composant le corpus) 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 ». Nous privilégions dans cette brève analyse<sup>10</sup> la dimension syntaxique, propice selon nous à l'intervention didactique. En



outre, le degré de « réussite » de ces textes semble varier en fonction de la capacité des enfants à diffuser sentiments et émotions au-delà des strictes limites du lexique : c'est en associant étroitement le vocabulaire à l'énonciation et à la structure du récit qu'ils parviennent, de façon inégale, à faire résonner l'expression de la peur dans tout le texte. Plusieurs procédés peuvent être identifiés, qui précisent et prolongent ceux travaillés pendant la séquence :

- association des verbes de parole introduisant le discours direct au sentiment de peur éprouvé par le personnage :

- . [...] hurle *Sandra effrayée* (Yasmine)
- . [...] chuchote *Sandra blanche de peur* (Yasmine)
- . [...] gémît *Julien* (Linda)

- appositions et gérondifs :

- . [...] *dit Sandra, livide et tremblante* (Linda)
- . [...] *Ça sent la mort là dedans ! » dit Julien avec effroi.* (Nicolas)
- . [...] *dit Sandra pas plus rassurée* (Nicolas)
- . *Un vampire, habillé de blanc, apparemment excité d'avoir des visiteurs, en sortant ses dents et en se léchant les babines, [...]* (Linda).

Attardons nous un instant sur ce dernier exemple : introduite par une modalisation (« apparemment ») la longue apposition semble renvoyer au point de vue des deux enfants ; la peur est donc ici suggérée avec beaucoup de finesse.

- . *Ils le suivent, l'un terrorisé, l'autre trop curieuse pour l'être.* (Nicolas)

Le procédé permet à la fois de souligner l'attitude contrastée de chaque personnage face à la situation et d'associer étroitement action et sentiments.

- Juxtapositions et phrases nominales

- . *Devant eux, une salle avec des pieux usées, d'anciennes cartes. Tout au bout, un cercueil.* (Linda)

Cet ensemble de groupes de phrase juxtaposés « miment » la spatialité du lieu décrit et l'absence de verbes contribue à créer un effet d'immobilisation : elle fige en quelque sorte la scène qui s'offre aux yeux des enfants.

- . *Dracula est luisant de sang, ses dents débordent de sang, ses cheveux sont rouges de sang.* (Linda)

La répétition des propositions juxtaposées, à structures identiques et avec la position de *sang* en rime interne permet de souligner l'horreur éprouvée par Sandra, exprimée dans le discours direct qui précède la phrase.

- des juxtapositions qui suggèrent la précipitation et la panique

. *Ils essaient de se débattre, mais impossible, il sont fixés [...]* (Johanna)

. *Sandra murmure, mime à Julien [...]* (Johanna)

. *[...] mais ils trébuchent, tombent, se cognent, avec les vampires à leurs trousses* (Johanna)

Ce bref inventaire des structures linguistiques utilisées parfois spontanément par ces élèves pour associer les sentiments aux constituants de la phrase nous amène à développer plus avant la dimension syntaxique dans notre démarche pédagogique : adjectifs détachés, participes présents, mais aussi juxtapositions, phrases nominales, répétitions, accélérations, effets d'opposition ou parallélismes sont des procédés fortement productifs, jouant sur le rythme de la narration.

## **Conclusion**

Travailler l'articulation expression des sentiments/production écrite en vue de travailler la dimension stylistique inhérente à toute écriture narrative ouvre deux pistes, dont il faut souligner la richesse et la complémentarité. Sur le 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. Ainsi, en travaillant la logique des sentiments, on travaille aussi la logique du texte. Sur le 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 en sont partie prenante ; l'intégration syntaxique des sentiments participe à l'épaisseur narrative du texte, et in fine, à sa qualité stylistique.

## Références bibliographiques

- Boch, F. et Cavalla C. (2005). « Évaluer l'expression des sentiments dans les textes d'enfants, une mission impossible ? » *Repères*, 31, à paraître.
- Boré, C. et Antide Huynh, J. (2004). Présentation. *Le Français Aujourd'hui*, 144.
- Bessonnat, D. (2000). « Une année de réécriture en troisième ». *Pratiques*, 105-106, 83-110.
- Canvat, K. (2004). La littérature : « l'ère du soupçon » et après ? *La Lettre de l'AIRDF*, 35, 28-34.
- Groupe Eva (1996). *De l'évaluation à la réécriture*. Paris : INRP, Hachette éducation.
- Gardès Tamine (2004). *Pour une grammaire de l'écrit*. Paris : Belin, Lettres.
- Grossmann, F. et Boch, F. (2003). « Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments ». *Repères*, 28, 117-135.

## Annexe : 5 textes réussis

### Johanna

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, leurs visages blanchissent et leurs cœurs s'arrêtent.

« -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 vampire ».

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 trousses. 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 !!!!!

### **Linda**

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 qui tombe en cendres. Mais Dracula sort de son cercueil.

- « C'est horrible », dit Sandra effrayé.

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

- « On s'enfuit, 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.

### **Yasmine**

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 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 pourront 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 leurs cou.

Ils passent la grande porte et rentrent chez eux essoufflés, blancs de peur, tremblant et en sueur.

### **Nicolas**

- 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.

### **Margaux**

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 angoissé 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.

---

<sup>1</sup> C'est à J. Gardès Tamine, dans son excellent ouvrage « Pour une grammaire de l'écrit » que nous empruntons la définition du style : « exploitation optimale et concertée des possibilités qu'offre la langue » (2004 : 6).

<sup>2</sup> Équipe composée pour ce projet de E. Calaque, C. Cavalla, F. Grossmann, A. Tutin, et plusieurs étudiants. Projet financé par École et Sciences Cognitives, que nous remercions ici.

<sup>3</sup> Linguistique et Didactique des Langues Étrangères et Maternelles, Grenoble III.

<sup>4</sup> Cette expérimentation a été menée de janvier à avril 2004 dans deux classes de CM2 et deux classes de 6<sup>e</sup> d'une ZEP de la région grenobloise.

<sup>5</sup> 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 (voir par exemple le numéro 105-106 de la revue *Pratiques* (D. Bessonat ed.) et le *Français Aujourd'hui* de janvier 2004 : *Réécritures*, et notamment la présentation synthétique de la notion par C. Boré et J.A. Huynh).

<sup>6</sup> Un site web, en cours d'élaboration, reprend l'ensemble de la séquence et sera accessible à partir de mai 2005 (taper « lexique sentiments lidilem » dans un moteur de recherche).

<sup>7</sup> Pour une présentation développée de l'utilisation de ces constructions dans les textes d'enfants, voir Boch et Cavalla, 2005.

<sup>8</sup> A des fins de lisibilité, les textes présentés dans cet article ont subi un toilettage orthographique.

<sup>9</sup> Boileau soulignait déjà il y a trois cent ans la suprématie de la suppression sur l'ajout dans la réécriture : « Ajoutez quelquefois, et souvent effacez » (*l'Art Poétique*, chant I).

<sup>10</sup> Ces cinq textes font l'objet d'une analyse qualitative plus développée dans Boch et Cavalla (2005), à paraître.