

QUELLE ÉVALUATION DU VOCABULAIRE EN PRODUCTION ÉCRITE ? UN EXEMPLE : LES VERBES DE PAROLE

Florence Charles
IUFM de Bretagne – Université de Brest

« L'école, annonça le maître, c'est bien.
– Moi, ça ne me plaît pas, bougonna l'enfant.
– Tu n'as pas le choix, continua le maître.
– J'aime mieux jouer, dit l'enfant.
– Moi aussi, expliqua le maître, mais on ne peut pas jouer toute l'année.
– Pourquoi pas ? fit l'enfant.¹ ».

Les verbes dits de parole – des verbes dont le sémantisme implique l'idée de parole – représentent en vocabulaire un possible objet d'enseignement qui se trouve relié à un autre objet : la production, dans le cadre d'un récit en particulier, de

-
1. [...] *On lui écrira qu'on aime mieux jouer qu'aller à l'école ? vérifia l'enfant.*
(Mais, parvenu à ce point du dialogue, le maître se contenta d'un hochement de tête, parce qu'il n'avait plus à sa disposition que le verbe zézayer.)
(Pas de K, U, W, X et Y.)
Ce dialogue intitulé *Incises en ordre alphabétique, de A à Z* est extrait de *Vous me la copierez 300 fois ! L'art d'accommoder une phrase* (collection Mots et C^{ie}, département de Mango littérature). L'auteur, Yak Rivais (2000 : 45-46), joue avec un pensum – donner des lignes à copier – et réécrit la phrase *À l'école, on apprend à lire, à écrire et à compter* trois cents fois en changeant de règle. Les exercices recouvrent les champs du français scolaire : vocabulaire, grammaire, conjugaison, syntaxe et formes culturelles dont les jeux d'écriture et les jeux rhétoriques.

paroles rapportées directement et/ou indirectement². L'enseignement/apprentissage des verbes de parole s'inscrit donc dans un ensemble didactique plus vaste et prend sens par rapport à ce dernier.

Les traits qui par conséquent définissent en contexte d'enseignement la catégorie désignée par l'appellation de *verbes de parole* en tant que catégorie lexicale combinent des considérations relevant d'au moins deux ordres : un ordre énonciatif et un ordre linguistique, sémantique tout particulièrement. Un verbe de parole, en effet, remplit notamment une double fonction. Il indique d'une part qu'il y a énonciation : il est une marque lexicale d'introduction de paroles³ et participe à ce titre de l'attribution d'un dit. Il spécifie sémantiquement, d'autre part, cette énonciation sur différents registres (Maingueneau, 2003), décrivant le mode d'énonciation d'origine – le mode de prise de parole et l'acte énonciatif concerné (Charaudeau, 1992).

L'article se propose d'interroger à travers l'exemple des verbes de parole la question de l'évaluation du vocabulaire en situation de production d'écrit :

- Quelles peuvent être les normes d'évaluation ? De quelle nature sont-elles ?
- Entretiennent-elles des liens ?
- Quelles représentations ou conceptions mettent-elles en jeu ?
- Existe-il, enfin, des silences ou bien des « blancs », autrement dit des normes en retrait ou bien des normes absentes ?

L'enquête se présente donc comme une étude de cas et repose sur l'analyse de données écologiques : des pratiques de classe ainsi que des discours relatifs à ces pratiques.

LES SOURCES ÉTUDIÉES

Les sources constituées sont de deux sortes : un corpus de productions écrites collectées dans trois classes de CM2 différentes⁴, des productions individuelles qui ont été corrigées par l'enseignant de la classe, une grille d'évaluation ou bien d'autoévaluation remplie recensant les différents critères et/ou domaines de l'évaluation ; des entretiens individuels relevant de la famille des entretiens d'explicitation semi-directifs. Au cours de ces entretiens, chaque professeur a décrit dans ses grandes lignes la séquence d'enseignement conduite, qui comprenait un enseignement lexical explicite – les verbes de parole – et s'est achevée par la production d'un écrit constituant une évaluation de fin de séquence. La présentation

-
2. Les verbes introduisant des séquences de paroles rapportées n'impliquent pas toujours une idée de parole et peuvent avoir un lien lâche avec l'idée : ils peuvent désigner par exemple un geste, une mimique, un rire, autrement dit une réaction ou un comportement propices au développement d'un discours (Rosier, 1999). Par ailleurs, une locution verbale ou bien un nom peuvent eux aussi introduire une séquence de paroles rapportées.
 3. Une autre appellation, celle de *verbe introducteur*, met plus particulièrement en avant cette fonction du point de vue de la métalangue employée.
 4. Les classes, des classes « ordinaires », sont différentes, ainsi que les écoles et les communes. Les enseignants en outre ne se connaissent pas. Les productions, cinquante-trois au total, ont été collectées en 2005-2006 pour un corpus, 2006-2007 pour les deux autres.

faite s'est accompagnée, à ma demande, d'une remise de documents susceptibles à la fois d'éclairer l'enseignement lexical dispensé et de mettre en perspective les normes d'évaluation déclarées : textes ou extraits de textes support d'observations, activités menées, listes de mots travaillés ou rencontrés. Les trois entretiens qui ont porté également sur une sélection faite par mes soins de trois à quatre productions de la classe ont amené chaque enseignant à expliciter ou bien à commenter les normes d'évaluation qui sont les siennes en matière de vocabulaire relativement à la séquence d'enseignement ainsi qu'à la production concernées.

Afin de rendre possible une approche comparative des pratiques observées, une commande avait été passée auprès des trois professeurs, commande qui se voulait suffisamment ouverte de telle sorte que ceux-ci puissent effectuer des choix personnels au sein du cadre imposé : un enseignement lexical identifié et explicite associé au champ disciplinaire de la littérature ; la production d'un écrit individuel, l'enseignant décidant des variables suivantes : nature de la production, type d'écrit, moment au sein de la séquence. Après discussion, les trois professeurs ayant déclaré avoir l'habitude de programmer chaque année un enseignement des verbes de parole relié à un enseignement/apprentissage de la production de paroles rapportées directement ou bien indirectement, c'est cet enseignable qui d'un commun accord a été retenu.

Les trois professeurs ont demandé aux élèves de produire un récit de fiction et attendaient l'emploi d'une partie des verbes de parole travaillés ou rencontrés pour introduire des passages de paroles rapportées. Les consignes d'écriture respectives ont été de :

– réécrire à propos d'une version de la fable de La Fontaine, *Le renard et le bouc*, un passage de paroles rapportées indirectement en un passage de paroles rapportées directement puis d'inventer une suite et fin possibles ;

– relater sous forme d'un dialogue la rencontre sur une île déserte entre un personnage narrateur et un Robinson (les élèves avaient lu et étudié un roman adapté de l'histoire de Robinson Crusoë) ;

– transformer en adoptant le point de vue d'un narrateur témoin les dialogues et indications narratives du script d'une des deux scènes du film *Le gendarme se marie* – la scène du thé ou bien celle du cours de danse – en un récit comprenant des passages de paroles rapportées indirectement.

LES NORMES DE L'ÉVALUATION LEXICALE

Une attente commune aux trois enseignants introduit aux normes de l'évaluation : l'emploi/le réemploi d'une partie des verbes travaillés ou bien rencontrés au cours de la séquence d'enseignement. La constitution dans chaque classe d'une liste de verbes qui constitue un référentiel, et pour l'une des classes une ressource lors de la production, s'avère significative de cette attente. Aussi est-elle le lieu d'une norme que l'on pourrait qualifier de norme didactique.

D'autres normes, plus spécifiées, s'articulent à cette première norme fondatrice. Les normes stylistiques et linguistiques dégagées par l'analyse se présentent comme plus ou moins explicites : un critère figurant dans une grille d'évaluation ou bien d'autoévaluation, une annotation portée sur des copies, une consigne orale ou écrite

donnée aux élèves, signalent plus ou moins clairement, selon la formulation qui est employée, la norme sous-jacente. Les déclarations faites par les enseignants lors des entretiens confirment ce gradient plus ou moins fort d'explicité.

Les normes stylistiques

Certaines normes à l'œuvre dans les sources étudiées renvoient, en effet, à des principes ou règles d'écriture qui définissent un bien écrire. Aussi ces normes engagent-elles des considérations de style.

C'est ainsi que les trois enseignants attendent l'emploi de verbes de parole variés. Dans deux classes, la norme en tant que critère de l'évaluation a été communiquée oralement aux élèves lors du rappel des consignes. La norme de la variété, qui relève d'une finalité plus générale assignée à l'enseignement du vocabulaire – une finalité maîtresse, fédératrice et syncrétique : l'enrichissement lexical – ressortit à une logique d'enseignement : faire connaître, parfois faire mieux connaître à l'élève, tel et tel verbe de parole. L'enseignement lexical dispensé vise une connaissance de verbes de parole variés ce qui implique le non emploi ou du moins l'emploi restreint du verbe *dire*. Aussi derrière la norme de la variété se profile-t-il une autre norme, une norme sœur, celle de la richesse lexicale, la richesse représentant une condition de la variété. Jean-Marie Fournier et Jean-Bernard Allardi (1996), qui examinent à partir notamment d'un corpus de copies corrigées et annotées les représentations d'enseignants relativement à un bien écrire, considèrent que les règles d'emploi d'un vocabulaire riche et d'un vocabulaire varié reviennent à peu près au même, se recourent par conséquent. Les deux règles, donc les normes dont elles sont l'objet, découvrent une représentation : la valeur attachée à la possession d'un vocabulaire étendu d'un point de vue quantitatif et qualitatif. Marie-Anne Paveau et Laurence Rosier (2008), qui estiment que la richesse entendue en ce sens représente l'un des stéréotypes les plus courants sur le lexique, notent que la richesse constitue un argument dans les jugements concernant la qualité de la langue.

Une troisième norme, celle de l'évitement des répétitions, entre en résonance avec les deux précédentes : disposer d'un vocabulaire riche, par conséquent varié, donne davantage les moyens d'éviter les répétitions. Cet évitement a été présenté par deux professeurs comme un critère d'évaluation constant en littérature ; il ne concerne donc pas seulement les verbes de parole. Le critère figure pour l'une des classes, représenté par le code « R », dans la grille d'autoévaluation permettant à l'élève, sa production une fois corrigée par l'enseignant, de comptabiliser ses erreurs par catégorie, et figure pour l'autre classe dans la grille de relecture qu'utilise l'élève avant la mise au propre de sa production (*Il n'y a pas de répétition*). L'un des professeurs lie fortement évitement des répétitions et production écrite : il est important que les élèves *prennent bien conscience de l'expression écrite ; à partir du moment où on s'exprime à l'écrit une répétition devient lassante*. L'évitement des répétitions paraît former une norme ancienne en matière d'évaluation du vocabulaire dans le cas de productions écrites. Paul Rouaix (1897) par exemple la désigne en affirmant que l'un des défauts les plus fréquents en composition française et dans les exercices de style est les répétitions de mots. Selon Fournier (2000), la norme correspondrait à l'une des annotations rencontrées le plus systématiquement dans

des copies de rédaction au collège : la règle d'écriture est de ne pas utiliser deux fois ou plus le même mot dans deux énoncés trop rapprochés. Elle s'appliquerait, qui plus est, sans distinction à des cas de figure différents. La norme de l'évitement des répétitions, de même que pour une part les normes de la variété et de la richesse lexicales, puisent à une représentation de l'écriture littéraire qui est un modèle de référence. La représentation appréhende l'écriture littéraire comme une écriture procédant d'une recherche et d'une mise au travail de la matière lexicale mues notamment par une préoccupation de variété et d'exploitation/déploiement d'une richesse ; la réécriture occupe une place de choix dans cette représentation. Dans ce cadre, la répétition est perçue comme un défaut, une faiblesse de style. L'un des modèles stylistiques à l'œuvre en contexte d'enseignement est donc un modèle esthétique (Fournier, 2000) et un modèle implicite (Boré, 2004).

Les trois normes stylistiques dégagées de par les représentations qu'elles mettent en jeu renferment une part d'implicite qui participe de leur caractère de normes qualitatives porteuses d'une certaine axiologie. Les liens qu'il est possible d'établir entre elles montrent que ces normes forment un système qui semble constituer une sorte de toile de fond en matière d'évaluation du vocabulaire. Un autre ensemble de normes, des normes linguistiques, s'allie aux normes d'ordre stylistique.

Les normes linguistiques

Cette seconde famille de normes entretient une relation étroite avec les normes de la richesse et de la variété. La norme de la précision ainsi que la norme de l'appropriation prennent sens, en effet, par rapport aux deux normes stylistiques : sur le plan des représentations sous-jacentes, la richesse lexicale, autrement dit la connaissance de verbes de parole variés, ouvre à la connaissance ainsi qu'à l'emploi de verbes de parole précis et par voie de conséquence de verbes de parole appropriés. La norme de la précision peut, en outre, être envisagée comme un possible définissant de l'appropriation. Un réseau de sens peut donc être tissé entre les différentes normes. La norme de la précision et celle de l'appropriation, parce qu'elles convoquent des considérations d'ordre sémantique en dominante, définissent des normes linguistiques.

La norme de la précision se signale indirectement et se présente comme une norme plus implicite qui n'est pas communiquée en tant que telle à l'élève. L'enseignement lexical dispensé avant que l'élève ne produise un récit d'invention, parce qu'il vise la connaissance de verbes de parole « précis », plus « précis » que le verbe *dire* ou le verbe *répondre*, désigne en creux la norme. L'un des enseignants qui a qualifié lors de l'entretien de *verbes passe-partout* les verbes *dire* et *répondre* a donné comme exemples de *verbes plus précis* les verbes *répliquer*, *proposer*, *s'indigner*, *suggérer* et *bredouiller* dans la fiche outil remise aux élèves. Ces verbes et d'autres ont été classés selon un critère d'ordre sémantico-énonciatif, classement qui n'est pas sans rappeler les quatre types de phrases : expression d'un ordre/d'un conseil, d'une interrogation, d'une déclaration, d'une exclamation. Un autre enseignant a caractérisé lors de l'entretien le sémantisme d'un verbe de parole comme *une façon de parler (le verbe de parole induit une façon de parler)*. C'est donc la configuration sémantique, autrement dit le profil sémantique, propre à tel

verbe qui en fait et en définit la précision, sachant qu'une description unie et systématique est plutôt délicate étant donné que la précision et spécificité sémantiques peuvent renvoyer par exemple à la description d'un fait extraverbal tel que l'intonation, la tonalité ou l'accent, à la description du déroulement énonciatif, à la signification d'un événement discursif (Rosier, 1999) et que certains verbes tels *pester*, *nier* peuvent cumuler plusieurs valeurs en signifiant à la fois une prise de parole, une attitude de la voix et un acte énonciatif particulier (Charaudeau, 1992). La représentation qui fonde le sentiment métalinguistique de précision « intrinsèque » attaché aux verbes de parole explique peut-être le caractère peu explicite de la norme, son caractère voilé. C'est ainsi que l'un des professeurs a systématiquement notifié comme erreur en marge de la copie par l'annotation « VD » (*verbe de discours*) l'emploi du verbe *dire*. L'enseignant a déclaré attendre par exemple plutôt l'emploi du verbe *ordonner* en lieu et place du verbe *dire* dans l'extrait de production suivant :

Il demanda lequel des deux a entraîné l'autre. Lui Merlot accuse Fougase. Le colonel dit a Fougase de balaiyé pendant quatre jours.

L'enseignant a ajouté avoir ressenti lors de la correction des productions que les élèves *ont du mal à sentir la nuance entre verbes*.

Cette précision sémantique est au cœur de l'autre norme linguistique à l'œuvre dans les sources étudiées, à savoir la norme de l'appropriation ou convenance : le définissant majeur semble en effet être de nature sémantique. À la différence de la norme de la précision, cette seconde norme est explicite : elle a été communiquée aux élèves lors de la passation orale des consignes (*utiliser le bon verbe, employer les verbes à bon escient*) ou a été mentionnée en tant que critère dans la grille d'évaluation (*les verbes de parole sont bien choisis*). Explicite, cependant, ne veut pas dire claire ou éclairante, si on se place du côté de l'élève. La non propriété ou le peu de propriété sont signalés respectivement dans chacune des classes par les annotations « VD » (*verbe de discours*), « mal dit » ou « mal choisi », « formule autrement ». Ce sont les précisions apportées lors des entretiens⁵ qui certifient la primauté de considérations sémantiques dans l'appréciation d'appropriation, une appropriation sémantique qui se mesure en référence à des données de l'univers fictionnel créé – situations, actions, relations entre personnages, psychologie prêtée aux personnages principalement. Voici un exemple emprunté à un corps de productions :

Josephane chuchote a Cruchot qu'elle âge avait sa fille. Cruchot surpris de cette question affirme qu'elle était toute petite. Madame La colonel raconta qu'elle aime bien les pttis enfants.

L'enseignant a commenté en ces termes l'emploi du verbe raconter :

Dans l'histoire elle [le personnage de Josépha] n'a pas raconté, il faut replacer dans le contexte, elle ne raconte rien du tout. Ils [les élèves] ont une mauvaise

5. Un enseignant notamment a glosé de la façon suivante le critère *Les verbes de parole sont bien choisis* : « qu'il n'y a pas de contresens, que les verbes sont pertinents. »

représentation du verbe raconter : c'est quand même long dans l'action, ils emploient « raconte-moi » pour « dis-moi ».

La prégnance d'une dimension sémantique se fait sentir en amont dans des formes de l'enseignement dispensé. D'après les déclarations des enseignants, le sens ou un élément de sens a été indiqué à propos de la plupart des verbes travaillés ou rencontrés lors des activités. Le type d'exercice choisi – compléter des phrases ou des textes ne comportant pas de verbes de parole, placer dans un texte les verbes de parole d'une liste, remplacer dans un texte le verbe dire par un autre verbe de parole – sous-entend une certaine hégémonie du sens. Cette préférence s'adosse selon toute vraisemblance à une conception qui envisage le mot avant tout comme une unité de sens. Or un mot présente plusieurs facettes, et même si le sens représente une composante déterminante dans l'emploi lexical – une dimension névralgique – il ne régit pas à lui seul l'emploi.

DES NORMES ABSENTES

Des dimensions, en effet, ne paraissent pas d'après les sources considérées être véritablement ou significativement prises en compte ou bien être prises en compte. Elles ne donnent pas lieu à des normes. Il y aurait donc des oubliés et des silences.

C'est ainsi qu'une dimension syntagmatique semble être en retrait : soit la dimension, qui se situe à la croisée des domaines du lexique et de la grammaire et correspond dans l'exemple qui nous intéresse aux propriétés syntaxiques d'un verbe de parole, est absente, soit elle affleure mais demeure confuse car elle est subordonnée à des considérations d'ordre sémantique si bien qu'elle ne paraît pas centrale. Un enseignant par exemple a rendu compte du caractère inapproprié de l'emploi des verbes *marmonner* et *papoter* en termes sémantiques⁶ à propos de l'extrait de production suivant :

- « Voilà on a fini, entrons dans la maison.
- D'accord allons y » lui ai-je papoté
- oh oh regardé un bateau ils nous a vu
- on pourras rentré » lui ai-je marmonner.

Autant l'argument de nature sémantique est valide dans le cas du verbe *marmonner*, autant paraît-il moins décisif dans le cas de *papoter* : le verbe qui est intransitif n'admet pas un complément introduit par la préposition *à* pour désigner le ou un des partenaires de l'échange verbal. Les propos tenus par un autre enseignant sont révélateurs de la position de retrait que semblent occuper des déterminations d'ordre syntaxique qui sont absorbées ou éclipsées ici par des considérations d'ordre sémantique :

6. L'enseignant a déclaré : « [Cette élève] utilise de nombreux verbes de parole, c'est très varié ; ils ne sont pas tous utilisés à bon escient, je crois que sans doute elle ne comprend pas le sens de tous les verbes de parole ; ça paraît un petit peu saupoudré, là, c'est pas tellement cohérent avec ce qu'elle écrit. »

Elle lui a posé une question, il faut replacer dans le texte. Le « si » devrait lui mettre la puce à l'oreille : l'utilisation du « si » n'est pas pertinente. Il y a un problème au niveau du complément, c'était forcément demander, cela induit un verbe de questionnement.

Le passage de production concerné est le suivant, le verbe *reprendre* ne pouvant régir une subordonnée interrogative indirecte :

Le François lui demanda s'il avait une fille. Ludovic Cruchot répondit d'un air doux qu'il avait une fille. Madame Josepha la colonel reprit si elle était avec lui.

La non propriété du verbe *reprendre* a ceci d'intéressant qu'elle montre que l'emploi d'un verbe de parole dépend de plusieurs variables en relation étroite avec une variable sémantique, cette dernière exerçant une sorte de force centripète. À une variable lexico-syntaxique se combine une variable textuelle : le choix d'une forme de parole rapportée, le discours indirect, entre, en effet, en conflit avec la syntaxe du verbe *reprendre*. Le choix du discours direct supprimerait toute incompatibilité. Une dimension textuelle – énonciative ici puisqu'il s'agit de paroles rapportées – est donc aussi active dans l'emploi lexical.

Or rien, dans les sources considérées d'après les critères d'évaluation retenus, les annotations portées, les déclarations faites ou les informations fournies au sujet des séquences conduites, ne laisse supposer une prise en compte d'aspects textuels dans leurs relations aux emplois lexicaux. La dynamique mise en mots/mise en texte ne semble donc pas être l'objet d'une norme d'évaluation spécifiée et distincte d'une norme plus globale relative au texte telle que la cohérence par exemple. Pour reprendre un exemple cité, le choix effectué quant à la place du verbe contrevient au choix textuel de rapporter la parole d'une façon directe. La place du verbe *papoter* en position conclusive entre en dissonance avec le fonctionnement textuel du verbe, qui peut introduire une séquence de paroles rapportées directement mais en position ouvrante. Le principal problème n'est donc peut-être pas d'ordre sémantique – *papoter* signifiant, il est vrai, discuter à deux ou à plusieurs pendant un certain temps, parler de choses insignifiantes.

DES PISTES DE RÉFLEXION

L'examen des normes absentes autant que celui des normes effectives invite à reconsidérer les normes de l'évaluation lexicale et à avancer quelques pistes de réflexion.

Tout d'abord, les considérations de nature sémantique ne doivent pas masquer ni prendre le pas sur des considérations d'une autre nature, syntaxique et textuelle notamment. L'emploi de verbes de parole peut, en effet, être analysé comme procédant de plusieurs déterminations qui se combinent selon un jeu de saillances pouvant différer en fonction des cotextes et des contextes. L'emploi des mots, d'une façon plus générale, n'est pas seulement une affaire de sens. Aussi importe-t-il également en amont lors des activités lexicales de familiariser l'élève aux aspects syntaxiques et textuels : faire prendre conscience des contraintes que peuvent imposer, de façon conjointe parfois, les propriétés de construction du verbe ainsi que

le choix de telle forme de parole rapportée. L'absence chez les trois enseignants d'une norme visible, relative aux relations entre emplois lexicaux et aspects textuels, peut être illustrée par un exemple manifestant ce qui peut être lu comme une réussite « lexico-textuelle » :

Capitaine Renard se plaignit que se n'était qu'une farce⁷. Mais Sire Bouc n'en écouta pas un mot. Celui-ci se mit à foncer dans Renard les cornes droites devant. Renard qui n'était plus qu'une galette se sentit plaqué contre le mur et le poids de Bouc sur son dos.
« On fait moins le malin », se moqua Bouc et il partit.

Les combinaisons faites – le verbe *se plaindre* et une parole rapportée indirectement, le verbe *se moquer* et une parole rapportée directement – sont créatrices d'effets de sens en relation avec la situation fictionnelle relatée – un retournement qui marque le triomphe de Bouc sur Renard. Cet exemple montre la coalescence de dimensions linguistiques et textuelles. Les emplois lexicaux peuvent dans cet exemple être compris en référence à une littérature. Le scénario de la vengeance/revanche de Bouc se nourrit de traits génériques : la figure littéraire de Renard qui dans les fables a partie liée avec les thématiques de la ruse, de la duperie et de la naïveté. L'adoption d'un tel point de vue en situation d'évaluation demande de porter *un autre regard sur les écrits des élèves* (un regard d'évaluateur/lecteur), d'*évaluer autrement* par conséquent. Je reprends ici en le scindant le titre choisi par Dominique Bucheton et Jean-Charles Chabanne (2002-2003)⁸ qui soumettent pour ce qui concerne les écrits intermédiaires et réflexifs un autre modèle d'évaluation centré sur trois ensembles d'indicateurs.

La prise en compte d'un plus grand nombre de considérations qui s'intriquent nécessite en outre une explicitation plus grande. En situation de réécriture ou bien de correction par l'élève, l'enseignant peut par exemple commenter ou préciser la raison qui fait que tel verbe est mal choisi. Le critère « Les verbes de parole sont bien choisis » peut aussi être spécifié : sens du verbe, complément du verbe et/ou verbe pouvant introduire du discours direct, par exemple. Dans le même esprit, si on se place davantage dans une perspective d'apprentissage, il convient d'interroger les annotations « mal dit », « formule autrement », qui reposent par trop sur des implicites. La nature de l'erreur ou de la non convenance lexicale n'étant pas précisée, si l'enseignant ne fournit pas d'explication, voire une aide afin d'envisager une solution, l'annotation risque de rester opaque. Une formulation telle que *le sens du verbe ne convient pas/convient mal, le verbe ne peut se construire avec...* serait susceptible de favoriser davantage une compréhension. Ce travail d'explicitation, de

7. Renard après être sorti du puits grâce à Bouc y tombe de nouveau : « Renard riait tellement que Bouc ne put répondre. Quand son fou rire fut passé, il se repencha, se mit à loucher et à imiter la chèvre. Mais Renard, tellement content de sa fourberie qu'il bascula dans le puits. »

8. Les coauteurs avancent que « On sait beaucoup moins bien analyser en positif les réussites des élèves, la singularité de leurs textes, l'inventivité qu'ils manifestent, le développement cognitif, culturel qu'ils montrent, leur familiarité ou non avec l'écriture. » (Bucheton et Chabanne, 2002-2003 : 124). Bien que mon étude porte sur des écrits « achevés », il est possible de s'inspirer de la position défendue par Bucheton et Chabanne d'une évaluation plus attentive à l'activité langagière de l'élève écrivant et apprenant.

clarification par conséquent, peut contribuer du côté de l'élève à installer ou renforcer les apprentissages. Du côté de l'enseignant, il peut contribuer à la fois à aiguïser l'évaluation lexicale et à lui donner ainsi plus de place en évitant une évaluation « diffuse » c'est-à-dire qui ne pose pas nettement au préalable ses attentes et une évaluation « réactive », qui porte attention avant tout aux erreurs constatées au fil de la lecture.

Deux des normes recensées peuvent elles aussi être reconsidérées. La mesure de la variété comme la mesure des répétitions implique certes une part de subjectivité chez l'évaluateur mais tient compte également de données textuelles. La norme de la variété et celle de l'évitement des répétitions ne peuvent, autrement dit, s'appliquer de façon absolue, prendre une place trop grande ni ignorer des dynamiques à l'œuvre à l'échelle de l'ensemble ou d'une section de l'écrit produit. Le risque pour l'enseignant qui évalue est de rester indifférent à l'écrit en tant que production langagière qui élabore des significations et procède de choix. Le choix par exemple d'employer peu de verbes de parole (il n'y a que deux locuteurs) et d'employer le verbe *dire* :

- À peine sortit le renard laissa le bouc et lui dit tout heureux :
- Il ne faut pas me faire confiance voyons !
 - Mais pourtant on est amis !
 - Nous ? amis ? Tu veux rires. Tu n'as qu'à trouver un trèfle à 4 feuilles.
 - Je te rappelle que je suis dans un puits, il n'y a que de l'herbe, grogna-t-il.
 - Et... Ben... Attends que la chance tombe sur toi.
 - Arrête de parlé et sors moi de là !
 - Bon il faut que j'y aille ! À plus tard.
 - On se reverra.

Le risque pour l'élève est de trop se conformer à l'attente exprimée au point de produire une sorte de monstruosité d'un point de vue textuel :

Madame Le François a répondu que c'était à elle de s'excuser et que désormais elle conduirait plus sagement. Monsieur Cruchot précisa qu'il était veuf, juste après la naissance de sa fille. La colonel le questionna en demandant s'il avait une fille, Ludovic chuchota que oui. Josépha continua à poser ses questions en demandant si elle est avec lui et Monsieur François déclara que oui. Madame la colonel compléta en disant quel âge elle avait. Il bafouilla puis fini par dire qu'elle était petite.

CONCLUSION

L'évaluation lexicale de productions écrites n'est donc pas simple. À la différence de l'évaluation orthographique, elle est difficilement quantifiable et ne peut pas vraiment procéder d'un jugement alternatif ni rester repliée sur elle-même. Parce que des considérations de différentes natures – sémantique, syntaxique, textuelle, stylistique également – peuvent être actives, l'évaluation lexicale se présente comme complexe et comportant une part d'appréciation, en conséquence une part de labilité et de subjectivité. Évaluer des réalisations lexicales n'est pas évaluer des réalisations orthographiques ou bien syntaxiques, ce qui n'implique pas une évaluation purement subjective dénuée de tout repère interindividuel. Ces

constatations invitent, je crois, à être plus à l'écoute à la fois des erreurs, dont il est important d'interroger de possibles fondements, et des réussites car ces dernières peuvent témoigner de compétences ou bien d'un cheminement dans les apprentissages en matière d'emploi des mots.

RÉFÉRENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- Allardi J.-B. & Fournier J.-M. (1996), « Le style des élèves » (p. 34-42) in *Le français aujourd'hui* n° 16 coordonné par J.-L. Chiss & D. Delas « Styles ».
- Boré C. (2004), « L'écriture scolaire : langue, norme, "style", quelques exemples dans le discours rapporté » (p. 91-106) in *Linx* n° 51 coordonné par J. Anis & C. Boré « Théorie de l'écriture et pratiques scolaires », Nanterre.
- Bucheton D. & Chabanne J.-C. (2002-2003), « Un autre regard sur les écrits des élèves : évaluer autrement » (p. 123-148) in *Repères* n° 26/27 coordonné par S. Plane « L'écriture et son apprentissage à l'école élémentaire ».
- Charaudeau P. (1992), *Grammaire du sens et de l'expression*, Hachette éducation, Paris.
- Fournier J.-M. (2000), *La rédaction au collège. Pratiques, normes, représentations*, INRP, Didactique des disciplines.
- Maugueneau D. (2003), *Linguistique pour le texte littéraire*, 4^e édition, Nathan, Paris.
- Paveau M.-A. & Rosier L. (2008), *La langue française passions et polémiques*, Vuibert, Paris.
- Rosier L. (1999), *Le discours rapporté Histoire, théories, pratiques*, éditions Duculot, Champs linguistiques, De Boeck et Larcier.
- Rouaix P. (1897), *Trouver le mot juste Dictionnaire des idées suggérées par les mots*, Armand Colin, Le Livre de poche.