

## Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes

Francis Grossmann, Françoise Boch & Cristelle Cavalla  
Université Grenoble 3, LIDILEM

### Introduction

Le travail présenté ici est le prolongement d'une expérimentation didactique effectuée, durant plusieurs années, sur le thème du lien entre lexique des sentiments et production de textes. Ce travail étant derrière nous, nous éprouvons en effet le besoin, au vu des difficultés et des problèmes rencontrés, de repenser le cadre élaboré alors. Nous ne reviendrons donc pas sur les résultats de l'expérimentation, qui ont été présentés ailleurs (voir en particulier Grossmann & Boch, 2003 ; Boch & Cavalla, 2005 ; Boch, 2005), et nous centrerons sur une redéfinition de l'organisation pédagogique liée au but concret poursuivi : la mise au point d'un outil d'aide lexicale dans le cadre d'activités de production écrite. Nous inventorions à cet effet un certain nombre de pistes autour du lexique des sentiments<sup>1</sup>, pour les mettre ensuite à la disposition des enseignants, sous diverses formes, et en particulier sur un site comprenant une aide lexicale à la rédaction. Notre propos ne vise nullement l'originalité, et les activités proposées n'ont aucune prétention sur ce plan. Il s'agit plutôt de réfléchir aux moyens de leur *mise en cohérence* – mais aussi de leur adaptabilité – en fonction de démarches qui peuvent varier suivant que l'on privilégie tel ou tel des objectifs possibles, ou tel niveau d'enseignement. De manière plus générale, nous cherchons à lier travail sur la langue et travail sur le texte en sortant d'une conception trop « utilitariste » des activités de langue, et en concevant celles-ci comme des éléments à part entière concourant à la dynamique de l'écriture.

### Principes généraux et considérations préliminaires

Le choix du champ sémantique des sentiments, entendu au sens large, s'explique essentiellement pour des raisons didactiques : nous sommes partis de l'idée qu'il y avait un enjeu réel à apprendre aux élèves à mieux caractériser les sentiments mis en scène dans des écrits narratifs de fiction, et ce afin de développer la prise de conscience de certaines des caractéristiques de l'écriture fictionnelle, par exemple le fait qu'elle a souvent pour but de créer des mondes narratifs singuliers, dans lesquels les actions sont finalisées par les sentiments. Cela a été l'une des raisons de l'échec relatif des tentatives visant à faire construire des récits aux élèves en suivant le modèle de schémas narratifs purement formels que d'oublier cette vérité première, que rappelle philosophiquement toute l'œuvre de Paul Ricoeur, et qui fournit aussi la matière première des anthropologues : les récits ont d'abord pour but de configurer le sens, et les histoires que l'on raconte sont moins à appréhender comme des séquences d'événements que comme la manière dont ces événements sont traduits symboliquement – et donc aussi émotionnellement – dans une communauté donnée. Au plan de l'analyse narratologique, la réhabilitation des émotions a conduit à des évolutions sensibles ces dernières années. Raphaël Baroni (2005) rappelle que les émotions sont au cœur du dispositif narratif : lorsque l'action est entièrement prévisible et calculable, la narrativité meurt. Seul le maintien d'un principe d'indétermination permet de prendre intérêt à ce qu'on nous raconte, et ce principe

---

<sup>1</sup> Nous utilisons désormais, par commodité, le terme « sentiment » comme classifieur regroupant les sentiments et les émotions (cet emploi de classifieur se retrouve dans la langue : ex. *éprouver un sentiment de peur*). Cela n'implique évidemment pas que nous méconnaissions les différences entre sentiments et émotions (sur les problèmes posés par la sous-catégorisation dans ce champ sémantique, voir Tutin et al., 2006). Nous utiliserons parfois l'expression « lexique émotionnel », lorsqu'il sera plus directement question des sentiments-émotions comme la *peur*.

d'indétermination est lié en grande partie à la mobilité des sentiments humains : le récit est « le lieu où l'action se représente dans son incertitude, le lieu où peuvent être explorées les obscurités du monde et du futur dans lesquelles s'enracinent nos angoisses et nos espoirs ». Notre hypothèse de travail peut donc se résumer ainsi : à partir d'une entrée lexicale ouvrant sur le monde des sentiments<sup>2</sup>, il devient possible de travailler l'écriture narrative d'une autre façon. En particulier, on peut conduire les élèves à se décentrer de leurs pratiques habituelles, qui consistent trop souvent à effectuer une simple narration d'événements, pour les amener à prendre en compte davantage la question du sens du récit donné à lire.

Une telle ambition oblige d'abord à se poser la question des niveaux d'analyse mobilisés par la mise en scène des sentiments dans le récit. Caroline Masseron analyse ici-même, pour la *peur*, cette multiplicité des niveaux possibles, en les articulant à un modèle d'invention-planification-révision du texte : elle distingue ainsi les *représentations* et *expériences* de la peur (relevant selon elle de la conception-invention ; la *topique* de la peur, liée au genre d'écrit, qui rassemble les scènes et scénarios de la peur, les *activités lexicales* « décrochées », intégrant la *lexique-grammaire* des noms de peur, liées à la phase d'écriture proprement dite. Enfin, à la phase de révision du texte correspondrait l'analyse des *effets de peur* (et de pitié), mobilisant les *figures* (de discours) à des fins épidiotiques et persuasives ; on se situe cette fois au plan de la rhétorique et de la poétique du discours. Selon elle, ces opérations rédactionnelles « traduisent à leur façon une espèce de *chrono-génèse* de la peur : la peur, d'abord virtuelle, de *catégorie de pensée*, se transforme, *via* l'élaboration du discours, en un ressenti final que l'on supposera être celui du lecteur ». Cette approche stimulante – dont nous n'avons eu connaissance que récemment – permet de traiter un certain nombre de problèmes que nous nous sommes nous-mêmes posés. Il y a par exemple un hiatus évident entre le niveau textuel/générique et le niveau lexical qui représente notre ancrage principal : ainsi, la topique de la peur, pour reprendre l'expression de Caroline Masseron, n'implique nullement la mobilisation du lexique de la peur. La création d'un climat émotionnel d'angoisse, que cela soit celui prêté au personnage, ou plus encore, celui que l'on cherche à susciter chez le lecteur, passe par des moyens linguistiques qui ne relèvent pas du niveau de la dénomination des sentiments. Il peut y avoir évidemment des cas où le lexique émotionnel participe de la création du climat, comme par exemple quand le personnage du *Horla* de Maupassant analyse la montée de sa propre peur, mais ce n'est nullement obligatoire, l'inverse étant même plus souvent vrai : on donne à voir ou l'on suggère plutôt que l'on ne dénomme. La création d'un climat émotionnel – voir aussi la notion de *cadre émotionnel* définie plus loin – engage il est vrai également des univers lexicaux spécifiques, qui peuvent faire l'objet – comme nous l'avons fait au cours de l'expérimentation - d'un travail spécifique, en partant des stéréotypes associés à la création d'un climat de peur (les bruits, les lieux, etc.), mais il s'agit là de tout autre chose que du lexique des sentiments proprement dit, même si l'on peut avoir intérêt à lier les deux aspects.

Ayant également fait ce constat de l'hétérogénéité des dimensions liées au lexique des sentiments dans le récit, nous n'adoptons pas tout à fait la même démarche que celle proposée par Caroline Masseron, à la fois pour des raisons de public (le public visé initialement concernait des élèves plus jeunes, même si le cadre proposé ici se veut plus général) et pour des raisons liées à la logique du projet didactique. Il nous a semblé en effet préférable d'explorer cette multidimensionnalité à travers une série d'activités, certes finalisées par un projet d'écriture<sup>3</sup>, mais qui pouvaient être conçues, au moins pour certaines, comme des modules indépendants, autorisant par là-même des parcours d'apprentissage différenciés<sup>4</sup>. Cette logique modulaire est d'ailleurs en cohérence avec le projet de site d'aide lexicale à la rédaction qui est le nôtre (*peut-être en dire un mot, ou donner l'adresse du site dans une note ?*). C'est ainsi que, plutôt que d'envisager le projet sous la forme d'un parcours conduisant du « ressenti » aux effets à produire sur le lecteur, nous avons cherché à définir pour chacun de nos quatre grands parcours, un type de compétence à mobiliser, en nous situant dans une optique sémasiologique pour le premier parcours et onomasiologique pour les trois autres. En effet, dans le parcours 1, on part du lexique du sentiment lui-même pour déclencher

<sup>2</sup> Faut-il fonder une telle réflexion sur une « sémiotique des passions », au sens que Greimas et ses disciples (voir en particulier Greimas, A. J., & J. Fontanille, 1991) ont donné à cette expression ? L'entrée sémantique et lexicale, plus modeste, nous semble aussi plus opérante au plan didactique, si on est en mesure de l'articuler d'une part à l'*expérience* des sentiments ~~qu'on~~ que partagent tous les élèves, et à une analyse de la *mise en scène des sentiments dans le texte* d'autre part.

<sup>3</sup> Dans l'expérimentation menée, les textes des élèves ont été publiés dans le journal du R.E.P.

<sup>4</sup> Sur la notion de modularité et de parcours d'apprentissage en didactique du lexique, voir la thèse récente de Nicole Larger (2006).

l'écriture, tandis que dans les parcours 2, 3 et 4 on part des problèmes posés par la mise en scène des sentiments dans le texte, en intégrant la question du lexique. Tout en offrant différentes possibilités d'entrée, l'organisation proposée ici suppose une forte interaction entre trois pôles : l'expérience des élèves, la culture et la connaissance du monde (nourrie des mille et une fictions narratives, écrites ou filmées), enfin l'expérience de l'écriture proprement dite. Si nous nous centrons essentiellement ici sur le dernier aspect, les deux autres n'en sont pas moins indispensables, si l'on veut éviter que la démarche ne tourne pas à vide.

Le tableau ci-dessous résume les quatre entrées didactiques liant lexique et écriture en langue maternelle sur cette thématique des sentiments. Les différents parcours d'apprentissage (Larger, 2006), peuvent être croisés librement, selon les niveaux, les objectifs visés et les besoins langagiers des élèves. Les sous-colonnes fournissent simplement quelques pistes de travail (correspondant à ce nous nommons « modules »), non exhaustives, pistes que nous présentons plus en détail dans la suite.

(1) Mieux connaître le lexique des sentiments			(2) Mobiliser le lexique des sentiments pour planifier l'écriture d'un texte		(3) Créer un climat émotionnel en fonction du genre du texte		(4) Décrire les sentiments d'un personnage en les intégrant au texte et à l'action	
(a) Accéder au lexique des sentiments; apprendre les nuances qui distinguent les sentiments proches.	(b) Explorer les scénarios associés aux lexèmes (ex. les scénarios associés à <i>panique</i> (incendie dans un immeuble, etc.).	(c) Connaître les constructions associées aux mots (lexique-grammaire des noms de sentiment)	(a) Appréhender le rôle structurant des sentiments à partir de l'expérience personnelle et/ou d'un ressenti collectif.	(b) Utiliser des « chaînes » de sentiments : ex. <i>amour-jalousie-vengeance...</i> pour écrire un texte	(a) Jouer avec les stéréotypes liés au genre de texte (ex. fantastique, horreur, roman sentimental...) et mobiliser le lexique associé à ces stéréotypes.	(b) Associer un climat et des actions narratives, en jouant sur la synergie ou le contraste entre climat et action.	(a) Caractériser les sentiments éprouvés en utilisant les ressources de la langue : collocations, expressions figées, métaphores.	(b) Utiliser des structures détachées pour mieux intégrer le lexique des sentiments au texte produit.

**Tableau 1.** Parcours d'apprentissage associant lexique et écriture

Chacun des parcours peut faire l'objet d'un travail spécifique, comportant des activités orales et écrites, en réception et en production, et peut être associé également à un projet d'écriture spécifique. La logique modulaire proposée autorise également des associations, dont certaines nous paraissent privilégiées. Par exemple, le parcours 1 et le parcours 2 d'une part, le parcours 3 et le parcours 4 d'autre part, nous paraissent pouvoir se combiner de manière efficace, pas forcément d'ailleurs en suivant l'ordre suggéré par nos boîtes. Le tableau 2 fournit un exemple montrant comment peuvent s'assembler quelques unes des idées formulées dans le tableau 1, à partir des parcours 1 et 2.

2a Appréhender le rôle structurant des sentiments à partir de l'expérience personnelle et/ou d'un ressenti collectif : voir plus loin l'exemple sur le ressenti d'une classe après une activité d'escalade : à l'impatience a succédé parfois l'angoisse .... voire la panique, puis, l'épreuve passée, le soulagement.
1b Explorer les scénarios associés aux lexèmes dénommant les sentiments : ici, à partir de l'activité d'escalade effectuée, on peut faire la liste des sentiments éprouvés : <i>impatience, panique, soulagement...</i> puis chercher des scénarios leur correspondant (ex. : le soulagement après la visite chez le dentiste, après une épreuve...).
1c Connaître les constructions associées aux mots (lexique-grammaire des noms de sentiment) : montrer la diversité des constructions possibles avec <i>impatience</i> (et mots de la même famille) : <i>être impatient de / éprouver de l'impatience/ l'impatience du départ</i> ainsi que les collocations : <i>éprouver une certaine impatience (à l'idée de)...</i> ; idem avec <i>panique</i> et <i>soulagement</i> .
2b Utiliser des chaînes de sentiment pour écrire de courtes fictions : ex. à partir de la chaîne <i>impatience, panique, soulagement</i> .

**Tableau 2.** Exemple de combinaison de modules à partir des parcours 1 et 2

De la même façon, les parcours 3 et 4 s'associent dans une approche combinant la création du cadre émotionnel du récit et l'expression des sentiments des personnages.

Dans l'optique qui est la nôtre, la notion d'« activité décrochée », souvent invoquée dès lors que l'on prétend marier, plus ou moins heureusement, activités de production et activité de langue perd de son sens ; ainsi, on peut fort bien intégrer des activités d'écriture, dans le cadre même d'une activité visant essentiellement la mise en place de connaissances lexicales (cf. Parcours 1 : « mieux connaître le lexique des sentiments »), la réflexion sur la langue déclenchant des activités d'écriture tout autant que l'inverse. Ce que racontent les mots, l'embryon de narrativité qu'ils contiennent, voire d'argumentation, suivant les théories défendues par Oswald Ducrot, présente en effet tout autant d'intérêt comme déclencheur d'écriture que d'autres consignes plus classiques, pour peu que les mots sur lesquels on travaille ne soient pas vides de sens pour les élèves. C'est pour cette raison que le premier parcours n'est pas à considérer comme remplissant un rôle préparatoire à l'écriture : il est un module d'écriture à part entière. Nous décrivons ci-après plus en détail la logique propre à chacun de ces parcours.

## Mieux connaître le lexique des sentiments

On sait bien que le fait que l'on « apprenne » des mots ne garantit nullement le fait qu'on les utilise. C'est d'autant plus vrai en ce qui concerne la production écrite : les élèves connaissent beaucoup de termes qu'ils ne sont pas pour autant capables de mobiliser de manière efficace au cours de la production. Durant le travail effectué sur le lexique des sentiments, ils rencontrent aussi des termes moins connus ou inconnus. Pour faciliter l'accès lexical, et permettre aux jeunes scripteurs de mobiliser, de manière pertinente, ce type de lexique dans les productions, on part de l'idée qu'il faut d'abord susciter leur emploi et favoriser l'affinement de leur sens.

### *Categoriser les sentiments et les regrouper par familles*

Connaitre les noms et adjectifs de sentiments implique en effet une capacité à les catégoriser, et à différencier, assez finement, leurs emplois linguistiques, ce qui rend relativement coûteux l'emploi en production.. Une des pistes didactiques possibles consiste à caractériser et à opposer les sentiments, à partir de critères sémantiques simples, au moins en première approche, comme par exemple la polarité positive ou négative (sentiments « agréables » ou « désagréables »), pour aboutir ensuite à des classifications plus complexes. Le but à ce stade n'est pas d'affiner les distinctions sémantiques, mais plutôt de rendre disponible le lexique, et de montrer la diversité des formes de catégorisation. On peut ainsi faire des jeux d'association (sentiments « doux », « sentiments violents », sentiments « qui durent », sentiments « qui ne durent pas »), ou encore fabriquer des « jeux de familles de sentiments ». On aboutit progressivement à la construction de familles synonymiques, qui permettent le classement le plus simple et le plus efficace, même s'il peut ensuite être intéressant de faire fonctionner, au sein de chaque famille synonymique, les critères utilisés précédemment. Pour constituer les familles synonymiques, on demande par exemple aux élèves de regrouper des séries de noms de sentiments selon leur degré de proximité sémantique, et on cherche ensemble le sentiment élémentaire qui peut servir de « nom de famille », à partir du critère (ou le sème) qui a présidé au classement intuitif. Les tableaux ci-dessous donnent un exemple à partir des familles synonymiques de *joie*, *tristesse*, *colère*, *peur*, *jalousie*, *respect*. En cours de route, plusieurs constats peuvent être faits : les familles synonymiques peuvent être petites (*jalousie*, *respect*) ou grandes (*peur*, *tristesse*) ; il y a parfois concurrence de plusieurs classificateurs : *joie* ou *bonheur* (voir le tableau 1). Ces tableaux n'ont pas, bien sûr, à être présentés complets, si même c'était possible : on les complète au fur et à mesure des rencontres lexicales dans les lectures, en discutant à chaque fois de la légitimité des nouveaux mots entrants, qui peuvent parfois appartenir à plusieurs familles, soit en raison de leur ambiguïté, soit en raison de leur multi-appartenance. Ambiguïté : *envie* peut être synonyme de *désir*, ou de *jalousie*, et il s'agit de deux sens distincts. Ambivalence : les familles ont parfois des intersections, qu'il est intéressant de découvrir. Ainsi, *dépit* peut figurer aussi bien dans la famille de *colère* que dans celle de *jalousie*. Le niveau d'approfondissement dépend bien entendu du niveau d'enseignement.

famille de <b>joie / bonheur</b>	famille de <b>tristesse</b>
<i>Joie, bien-être, bonheur, bien-être, extase, quiétude euphorie, gaieté, contentement, soulagement, détente, satisfaction, fierté jubilation, ravissement, allégresse</i>	<i>Tristesse, mélancolie, désespoir, détresse, ennui, regret, chagrin, abattement, cafard, peine, nostalgie, affliction, amertume</i>

**Tableau 3** : Les familles synonymiques de *joie* et de *tristesse*.

famille de <b>colère</b>	famille de <b>peur</b>
<i>Colère, courroux, irritation, exaspération, emportement, dépît, fureur, agacement, contrariété, indignation, mauvaise humeur</i>	<i>Peur, crainte, appréhension, inquiétude, effroi, épouvante, phobie, frousse, angoisse, anxiété, panique, terreur, affolement</i>

**Tableau 4** : Les familles synonymiques de *colère* et de *peur*.

famille de <b>jalousie</b>	famille de <b>respect</b>
<i>Envie, dépît, rivalité, convoitise, émulation</i>	<i>Considération, déférence, estime, égards, attention</i>

**Tableau 5** : Les familles synonymiques de *jalousie* et de *respect*.

### *Les scénarios associés aux noms de sentiments*

Ce travail sur la catégorisation et sur la synonymie peut être complété par un travail sur les éléments de narrativité impliqués par les mots (en fonction des stéréotypes qu'ils mobilisent). Pour *panique*, il est intéressant d'intégrer et de noter des scénarios associés au lexème, comme par exemple :

- panique d'une foule qui cherche à sortir d'un immeuble en flamme
- panique d'une personne qui a perdu son portefeuille.

Ces éléments de scénarisation donnent lieu à de courts exercices d'écriture<sup>5</sup>, et permettent aussi de relever quelques éléments utiles pour la définition sémantique du mot : par exemple, ici, le fait que la panique est soudaine, qu'elle est souvent consécutive à un événement négatif et inattendu, et qu'elle peut être collective ou individuelle. Le petit texte ci-dessous, écrit par un élève de 6<sup>ème</sup>, est typique des difficultés que pose l'écriture de scénarios mettant en scène les sentiments, mais aussi de l'intérêt qu'elle peut présenter, tant pour susciter les représentations préalables associées à un terme que pour la discussion qu'elle peut ensuite susciter :

<sup>5</sup> Et bien évidemment, par des séances de lecture : le projet tout entier repose sur un accompagnement de lectures, individuelles et partagées, de récits dans lesquels les sentiments occupent une place centrale.

### La panique

La panique, c'est un sentiment qu'on éprouve : une sorte de perte de ces capacités, on a une peur horrible au moment où quelque chose arrive.

Voilà une petite histoire qui résume la panique :

J'avais proposé d'aller camper dans un bois avec des amis ; nous voilà en route.

-Ha ! Ça va être bien ! dis-je.

-Nous sommes arrivés ! s'exclama un de mes amis !

Nous avons monté les tentes. La nuit commença à tomber et nous avons décidé de rentrer dans la tente. Il commençait à faire froid et donc, inutile de rester dehors !

Nous nous racontions des histoires, quand, tout à coup, nous entendons un long cri strident. Mon sang se glaça... Qu'est que ça pouvait être ? C'était peut-être dangereux de rester ici !! Je n'aurais jamais dû proposer cette idée idiote !! Camper en plein bois ! Je regardai mes amis : ils avaient les yeux écarquillés ! Je m'apprêtais à dire quelque chose quand un autre cri, mais plus distinct, retentit à nouveau. Nous tremblions de terreur : Ç' en était trop ! Nous ne prîmes même pas le temps de démonter la tente et nous nous enfuîmes à toutes jambes ! (Gilles)

La définition écrite par l'élève – sans le secours du dictionnaire - reste un peu sommaire, et ne permet pas de distinguer convenablement *panique* de *terreur* par exemple. Cependant, certains éléments sont intéressants, tant dans la définition que dans le petit récit qui lui succède : l'élève a bien vu que la *panique* se manifestait soudainement, et qu'elle était réactive. L'idée de « perte de capacités » (cf. TLF : « Peur, terreur qui survient de manière subite et violente **en troublant l'esprit et le comportement** ») traite un aspect du sémantisme de *panique* et le récit illustre bien l'idée d'une réaction incontrôlée. Lorsqu'on analyse la définition proposée par le TLF (et plus encore celle du petit Robert : « terreur extrême et soudaine, souvent collective, devant un danger réel ou seulement possible »), on se rend compte que le sème de surprise, lié à un événement imprévu n'est guère mis en valeur par les lexicographes, alors qu'il est déterminant dans la motivation des collocations et des expressions liées à *panique* (*la panique l'envahit, être pris de panique, jeter ou semer la panique*). Grande leçon : le sens des mots ne se laisse pas toujours appréhender clairement à travers le dictionnaire ; quelques détours à travers les textes sont parfois nécessaires. Pour savoir ce qu'est la panique, il est donc instructif de voir comment la panique est mise en scène dans les récits<sup>6</sup>. La définition de *panique* proposée, ainsi que le scénario qui l'illustre, devraient donc mettre en évidence le comportement troublé lié à la perte de contrôle de soi, réagissant à un événement inattendu et soudain perçu comme menaçant. Le fait que la panique soit parfois collective ne fait qu'entériner cette dimension extérieure et comportementale qui spécifie le sens du terme par rapport à *terreur*. Il s'agit là de distinctions subtiles, ce qui confirme le fait que l'écriture des scénarios associés aux noms de sentiments n'a de sens que si elle est encadrée par un travail culturel et linguistique suffisamment approfondi. L'écriture puis la réécriture de « fiches lexicographique<sup>7</sup> » sur les sentiments fournit ainsi la matière d'une véritable enquête individuelle ou collective à travers les dictionnaires et les livres de la littérature jeunesse et générale.

### Lexique-grammaire des noms de sentiment

La notion de famille synonymique étant installée, il est nécessaire de sensibiliser les scripteurs aux différences d'emploi des synonymes, non seulement en fonction des nuances de sens qui les opposent, mais aussi en fonction de leurs possibilités combinatoires : c'est le rôle du module 1c, consacré au lexique-grammaire des noms de sentiment. Il est facile de remarquer, par exemple, que dans la famille de *joie*, les mots sont susceptibles d'utilisations variées : on dit *j'ai la joie de vous annoncer...* *j'ai le bonheur de vous annoncer...* mais pas *\*j'ai la gaieté de vous annoncer...*, ou *\*j'ai le contentement de vous annoncer*. De même, dans l'exemple de *panique* opposé à *terreur*, on prend conscience du fait que certaines constructions sont

<sup>6</sup> On peut inventorier par exemple le nombre impressionnant de titre de romans ou de films commençant par « *Panique à...* » ou observer l'usage du lexème dans les quatrièmes de couverture, comme celle-ci (*Gudule*, Lune Noire, Nathan) : *Nina a dérobé au sorcier Gaspard Torve une recette qui rend invisible. Revenue chez sa mamie, la petite fille avale la mixture et se transforme... en courant d'air ! La panique l'envahit : comment redevenir une petite fille ?*

<sup>7</sup> On peut s'inspirer librement du *Dictionnaire des sentiments*, publié chez Syros.

possibles avec *terreur* et pas avec *panique* : *il a la terreur des araignées*, et pas la *panique des araignées* ; on dit *c'est la panique !* mais pas *c'est la terreur !* (ou alors l'expression change de sens) ; de même, certaines dérivations sémantiques sont possibles avec *terreur* : c'est la *terreur du quartier*, alors qu'elles sont impossibles avec *panique* : ? *c'est la panique du quartier*, en revanche, *semer la panique* et *semer la terreur* sont possibles tous les deux, avec une nuance de sens, etc. On peut par ailleurs sensibiliser à ces expressions semi-figées qu'on appelle collocations, et qui prennent des formes très diverses : *peur bleue*, *prendre peur*, *être saisi d'effroi* ; on renvoie sur ce point au module 3a, dans le parcours consacré à la description d'un personnage, module qui en est un complément naturel.

## Mobiliser les sentiments pour planifier l'écriture d'un texte

La description des sentiments n'est pas un supplément d'âme des textes narratifs ; elle joue aussi un rôle fonctionnel, en fournissant des causes permettant d'interpréter les réactions d'un personnage, et donc l'évolution de l'action. Ce qui fait la différence entre un récit et une simple succession d'événements ou d'actions, c'est, rappelons-le, l'intérêt humain que peut prendre tel événement aux yeux de celui qui le raconte. Or, la tendance naturelle des jeunes scripteurs est de s'en tenir à un récit factuel, dans lequel les sentiments – lorsqu'ils sont évoqués – sont comme « posés », sans que le lien avec l'action narrative soit précisé. Différents types d'exercices d'écriture peuvent permettre de sensibiliser les scripteurs à cet aspect. Nous en fournissons ici un exemple, issu de la phase de pré-expérimentation à visée exploratoire réalisée au début du projet dans une classe de CM2<sup>8</sup>. Le but était de fournir une base de réflexion permettant d'analyser les problèmes posés par une démarche d'écriture visant à intégrer le lexique des émotions dans le cadre d'un récit écrit. Il s'agissait aussi d'analyser la manière dont une praticienne expérimentée traitait le problème didactique posé. Deux aspects sont nettement ressortis : l'intérêt d'un appui sur l'expérience personnelle des enfants (en particulier sur la manière dont ils ressentent physiquement les émotions), et le rôle structurant des émotions pour la narration (en l'occurrence un récit d'expérience personnelle). Il nous est donc apparu que cette démarche, avec ses limites, fournissait une aide utile, qui pouvait permettre de mieux comprendre comment articuler représentations lexicales, expérience du monde et planification textuelle.

### *L'expérience et le ressenti : des appuis pour la planification textuelle*

Les enfants ont tous une expérience personnelle des sentiments, et il est intéressant de s'appuyer sur ce ressenti personnel. Dans la classe de CM2 qui a servi de terrain, l'enseignante a fait verbaliser les émotions éprouvées par les enfants lors d'une activité d'escalade :

**Enseignante** : on va travailler sur ce qu'on a ressenti pendant l'escalade. Qui peut me dire ce que veut dire "ressentir" ?

**Elèves** : les sentiments qu'on a eus/sentis, par exemple "oh c'est beau !"  
(Ils donnent des exemples : "le stress, la colère, la joie, la tristesse, le bonheur")

**Un élève** : c'est une émotion

**Enseignante** : oui, très bien ; où est ce qu'on la sent, cette émotion ?

**Elèves** : dans le corps, il y a de la chaleur ou de la douleur

**Un autre** : dans les yeux, quand on pleure, il y a des larmes

**Un autre** : dans les mains, quand elles tremblent (la maîtresse ajoute : oui, on peut avoir les mains moites, aussi, transpirantes, qui collent. C'est aussi le signe d'une émotion).

**Un autre** : dans le ventre : mal au ventre, avoir un nœud à l'estomac

**Enseignante** : au niveau de la parole, aussi : la voix chevrotante, le menton qui tremble, la langue qui reste collée au palais

**Un élève** : dans le dos aussi : plein le dos, courber le dos

**Enseignante** : oui, et rentrer la tête dans les épaules. Dans les jambes aussi : « avoir les jambes qui flageolent »

<sup>8</sup> Dans la classe de Dominique Fister (école Jules Ferry, Villard-Bonnot), que nous remercions chaleureusement ici pour sa coopération.

Dans le travail préparatoire à l'écriture, l'enseignante de CM2 a insisté sur leur rôle structurant, en demandant aux élèves de mettre en rapport les différents sentiments ressentis et le déroulement de l'escalade. Le résultat de la discussion collective a été porté au tableau :

Avant	Pendant	Après
Excité	On a peur, on a la frousse	Soulagé
Impatient	Lutter contre sa peur	Détendu
Avoir hâte	Surmonter sa peur	Heureux
Intrigué	Content ou pas content	Fier d'avoir surmonté sa
Curieux	On éprouve de la frayeur, de	peur, combattu une
Impressionné	l'inquiétude	épreuve
Ressentir une tension	Rempli d'inquiétude	Fier de soi
L'angoisse	Avoir la chair de poule	Se surpasser
L'anxiété	On a des frissons, un nœud à	
	l'estomac	
	On se sent mal à l'aise	
	Tendu	
	Effrayé	
	Enervé, en colère, désespéré par le	
	mauvais temps	
	Avoir le vertige	
	Rougir de honte	

**Tableau 6 :** les émotions associées à l'activité d'escalade par les enfants

Ce cadre a fonctionné, dans la mesure où les enfants ont tous été en mesure de produire des textes dans lesquels les émotions ressenties jouent un rôle structurant. Cependant, les émotions correspondant aux différentes étapes du récit sont souvent fournies de manière statique, plutôt que réellement mises en scène ; la clarté et la simplicité du plan de texte adopté lors de la préparation (*avant, pendant, après*), si elle a aidé, a aussi conduit, comme on peut le constater, à figer l'écriture comme le montrent bien les productions reproduites ci-dessous ;

Ex 2 : « Au début de l'escalade, j'avais un peu peur et j'étais stressé mais après ça allait mieux. On a commencé par grimper la montagne sans les cordes. Après on est redescendu pour se préparer. On a mis un baudrier et un casque. Pendant que j'escaladais j'avais des frissons et la chair de poule mais aussi j'étais courageux. Ça devenait de plus en plus dur. J'étais bien content de redescendre et quand j'étais en bas je me sentais soulagé, j'étais détendu et fier de moi. Après on est rentré à la Pulka » (texte n°25).

Ex 3 : « Nous sommes allés à l'escalade. Au début j'étais impatiente et excitée et quand j'ai vu les rochers je m'attendais à autre chose. C'était effrayant. Il fallait surmonter sa peur. En même temps j'avais la chair de poule. Par contre il a plu j'étais désespérée par le temps. J'étais en colère et en même temps stressée. Mais mains tremblaient. Quand tout était fini, j'étais fière de moi d'avoir affronté ses épreuves. Avant, je mourais de peur mais à la fin j'étais rassurée » (texte n°20).

Ce problème, inévitable peut-être dans une première phase d'écriture, peut fournir la matière d'un prolongement didactique nous y revenons ci-après.

### *L'utilisation des sentiments comme organisateurs textuels*

L'observation des séquences conduites par l'enseignante de CM2 a montré non seulement la faisabilité d'une intégration du lexique des sentiments pour la planification de l'écriture, mais aussi l'intérêt qu'elle suscite de la part des élèves. Le lien avec l'expérience personnelle n'est pas gratuit : c'est parce que les jeunes scripteurs ont une conscience vécue des différentes phases émotionnelles dans lesquelles ils sont passés qu'ils sont en mesure de s'y référer, et de construire leur récit. Se pose cependant la question du transfert dans le cadre d'autres genres narratifs, comme les récits fictionnels. En effet, dans ces récits,

l'expérience est davantage médiatisée par la culture et la connaissance du genre. Le bilan effectué de cette première expérience permet de saisir les éléments qui permettraient de construire de manière plus efficace leurs récits, en utilisant les sentiments nommés comme organisateurs. Deux directions de travail semblent prioritaires :

Il s'agit d'abord de présenter une plus grande diversité de l'« offre » émotionnelle ; dans le cas du récit d'expérience dans lequel étaient engagés les élèves, la palette des émotions éprouvées selon des phases peut être présentée de manière plus fine, et mise en relation avec une plus grande variété des sentiments possibles, associés à autant de possibles narratifs ou de « scripts » envisageables, comme par exemple :

a) l'attente : impatience, appréhension, stress, excitation ; envie d'y aller, de ne pas y aller ; le désintérêt devant l'activité proposée (qui permettra éventuellement la surprise de voir qu'elle nous plaît) ;

b) la préparation : l'impatience qui grandit ; l'ennui de ne pas commencer tout de suite ; le sentiment d'assurance lorsque toutes les précautions sont prises ; l'énerverment devant un problème technique ;

c) l'escalade : sentiment de maîtrise de la situation, ou au contraire celui de ne pas être à la hauteur ; la solidarité des équipiers, et la joie que procure l'esprit d'équipe (ou au contraire, la déception qu'entraîne le manque d'entente) ; le blocage devant une difficulté ; la nécessité de surmonter sa peur pour continuer ; le besoin de se prouver à soi-même que l'on est capable d'accomplir l'activité ; le découragement devant une difficulté ;

d) un événement imprévu, l'orage (ou tout autre événement, dérapage, etc.) : surprise ; effroi, panique ou au contraire excitation supplémentaire ; le comique de la situation (entraînant une détente) ;

e) la fin de l'activité : soulagement ; regret, envie de recommencer ; fierté d'avoir réussi, déception de ne pas avoir parfaitement réussi, envie d'aller jouer, besoin de détente, etc.

En second lieu, on peut s'attaquer à l'une des difficultés principales, qui est de gérer les « transitions émotionnelles ». En développant les différentes phases d'un sentiment, on peut en effet éviter l'impression d'artifice que cause souvent le passage abrupt, non négocié, d'un sentiment à un autre ; par ailleurs, la description des sentiments intervient à des moments significatifs dans l'économie textuelle, en particulier lors des moments de tension ou de détente, et non n'importe quand. Seule une observation fine des textes peut contribuer à aider les enfants à améliorer leurs performances sur ce point : l'appui sur un corpus de textes issu de la littérature enfantine contemporaine pour observer comment les écrivains font passer leurs personnages d'un sentiment à un autre se révèle ici précieux.

## **Créer le cadre émotionnel**

Ce parcours propose deux modules très complémentaires. Le premier implique un travail sur le genre et les stéréotypes émotionnels qui lui sont associés. Le second vise à rendre davantage conscients les élèves de la nécessité d'articuler cadre émotionnel et action narrative. Étant donné la complexité des problèmes posés, et l'importance des données culturelles à mobiliser, certaines des activités proposées sont à réserver aux élèves plus âgés (fin du collège et lycée).

### *Le cadre émotionnel et les genres narratifs*

Nous utilisons le terme de *cadre émotionnel* pour rappeler le fait que, dans le récit fictionnel, les lieux décrits sont fréquemment investis, « psychologisés » et jouent d'une certaine manière le rôle d'actant, au sens de la sémiotique narrative. Les unités lexicales qui font l'objet du travail didactique n'appartiennent pas toutes au champ sémantique des émotions/sentiments, entendu au sens étroit du terme : en effet, dès lors que l'on s'intéresse à la mise en scène d'une émotion ou des sentiments dans un texte, on a à manipuler des unités qui ont pour fonction de créer l'arrière-plan émotionnel dans lequel s'inscrit l'action du récit, c'est à dire qui visent à créer un climat psychologique (de peur, par exemple). On se situe donc ici plus directement du côté des effets à produire sur le lecteur, et donc de la rhétorique du texte. Le lien entre cette rhétorique du texte et les émotions que l'on prête au personnage du récit n'en reste pas moins

important puisque la description des émotions ressenties par les personnages est souvent mise en relation avec le cadre extérieur, parfois de manière assez subtile. Le cadre émotionnel repose alors sur des éléments de mise en scène, souvent largement configurés par les genres du récit.

Dans l'expérimentation effectuée, qui concernait des élèves de fin de primaire et du début du collège, on a volontairement choisi un genre très stéréotypé (le récit de vampires) de façon à ce que les élèves puissent facilement utiliser le bric-à-brac de l'horreur : portes qui grincent, les cimetières, le vent dans les arbres, les souterrains, etc. Les résultats obtenus (Grossmann & Boch, 2003, Boch & Cavalla, 2005, Boch, 2005) ont confirmé que cette piste d'un appui sur un genre bien connu se révélait pertinente dès lors que l'on souhaitait effectuer une première sensibilisation à la notion de cadre émotionnel. En effet, tous les élèves ont été capables de mobiliser, parfois de manière parodique et avec humour, des éléments typiques permettant de créer une atmosphère propre à ce genre de récits. Cependant, l'inconvénient d'une telle approche est qu'elle ne permet pas de sensibiliser à l'intérêt plus général de créer un cadre émotionnel pour tous récits, le caractère extrêmement marqué du genre choisi conduisant à des choix lexicaux très spécifiques, et peu transférables dans d'autres contextes. Il est sans doute préférable de travailler sur des genres moins contraints, mais il devient nécessaire alors de choisir des unités transgénériques pour préciser le cadre émotionnel : cela peut être le cas des descriptions de lieux dans les récits, ou encore des *motifs*, au sens narratologique du terme.

Il est intéressant, par exemple, d'associer les noms de sentiments à des lieux. On remarquera pour commencer que seuls certains sentiments de base peuvent être liés aisément à des « ambiances » propres à certains lieux : par exemple, la peur peut être associée à la forêt, à un cimetière, mais aussi à des lieux moins directement symboliques, dès lors que le décor est *construit* : un jardin public avec un vieil homme assis sur un banc, qui nous regarde fixement ; un bateau qui dérive sans capitaine à bord. Le décor, au lieu de rester statique, s'empplit alors de narrativité, ce qui n'a rien d'étonnant puisqu'on a déjà affaire, en l'occurrence, à des *motifs* narratifs. Inversement, on jouera sur la polysémie émotionnelle de lieux prototypiques (désert, paysage enneigé, île, maison isolée, plage, place déserte ou emplie de foule, etc.) pour effectuer des jeux d'association avec des noms de sentiments, pouvant servir de déclencheurs à de courtes activités d'écriture. Là encore, on essaiera de ne pas se limiter à de telles associations typiques, mais de partir de lieux plus ordinaires pour voir par quels moyens on peut leur donner une couleur émotionnelle. On peut aussi demander aux élèves de décrire un lieu qui suscite des sentiments variés suivant les heures de la journée ou suivant l'humeur : il s'agit cette fois de montrer que le même lieu peut être investi émotionnellement de manière différente, de manière à casser l'idée trop mécanique selon laquelle certains lieux, comme, par exemple, le cimetière sont, par essence, représentatifs d'une humeur ou d'un état émotionnel.

La démarche ici est donc double : partir de genres spécifiques pour montrer en quoi ils conditionnent le cadre émotionnel à créer ; complémentairement, rendre les élèves sensibles à la poétique des lieux, en jouant sur les émotions qu'ils peuvent susciter pour déclencher l'écriture narrative. Dans ce deuxième cas de figure, on échappe dans une certaine mesure aux règles pré-définies d'un genre, au moins au point de départ de l'écriture.

### *Articuler cadre émotionnel et action narrative*

En classe de 3<sup>ème</sup> et au lycée, il est possible de faire prendre conscience de la diversité des relations possibles entre le lieu décrit et la palette des sentiments humains. Les extraits ci-dessous montrent quelques uns de ces jeux possibles entre extériorité du décor et intériorité des sentiments :

(1) Je n'avais nulle envie de dormir. J'allai à Montagny pour revoir la maison de mon oncle. Une grande tristesse me gagna dès que j'en entrevis la façade jaune et les contrevents verts. Tout semblait dans le même état qu'autrefois; seulement il fallut aller chez le fermier pour avoir la clef de la porte. Une fois les volets ouverts, je revis avec attendrissement les vieux meubles conservés dans le même état et qu'on frottait de temps en temps, la haute armoire de noyer, deux tableaux flamands qu'on disait l'ouvrage d'un ancien peintre, notre aïeul; de grandes estampes d'après Boucher, et toute une série encadrée de gravures de l'*Emile* et de la *Nouvelle Héloïse*, par Moreau; sur la table, un chien empaillé que j'avais connu vivant, ancien compagnon de mes courses dans les bois, le dernier carlin peut-être, car il

appartenait à cette race perdue. (Extrait de *Sylvie*, de Gérard de Nerval<sup>9</sup>).

(2) Pendant toute la journée d'automne, journée fuligineuse, sombre et muette, où les nuages pesaient lourd et bas dans le ciel, j'avais traversé seul et à cheval une étendue de pays singulièrement lugubre et, enfin, comme les ombres du soir approchaient, je me trouvai en vue de la mélancolique Maison Usher. Je ne sais comment cela se fit, mais, au premier coup d'œil que je jetai sur le bâtiment, un sentiment d'insupportable tristesse pénétra mon âme. (Extrait de *La Chute de la maison Usher*, d'Edgar Poë, traduit par Baudelaire).

(3) La fenêtre donnait sur une cour carrée assez vaste, et autour de laquelle s'élevait des quatre côtés, comme une muraille, un grand bâtiment de pierre de taille à six étages. Rien de plus dégradé, de plus nu, de plus misérable à l'œil que cette quadruple façade percée d'une multitude de fenêtres grillées auxquelles se tenaient collés, du bas en haut, une foule de visages maigres et blêmes, pressés les uns au-dessus des autres, comme les pierres d'un mur et tous pour ainsi dire encadrés dans les entre-croisements des barreaux de fer. C'étaient les prisonniers, spectateurs de la cérémonie en attendant leur jour d'être acteurs. On eût dit des âmes en peine aux soupiraux du purgatoire qui donnent sur l'enfer. Tous regardaient en silence la cour vide encore. Ils attendaient. Parmi ces figures éteintes et mornes, ça et là brillaient quelques yeux perçants et vifs comme des points de feu. (Victor Hugo, *Le dernier jour d'un condamné*).

On voit bien la diversité des *topoi* par lesquels les auteurs cités relient le monde extérieur au monde intérieur. Dans l'extrait de *Sylvie*, de Gérard de Nerval, le sentiment de tristesse naît de la réminiscence, du rappel de l'enfance. Le lieu décrit n'affecte le narrateur que parce qu'il est déjà investi affectivement. Dans l'extrait 2), extrait de *La Chute de la maison Usher*, d'Edgar Poë, c'est la maison elle-même qui semble déclencher le sentiment de tristesse, ce que confirme l'adjectif *mélancolique*, qui la caractérise ; des signes avant-coureurs ont cependant déjà créés une atmosphère lugubre. Enfin, dans l'extrait 3, issu du *dernier jour d'un condamné* de Victor Hugo, il y a une synthèse entre l'état d'esprit des condamnés et le décor donné à voir par le romancier, la description des prisonniers-spectateurs de ce décor renforçant le caractère sinistre du lieu décrit. Même s'il s'agit ici de distinctions assez subtiles, on peut sensibiliser les élèves à ces différentes valeurs narratives du cadre émotionnel, à travers des ateliers d'écriture : décrire un meuble, qui vu sous un certain angle, déclenche la peur ou l'angoisse ; travailler le topos de la réminiscence en demandant de décrire un objet que l'on aime bien, en raison du passé affectif qui nous attache à lui (ours en peluche, vieux pull, etc.), montrer comment notre humeur peut s'accorder à un paysage, etc.

Dans un deuxième temps, il s'agit de montrer plus précisément quels types d'articulation peuvent naître entre cadre émotionnel et action narrative. On pense ici au travail réalisé par Céline Lefèvre, qui a étudié des nouvelles policières en classe de 3<sup>ème</sup> à partir de textes proposés dans l'ouvrage *Séquences Didactiques en Français*. Dans son mémoire, elle fournit quelques exemples d'incipit des nouvelles écrites par les élèves. Par exemple, les textes *Embrouille à Minuit*, *Les Horloges de la Nuit* et *Monnaie de Singe* ont permis de montrer aux élèves « en quoi consiste la situation initiale d'un récit à énigme (atmosphère banale, moment de stabilité), dans laquelle on peut relever quelques éléments annonciateurs d'une modification (détectés avec les élèves lors de l'étude des textes) ». Dans leurs nouvelles, les élèves ont bien compris les fonctions narratives du décor initial, même s'ils le font avec des bonheurs variés :

"Le Docteur Olive recevait ce soir cinq personnes dans son imposante demeure du Kent. Le plus proche village se trouvant à plusieurs kilomètres de là, il régnait chez lui un calme presque inquiétant. La nuit était déjà tombée et un épais brouillard..." (Élodie C., *La Main Verte*)

"Un soir de décembre, alors que la nuit était totalement tombée sur le manoir de Stansmith, on fêtait encore le réveillon du nouvel an 1985. Dehors, dans les rues..." (Christophe, *À Stansmith ce soir-là...*)

"Une douce température régnait en juin sur l'Angleterre. Ses splendides paysages, sa pluie coutumière, lui conféraient une atmosphère particulière. Dans ce beau pays..." (Augustin, *Deux pour le prix d'un*)

<sup>9</sup> Sylvie, chapitre IX, Ermenonville, *Œuvres*, I, de Gérard de Nerval, Edition de La Pléiade, p.261.

A partir d'un travail sur les incipit dans des genres comme la nouvelle policière, on peut demander aux élèves de jouer sur la convergence ou sur le contraste : créer un climat de peur qui débouche sur un événement effrayant, ou à l'inverse, créer un climat de peur qui se résout par un événement futile ; créer un climat de quiétude qui va être troublé par un événement inquiétant, etc.

## Décrire les sentiments d'un personnage en les intégrant au texte

L'objectif se déplace ici du cadre émotionnel du récit à la description des sentiments éprouvés par le personnage. Cette fois, le lexique psychologique est directement concerné. Cependant, à la différence du premier parcours, qui vise prioritairement une meilleure catégorisation et la constitution d'un nuancier de sentiments, la dimension syntagmatique est ici clairement privilégiée, et ce à un double palier, lexical et énonciatif. Nous allons préciser les directions de travail sur chacun de ces deux plans, mais nous voulons souligner pour commencer que là encore, il ne s'agit pas de proposer ces activités de manière « brute », sans expliciter avec les élèves l'intérêt d'une caractérisation psychologique des personnages. Il s'agit de leur faire préalablement découvrir quelques unes des principales fonctions de cette caractérisation :

- *fonction de signal narratif* : expliquer un comportement par le sentiment ressenti ou un état émotionnel, fournir un schéma prévisible d'évolution de la narration ou inversement, préparer la surprise d'une évolution inattendue ;

- *fonction pathique ou empathique* : en montrant les sentiments des personnages, on accroît l'intérêt humain et on développe l'empathie du lecteur, ce qui le rend plus sensible au récit.

Ces deux fonctions sont souvent étroitement liées : par exemple, dans le *Géant Egoïste*, Oscar Wilde prépare l'évolution du Géant, lorsqu'il évoque la tristesse qu'il ressent après le départ du petit garçon qu'il préfère (« *Et le géant devint tout triste* ») ; de participant actif aux jeux des enfants, il devient simple spectateur et la perte de la joie de vivre annonce la vieillesse :

Les années passèrent et le géant vieillit et s'affaiblit. Il ne pouvait plus prendre part au jeu ; il demeurait assis sur un grand fauteuil et regardait jouer les enfants et admirait son jardin.

A cette fonction de signal narratif, s'ajoute une fonction pathique : la tristesse du géant renforce son caractère d'humanité (qui contraste avec son égoïsme initial) et favorise par là même l'empathie du lecteur.

Ce travail préalable, qui s'appuie sur la lecture de textes décrivant les sentiments des personnages, nous paraît indispensable : nous avons pu vérifier au cours de l'expérimentation réalisée, la difficulté qu'ont les jeunes scripteurs à décrire les sentiments des personnages en leur conférant ces fonctions de signal narratif et/ou pathiques, l'évocation de monstres ou d'êtres horribles suffisant par exemple à leurs yeux à rendre une histoire terrifiante. Bien entendu, il ne s'agit pas de penser qu'on peut brûler les étapes du développement psycho-affectif de l'enfant, mais on peut tout au moins préparer le terrain, en les aidant à mieux se représenter l'intérêt narratif que présente l'évocation des sentiments.

### *Les collocations et les expressions figées*

Pour décrire les sentiments, il faut non seulement sélectionner le type de sentiment concerné de manière pertinente mais aussi être en mesure d'associer les lexèmes sélectionnés à d'autres termes, en les intégrant au texte. On peut, très grossièrement, situer ce processus d'intégration sur deux paliers, le premier lexical, le second, sur lequel nous revenons dans la section suivante, phrastique et textuel.

Pour décrire le sentiment éprouvé par un personnage, on recourt fréquemment à des collocations ou à des expressions figées, en particulier aux collocations et aux expressions liées aux noms de sentiment. La catégorie nominale n'est pas seule concernée : le travail porte aussi bien sur les noms que sur les verbes, les adjectifs et les adverbes. On peut remarquer au préalable que certaines de ces collocations apparaissent tellement banales qu'elles ne semblent pas poser de difficulté particulière, sauf si on se situe dans une perspective contrastive, ou de français langue étrangère (cf. Bouecheva et Novakova, ici-même) : c'est le

cas des collocations à verbes support : *avoir peur, être anxieux, éprouver de l'angoisse, de la joie, du bonheur*, etc. Il n'est cependant pas inutile de faire l'inventaire de ces collocations avec les élèves, ne serait-ce que parce qu'elles représentent souvent le moyen le plus simple, et stylistiquement le moins marqué de décrire un état émotionnel. Or, il est de bonne didactique de commencer par fournir les outils linguistiques les plus généraux avant d'attirer l'attention sur des cas plus spécifiques.

Les collocations verbales des noms de sentiments nous donnent quelques exemples de ces collocations moins transparentes<sup>10</sup>. On peut mentionner d'abord celles qui expriment les manifestations subies par celui qui éprouve l'émotion ou le sentiment, et qui peuvent faire l'objet d'un travail spécifique, permettant d'identifier le type d'émotion ou de sentiment concerné par l'expression :

*La peur (l'angoisse, la terreur) étrangle, cloue, consume, convulse, dévore, étreint, frappe, glace, habite, hérisse, mine, mord, oppresse, paralyse, pétrifie, plonge, rongé, saisit, soulève, tenaille, transporte X (agent/expérienceur) [souvent au passif : X est paralysé de peur]*

Un autre lieu intéressant du travail didactique réside dans la prise en compte de la dimension aspectuelle : un sentiment passe par des phases différentes, qui sont traduites lexicalement. On peut par exemple *ressentir une légère appréhension* avant une activité ; puis, devant une menace soudaine *ressentir un sentiment de panique*, qui *s'apaise* lorsque la difficulté est surmontée. Différentes activités permettent de sensibiliser les élèves à cette dimension évolutive des sentiments et aux associations syntagmatiques qui leur sont associées ; il est possible, par exemple, de relever et classer les expressions d'un sentiment selon les phases : début, développement, fin. Cependant, il serait erroné de laisser penser que le déroulement aspectuel correspond à la logique narrative. Il est en définitive assez rare que l'on éprouve le besoin, au cours de l'écriture d'un récit, de rendre compte de manière systématique de l'évolution des sentiments d'un personnage. Il s'agit plutôt généralement de sélectionner quelques temps forts de cette évolution, correspondant à des moments de crise ou de tension, à des moments clés du récit, comme l'illustre le passage suivant extrait de *Germinal* d'Emile Zola<sup>11</sup> :

Devant eux, la lueur d'une lampe les stupéfia. Un homme leur criait **rageusement** :

– Encore des malins aussi bêtes que moi !

Ils reconnurent Chaval, qui se trouvait bloqué par l'éboulement, dont les terres comblaient le plan incliné ; et les deux camarades, partis avec lui, étaient même restés en chemin, la tête fendue. Lui, blessé au coude, avait eu le courage de retourner sur les genoux prendre leurs lampes et les fouiller, pour voler leurs tartines. Comme il s'échappait, un dernier effondrement, derrière son dos, avait bouché la galerie.

Tout de suite, il se jura de ne point partager ses provisions avec ces gens qui sortaient de terre. **Il les aurait assommés**. Puis, il les reconnut à son tour, et **sa colère tomba**, il se mit à rire de joie mauvaise.

– Ah ! c'est toi, Catherine ! Tu t'es cassé le nez, et tu as voulu rejoindre ton homme. Bon ! bon ! nous allons la danser ensemble.

Dans ce passage, la colère qui envahit Chaval est d'abord simplement évoquée, à travers l'adverbe *rageusement* qui porte sur le verbe *criait* introduisant le discours rapporté. Une autre allusion à son état émotionnel est faite à travers une mention en discours indirect libre (*Il les aurait assommés*), qui ne traduit la colère qu'à travers le désir de violence que manifeste l'expression. On ne trouve en définitive qu'une seule collocation décrivant explicitement l'état émotionnel du personnage, et l'auteur a choisi de retenir le moment de la fin de la crise pour le faire : *sa colère tomba*. Ce type d'observations nous semble donc

<sup>10</sup> On trouvera une typologie générales des collocations associées aux noms de sentiments dans Tutin, A., Novakova, I., Grossmann, F., & Cavalla, C. (2006), annexe A, p.49.

<sup>11</sup> Emile Zola, *Germinal*, Septième partie, Chapitre 5, consultable en ligne sur Athena : [http://hypo.ge-dip.etat-ge.ch/athena/zola/zola\\_ge7.html](http://hypo.ge-dip.etat-ge.ch/athena/zola/zola_ge7.html).

essentiel pour faire comprendre la diversité et l'économie de moyens utilisés pour marquer les sentiments et leur évolution.

Le même type de travail peut être effectué sur les expressions figées. Les activités autour des expressions figées sont classiques à l'école primaire et au collège, mais se révèlent finalement plus complexes qu'il n'y semble, en raison de la dimension stylistique qu'elles comportent inévitablement. En effet, si les jeunes scripteurs, comme l'expérimentation réalisée nous l'a montré, n'ont aucun problème pour mobiliser des expressions figées pour exprimer les sentiments des personnages (ex. *son sang se glace, ses cheveux se dressent sur la tête...*), il est en revanche plus difficile de leur apprendre à doser leur usage. Un texte trop envahi d'expressions figées se révèle vite ennuyeux, et le travail que nous avons entrepris, imprudemment, sur la création de métaphores originales s'est révélé délicat et difficile pour les jeunes scripteurs. Le recensement d'expressions figées révèle donc vite ses limites, si on prétend l'utiliser comme réservoir pour l'écriture. Si une expression figée bien placée, et parfois légèrement détournée, peut ranimer l'intérêt du lecteur, il nous semble que le travail sur les collocations présente un intérêt didactique supérieur, en raison du fait que ces dernières sont liées au fonctionnement « ordinaire » de la langue, et représentent donc un élément sur lequel l'attention doit se porter constamment<sup>12</sup>.

### *Le palier phrastique et textuel : la construction détachée*

Travailler didactiquement l'intégration des sentiments dans la narration écrite peut aussi être un bon moyen de familiariser les élèves avec des structures typiquement écrites, souvent connues de manière passive mais peu réinvesties spontanément dans leurs productions. La construction détachée (CD) représente selon nous l'une de ces structures fort utiles pour mieux assurer la transposition de l'oral à l'écrit, souvent défaillante chez les jeunes élèves. Quasiment absente de l'oral conversationnel, les constructions détachées, qu'elles concernent des adjectifs, participes, gérondifs ou des appositions, ont pour point commun, conformément à la définition qu'en donne B. Combettes, « d'être séparés, typographiquement et prosodiquement, de la prédication principale et de ne pas en dépendre syntaxiquement » (Combettes, 2003 : 71). Outre cette spécificité qui en fait un outil privilégié de l'écrit, ce type de construction peut constituer un levier puissant pour favoriser, de fait, l'insertion syntaxique du lexique 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 à l'écrit**

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. Voici quelques exemples significatifs, recueillis dans les productions des élèves au cours de l'expérimentation :

- 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)

<sup>12</sup> On trouvera dans Tremblay (2003) et dans Jousse, Polguère et Tremblay (ici-même), des propositions pour l'enseignement des collocations. Sur les problèmes posés par la notion de collocation, on consultera Grossmann et Tutin (2003).

- 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<sup>13</sup>, 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, paraverbales : 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 corrélée 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<sup>e</sup> 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 permettent 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. Elle nous semble de ce fait un élément important à travailler avec les élèves.

## Conclusion

Le cadre didactique que nous avons tenté de décrire à travers diverses activités est sous-tendu par un objectif central, qui consiste à développer ce que l'on pourrait appeler « l'attention au lexique » au cours

<sup>13</sup> Pour une approche linguistique de la construction détachée avec adjectif d'émotion, voir Boch, Tutin, Laurent, 2007.

des différentes phases de l'écriture de textes, en attirant l'attention des enfants sur la palette des moyens linguistiques dont ils disposent, pour les aider ensuite à manipuler les unités lexicales au cours de la rédaction. Dans la perspective de production de textes, nous avons pu montrer en quoi la prise de conscience de la diversité des modalités d'expression des sentiments se révèle en fin de compte plus productive à travailler avec les enfants qu'une simple activité de préparation lexicale à l'écriture. Les différents parcours proposés se veulent autant d'entrées possibles dans le monde complexe de l'expression des sentiments, et des fonctions que remplit leur description dans le récit de fiction. Nous ne suggérons donc pas, bien évidemment, d'enchaîner toutes les propositions qui sont faites ici, mais plutôt d'y puiser librement, en fonction des objectifs que l'on s'assigne. Nous avons cependant visé une cohérence d'ensemble, à la lumière des frustrations causées par notre propre expérimentation didactique. Il nous semble essentiel, sur une thématique aussi riche, de bien spécifier les objectifs visés. La démarche construite présente un autre intérêt selon nous : elle échappe à la dichotomie réductrice, trop fréquemment effectuée, entre activités de langue et activités d'écriture. Dans la conception que nous avons illustrée ici, l'« observation réfléchie de la langue » est véritablement intégrée, tout en ne se diluant pas dans une simple vision utilitaire, comme la réutilisation du lexique étudié pour la réécriture, ni même la conception de « séances décrochées » prétendant « résoudre » tel problème rencontré au cours de l'écriture. L'étude de phénomènes linguistiques très circonscrits, comme les collocations ou les constructions détachées apparaissent ainsi comme partie prenantes d'objectifs didactiques reliés de manière précise à des problèmes d'écriture bien identifiés. Mais, symétriquement, nous pensons que ce n'est que parce que le professeur dispose d'une représentation suffisamment claire de l'objectif général à atteindre qu'il sera en mesure de configurer efficacement les activités proposées dans les lignes qui précèdent. Au bout du compte en effet, ce n'est pas la description des sentiments qui importe, mais bien ce dont cette description est le vecteur : la manière dont, orientant l'action humaine, elle permet de construire, selon le programme greimassien, qui sur ce plan au moins reste d'actualité, une véritable *logique du sens*.

### Bibliographie

- BARONI, R. (2005) : Récit de passion et passion du récit, *Vox poetica*, revue en ligne : <http://www.vox-poetica.com/t/pas/baronipsnr.html>, consultée le 26/07/2006.
- BOCH, F. (2005) : « Apprentissage du lexique et production d'écrits : une articulation féconde ? », actes du 9ème colloque international de l'AIRDF : le français, discipline singulière, plurielle ou transversale, Québec, Août 2004, disponible en ligne ou sur cederom : [http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par\\_titre](http://www.colloqueairdf.fse.ulaval.ca/actes/index.php?action=par_titre)
- BOCH, F. & CAVALLA, C. (2005) : « Evaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible? », *Repères*, 31, 55-71.
- BOCH, F. TUTIN, A. & LAURENT, D. (à paraître) : « Constructions détachées adjectivales », Actes du Colloque International : le détachement, Nancy, juin 2006.
- CAVALLA, C. & CROZIER, E. (2005) : *Emotions- Sentiments, Nouvelle approche du FLE*, Grenoble, PUG.
- CHANNOUF, A., & ROUAN, G. (2002) : *Émotions et cognitions*, Bruxelles, De Boeck Université.
- COMBETTES, B. (1996) : « Grammaire de phrase et cohérence textuelle, le traitement des constructions détachées », *Travaux de Linguistique*, 33, 39-49.
- COMBETTES, B. (2003) : « Aspects diachroniques des constructions à détachement », *Cahiers de praxématique* 40, 71-96.
- COMBETTES, B. (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.
- GARDES-TAMINE, J. (2004) : *Pour une grammaire de l'écrit*, Paris : Belin Sup.
- GERANTON, F. (2004) : Mise en ligne d'exercices dans le cadre du projet ESC (<http://w3.u-grenoble3.fr/lidilem/projets/ESC/accueil.htm>).
- GREIMAS, A.J ET FONTANILLE, J. (1991) : *Sémiotique des passions: des états de choses aux états d'âme*, Paris, Seuil.
- GROSSMANN, F. & BOCH, F. (2003) « Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments », *Repères*, 28, 117-135.

- GROSSMANN, F. & TUTIN, A., (2003) : *Les collocations : analyse et traitement*, Amsterdam, De Werelt.
- GROSSMANN, F., PAVEAU, M.-A., PETIT, G. (éds) (2005), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*, Grenoble, ELLUG.
- JOHNSON-LAIRD, P.N. & OATLEY K. (1989) : "The Language of Emotions : An Analysis of a Semantic Field", *Cognition and Emotion*, 3 : 81-123.
- LAMIROY, B. (1998) : « Le lexique grammairal. Essai de synthèse », *Travaux de linguistique* 37, 7-24, Paris, Duculot.
- LARGER, N. (2006) : « Pour une méthodologie intégrative et modulable du lexique en français langue étrangère », Thèse en Sciences du Langage, Université Stendhal, Grenoble 3.
- LEEMAN, D. (2000) : « Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique », *Le français aujourd'hui*, 131, 42-52.
- LEFEBVRE, C. (1998) : « Avant de passer au propre », mémoire professionnel, en ligne sur le site de l'Académie de Créteil, <http://francais.creteil.iufm.fr/memoires/lefebv01.htm>, consulté le 25/07/2006.
- MEL'ČUK, I. & WANNER, L. (1996) : « Lexical Functions and Lexical Inheritance for Emotion Lexemes in German » in Wanner, L. (ed.) (1996), 209-278.
- NAGY, W.E. & ANDERSON, R.C. (1984) : "How Many Words are there in Printed School English?", *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- MEL'ČUK, I., CLAS, A. & POLGUERE, A. (1995) : *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain la Neuve, Duculot.
- MEL'ČUK, I., ARBATCHEWSKY-JUMARIE, N., ELNITSKY, L., IORDANSKAJA, L. & LESSARD, A. (1984) : *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : Recherches lexico-sémantiques I*, Montréal, Presses de l'Université de Montréal.
- POLGUÈRE, A. (2000) : « Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique », *LIDIL*, 21, 75-97.
- TREMBLAY, O. (2003) : « Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire », mémoire de maîtrise sous la direction d'A. Polguère, O.L.S.T., Université de Montréal.
- TUTIN, A., NOVAKOVA, I., GROSSMANN, F., & CAVALLA, C. (2006): Esquisse de typologie des noms d'affect à partir de leurs propriétés combinatoires, *Langue française*, 150, 32-49.
- TUTIN, A. & GROSSMANN, F. (2002) « Collocations régulières et irrégulières : esquisse du phénomène collocatif », *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII-1.