



Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ?

Cristelle Cavalla

► To cite this version:

Cristelle Cavalla. Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ?. Le Langage et l'Homme, 2015, Affects et acquisition des langues, L.2 (50/2), pp.115-128. <hal-01375964>

HAL Id: hal-01375964

<https://hal.science/hal-01375964v1>

Submitted on 3 Oct 2016

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.



HAL Authorization

Quel lexique pour quelles émotions en classe de FLE ?

Cristelle CAVALLA
Université Stendhal-Grenoble 3, Lidilem

Introduction

Constats et questions

Depuis une dizaine d'années, et avec l'étude des émotions dans les sciences (psychologie, médecine, sociologie, linguistique...), il apparaît important d'enseigner le lexique des émotions en Français Langue Etrangère (FLE). La recherche en linguistique a permis de mieux comprendre le fonctionnement de nombreuses lexies d'émotions (Anscombe 1992; Baider et alii 2013; Blumenthal et alii 2014; Tutin et alii 2006) et, depuis environ 2005, ce lexique est présent dans les manuels de FLE à plusieurs niveaux d'enseignement¹. Nous présenterons ici une petite expérimentation qui relance la question déjà soulevée notamment par Grossmann et al. (2008) : quelle compétence vise-t-on via ce lexique, est-ce la capacité à décrire ses propres émotions ? Est-ce la capacité à susciter des émotions chez l'interlocuteur ?

Ces deux aspects étant présents dans la littérature, la question reste entière pour l'enseignement du FLE car les choix lexicaux sont alors différents. En effet, nous avons remarqué que le lexique n'est pas tout à fait le même si l'on évoque ces propres émotions ou si l'on souhaite susciter des émotions chez ses interlocuteurs (Cavalla 2006; Grossmann et alii 2008). En outre, l'implication de l'apprenant varie s'il s'agit de parler de soi ou des autres. Une expérimentation va servir de prétexte pour tenter de comprendre ce qui serait pertinent à enseigner au vu de l'utilisation effective du lexique des émotions par les locuteurs natifs. De fait, notre question est la suivante : quel lexique enseigner pour développer quelle compétence autour des émotions ? L'hypothèse sous-jacente est qu'il est difficile de faire énoncer ses propres

émotions aux apprenants en classe de FLE et donc qu'il serait peut-être plus productif de les entraîner à susciter des émotions chez leurs interlocuteurs.

Méthodologie de recherche

L'empirisme de la méthodologie adoptée vient notamment de l'expérience que nous avons de l'enseignement du lexique des émotions. Depuis 2004 nous nous penchons sur le choix du lexique à enseigner, sans remarquer que les apprenants le trient peut-être malgré eux et surtout, malgré l'enseignant. C'est pourquoi, l'expérimentation de Françoise Berdal-Masuy (cf. article dans cet ouvrage)² permet d'observer certains aspects des choix des apprenants dans un nouveau contexte d'enseignement.

Dans une première partie nous décrirons l'expérimentation menée dans le cadre de l'Institut des langues Vivantes (ILV) de l'Université Catholique de Louvain-la-Neuve en Belgique ; nous verrons les documents utilisés ainsi que les consignes données aux apprenants pour des productions écrites. Ensuite nous analyserons le contenu des productions essentiellement au plan lexicosémantique en lien avec le lexique des émotions.

Dans une deuxième partie, nous regarderons ce que ces écrits révèlent quant aux émotions et nous prendrons comme outil de comparaison la littérature. Même si cette dernière n'est pas la compétence visée pour ces apprenants, nous verrons qu'elle fournit des indices quant à la compréhension de l'expression des émotions. D'autres chercheurs ont déjà observé ces éléments et les conclusions nous invitent à choisir d'enseigner non seulement le lexique des émotions, mais le lexique spécifique qui graviterait autour de ce dernier, peut-être pour mettre en exergue les caractéristiques des émotions. Si les apprenants se révèlent prolifiques dans leurs écrits quant à ce lexique contextuel, nous interrogerons alors son sens, sa place voire son utilité dans la production écrite des apprenants donc dans l'enseignement.

1. Enseignement et productions écrites

1.1. Expérimentation : enseignement dispensé

Le public d'apprenants expérimenté est universitaire, de niveau B1 et B2. Le lexique des émotions a été enseigné au cours de deux séquences distinctes mais complémentaires : 1/Parcours sur les émotions de façon générale et 2/Parcours sur une émotion : la peur.

Le premier parcours a permis d'aborder toutes les émotions (au moins les primaires, fondamentales selon Damasio (1995); Rime et alii ((ss.dir.) 1989)) à l'aide de plusieurs supports. Le choix de supports variés n'est pas fortuit puisqu'il est admis qu'associer différents types de documents à un même thème permet de mieux le cerner et d'en retenir les divers éléments. Ainsi, la lecture, le son, l'image sont convoqués afin de donner plusieurs stratégies d'apprentissages aux apprenants tel que le suggèrent Van der Linden (2006) et Goody (1979). Dans ce parcours, les apprenants devaient raconter une

anecdote vécue depuis leur arrivée en Belgique, associée à une émotion positive (la joie par exemple) ou à une émotion négative (la tristesse), en illustrant ce récit par une photo. Pour ce faire, ils pouvaient consulter deux sites Internet³ sur lesquels ils trouvaient des idées de courts récits à valence positive ou négative. La consigne était la suivante : « Racontez une anecdote qui vous est arrivée en Belgique et qui a fait naître en vous une émotion désagréable / agréable. ». Des questions venaient compléter la consigne pour guider les apprenants vers la description des sensations physiques et psychologiques ressenties en utilisant le vocabulaire vu en cours ou en utilisant des métaphores inventées (Qu'est-ce que vous avez ressenti comme sensation physique ? Comment est-ce que vous avez eu envie de réagir en pensées et en paroles ? Qu'est-ce que vous avez eu comme réaction physique ?). Voici un extrait de texte recueilli dans le groupe de niveau B1⁴ : des étudiantes attendent à la sortie d'une discothèque pour récupérer leurs affaires au vestiaire, elles sont agacées de l'attente trop longue, quand soudain

[...] un garçon que je ne connaissais pas s'a occupé de recevoir les manteaux des mes amis et moi. L'humeur de les gens et cette geste gentil m'a remonté la moral et je m'ai senti encore joyeuse et heureuse. Malgré la nuit longue, tous les boissons et le fin énervant, et les pieds fatigués, mon corps était encore très attentif et actif à cause de ma bonne humeur.

Finalement, quand le soleil s'est déjà levé sur la vieille ville de Bruxelles, on a pu aller à la gare. On s'a promené dans le Bruxelles frais et vide de gens. Jamais j'ai vu la cité jolie comme ça, cet dimanche à cinq ou six heures dans le matin. J'ai respiré l'air froid et j'ai eu un sentiment fraîche et claire. Ce moment-là était magique pour moi.

L'objectif était de leur donner les moyens linguistiques de décrire les joies et les difficultés rencontrées lors d'un séjour à l'étranger. De façon générale, les étudiants se sont volontiers pliés à la consigne, ce qui ne va pas de soi car il n'est pas évident de dévoiler ses émotions en public. En effet, les textes étaient partagés à chaque séance et lus par au moins trois apprenants invités à les commenter ; certains ont été publiés sur le blog de l'ILV⁵. Le lexique des émotions est présent dans les productions ce qui a permis de diagnostiquer les acquis des apprenants. Le lexique de la description des contextes de l'émotion est aussi présent ; cependant, ce lexique est changeant selon les émotions et les contextes, ce qui peut poser problème lors de l'enseignement puisqu'il faudrait avoir la liste du lexique de chaque contexte de chaque émotion⁶.

Pour le deuxième parcours (sur la peur) la variété des documents était aussi la règle. D'abord les apprenants écoutaient une mélodie qui tendait à faire deviner l'émotion. Ensuite, un exercice oral à deux permettait aux apprenants d'explicitier la peur ressentie en écoutant la musique. Puis, trois extraits de deux films (La guerre des mondes de O.Welles, A vifs de N.Jordan) ont été visionnés pour observer les réactions physiques de la peur sur des personnages et prendre note des mots et expressions relatifs à la peur. Une nouvelle fantastique (Chaleur d'août de W.F.Harvey) a été lue en classe et a servi de déclencheur pour repérer les éléments qui installent le climat fantastique d'angoisse. Enfin, et avant la consigne de la rédaction d'une histoire, les apprenants ont travaillé à partir de photos⁷ par petits groupes.

D'abord ils devaient rédiger trois questions que leur suggérait la photo. Une fois les questions écrites, chaque groupe devait répondre aux questions posées par le groupe voisin puis faire suivre les questions au groupe suivant. Ensuite, chaque groupe avait à imaginer une histoire fantastique à partir des trois données : une des photos, trois des questions posées et trois des réponses imaginées par les autres groupes. La contrainte était très forte au plan discursif puisque les scripteurs devaient se servir de questions et de réponses d'autres personnes. Au vu des productions, cette contrainte n'a pas bridé leur imagination. Enfin, tandis qu'ils avaient réfléchi en groupe au début de l'histoire, ils devaient la finir individuellement. Le début d'histoire d'un groupe d'apprenants B2 permet de se faire une idée de leur créativité (photo du policier et du masque de cochon) :

Le cochon

Il était minuit à Manchester. C'était l'année 1972. Il neigeait, quelque chose qui arrivait rarement dans la ville. Le manteau de neige a transformé la ville. Elle est devenu un lieu étrange et lointain, inconnu pour les habitants. La nuit était foncée et tranquille, sauf les petits flocons de neige, qui tombaient doucement du ciel sombre. Les nuages épais cachaient la pleine lune, qui pesait sur les rues vides.

Dans les deux groupes (B1 et B2), les productions révèlent des acquis non négligeables de la part des apprenants et notamment tout un vocabulaire lié à la description de l'atmosphère, de l'ambiance qui contribue à la mise en scène de ou des émotions. Si la consigne était claire pour le groupe B1, car détaillée, elle l'était moins pour le groupe B2. En effet, il est apparu que des textes de ce groupe dégageaient et décrivaient des émotions sans utiliser le lexique des émotions. Nombreux sont les apprenants du groupe B2, qui ont davantage insisté sur la description du contexte, des manifestations physiques des émotions que sur celle de l'émotion à proprement parler, exactement comme le groupe B1 qui avait ces informations dans la consigne. Ceci donne une autre dimension au récit et prouve la capacité du scripteur à susciter des émotions chez autrui. Serait-ce alors évident de décrire un contexte émotionnel pour décrire une émotion ? Dans ce cas, qu'est-ce que le lexique des émotions dans un discours ? L'analyse ci-dessous éclairera peut-être ce propos.

1.2. Analyse des productions

L'analyse du contenu lexical des textes devrait nous indiquer les acquis des apprenants : les éléments utilisés pour décrire les émotions et le type de description privilégiée (l'émotion personnelle ou l'émotion suscitée). Nous commencerons par un court exemple afin d'illustrer le constat de la quasi absence des mots d'émotion. L'extrait du texte d'un apprenant de niveau B1 (Parcours1) aidera à comprendre ce phénomène.

Je me suis senti très heureux ce moment je l'ai reconnue. Mon cœur a commencé à battre très vite. Elle était aussi très excitée, et nous avons commencé à rire. C'était un petit miracle que nous avons rencontré à Bruxelles, après plusieurs années.

Emotion Thème	Manifestations physiques	Ressenti	Mise en scène
Joie Rencontre d'une ancienne amie	Mon cœur a commencé à battre très vite	Je me suis senti très heureux	– Une journée magnifique – J'ai l'intention d'explorer Bruxelles – Il y avait le soleil
	Nous avons commencé à rire	Elle était aussi très excitée	– Il faisait beau et chaud – Marcher tranquillement toute la journée
		Cette rencontre m'a donné beaucoup de moral et d'énergie	– M'asseoir sur un banc ensoleillé – Ecouter les chansons des musiciens dans la rue – [description de la femme inconnue venue lui parler : l'étonnement est alors décrit] – C'était un petit miracle – Nous avons passé toute la journée ensemble

Tableau 1 : Extractions des éléments pour décrire la joie – Texte B1 – 251 mots

Le tableau 1 révèle que la présence de lexie isolée d'émotion – de type *je suis joyeux* – est rare ; le seul adjectif du champ sémantique de la joie (Mel'čuk et alii 1995; Tutin et alii 2006), est *heureux*, utilisé dans une collocation *se sentir heureux*. En revanche, on trouve davantage de descriptions de différentes manifestations de l'émotion et de sa mise en scène. Nos critères de classement croisent deux sortes de typologies : l'une sémantique et l'autre didactique. De la typologie sémantique que proposent Tutin et alii (2006), nous avons retenu deux éléments : 1/certaines émotions se manifestent physiquement (rire) et 2/les émotions s'énoncent avec divers types de figements lexicaux-syntaxiques (*le cœur bat, se sentir heureux, commencer à rire*). Au plan didactique chez Grossmann et alii (2008), on retiendra qu'il y a des figements culturels associés à la description des émotions via les mises en scènes de ces dernières. Dans le tableau 1, la joie est décrite via des représentations souvent partagées : l'exploration (la découverte agréable de quelque chose), les chansons, le miracle...

La présence d'éléments venant décrire une atmosphère (le lieu, les actions des personnages...) contribue à diffuser l'émotion. Ces éléments contiennent des traits sémantiques liés à l'émotion visée. Notons qu'une disjonction entre les traits sémantiques des éléments du contexte et l'émotion visée créerait un effet stylistique intéressant. Un court extrait du texte d'un apprenant de niveau B2 (Parcours2), confirme cette tendance :

C'était le plus bel édifice de notre village, peut-être de toute la région. Le château près du bois était majestueux et mystérieux. Dans notre village comme dans les villages voisins, il n'y avait personne qui connaissait son histoire. Pour moi, peintre, c'était mon thème préféré ; je l'ai peint plus de cinquante fois. Je connaissais très bien sa peau faite de pierres de toutes les nuances de gris, qui avait des rides profondes, et ses yeux vides. Même quand il faisait du soleil, ses fenêtres poussiéreuses ne trahissaient rien de la vie intérieure du château.

Le tableau 2 ci-dessous donne un aperçu du contenu du texte entier en reprenant le classement du tableau 1. Notons que nous avons à faire majoritairement à des collocations et que nous ne pourrions pas indiquer tous les éléments de l'atmosphère car trop nombreux. Nous avons mis en regard les expressions décrivant des émotions et la description du contexte afin de voir si ce parallèle peut révéler des éléments intéressants pour la suite.

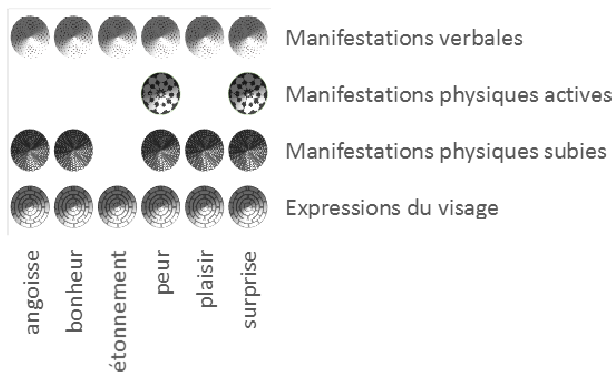
Emotion Thème	Manifestations physiques ⁸	Ressenti	Mise en scène
Surprise agréable Peur		C'était mon thème préféré	Le plus bel édifice
			Le château était majestueux et mystérieux
			Peau faite de pierres
			Rides profondes, yeux vides
			Il faisait chaud et la lumière du matin était très claire
			Quand tout à coup
			Une fenêtre a vacillé
			C'était vraiment étrange
	Mon cœur battait vite		Une femme aux cheveux blonds et au visage noble
		Cela m'a beaucoup étonné	Elle semblait faible
			Il y avait quelque chose qui ne tournait pas rond
			C'était trop étrange
		Je ne pouvais pas en croire mes yeux	Il était 1h du matin
			Habillé en noir
			Pas d'éclairage dans le village
	Mes mains sont devenues moites		J'ai tranquillement forcé une fenêtre
			Silence et noir
			Meubles très poussiéreux
	Mes mains ont commencé à trembler		Traces de pas dans la poussière
			Un escalier vers une cave
	J'avais la chair de poule		Un tunnel étroit

Tableau 2 : Extractions des éléments pour décrire la surprise et la peur – Texte B2 – 1034 mots

« Quand tout à coup » marque la rupture entre les deux parties du récit. Au plan émotionnel, le bonheur, le plaisir du début sont séparés de la peur et l'angoisse installées ensuite ; le tout rompu par un court moment de surprise. L'émotion jusque-là non lexicalisée, est alors déclinée sous formes d'expressions donnant accès aux manifestations physiques qu'elle provoque chez le personnage (*les mains moites, les mains tremblent, la chair de poule*).

« Cela m’a beaucoup étonné » est le seul énoncé où l’auteur lexicalise une émotion via le champ lexico-sémantique de la surprise. Rappelons que la peur est une émotion autour de laquelle gravitent de nombreuses expressions contrairement à d’autres émotions telles que la jalousie ou la honte. Nous avons remarqué cela lors d’autres expérimentations (Cavalla et alii 2005), et ceci se vérifie dans des extractions sur corpus faites pour des séquences didactiques autour des émotions (EmoProf⁹) où, par exemple, le champ de l’admiration est beaucoup moins fourni que celui de la colère (Cavalla et alii 2014). Ainsi, le parallèle entre les expressions décrivant les émotions du personnage et le contexte révèle une logique à laquelle nous pouvions nous attendre. L’absence d’expression liée au bonheur était moins prévisible.

Pour comprendre les choix lexicaux de l’apprenant, et éventuellement mieux cerner le lexique à enseigner, nous avons confronté les émotions de ce texte (et des autres) aux valeurs sémantiques des noms d’émotions de Tutin et alii (2006).



Graphique 1 : Valeurs sémantiques de 6 noms d’émotions

Dans le graphique 1 nous avons sélectionné 4 valeurs (axe vertical) et 6 noms (axe horizontal) susceptibles de représenter les émotions du texte. En effet, celles-ci n’étant pas nommées, nous ne pouvons trancher en faveur de l’une ou l’autre, du plaisir ou du bonheur par exemple dans le paragraphe présenté dans le tableau 2. Les valeurs choisies s’apparentent aux expressions rencontrées dans le texte : *les mains moites*, *la chair de poule* sont des manifestations physiques subies car incontrôlées par l’agent. Aucune manifestation active n’apparaît (manifestation contrôlée par l’agent, ex. *élan de tendresse*), mais nous voyons dans le graphique 1 qu’elles existent pour deux des noms choisis : peur et surprise. Ceci permet d’envisager une nouvelle interprétation du texte : il ne s’agit pas de peur mais d’angoisse puisque ce nom ne se décrit que via des manifestations physiques subies, ce que l’auteur met en avant dans son récit.

La valeur « Manifestation verbale » contient les émotions qui s’associent à des verbes de « dire » comme *hurler de colère*, *avouer son inquiétude*. Enfin, « Expressions du visage » détermine si l’émotion admet ou non des descriptions liées au visage (*regard d’admiration*, *rougir de plaisir/de colère*).

Ces deux dernières valeurs, absentes du texte, semblent pourtant importantes car elles sont communément enseignées en FLE : dire ses émotions au travers des expressions du visage (depuis Rimé et alii ((ss.dir.) 1989)) notamment via le lexique des couleurs (*rouge de colère*, *vert de rage*...) et de l'intensité de leur énonciation (*hurler*, *chuchoter*...). Finalement ceci confirme ce que le tableau 2 révèle : l'apprenant n'utilise que peu de moyens pour décrire les émotions ce qui n'empêche pas à son récit d'en véhiculer et d'être efficace sur ce point vis-à-vis du lecteur.

1.3. Remarques conclusives

L'enseignement dispensé a privilégié des entrées multiples pour présenter simultanément les émotions et leur contexte : des images, des vidéos, des textes littéraires, des souvenirs personnels, de l'oral et de l'écrit. Ces diverses entrées correspondent aux recommandations de plusieurs disciplines qui aident à comprendre les stratégies d'apprentissages mises en place par les apprenants. On pense d'abord aux neurosciences (Damasio 1999; Lieury 1997 (3e éd.); Pourtoisa et alii 2005; Toscani (ss.dir.) 2013) qui préconisent des entrées multiples afin que chacun y trouve son compte au plan des stratégies de mémorisation des éléments. Martinot (2014) complète cela en expliquant tout l'intérêt de la reformulation, notamment via des documents variés. Enfin, Roch-Veiras (2013) évoque le rôle de la mémoire sémantique dans les liens établis entre les « connaissances émotionnelles intrinsèques » et les contextes. La didactique de la littérature développe depuis quelques années le concept de « génétique des textes » qui va dans le sens de ces entrées multiples. Lumbroso (2010) explique que la préparation à l'écriture peut passer par des tâches telles que le dessin associé à des récits oraux créés par les apprenants ; le passage à l'écriture arrive plus tard. Ces entrées contribuent à l'aide à l'écriture ainsi qu'à la compréhension des éléments à mettre en avant dans la production finale. De fait, entraîner les apprenants à déterminer les éléments saillants qui gravitent autour des émotions les conduit à déduire les émotions décrites et surtout à se focaliser sur la manière de les décrire. Enfin, la didactique des langues via la psycholinguistique et les sciences de l'éducation, nous apporte tout le cadre méthodologique qui suit une progression du connu vers l'inconnu : commencer par les connaissances antérieures pour aller vers des éléments pas forcément inconnus au plan formel (les apprenants connaissent l'adjectif *rouge*), mais souvent inconnus au plan sémantique et combinatoire : l'expression être *rouge de colère* n'est pas forcément connue des apprenants de niveau B1. La description du contexte requiert un lexique courant auquel l'auteur attribue un sens pas toujours prévu par les définitions des dictionnaires ; comment peut-on prévoir que les mots *escalier* et *cave*, dans le tableau 2, contribuent à accentuer et décrire le sentiment d'anxiété du texte ? Seul le contexte permet de telles interprétations sémantiques car si nous avions *échelle* et *jardin*, l'effet ne serait pas le même.

Ainsi, la diversité des canaux d'entrées dans le thème engendrerait deux types d'apprentissages : comment dire et comment décrire les émotions. Des choix lexicaux spécifiques et génériques sont à opérer : les mots et les expressions spécifiques au champ des émotions, les mots et expressions

génériques, courants, mais culturellement marqués et donc avec des sens parfois non habituels. Les émotions ne sont pas seulement des mots spécifiques, mais des représentations spécifiques associées au sein de mots courants (Plantin 2003). Ce sont ces éléments descriptifs associés aux émotions qui nous intéressent alors.

2. De l'émotion au cadre émotionnel

2.1. Constats

Nous avons constaté l'absence de lexies d'émotions dans des œuvres littéraires (Grossmann et alii 2008). L'extrait de Maupassant ci-dessous illustre ce phénomène. La peur est présente dans la nouvelle avec neuf lexicalisations (le texte compte 1802 mots) : deux fois *peur*, trois fois *terreur*, trois dérivés de *effrayer* et une fois *angoisse*. L'extrait est un exemple de peu de lexicalisation mais de présence sémantique forte de la peur via les afférences sémiques¹⁰ (Rastier 1987) et les représentations choisies par l'auteur :

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, L'auberge)

Maupassant use de lexies non spécifiques à la peur, mais empreintes de représentations dénotant cette émotion : *cri*, *appel aigu*, *appel prolongé*, *silence de mort*, *écume glaciale*, *rien ne répondit*... Comme souvent dans la littérature, l'auteur joue avec les connotations et ici, la peur est dans un cri car celui-ci est aigu et prolongé (l'expérience peut aider à voir ce cri comme angoissant) et s'associe rapidement à un silence de mort. La lexie *mort* vient alors asseoir, par afférence sémique, la peur introduite dans les adjectifs liés au *cri*. Ce n'est pas une émotion avec une lexie spécifique, mais un « cadre émotionnel » (CE) comme suit :

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. (Grossmann et alii 2008, 199)

Maupassant décrit une émotion qu'il suscite chez le lecteur tout en l'attribuant à son personnage. Le cadre émotionnel servirait donc à cela : ne pas lexicaliser l'émotion mais la susciter via d'autres éléments souvent culturellement marqués, incluant l'émotion.

2.2. Cadre émotionnel

Ce cadre émotionnel est exploité en didactique du FLE, notamment pour l'aide à l'écrit. Il s'agit alors de proposer à l'apprenant d'imaginer une atmosphère qu'il connaît en relation avec une émotion (ce que F.Berdal-Masuy développe dans sa classe). Dans le cadre du FLE, nous avons travaillé avec les émotions primaires (peur, joie, colère...), ce qui évitait des écueils culturels dans la classe¹¹. Nous avons rapidement constaté que les étudiants imaginaient facilement les atmosphères et que celles-ci se ressemblaient d'une culture à l'autre ; c'est ici que les apprenants font leur tri. Par exemple, pour la joie, tous pouvaient envisager la réussite aux examens, pour la tristesse, la mort d'un proche ou une histoire fantastique pour la peur. En revanche, les représentations étaient variées pour des émotions plus complexes telles que la satisfaction ou la honte¹².

De fait, le chercheur aurait besoin de repérer les lexies des CE autour de chacun des concepts émotionnels (ex. : la jalousie en tant que concept décliné via des éléments de colère associés à la présence d'une tierce personne venant perturber un ordre établi¹³). Nous aurions une sorte de patron sémantique et lexical (et conceptuel) qui permettrait de reconnaître l'émotion non lexicalisée. Sinclair (2004) avait commencé un recensement au niveau syntagmatique. Il a décrit les préférences sémantiques en remarquant que certains verbes s'associent fréquemment à des types particuliers de lexies et chacun influençant le sens de l'autre ; par exemple, le verbe *to happen* en anglais (arriver) attirait majoritairement des noms à connotation négative et prenait donc ce trait sémantique. Bednarek (2008) s'est servi de cela ensuite pour les émotions. Serions-nous capables – via les corpus – d'extraire de véritables scénarios connotatifs autour des émotions afin de décrire au plus près des CE ? Il semblerait intéressant de vérifier quelles sont les lexies les plus fréquentes pour la description d'émotions, de sorte que tout lecteur les reconnaisse sans nommer l'émotion.

Il s'agirait alors de connaître les éléments linguistiques à sélectionner pour exprimer des émotions. Nous pourrions constituer des listes – outre celles de mots ou de collocations – de concepts, de représentations, de lieux, tous les éléments susceptibles de décrire une émotion dans une culture donnée. Les liens entre ces éléments pourraient être représentés en carte heuristique, outil qui entre désormais dans les classes de FLE (Cavalla et alii 2014). Dans ce cas, ce ne sont pas uniquement les mots d'émotions qu'il faudrait enseigner, mais bien le CE afin de susciter des émotions et pas seulement les énoncer.

3. Quel lexique enseigner en FLE pour les émotions ?

Finalement quel lexique enseigner pour quelles émotions ? Dans un premier temps, il apparaît important de ne pas demander aux apprenants de décrire leurs propres émotions, ou, du moins, ne pas leur demander directement. En effet, ceci implique leur personne et il n'est pas toujours aisé de se dévoiler en public. En revanche, leur demander de susciter des émotions via des personnages fictifs ou pas (les lieux peuvent susciter des émotions : un

cimetière (la peur), une fête foraine (la joie)...) paraît plus pertinent, d'autant qu'ils le font aisément.

Dans un deuxième temps, il apparaît que le CE soit une issue pour la description sans que l'émotion soit nécessairement lexicalisée. De fait, leur donner des exemples multiples de CE serait une solution doublement intéressante : d'abord pour le lexique, ensuite pour la culture. En effet, même si les émotions primaires sont reconnues de tous, leur représentation n'est pas universelle. Par exemple, la tristesse est tantôt extériorisée, tantôt intériorisée selon les situations dans les cultures. L'évènement qui l'induit sera reconnu (un décès, un échec...), mais son énonciation et son déroulement seront forcément différents d'une culture à l'autre. Aussi, serait-il intéressant – comme pour d'autres éléments enseignés – de provoquer des comparaisons culturelles. Pour reprendre l'exemple de la tristesse, les mots autour des larmes et des cris de douleur seront à l'honneur dans certaines cultures tandis que les mots décrivant le silence et le recueillement le seront dans d'autres. Il faudrait alors décrire le CE de la tristesse dans un tel évènement au sein la culture française.

Un CE est apparu partagé par tous au fil de ces années d'enseignement du lexique des émotions : susciter la peur. Nous pouvons désormais affirmer que donner comme consigne d'imaginer une histoire qui fait peur, permet aux apprenants de partager des représentations communes. Ils développent alors un CE riche en éléments variés : les fantômes, les monstres, les phénomènes surnaturels, les lieux communs qui évoquent la peur, sont convoqués et leur imagination est sans limite. Le début du récit d'une étudiante de niveau B1, contient tous les éléments de la mise en scène de la peur : un soir, l'hiver, le froid, il fait sombre.

C'était un soir d'hiver. Il faisait très froid et très sombre. Marie rentrait à la maison très tard, elle allait rapidement à pied dans la rue mais elle voyait quelqu'un qui marchait derrière elle.

Les traits sémantiques de la peur apparaissent dans notre imaginaire collectif. Il faudrait pouvoir lister ce genre de représentation pour chaque émotion, même si cela paraît complexe pour les émotions dites secondaires. Par exemple, les CE de la honte ou l'admiration ne sont pas évidents à cerner, et obligeraient à plonger dans notre culture au regard des représentations suscitées. Comme évoqué ci-dessus, les corpus pourraient peut-être aider à trouver les lexies du CE, tel Sinclair (1991) cherchant des affinités sémantiques entre des lexies, nous chercherions ces affinités autour des lexies des émotions.

Conclusion

Pour conclure, reprenons l'interrogation posée au départ à propos de la compétence visée lors de l'enseignement du lexique des émotions dans un cours de FLE. Vise-t-on la capacité à décrire ses propres émotions ou celle de susciter des émotions chez l'interlocuteur ? Il apparaît que susciter des émotions serait plus approprié dans un cadre public puisqu'il peut être gênant de décrire ses propres émotions en classe. En outre, le CE aiderait à cela, voire serait finalement plus important que les lexies des émotions qui ne sont que peu utilisées par les natifs (du moins à l'écrit).

Il semblerait que nous pourrions retenir de cette expérimentation que l'enseignement des émotions à l'écrit relève de l'enseignement d'un CE permettant de susciter des émotions chez son interlocuteur. Le CE s'acquiert à l'aide de documents variés qui donnent à interpréter des émotions via différents canaux : la vidéo, les photos, les récits, auxquels nous ajouterions volontiers les dessins que propose Lumbroso (2007). L'association de ces éléments permettrait à chacun de cerner les marques culturelles de la culture cible pointées par l'enseignant tout en y intégrant des éléments peut-être déjà connus.

Bibliographie

- Abou-Samra Myriam, Heu Elodie, Perrard Marion & Pinson Cécile (2014), *Edito - B1*. Paris: Didier.
- Anscombe Jean-Claude (1992), Quand on fait du sentiment : réflexions (presque) spontanées sur la nature linguistique des noms psychologiques. In Liliane Tasmowski & Anne Zribi-Hertz, *De la musique à la linguistique - Hommages à Nicolas Ruwet*. Gent: Communication & Cognition, 139-54.
- Baider Fabienne & Cislaru Georgetta (2013), *Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris: Presses Universitaires de la Sorbonne.
- Bednarek Monika (2008), *Emotion Talk across Corpora*. Basingstoke and New York: Palgrave Macmillan.
- Blumenthal Peter, Novakova Iva & Siepmann Dirk (2014), *Les émotions dans le discours - Emotions in Discourse*. Frankfurt: Peter Lang.
- Cavalla Cristelle & Crozier Elsa (2005), Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE. In Olivier Bertrand, *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Paris: Editions Ecole Polytechnique, 57-70.
- Cavalla Cristelle (2006), Lexique et représentation des sentiments. In Vincent Louis, Nathalie Auger & Iona Belu, *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics*. Cortil-Wodon: E.M.E., 185-98.

- Cavalla Cristelle, Loiseau Mathieu, Lascombe Valérie & Socha Joanna (2014), Corpus, base de données, cartes mentales pour l'enseignement. In Peter Blumenthal, Iva Novakova & Dirk Siepmann, *Les émotions dans le discours. Emotions in discourse*. Francfort: Peter Lang, 327-41.
- Damasio Antonio (1995), *L'erreur de Descartes - La raison des émotions*. Paris: Odile Jacob.
- Damasio Antonio (1999), *Le sentiment même de soi : corps, émotions, conscience*. Paris: Odile Jacob.
- Denyer Monique, Garmendia Agustin, Royer Corinne & Lions-Olivieri Marie-Laure (2010), *Version originale - A2*. Paris: Editions Maison des Langues.
- Gibbe Colette & Girardet Jacky (2014), *Echo - B2*. Paris: Clé International.
- Goody Jack (1979), *La raison graphique - La domestication de la pensée sauvage*. Paris: Éditions de Minuit.
- Grossmann Francis, Boch Françoise & Cavalla Cristelle (2008), Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes. In Francis Grossmann & Sylvie Plane, *Lexique et production verbale : vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*. Villeneuve d'Ascq: Presses Universitaires du Septentrion, 191-218.
- Hilton Heather (2002), Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? *ASp - anglais et Français de spécialité*, 35-36, 207-217.
- Lieury Alain (1997 (3e éd.), *Mémoire et réussite scolaire*. Paris: Dunod.
- Lumbroso Olivier (2007), Esquisse d'un dialogue entre didactique de l'écrit et critique génétique : l'élève « auteur-dessinateur ». *Revue française de pédagogie*, 159, 119-37.
- Lumbroso Olivier (2010), Pour une didactique du préréactionnel. *Genesis*, 30, 177-84.
- Martinot Claire (2014), Quelle description linguistique peut entraîner un renouveau didactique dans l'enseignement du fle ? *Studia Romanica Posnaniensia*, 41, 73-84.
- Mel'čuk Igor, Clas André & Polguère Alain (1995), *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*. Louvain la Neuve: Duculot.
- Plantin Christian (2003), Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émue. In Jean-Marc Colletta & Anna Tcherkassof, *Les émotions - Cognition, langage et développement*. Sprimont: Mardaga, 97-130.
- Pourtoisa Gilles, de Geldera Beatrice, Bolc Anne & Crommelinck Marc (2005), Perception of Facial Expressions and Voices and of their Combination in the Human Brain. *Cortex*, 41, 49-59.
- Rastier François (1987), *Sémantique interprétative*. Paris: Presses Universitaires de France.
- Rimé Bernard & Scherer Klaus (ss.dir.) (1989), *Les émotions*. Neuchâtel: Delachaux et Niestlé.
- Roch-Veiras Sophie (2013), Comprendre un texte en langue étrangère : une question d'émotions... *Lidil*, 48, 97-114 [http://lidil.revues.org/3319].
- Sinclair John McHardy (2004), Intuition and annotation - the discussion continues. In Karin Aijmer & Bengt Altenberg, *Advances in corpus linguistics*. Amsterdam/New York: ICAME 23, 39-59.
- Toscani Pascale (2013), *Les neurosciences au coeur de la classe*. Lyon: Chronique sociale : Pédagogie/Formation.
- Tutin Agnès, Novakova Iva, Grossmann Francis & Cavalla Cristelle (2006), Esquisse de typologie des noms d'affect à partir de leurs propriétés combinatoires. *Langue Française*, 150, 32-49.
- Van der Linden Elisabeth (2006), Lexique mental et apprentissage des mots. *Revue française de linguistique appliquée*, XI(1), 33-44.

Notes

¹ Cf. 3 exemples de méthode : *Echo*, B2 (Gibbe et alii 2014) ; *Edito*, B1 (Abou-Samra et alii 2014) ; *Version Originale*, A2 (Denyer et alii 2010).

² Merci à Françoise Berdal-Masuy qui a créé et dispensé ces cours.

³ *Vie de merde* : www.viedemerde.fr ; *Petits miracles de la vie* : www.newzitiv.com/32712-laplace

⁴ Les textes sont originaux : pas de correction.

⁵ Ainsivalaviealilv : <http://ainsivalavieilv.blogspot.be/>, ex. : « Les malheurs ne viennent jamais seuls » publié en 2014.

⁶ Notons que nous avons ce lexique inconsciemment en nous puisque nous ne nous trompons pas lors d'interactions. Il est toutefois quasiment impossible de le mobiliser entièrement à bon escient ; cf. lexique mental (Hilton 2002; Van der Linden 2006).

⁷ Les photos choisies sont dites « insolites » car elles présentent des personnages dans des situations peu banales : dans une foule, un policier sérieux avec, derrière lui, une personne portant un masque de cochon ; deux personnes âgées passent devant un mur et tandis qu'ils s'appuient sur une canne, leurs ombres dansent sur le mur...

⁸ Selon la typologie de Tutin et al. (2006), il s'agit ici uniquement de « manifestations physiques subies ».

⁹ URL : <http://emolex.u-grenoble3.fr/emoProf/FLE/>

¹⁰ Dans l'approche de Rastier en sémantique interprétative, l'inférence sémique est la relation entre deux signes linguistiques qui, en contexte particulier, vont échanger des éléments de leur sens. Ici, le cri va prendre une connotation de peur grâce à la proximité syntagmatique mais surtout au contexte sémantique induit par le champ de cette émotion spécifique. Cf. le site *Texte ! Textes et Cultures* : www.revue-texte.net

¹¹ Classe de FLE au CUEF de Grenoble : <http://cuef.u-grenoble3.fr/>

¹² Rappelons que les corpus (Frantext, EmoBase) confirment la faible fréquence de lexicalisation de ces émotions.

¹³ Scénario possible autour de la jalousie.