



**HAL**  
open science

## Lexique et représentation des sentiments

Cristelle Cavalla

► **To cite this version:**

Cristelle Cavalla. Lexique et représentation des sentiments. Vincent Louis, Nathalie Auger et Iona Belu. Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics, Cortil-Wodon: E.M.E, Belgique, pp.185-198, 2006. hal-00394207

**HAL Id: hal-00394207**

**<https://hal.science/hal-00394207>**

Submitted on 10 Jun 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.

(2006), Vincent Louis, Nathalie Auger et Iona Belu (Eds). *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics*. Louvain-la-Neuve, Belgique, Cortil-Wodon: E.M.E, 185-198.

## **Lexique et représentation des sentiments**

---

Cristelle Cavalla  
Université Stendhal – Grenoble III

Nous présentons ici une partie des résultats d'un travail sur le lexique, débuté en français langue maternelle (FLM) et adapté au français langue étrangère (FLE). Au sein du LIDILEM (Laboratoire de linguistique et didactique des langues étrangères et maternelles) à Grenoble, nous proposons à des enfants francophones de 9-11 ans des séquences didactiques associant lexique des sentiments et production d'écrit<sup>1</sup>.

Deux raisons conditionnent le choix du lexique des sentiments : 1/ce type de lexique présente un intérêt humain évident, qui renvoie à l'expérience personnelle des scripteurs et se trouve dans les récits de toutes sortes ; 2/décrire des sentiments, à l'oral et à l'écrit, n'est apparemment pas chose aisée pour l'individu. Ce constat est peut-être dû à plusieurs phénomènes : au plan culturel et personnel il est difficile d'évoquer des sentiments, au plan linguistique ce lexique est abstrait et complexe (grande richesse conceptuelle). Plusieurs pistes de recherche se profilent et nous privilégions une dimension syntagmatique (fondée sur le rassemblement et non sur la ressemblance) au détriment d'une catégorisation sémantique (dimension dénomminative) : comment intégrer le

---

<sup>1</sup> Cf. Boch, 2005.

lexique des sentiments au sein d'une énonciation orale ou écrite ? Quel type de lexique utiliser pour décrire les ressentis des personnages ?

Le travail en FLM révèle l'utilisation limitée de ce lexique au profit de l'intégration de mises en scène spécifiques aux sentiments. Nous adaptons alors le projet au FLE en ces termes : enseigner le lexique des sentiments, intégrer des collocations associées et développer les atmosphères spécifiques. Le cadre d'enseignement se prêtait à ce choix linguistique : des cours<sup>2</sup> de « Vocabulaire et langue française » de 2h. par semaine à une classe, hétérogène au plan culturel, d'apprenants adultes de niveau 2-3 – débutant-intermédiaire – du Cadre européen commun de référence (CECRL) pour les langues.

Ce lexique, culturellement très marqué, soulève les questions suivantes en FLE absentes en FLM : quel lexique de quels sentiments enseigner à des apprenants FLE de niveau 2-3 du référentiel ? Comment présenter un lexique qui met en question les représentations et les habitudes culturelles de l'individu étant donné que l'expression (gestuelle et linguistique) des sentiments varie d'une culture à l'autre ?

## **Cadre notionnel et lexical**

### ***Les automatismes : caractéristique des sentiments***

Les chercheurs (Coletta, 2003, Berdal-Masuy, 2005, Ekman, 1997, Rime, 1989) expliquent que l'universalité des sentiments est innée chez l'homme. Les sentiments s'extériorisent par des réactions physiques (mimiques faciales, gestes) que la langue vient compléter mais que seule elle ne peut traduire. Les cultures développent des signes extérieurs spécifiques et des expressions langagières appropriées à chaque sentiment. Ainsi, l'individu, au sein de sa collectivité, acquiert des gestes, des intonations, des expressions et des

---

<sup>2</sup> Quatre classes et deux enseignantes au Centre Universitaire d'Études Françaises de Grenoble.

représentations culturelles qui deviennent des automatismes au même titre que les universaux comme le sourire ou les larmes.

Les spécialistes expliquent que les automatismes biologiques et culturels liés aux sentiments sont inhérents à leur représentation. Cette particularité apparaît dans la littérature française (et les écrits des enfants francophones) où un sentiment peut émerger sans être lexicalisé, comme dans l'exemple suivant évoquant la peur : « Ulrich poussa un cri d'appel aigu, vibrant, prolongé. La voix s'envola dans le silence de mort où dormaient les montagnes ; elle courut au loin, sur les vagues immobiles et profondes d'écume glaciale, comme un cri d'oiseau sur les vagues de la mer; puis elle s'éteignit et rien ne lui répondit » (Maupassant, 1887). En revanche, la représentation des sentiments est mise en scène grâce à des atmosphères spécifiques et les réactions des personnages. Cette expression linguistique et représentative n'est pas innée, il est nécessaire de l'apprendre. De fait, l'enseignant de langue se place au cœur de la langue-culture.

### *Type de sentiments*

Avec des apprenants de niveau 2-3, nous ne voulons pas aborder des notions trop complexes au plan culturel et linguistique. Par exemple, le *mépris* est un sentiment complexe dans son expression linguistique (rare lexicalisation, induit par le contexte) et ses représentations culturelles qui font appel à d'autres savoirs. Nous choisissons quatre des six<sup>3</sup> sentiments dits primaires dans la tradition psychologique et deux sentiments « mixtes » : la *joie*, la *peur*, la *colère*, la *tristesse*, la *honte* et la *jalousie*.

Les sentiments primaires sont universels car reconnaissables par des hommes de différentes cultures. Les sentiments mixtes (ici la *honte* et la *jalousie*) s'associent à d'autres sentiments : la honte + la colère ; la jalousie + la peur + la colère. Le caractère multimodal des sentiments mixtes rend difficile leur spécification et entraîne l'apprenant à retenir l'expression de plusieurs sentiments associés (la honte = la

---

<sup>3</sup> Le *dégoût* et la *surprise* sont moins immédiats (à nos yeux) que d'autres sentiments non primaires.

peur + la tristesse). Rappelons que la charge culturelle partagée du lexique (Galisson, 1991) perturbe l'emploi d'une collocation comme *avoir une peur bleue* quand dans sa culture le *bleu* n'a pas de rapport linguistique et culturel avec la *peur*. Les apprenants sont invités à reconnaître les habitudes culturelles françaises associées à l'expressivité des sentiments.

### ***L'abondance : caractéristique du lexique des sentiments***

Nous ne donnerons pas aux apprenants tous les moyens lexicaux d'exprimer les sentiments car rares sont les locuteurs natifs qui réussissent cet exercice. Ainsi, notre champ lexical est contraint par le niveau des apprenants et leur méconnaissance de ce lexique, peut-être en raison de sa quasi absence dans les méthodes de FLE. Nous sélectionnons le lexique le plus courant et le plus maniable pour ces niveaux grâce au *Thésaurus* (Péchoin, 1992), au *Trésor de la Langue Française* (Imbs, 1977) et au *Petit Robert* (Rey, 1994).

#### *Type de lexique*

Parmi le lexique des sentiments nous dégageons quatre grandes catégories lexicales :

1. le lexique : les noms (la *joie*), les verbes (*rire*) et les adjectifs (*heureux*)
2. le lexique élargi : le lexique de l'arrière plan émotionnel dans lequel apparaît le sentiment (les *larmes*, *pleurer*, les *fantômes*)
3. les expressions figées : *avoir les cheveux qui se dressent sur la tête*, *avoir la moutarde qui monte au nez*
4. les collocations<sup>4</sup> : *avoir une peur bleue*, *être jaloux comme un tigre*

L'enseignement présenté ci-dessous se scinde alors en deux composantes distinctes et complémentaires : enseigner un

---

<sup>4</sup> Pour les définitions de ces notions cf. Grossmann, 2004.

lexique et la syntagmatique associée aux expressions et aux collocations.

## **Décrire les sentiments**

### ***Le savoir des apprenants***

Nous évaluons d'abord le savoir des apprenants. Ils n'ont que peu de lexique des sentiments et ne connaissent quasiment pas d'expressions et de collocations pourtant fréquentes en FLM : nous utilisons autant *être vert* que *être en colère*. En revanche, ils sont capables de décrire une atmosphère porteuse de sentiments. Par exemple pour décrire la *peur*, ils parlent de *château, la nuit avec des bruits étranges...*

Les exercices autour des atmosphères, rassurent les apprenants qui mettent en place des sentiments sans faire appel au lexique spécifique inconnu. Cependant, une atmosphère, même détaillée, ne permet pas la description des sentiments éprouvés par les personnages. L'écriture reste laconique du type : *J'ai peur, puis, j'ai très peur*. Nous prenons alors le pari de les conduire à développer conjointement la description des atmosphères et celle des sentiments des personnages selon la progression suivante : présentation dans des contextes variés, réemploi dans des scènes de la vie quotidienne, oralisation en classe, comparaison avec l'expression des sentiments dans leur culture.

L'hétérogénéité des cultures dans la classe permet des discussions autour des similitudes et des différences des représentations des sentiments. Sachant qu'il n'existe pas de corrélation parfaite entre deux cultures (comme la synonymie dans la langue), l'expression similaire des sentiments primaires dans toutes les cultures est un leurre. En effet, la proximité entraîne des confusions dues à d'infimes distinctions non repérables. Par exemple, nous rions tous mais pas de la même façon selon les circonstances (le public, l'intensité du rire...) ; ces critères sont complexes à expliciter et à assimiler, cependant, sans entrer dans le détail de l'axiologie de ces valeurs culturellement marquées, notre enseignement prend en

compte ces aspects et nous expliquons le fonctionnement des représentations françaises.

Les contextes liés aux sentiments mixtes présentent plus de variétés : on a honte dans des situations différentes selon les cultures. Pour la *honte* et la *jalousie*, nous décrivons davantage les attitudes des personnages que les mises en scènes externes. Au plan linguistique, il y a de nombreuses expressions pour dire sa *joie* ou sa *colère*, et très peu pour évoquer sa *jalousie* (deux expressions : *être jaloux comme un tigre/comme un pou*). Les sentiments mixtes se déclinent essentiellement à l'aide des contextes.

### ***Les atmosphères***

Plusieurs types d'atmosphères sont présentés dans des documents exploités globalement puis plus finement. Par exemple, l'écoute de *L'ode à la joie* de L. v Beethoven révèle différentes représentations des sentiments : les européens et les latino-américains la décrivent forte, sacrée et joyeuse, tandis que les asiatiques la ressentent négative, hautaine et violente<sup>5</sup>.

Pour une première expérience avec ce lexique, nous voulons comprendre ces interprétations afin d'extraire les clés pour saisir les représentations françaises des sentiments. Comment faire comprendre pourquoi cet air est représentatif de la joie pour une personne de culture occidentale ? Pour un début de réponse, nous pourrions leur faire écouter un autre morceau intense de musique classique tel que *La chevauchée des Walkyries* de Wagner : instrumentation forte et représentation marquée (la violence) depuis le film de F. F. Coppola *Apocalypse Now*. Seraient alors possibles des comparaisons et des réponses aux questions : est-ce l'instrumentation, le rythme ou le savoir encyclopédique qui influencent notre jugement ?

Nous agissons alors en fonction de nos objectifs didactiques : faire évoquer des sentiments. Nous comparons avec d'autres types de musiques fortes (pas seulement la musique classique) afin de leur donner une sorte d'échelle des

---

<sup>5</sup> Les détails des séances dans Cavalla (2005).

valeurs. Nous demandons quelles autres musiques intenses ne représentent pas la joie ; les marches militaires et le hard rock sont cités.

Cette première approche a confirmé les résultats trouvés en langue maternelle : l'atmosphère (linguistique ou perceptive) invite au sentiment.

Par la suite, tous les sentiments sont présentés dans des situations que nous estimons être reconnues collectivement comme fortement porteuses de sentiments :

- la mort = la tristesse ; un faire-part de décès
- la fête = la joie ; la réussite à un examen

Puis ils doivent repérer les termes spécifiques d'une atmosphère. Par exemple, relever et classer le lexique d'un sentiment et celui de l'atmosphère : « Un soir de pluie où le vent hurle, les enfants effrayés ont la chair de poule ».

---

Lexique de la peur	L'atmosphère associée à la peur
Effrayés	Soir
Ont la chair de poule	La pluie
	Le vent hurle

---

*Tableau : Consigne : À l'aide du texte, remplissez le tableau suivant*

Ce type d'exercice est systématisé sous différentes formes pour chaque sentiment car le repérage des associations sémantico-lexicales porteuses de représentations culturelles paraît efficace. On remarque une assimilation rapide de la représentation de la *peur* dans le *loup*.

Enfin, les apprenants réutilisent les acquis (lexique et représentations culturelles) sous forme orale ou écrite et créent leurs propres atmosphères. Pour la *peur*, ils rédigent une histoire sur le schéma d'une histoire qui fait peur abordée en classe.

## **L'expressivité des sentiments**

## ***Lier le geste à la parole***

Les apprenants ont peu de savoirs à propos de l'expressivité des sentiments dans la culture française, et (comme nombre d'apprenants de langue étrangère) calquent les habitudes gestuelles et intonatives de leur langue sur les situations de communication vécues en France. Ce comportement entraîne le locuteur étranger dans des impasses communicatives voire des incompréhensions dissimulées si la gestuelle est indépendante du message linguistique. Nous privilégions les expressions du corps redondantes par rapport au message linguistique (baisser les yeux en disant *J'ai honte*). La polysémie de certains de ces termes confirme le besoin d'un enseignement simultané des gestes et de la langue :

- *Youpi !* intonation montante, gestuelle ouverte = *joie*
- *Youpi !* intonation descendante, mimique faciale = mécontentement souvent associé à de l'ironie

Le lexique seul ne suffit pas à exprimer les sentiments, l'intonation et la gestuelle transforment le sens de la lexie. Ceci relève de la communication usuelle dans laquelle le linguistique n'est pas l'unique porteur du sens mais a besoin de l'extralinguistique : nous aurions du mal à exprimer la joie sans mouvement.

## ***Savoir repérer les gestes***

Afin de conduire les apprenants aux bons mouvements, ils pratiquent des jeux de rôles, efficaces pour ce type d'apprentissage, enrichis des techniques théâtrales d'échauffement du corps et de la voix (Badrinathan, 2004). Les gestes sont plus immédiats pour les sentiments primaires que pour les mixtes : quel geste pour la *jalousie* ? La *honte* est un peu mimée (se cacher le visage, baisser les yeux).

Cette première étape conduit les apprenants à associer le geste, l'intonation et le lexique. L'expressivité est facilitée par le groupe et le jeu qui permet de se réfugier derrière un personnage fictif. Se mettre en scène en groupe est moins risqué que seul. En outre, crier ensemble *Youpi !* en levant les bras au ciel, n'est qu'une imitation d'autrui et pas une

représentation de soi. Chaque exercice est suivi d'une comparaison des habitudes culturelles de chacun. Le constat est le réinvestissement de ces gestes par les apprenants au sein d'exercices non axés sur ces aspects.

## **Les constats**

### ***Les objectifs didactiques***

Cette expérience impose de modifier le contenu de l'enseignement. Nos apprenants sont friands d'explications culturelles et de comparaisons entre les cultures. Afin de favoriser ce temps d'explication, nous renonçons au lexique qui semble moins pertinent pour ces niveaux d'apprenants. En outre, le nombre de documents augmente car plusieurs petits contextes culturellement marqués sont préférables à un exemple décliné en plusieurs exercices. Enfin, l'expressivité des sentiments n'apparaît pas dans les premières séquences, mais son utilité révélée, nous l'intégrons. L'expressivité oblige alors l'enseignant à se mettre en scène pour montrer, au moins une fois, les mouvements appropriés (ou trouver une vidéo).

Le deuxième constat touche à l'universalité des sentiments. Les apprenants connaissent les sentiments, de fait, ne faisons-nous pas l'erreur de penser qu'ils sauront s'arranger avec ces notions ? Serait-ce pour cette raison que le lexique des sentiments n'est que rarement présenté dans les méthodes ? La perception d'un phénomène inhérent à l'humain ne nous permet pas de l'exprimer dans toutes les cultures. Le sentiment est difficile à décrire car il reste abstrait, au niveau du ressenti individuel, et la langue doit permettre de construire un référent unique à chaque individu. Ce paramètre nous conduit, malgré les suppressions, à donner beaucoup de lexique aux apprenants et à découvrir une variété lexicale intéressante dans leurs productions.

Le dernier constat est l'élaboration d'une approche autour d'objectifs didactiques à développer :

1. Un savoir linguistique (expressions, collocations et intonations), gestuel (s'exprimer avec le corps) et

culturel (découvrir différentes représentations des sentiments). En résumé, enseigner aux apprenants que lors de l'expression de sentiments, les locuteurs doivent faire le lien entre le lexique, le sens et la mise en scène du discours (à l'oral et à l'écrit).

2. Un savoir-faire : les apprenants doivent retenir ces gestes pour les reconnaître. Le réinvestissement est complexe pour tout étranger qui veut agir comme un natif. En outre, les automatismes apparaissent après un certain temps, sans savoir s'ils deviennent des automatismes : les personnes qui vivent longtemps à l'étranger perdent-elles leurs automatismes et les remplacent-elles par ceux de la culture cible ? La reconnaissance du geste est une première étape dans la relation interculturelle en construction.
3. Un savoir-être : impliquer les apprenants dans l'apprentissage en tenant compte de leurs expériences émotionnelles dans leur culture et les inviter à donner leurs impressions et envisager des applications dans la langue-culture cible.

Nous restons réalistes face aux apprenants d'une langue étrangère et admettons que la gestualité – bien que partie intégrante d'une conversation – peut être écartée au profit du linguistique dès l'instant où les gestes réitèrent le sens du message ; le locuteur natif semble alors tolérant auprès de l'apprenant étranger. En revanche, pour un geste complémentaire du linguistique, la question est autre.

### ***L'appropriation des éléments***

Dans l'expression des sentiments, chaque individu se met en scène et révèle une part de lui-même et de sa culture. Ici, l'interculturalité est une interaction en langue étrangère et en français, entre les objets linguistiques, et les objets extralinguistiques (qui rejoignent le linguistique). Ces deux objets se complètent, sont présents dans deux cultures différentes (celle de l'apprenant et la culture d'apprentissage) et se rencontrent nécessairement.

L'interculturalité au niveau linguistique est la mise en contexte des expressions figées et des collocations qui engendre une absence de traduction de la part des apprenants. Ils assimilent rapidement que *avoir une peur bleue* ne peut être traduit par une expression proche dans leur langue. C'est aussi exprimer le sentiment avec l'intonation appropriée ce qui révèle différents tabous culturels.

L'interculturalité au niveau extralinguistique est présente dans le geste propre à chaque culture, difficile à remplacer par ceux d'une autre culture. Dès ce niveau 2-3, l'apprenant réussit à reconnaître les gestes de l'autre et leur associe la signification appropriée.

## **Conclusion**

Notre enseignement vise la prise de conscience des ressemblances et des différences entre les cultures présentes dans la classe à propos des représentations des sentiments, en insistant sur la culture française. Nous développons l'expressivité orale et gestuelle associée au lexique des sentiments dans la langue-cible, afin qu'ils saisissent dans la langue et dans leur corps les différences avec leur langue et leur culture d'origine. L'apprenant retient parfois mieux le geste redondant que le lexique. L'objectif est d'apprendre à communiquer avec autrui en évitant au maximum les malentendus et non d'apprendre à se calquer sur la culture d'autrui (Abdallah-Preteceille, 2005).

L'expression des sentiments confirme que nous sommes très attachés à notre culture et acceptons difficilement d'entrer dans les méandres complexes d'une culture étrangère dès l'instant où l'intimité est en jeu. On abandonne des habitudes alimentaires, on conserve l'expressivité, par exemple, il est peu aisé d'accepter de rire comme on rit dans une culture exogène même si cela engendre des malentendus situationnels (rire fort ou pas). En revanche, les savoirs linguistiques (savoir quelles expressions sont associées davantage à telle ou telle situation), sont plus abordables.

Notre privilège est un enseignement en France auprès d'étudiants motivés, que faire à l'étranger avec des étudiants souvent moins motivés, davantage attachés à la langue et moins soucieux d'agir « à la française », puisque certains ne viendront jamais en France ? La question reste entière.

L'enseignement du lexique des sentiments révèle leur présence dans toutes nos conversations. Cette transversalité des sentiments est écartée par le CECRL (chapitre 5.1.1.2) qui aborde différents aspects de la culture (le savoir-vivre, les comportements rituels...) en omettant les sentiments qui régissent ces situations de communication.

## Bibliographie

- ABDALLAH-PRETCEILLE M., 2005, « Interculturel (et multiculturel) ». [en ligne]. *European network for cultural diversity in performing arts* [réf. du 30 mai 2005]: [www.comedianetwork.org/glossary/wordtext.php?url\\_wordid=6&url\\_id=66](http://www.comedianetwork.org/glossary/wordtext.php?url_wordid=6&url_id=66)
- BADRINATHAN V., 2004, « Enseignement du français en contexte non francophone. Le cas de l'Inde. Démarche interculturelle dans une situation de classe de F.L.E. en Inde à travers le non verbal (les gestes emblématiques français) ». Colloque international *Diversités culturelles et apprentissage du FLE*, École Polytechnique, 10-11 septembre, Paris. A paraître.
- BERDAL-MASUY F., 2005, « L'émotion au cœur du dispositif didactique ou quand monter un spectacle autour d'un artiste belge permet de développer sa compétence culturelle en français ». Colloque international *Quelle didactique de l'interculturel dans les nouveaux contextes d'enseignement-apprentissage du FLE/S ?* 20-22 janvier, Louvain-la-Neuve. Dans cet ouvrage.
- BOCH F. et CAVALLA C., 2005, « Evaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible ? », *Repères*. A paraître.
- CAVALLA C. et CROZIER E., 2004, « Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE ». Colloque international *Diversités culturelles et apprentissage du FLE*, École Polytechnique, 10-11 septembre, Paris. A paraître.
- COLLETTA J.-M. et TCVERKASSOF A. (s. dir.), 2003, *Les émotions : cognition, langage et développement*, Sprimont : Mardaga.

- EKMAN P. et ROSENBERG E., 1997, *What the face reveals: basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system*, New York : Oxford University Press.
- GALISSON R., 1991, *De la langue à la culture par les mots*, Paris : CLE INTERNATIONAL.
- GROSSMANN F. et TUTIN A., 2003, *Les collocations : analyse et traitement*, Amsterdam : De Werelt.
- IMBS P. et QUEMADA B., 1977, *Trésor de la Langue Française - Dictionnaire de la langue du XIX<sup>e</sup> et XX<sup>e</sup> siècle (1789-1960)*, Paris : CNRS.
- MAUPASSANT G., 1887 (1994), *L'auberge*, dans *Le Horla*, Paris : Flammarion.
- PECHOIN D. (s. dir.), 1992, *Thésaurus : Des idées aux mots, des mots aux idées*, Paris : Larousse.
- REY A., 1994, *Petit Robert*, Paris : Dictionnaires le Robert.
- RIME B. et SCHERER K. (s. dir.), 1989, *Les émotions*, Neuchâtel : Delachaux et Niestlé.