



HAL
open science

Expérience d'enseignement de l'expression des Emotions-Sentiments en classe multiculturelle de FLE

Cristelle Cavalla, Elsa Crozier

► To cite this version:

Cristelle Cavalla, Elsa Crozier. Expérience d'enseignement de l'expression des Emotions-Sentiments en classe multiculturelle de FLE. Olivier Bertrand. Diversités culturelles et apprentissage du français, Editions Polytechnique, pp.57-70, 2005. hal-00380594

HAL Id: hal-00380594

<https://hal.science/hal-00380594v1>

Submitted on 7 May 2009

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

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

(2005), Olivier Bertrand (Eds). *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Paris, Editions Ecole Polytechnique, 57-70.

**EXPERIENCE D'ENSEIGNEMENT DE L'EXPRESSION
DES EMOTIONS-SENTIMENTS
EN CLASSE MULTICULTURELLE DE FLE**

Cristelle Cavalla : Cristelle.Cavalla@u-grenoble3.fr

Elsa Crozier : Elsa.Crozier@u-grenoble3.fr

Centre Universitaire d'Etudes Françaises, Université Stendhal – Grenoble3

Nous vous présentons un projet à la fois d'enseignement et de recherche en cours de réalisation. Ce projet a pour principal objectif l'enseignement et l'apprentissage du lexique des émotions ou sentiments (que nous désignerons désormais par ES) – l'appellation diffère selon les auteurs. Ces termes restent linguistiquement ambigus pour certaines ES, alors qu'ils ne présentent que peu d'ambiguïté en psychologie et psycholinguistique. Le projet de recherche initiateur de la mise en place des cours en Français Langue Etrangère, est développé au sein du LIDILEM (Grenoble3) dans le cadre d'un programme ESC (Ecole Sciences Cognitives) en français langue maternelle. Ce projet de recherche s'adresse à des enfants de 9-11 ans (classes du cycle 3 et de 6^e au collège) et vise à l'intégration du lexique des sentiments (l'équipe de recherche a tranché pour ce terme-ci) dans une production écrite. Dans la mise en place du projet en FLE, nous avons provisoirement mis de côté la relation entre lexique des sentiments et production écrite.

Pour l'enseignement du FLE, nous travaillons dans un contexte didactique linguistiquement et culturellement hétérogène en France dans le cadre du CUEF¹ à Grenoble. Les apprenants sont des adultes de niveau élémentaire avancé et intermédiaire (selon le Cadre Européen Commun de référence en langue – CECRL – : niveau 2 et niveau 3 respectivement).

Dans le cadre de cet enseignement, nous avons tenté de mettre en exergue l'enseignement du lexique en s'attachant à ce que les ES représentent et signifient dans la culture française. Notre problématique étant de voir comment susciter l'expression orale et écrite des ES à des apprenants étrangers.

¹ Centre Universitaire d'études françaises, Université Stendhal – Grenoble3.

I- LE PROJET

1. LES BESOINS DES APPRENANTS

Au fil de nos expériences d'enseignantes de FLE, et particulièrement dans l'enseignement du lexique, nous constatons que l'apprenant est souvent gêné au plan lexical et culturel dès l'instant où il veut exprimer des ES. Cette gêne est apparemment de deux ordres :

- a. à ces niveaux de langue, ils ont peu de lexique des ES à leur disposition ;
- b. l'expression des ES fait appel à des expressions figées et des collocations peu abordées ;
- c. ils n'ont pas de savoir-faire culturels pour les exprimer ; ce qui est également vrai pour des niveaux de langue supérieurs à ceux-ci.

Nous abordons, de façon tant culturelle que linguistique, l'expression de ressentis souvent marqués différemment selon les cultures voire plus ou moins interdite dans certaines (par exemple aux Etats-Unis il n'est pas correct qu'un couple marié affiche une certaine mésentente en public). L'objectif premier est l'acquisition, par les étudiants, du lexique proprement dit (les mots des ES : la peur, la joie...), des collocations², des expressions figées ainsi que de l'intonation et de la gestuelle associées aux ES dans chaque situation de communication.

2. PEU DE MOYENS DIDACTIQUES POUR CHOISIR LE LEXIQUE

Lors de l'élaboration d'un cours spécifique d'enseignement du lexique français à des apprenants étrangers, il apparaît que le lexique des ES est souvent négligé dans les ouvrages de FLE. Les méthodes qui les mentionnent le font de façon parcimonieuse et essentiellement pour des niveaux avancés³. En outre, seules quelques lexies spécifiques sont abordées (peur, joie, tristesse) mais les expressions et les façons d'exprimer ses ES sont rarement indiquées.

Nous envisageons donc de n'enseigner que ce lexique-ci aux apprenants dans le cadre d'un cours intitulé « Vocabulaire et langue française » ; le cours de deux heures par semaine est complémentaire au cours de langue et aux cours généraux (20 heures/semaine) des apprenants.

² Unité lexicale décrite notamment par Grossmann (2003).

³ Par exemples : CHOVELON Bernadette et BARTHE Marie, 2002, *Expression et style (Français de perfectionnement)*, Presses Universitaire de Grenoble: Grenoble. MERIEUX Régine et LOISEAU Yves, 2004, *Connexions*, Didier: Paris.

Le lexique choisi est celui des ES appelés « primaires » et « mixtes » par les psycholinguistes et psychologues spécialistes du domaine (Coletta, 2003 ; Cosnier, 1994 ; Plantin, 2000 ; Rime, 1989). Les ES primaires abordées sont la joie, la peur, la tristesse, la colère ; quant aux ES mixtes il s'agit de la honte et de la jalousie⁴. Ce choix n'est pas arbitraire, nous avons écarté le « dégoût » et la « surprise » des ES primaires afin d'aborder d'autres types d'ES sans prétendre à une exhaustivité lexicale pour ces apprenants de ces niveaux-là. De ce fait, l'abord des ES mixtes nous permet de mieux entrer dans la réalité discursive : rarement une seule ES n'est utilisée dans un discours.

Etant donné que les ouvrages de FLE ne satisfont pas à nos attentes, nous prenons le parti de dresser une liste d'unités lexicales adaptée au niveau de langue des apprenants. Pour ce faire, nous utilisons en priorité les définitions du *Petit Robert* ainsi que les listes du thésaurus de Péchoin (1992).

II- DEMARCHE DIDACTIQUE

Voulant voir comment susciter l'expression des ES à des apprenants étrangers, notre démarche associe enseignement formel (par exemple des exercices à trous), et enseignement communicatif davantage tourné vers l'expression orale et s'appuyant sur l'imagination des apprenants dans des exercices d'écrits.

Testé auprès d'une cinquantaine d'étudiants, le projet se déroule selon la démarche suivante : 1/ Introduire l'ES à l'aide d'un support auditif, visuel ou les deux afin de placer les apprenants dans l'ambiance de l'ES en question ; 2/ Nommer l'ES et faire des exercices associant lexique, collocation et expressions figées en rapport avec l'ES ; 3/ Réutiliser des acquis soit en expression orale soit en expression écrite ; 4/ Conclure, à chaque fin d'unité d'une ES, par l'élaboration d'une fiche individuelle à chaque apprenant, comportant le lexique abordé relatif à l'ES.

Le projet fait l'objet d'une analyse linguistique, didactique et culturelle⁵ dont le corpus initial est constitué de productions écrites et orales (nous n'avons pas d'enregistrement, mais nous avons relevé les remarques des apprenants au fil des cours), effectuées dans chaque unité didactique relative à une ES. Une évaluation finale ludique est envisagée pour vérifier si le lexique et les expressions sont réinvestis dans un nouveau contexte (un jeu de l'oie).

⁴ « Mixte » signifie que ces ES s'associent à d'autres ES : la jalousie est souvent accompagnée de la colère par exemple.

⁵ Etude présentée par ailleurs (Cavalla, 2005).

Le plan de la démarche reste identique pour chaque ES et même si les exercices sont généralement différents par chapitres, certaines rubriques sont récurrentes, par exemple, la rubrique « Un peu de culture » qui permet d'aborder des références culturelles liées de près ou de loin au sentiment en question ; par exemple : *Qui est le Chevalier « sans peur et sans reproche » ?* Dans le cadre du sentiment de « peur ».

Après la présentation de chaque étape de la démarche, nous vous donnerons les premiers résultats obtenus.

1. INTRODUIRE L'ES

La première étape est la sensibilisation à l'ES.

Avant d'aborder chaque ES particulière, nous mettons en place une sensibilisation générale (une sorte de leçon zéro) regroupant tous les ES que nous allons aborder. Dans cette première sensibilisation, nous nous intéressons au savoir antérieur des apprenants et nous leur demandons de lister le lexique qu'ils connaissent à propos de ces ES. Puis, nous leur présentons une expression figée et une collocation nouvelle pour chaque ES. De ce fait, pour la cohérence du cours, certaines expressions apprises lors de cette première séance, seront réutilisées par les étudiants dans chaque unité spécifique.

Ce savoir préalable valorise l'étudiant et le met en confiance face à la séquence nouvelle.

Par la suite, pour chaque ES, l'étape de sensibilisation permet aux apprenants d'être directement immergé dans le contexte de l'ES en question. Grâce à des enregistrements et des mises en contextes, ils comprennent apparemment bien les acceptions qui peuvent être perçues comme polysémiques hors contexte. Nous insistons dès le départ sur cet aspect qui permet d'éliminer bon nombre de confusions sémantiques et simplifie certaines interprétations métaphoriques.

Par exemple, le contexte du sentiment permet de comprendre que le verbe « sauter » dans l'expression « sauter de joie » a davantage un sens métaphorique que réellement actif (on ne saute pas vraiment ou rarement). Ce phénomène est également présent dans « peur bleue » où la peau deviendrait bleue sous l'effet d'une congestion causée par un sentiment vif, mais un tel phénomène reste rare tandis que l'expression est courante.

Cette étape de sensibilisation est donc primordiale pour l'ensemble du cours, c'est une véritable mise en condition des apprenants. Nous y utilisons des documents divers, par

exemple pour la joie nous commençons par leur faire écouter un extrait de la 9^e symphonie de Beethoven. L'écoute est suivie de questions ouvertes afin d'engager de brefs échanges langagiers :

1. De quoi s'agit-il ?

Niveau Élémentaire (NE) + Niveau Intermédiaire (NI) → d'une musique classique, d'un opéra...

2. Que pensez-vous de la musique ?

NE → c'est une musique forte, « haute »

NI → sacrée, sonore, forte

3. Que pensez-vous de la mélodie ?

NE → elle est rapide, rythmée

NI → rythmée, dansée, l'énergie

4. À quoi pensez-vous quand vous écoutez cet enregistrement ?

NE → les gens sont en colère, c'est la fierté, le bonheur

NI → la joie, le bonheur, la victoire, la puissance, la force, la vigueur

Ce petit questionnaire nous entraîne vers des explications sur les représentations culturelles de ce qu'est une musique forte et rythmée : pour certains Asiatiques, c'est la colère et la fierté mal placée ; une représentation connotée négativement. En revanche, pour les Européens et les Latino-Américains, le bonheur et la joie sont nommés. Cette réactivité des étudiants entraîne une dernière question qui s'impose :

5. Est-ce que vous connaissez des musiques fortes et rythmées qui n'expriment pas obligatoirement la joie ?

Leurs réponses sont immédiates : NE → Marche militaire, Hard Rock, Heavy metal

2. NOMMER EXPRIMER L'ES

Cette deuxième étape est la découverte des lexies, des différentes façons d'exprimer l'ES souvent à l'aide d'expressions imagées ou de collocations. Il nous paraît important de leur donner à ce moment-là de la séquence :

- des exemples de niveau de langue différents : « C'est super ! C'est vachement chouette ! » qui finalement les rassurent car étant en France, ce sont des expressions qu'ils entendent souvent ; généralement, ils les réutilisent bien et rapidement.
- les intonations liées à chaque expression :
 - « C'est super ! » *Intonation joyeuse ascendante* [↗].
 - « J'en peux plus. » *Intonation triste descendante* [↘].

- la gestuelle associée à chaque ES : pour la joie, les mouvements sont plutôt amples et vers le haut, a contrario, pour la tristesse c'est un mouvement de repli sur soi, de descente vers le bas.

Ceci est intéressant car ces configurations physiologiques se retrouvent dans le lexique : « être aux anges » (mouvement vers le haut et inspiration), « toucher le fond » (mouvement vers le bas et expiration).

Introduire la gestuelle associée à l'expression des ES apparaît importante dès l'instant où elle accompagne les mots de la langue. Cette association geste/parole est inhérente au langage et rarement enseignée en FLE. Pourtant, le geste est un fait culturel marqué qu'il est difficile d'acquérir quand on vient d'une culture radicalement différente et où les gestes seront également différents. Ne pas connaître les gestes associés aux situations langagières peut entraîner des confusions communicationnelles ; particulièrement pour l'expression des ES qui requiert une gestuelle bien spécifique à chaque culture⁶.

Pour palier les malentendus communicationnels, nous prenons le parti de leur montrer les gestes et leur faire entendre et répéter les intonations. Pour ce faire, l'enseignant se met en scène :

- il s'approprie l'intonation de l'expression afin de la faire répéter correctement : il la déclame tel un acteur qui insiste sur l'interprétation de sa phrase.
- il s'approprie la gestuelle associée à l'expression afin 1/de la faire remarquer 2/que les apprenants la reconnaissent et 3/que les apprenants comprennent la relation entre le geste et la parole.

Cette démonstration de l'enseignant – qui présente l'intonation et la gestuelle comme grossies par une loupe – crée une stimulation dans le groupe qui favorise l'expressivité personnelle de chaque apprenant selon les caractères.

Cette mise en scène de l'enseignant ne serait-elle pas le moyen le plus approprié, dans le cadre de la classe, de permettre aux apprenants de reconnaître, de comprendre et d'exprimer à leur tour les ES ?

⁶ Cf. l'article de Vasumathi Badrinathan, dans cet ouvrage.

Pour atteindre cet objectif, nous proposons les exercices suivants ; exemple issu du chapitre « La joie » :

Exprime ta joie !!

Voici des expressions courantes utilisées pour dire sa joie :

C'est super !	J'adore !	Ça me plaît !
C'est cool !	C'est vachement bien ! ⁷	J'aime beaucoup !

→ Écoutez et répétez les expressions avec l'intonation proposée.

→ Associez un geste à chaque expression.

Pour l'appropriation des expressions, nous les faisons répéter dans un dialogue « farfelu » qui utilise des méthodes d'expression issues de l'enseignement théâtral :

→ Dialogue farfelu : Divisez-vous en deux groupes et placez-vous face à un partenaire. Lancez une expression à votre partenaire en le regardant, et celui-ci vous répond avec une autre expression.

Les exercices sont ici à double objectif : ils servent à la fois de découverte d'expressions et de termes liés, et ils sont le support d'activités orales ou écrites, collectives ou individuelles. Soulignons que la répétition, la mémorisation et la réutilisation immédiate sont primordiales.

3. REUTILISER DES ACQUIS

Nous abordons le détail de l'utilisation de ce lexique. Nous verrons d'abord A/ le sens précis de la lexie, puis B/ les définitions, C/ les expressions les plus courantes (« avoir les cheveux qui se dressent sur la tête ») et enfin D/ les collocations confirmées (« rendre joyeux, heureux »).

A/ Premièrement, entrer dans le détail de l'utilisation : le sens précis de la lexie, les expressions les plus courantes, les collocations inévitables, les lexies associées comme dans l'exemple suivant :

→ Trouvez le mot manquant. Chaque phrase doit contenir un mot lié à la tristesse.

- Julien a perdu son chien, il a du (Nom). → Chagrin

⁷ Familier.

- Le tremblement de terre a fait verser beaucoup de (Nom) aux familles qui ont tout perdu. → Larmes

Ces exercices systématiques sont accompagnés de réemplois moins formels dans lesquels les apprenants doivent faire preuve d'imagination. Par exemple pour la collocation « rendre joyeux », nous leur demandons de donner des situations, des personnages, des objets etc. qui les rendent joyeux. Certains apprenants les mettent spontanément en contexte.

Différentes contextualisations sont données comme l'utilisation d'un faire-part de naissance, ou le dialogue entre deux étudiantes qui expriment très excessivement (intonation forte qui peut-être accompagnée d'une démonstration sur la gestuelle associée) leur joie :

Ève et Claire : À l'université.

Ève : Youpi ! Youpi ! J'ai réussi mes exams !

Claire : Ben ! Qu'est-ce qui te met de si bonne humeur ?

Ève : J'ai réussi mes examens ! C'est le bonheur, quoi !

Claire : Quel entrain, t'arrête pas de sauter ! Ta gaieté est belle à voir ! Félicitations !

Ève : Hip ! Hip ! Hip !

Ève et Claire : Hourra ! Crient-elles joyeusement.

...

B/ Deuxièmement, nous étudions les formes morphosyntaxiques et les utilisations des quasi-synonymes.

Exemple de production écrite individuelle :

→ À partir d'un texte de Montesquieu (qui leur est donné), retrouvez les familles de mots des termes « ravissement » et « content ».

Retrouvez le verbe, le nom et l'adjectif correspondant ainsi que ceux de l'antonyme de « content ».

Réécrivez un poème à la manière de Montesquieu...

C et D/ Troisièmement et quatrièmement, nous enrichissons le lexique en insistant sur les formes, les sens des expressions et des collocations.

Exemple :

Expressions et collocations avec le mot « larme ».

→ Associez le verbe à la fin de la phrase pour retrouver l'expression. Faites une phrase avec le sujet proposé :

Avoir, Fondre...

...en larme (il), ...les larmes aux yeux (je)...

Nous finissons la séquence sur un réemploi dans un contexte différent.

Exemple de production écrite individuelle

→ Décrivez la joie que vous ressentez dans un moment particulier :

Vous rentrez dans votre pays après avoir passé plusieurs mois à l'étranger. Vous êtes très heureux de retrouver votre famille et les membres de votre famille sont ravis...

Cet exemple de réemploi individuel permet d'aborder davantage que du lexique ou des expressions, mais la comparaison et la discussion sur des savoirs-faire culturels variés grâce à l'hétérogénéité des classes. Cet atout permet de comparer les pratiques culturelles autour de l'expression des ES ainsi que celles associées aux différents contextes présentés ; notons que la présentation et l'utilisation d'un faire-part change selon les traditions (les Boliviens envoient un faire-part pour annoncer leur réussite au « baccalauréat » bolivien). Certains asiatiques, lors de la production écrite individuelle précédente, expliquent que jamais leurs parents n'expriment leur joie de façon très démonstrative telle que le suggère l'expression « sauter de joie ».

Ainsi, aborder le lexique des sentiments n'est pas seulement une question linguistique, il s'agit également, et de façon importante, de parler de la culture de chacun. Les sentiments sont très culturellement marqués et même si certains sont reconnus universellement (les ES primaires), ils ne sont jamais vraiment exprimés de la même façon par le corps et l'intonation. Il est alors important pour des étrangers de reconnaître, en plus du linguistique, les intonations et la gestuelle associées.

4. CONCLURE : LA FICHE RECAPITULATIVE DU LEXIQUE

La fiche récapitulative individuelle contient les rubriques présentées ci-dessous qui peuvent être modifiées selon les cas. Par exemple, la jalousie n'ayant pas d'interjection, nous avons supprimé l'entrée, en revanche nous leur donnons une construction syntaxique relevant de la jalousie (« être jaloux de »).

- Le lexique :
 - Définition de l'ES
 - Quasi-synonymes
 - Noms, verbes, adjectifs, adverbes
 - Antonymes

- Les expressions figées
- Les interjections
- Les collocations
- Les constructions syntaxiques

La fiche récapitulative est remplie individuellement mais est corrigée de façon collective afin que tous aient la liste exhaustive du lexique. Elle contient tout le lexique abordé dans les documents étudiés. Ce travail récapitulatif peut se faire à plusieurs moments du chapitre ; ce choix est à la discrétion de l'enseignant en fonction de ses objectifs et de ses apprenants. Personnellement, nous remplissons la fiche à la fin de chaque chapitre car nous lui attribuons les rôles suivants (qui varieront en fonctions des objectifs de chaque enseignant) :

- dans un premier temps, elle sert à un récapitulatif exhaustif de tout le vocabulaire abordé dans le chapitre ;
- dans un deuxième temps elle est utile pour certaines des évaluations finales dans chaque chapitre ;
- dans un troisième temps, elle sert de document de référence tout au long des cours puisque les fiches des premiers chapitres peuvent aider l'apprenant dans les chapitres suivants notamment lors de production où il peut mélanger des sentiments ;
- de ce fait, dans un quatrième temps, elle sert à la révision pour d'éventuelles évaluations en cours d'apprentissage.

Il nous apparaît intéressant que cette fiche ait une utilisation transversale tout au long des cours et soit un outil linguistique pratique.

L'existence de fiche récapitulative n'est pas nouveau dans l'enseignement, surtout en langue maternelle, mais n'est que rarement utilisée en cours de FLE. Dans l'enseignement du lexique, il est important que les apprenants puissent rapidement retrouver les mots dont ils ont besoin.

D'autres outils sont à la disposition des apprenants, mais nous constatons rapidement que le dictionnaire bilingue n'est pas adapté aux expressions et aux collocations, elles ne sont que rarement mentionnées ; quant au dictionnaire monolingue, il est souvent compliqué pour les niveaux qui nous concernent.

Ainsi, la fiche met-elle rapidement à disposition le mot recherché. En outre, étant établie à partir des documents du cours, les apprenants peuvent alors retrouver la lexicie dans un

contexte abordé dans le cours ; ainsi, l'accès au sens (que l'apprenant a obligatoirement déjà rencontré en cours) se fait à nouveau grâce au contexte.

III- RESULTATS

1. LES IMPRESSIONS DES APPRENANTS

Reconnaissons l'enthousiasme des étudiants exprimé dans leurs évaluations et dans leurs participations actives aux cours. Il en ressort néanmoins deux points sur lesquels nous devons nous arrêter :

- Ils ont exprimé le désir de ne pas se focaliser sur un sentiment (pour eux, c'est « lassant »). Nous avions prévu de travailler sur tous les ES au cours du semestre. Cependant, lors de l'avancée des cours nous nous sommes rendues compte que les apprenants étaient très démunis face à ce lexique et nous avons alors décidé d'approfondir chaque sentiment. Le résultat fut que nous n'avons abordé que trois ES : la peur, la joie et la tristesse. Les étudiants ont donc été frustrés de ne pas avoir du lexique de la colère ou de la honte qui leur posait tout autant de problèmes.

- Ils ont apprécié de pouvoir travailler sur des situations aussi différentes que variées au sein de chaque ES. Néanmoins, ils en auraient voulu davantage. Il est vrai qu'il est important de montrer que ce lexique n'est en fait que peu utilisé par les locuteurs natifs ; en effet, nous avons constaté que la peur, par exemple, est le plus souvent décrite à l'aide d'expressions que par des lexies de la peur (il en va de même pour la tristesse).

Notons que si nous leur avons donné d'autres situations sur lesquelles travailler, nous n'aurions sûrement pas eu le temps d'aborder trois sentiments (cf. la première remarque).

Pour la suite, nous continuerons d'insister sur les « ambiances » culturellement marquées pour ces ES (un faire-part de naissance (joie) et de décès (tristesse) ; un conte qui fait peur ; une dispute dans un couple (jalousie)...).

La tâche qui nous incombe est désormais de trouver des contextes déclencheurs d'ES, ainsi que des contextes dans lesquels des sentiments sont décrits sans que celui-ci soit lexicalement désigné. Nous l'avons déjà vu dans les faire-part de naissance où le lexique n'est pas toujours explicitement celui de la joie (dans certains faire-part de naissance, c'est le frère ou la sœur aîné (ou les deux) qui annonce la venue du nouveau-né sans que la joie soit mentionnée).

Ce choix est le résultat d'un constat à la lecture de textes littéraires qui utilisent peu de lexique des ES et pourtant décrivent largement ces derniers (cf. Frison-Roche, Maupassant...). Nous en concluons que ce sont davantage des situations qui convoquent le sentiment que le sentiment lui-même qui apparaît.

Exemple :

Repérage des éléments d'ambiance soit en rassemblant les lexies abordées jusqu'ici (cf. l'exercice ci-dessous), soit à partir d'un texte (nous l'avons fait à partir d'un conte fantastique). Dans ce dernier cas, il s'agit de repérer les différents types d'éléments en présence qui contribuent à la construction du sentiment dans la narration : le lexique des ES, les actions des personnages ainsi que les éléments d'ambiance.

Exercice :

→ Rassemblez les expressions et les mots de la joie que vous avez étudié jusqu'à présent. Vous pouvez en ajouter d'autres.

Lexique	Actions du/des personnages	Eléments d'ambiance
<i>La joie</i>	<i>Sauter de joie</i>	<i>La fête</i>

2. LES ECRITS DES APPRENANTS

Nous avons quelques productions écrites des apprenants (une trentaine) qui nous permettent une petite analyse.

a/ Remarques générales

Le premier constat révèle qu'ils ne sont pas passés par la traduction littérale dans le réinvestissement des expressions. Nous savons que les expressions figées sont souvent sujettes à traduction dans la langue maternelle car ce sont des formes complexes à retenir. Le fait de les présenter essentiellement dans des contextes qui contribuent à la désambiguïsation sémantique a mis de côté toute tentation de traduction en langue maternelle : ils ont compris le sens, sans avoir à chercher si l'expression existait dans leur langue maternelle.

Le deuxième constat est qu'ils ont utilisé le lexique des ES et surtout celui de la description des ambiances. Ce constat se fait grâce à la mise en place d'une tâche sur le semestre : la rédaction en petits groupes d'un conte qui fait peur. L'objectif d'une telle activité – outre l'objectif linguistique – était de faire peur aux autres groupes de vocabulaire (lors d'un concours de la meilleure histoire). Dans leurs contes (comme dans les histoires des enfants francophones), moult lieux sordides ou personnages effrayants se cotoyaient.

b/ Le lexique mis de côté par les apprenants

Parmi le lexique apporté pendant les cours, une certaine catégorie a moins été réinvestie que les autres dans leurs productions écrites : les lexies particulières à chaque sentiment. Nous constatons en effet, qu'ils ont peu utilisé les lexies telles que « joie » et « tristesse ». En revanche, la phraséologie comme « être triste » ou « être joyeux » (avec l'emploi de l'adjectif) a davantage été réemployée.

c/ Le lexique retenu par les apprenants

Le lexique réinvesti représente tous les autres types abordés :

- Les expressions : avoir les cheveux qui se dressent sur la tête.
- Les collocations : rendre heureux, être triste, toucher le fond.
- Les ambiances : la pluie, un jour noir, un repas d'amis, la réussite à un examen.

Ces choix lexicaux se retrouvent dans la littérature qui ne tarie pas d'imagination pour décrire des ambiances permettant la mise en place d'une ES. Des exemples pris dans *La peur* de Maupassant où des lexies telles que « des cris, la nuit, le froid, la mort » viennent enrichir l'impression associée au sentiment de peur décrit par l'auteur.

Nous constatons que les descriptions liées aux ES sont faites essentiellement à l'aide d'adjectifs soit associés sémantiquement à l'ES en question (livide = peur), soit associés au champ lexical du récit ((tempête) silencieuse = peur). Comme chez les apprenants étrangers, les lexies propres à la peur sont moins souvent convoquées dans le texte que les ambiances.

Nous retrouvons ces caractéristiques lexicales chez les enfants francophones⁸. Leurs écrits révèlent les mêmes résultats que pour les étrangers à la différence près que les enfants ont pris le risque de « jouer » avec les expressions et en ont beaucoup inventé. Les apprenants étrangers n'ont pas franchi cette étape vers le néologisme ce que nous pouvons comprendre et expliquer par leur manque d'expérience dans cette langue nouvelle à ce niveau-là (peut-être que des niveaux avancés se risqueraient davantage à cet exercice du néologisme).

⁸ Ces activités ont été élaborées dans le cadre du projet ESC évoqué en introduction. Ces activités sur la peur ont fait l'objet d'un site Internet consultable à l'URL suivante : <http://u-grenoble3.fr/stendhal/lidilem/projets/ESC>

IV- POUR CONCLURE

A PROPOS DES AUTRES EMOTIONS-SENTIMENTS

Nous poursuivons désormais l'expérimentation avec les autres ES⁹. Nous prévoyons de développer des activités autour de la colère, la honte et la jalousie.

La honte et la jalousie recèlent des sentiments liés parfois délicats à aborder auprès d'apprenants ; par exemple, la frustration associée à la jalousie ou la haine en rapport avec la colère sont des sentiments négatifs parfois à la limite de la parole taboue (la jalousie ne s'exprime pas).

Au niveau linguistique, elles ne nous facilitent pas la tâche dès l'instant où la langue a peu développée

- d'expressions figées pour ces ES-ci ; si l'on compare avec le nombre d'expressions que l'on croise pour les trois ES précédemment étudiées (la peur, la joie, la tristesse), nous voyons rapidement que ces ES en ont peu :
 - pour la jalousie, il y a deux collocations : « être jaloux comme un tigre/un pou »
- de lexies considérées comme quasi synonymes ou parasyonymes : à la jalousie sont associés le dépit, l'envie et l'ombrage ; ce qui est peu, en comparaison des nombreuses lexies associées à la peur (cf. le thésaurus de Péchoin).

A PROPOS DE LA DEMARCHE PEDAGOGIQUE

Dès la mise en place du projet, nous avons eu l'intention de faire une évaluation finale associant le lexique de plusieurs ES dans un seul contexte. Cependant, nous n'avons pas eu le temps de le faire lors de la session précédente. Cette fois-ci, nous mettrons tout en œuvre pour qu'une telle évaluation se fasse. Nous voulons donner l'occasion aux apprenants de rassembler au sein d'une même production (orale ou écrite) tous les sentiments abordés. Une telle production se rapprochera ainsi davantage de la réalité des interactions verbales dans lesquelles il est rare de trouver un seul sentiment exprimé. La complexité de l'utilisation vient aussi du fait que les sentiments apparaissent conjointement dans les conversations, les textes...

Nous avons voulu leur donner beaucoup de nouvelles informations à la fois (lexique, intonation, gestuelle) et nous nous sommes alors, heurtées à la complexité de la tâche : nous avons dû ralentir le rythme. Les apprenants appréciaient chacune des informations nouvelles

⁹ Ce travail a donné naissance à un ouvrage à paraître aux Presses Universitaires de Grenoble sous le titre *Emotions-Sentiments*.

et, comprenant rapidement l'association lexicale + intonation + geste, ils en demandaient davantage dès l'instant où l'enseignant omettait une intonation par exemple. Ainsi, nos chapitres s'avèrent un peu longs, mais chacun y puisera ce dont il a besoin.

Les exercices de production personnelle (orale et écrite) prenaient également parfois plus de temps que prévu car les apprenants tenaient à rédiger ou bien, à jouer « au mieux » les textes. A l'oral, si l'intonation n'était pas correcte, certains reprenaient leur collègue avant toute réaction de l'enseignant. A l'écrit, nous avons peut-être trop insisté sur l'utilisation des expressions car ils en ajoutaient parfois trop ; ils passaient du temps à les rechercher dans le cours ne les connaissant pas toutes par cœur ce qui allongeait le temps de la rédaction ; les collocations étant souvent plus courtes, ils les renaient plus facilement ce qui perturbe moins l'écriture. Cependant, la langue française utilise un nombre important d'expressions pour décrire les ES ; nous devrions penser à leur donner davantage d'exemples de textes et de dialogues afin qu'ils jugent par eux-mêmes du nombre « raisonnable » d'expression à utiliser.

La démarche n'était pas nouvelle, aussi ne nous a-t-elle pas vraiment posée de problème. En revanche, c'est dans l'équilibre entre l'oral et l'écrit que nous avons dû réajuster des exercices afin que chaque nouvelle information soit réinvestie à la fois à l'oral et à l'écrit. Ainsi, inciter les apprenants à un double réemploi leur permet d'apprécier les différences entre l'oral et l'écrit, ainsi qu'une appropriation auditive et visuelle.

A PROPOS DES LEXIES

Enseigner ces lexies dans une classe de FLE fait émerger des questions connues à propos de l'enseignement du lexique en général :

- Quel lexique des ES choisir pour ces niveaux 2 et 3 (CECRL) ?
- Quels critères linguistiques leur donner pour qu'ils apprennent dès à présent à repérer la structure du lexique français : aborder la morphologie lexicale¹⁰ ?

Ce dernier aspect du lexique n'apparaît généralement qu'aux niveaux avancés en langue, mais quel que soit le lexique à enseigner, les liens morphologiques sont présents et impliquent des règles de structuration précises (dérivation, composition...) qui peuvent aider à la compréhension et aux rapprochements lexicaux.

¹⁰ Nous avons abordé cet aspect avec nos apprenants, mais cette partie du cours ne faisant pas directement appel au lexique des sentiments, nous ne l'avons pas présenté ici.

Nous n'échappons pas à ces interrogations en choisissant d'enseigner le lexique des sentiments, et d'autres questions apparaissent plus spécifiques de ce lexique. En effet, ce champ lexico-sémantique nous entraîne vers de nouveaux horizons didactiques que nous n'avions d'abord pas envisagé de mettre en place dans un cours de lexique à des niveaux 2 et 3 : enseigner les intonations et la gestuelle associées aux expressions. Nous comptons poursuivre dans cette direction communicative/théâtrale puisque les résultats auprès des apprenants sont encourageants.

La réponse à notre problématique qui était de « voir comment susciter l'expression des ES à des apprenants étrangers » n'appelle pas de réponse définitive. Nous nous sommes attachées à leur expliquer ce que les ES représentent et signifient dans la culture française actuelle. En introduisant des comparaisons culturelles entre les différentes représentations des ES (la mort, la naissance, la rupture...) nous leur avons permis d'accéder à la fois à la culture et à la langue.

A l'oral, nous avons tenté une approche qui demande une forte implication vocale et corporelle de l'enseignant en prenant le parti d'ajouter une gestuelle forcée dès que l'occasion se présentait. Est-ce cette implication qui a incité davantage nos apprenants à reproduire ces gestes et cette intonation ? Est-ce le fait qu'ils vivent en France et que de reconnaître ces éléments paraverbaux dans la rue, les incite à se les approprier ? Notre objectif n'était pas qu'ils les reproduisent à l'identique, mais qu'ils se les approprient afin de les reconnaître et de ne pas être confronté à des situations de communication embarrassantes (ne pas comprendre un geste ou mal interpréter une intonation et se trouver en défaut face à l'interlocuteur qui poursuit son discours).

Il serait désormais intéressant de comprendre les mécanismes cognitifs en jeu dans ce type d'apprentissage : les techniques de théâtre seraient-elles un moyen privilégié à associer à l'apprentissage afin de l'optimiser ? De nombreuses expériences existent déjà, mais il ne s'agit pas ici de les entraîner à faire du théâtre, mais à davantage théâtraliser leur discours grâce à l'enseignant qui interprète et met en scène des situations « à la française ».

A l'écrit, nous n'avons pas privilégié la relation entre lexique des sentiments et production écrite, mais sur un plan linguistique (pour l'apprenant) et didactique (pour l'enseignant), il sera désormais intéressant de s'attarder sur ce phénomène. En outre, l'expérimentation menée auprès des enfants francophones a donné des résultats (Boch, 2005 ; Grossmann, 2003) intéressants qu'il serait pertinent d'utiliser en FLE.

Bibliographie

- BOCH Françoise et CAVALLA Cristelle, 2005, "Evaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ?" *Repères* n°31, à paraître.
- CAVALLA Cristelle et CROZIER Elsa, (à paraître juin 2005), *Emotions-Sentiments*, Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.
- CAVALLA Cristelle, 2005, "Lexique et représentation des sentiments". Colloque international *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage de FLE/S ?*, Université Catholique de Louvain, 20 au 22 janvier, Louvain-la-Neuve (actes à paraître).
- COLLETTA Jean-Marc et TCHERKASSOF Anna (ss. dir.), 2003, *Les émotions : cognition, langage et développement*, Mardaga: Sprimont.
- COSNIER Jacques, 1994, *Psychologie des émotions et des sentiments*, Paris: Retz.
- GROSSMANN Francis et BOCH Françoise, 2003, "Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments", *Repères* n°28, 117-135.
- GROSSMANN Francis et TUTIN Agnès, 2003, *Les collocations : analyse et traitement*, n° thématique de "Travaux et recherches en linguistique appliquée", Amsterdam: De Werelt.
- MAUPASSANT, Guy de, 1882, conte paru le 23 octobre dans le journal *Le Gaulois*. Consulté en ligne le 12 octobre 2004; URL: <http://www.bmlisieux/litterature/maupassant/lapeur.htm>
- PÉCHOIN Daniel (ss.dir.), 1992, *Thésaurus : Des idées aux mots, des mots aux idées*, Larousse: Paris.
- PLANTIN Christian, DOURY Marianne et TRAVERSO Véronique, 2000, *Les émotions dans les interactions*, Ethologie et psychologie des communications, Lyon: Presses Universitaires de Lyon.
- REY Alain, 1994, *Nouveau Petit Robert, Dictionnaire alphabétique et analogique de la langue française*, Dictionnaires le Robert: Paris.
- RIME Bernard et SCHERER Klaus (ss.dir.), 1989, *Les émotions*, Delachaux et Niestlé: Neuchâtel.