



ÉVALUATION EXTERNE NON CERTIFICATIVE 2021

LECTURE

PISTES DIDACTIQUES

4^e ANNÉE DE L'ENSEIGNEMENT SECONDAIRE

LES ÉMOTIONS

LIVRE
LECTEUR
HISTOIRE LIRE TEXTE
PLAISIR COMPRÉHENSION
HISTOIRE LIRE TEXTE
DÉCHIFFRER INFÉRENCE
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOT
NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE
LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOU
NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE
PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOT
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOU
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOT
ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE
DÉCOUVERTE
LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOUVERTE RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INF
PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOU
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOT
PLAISIR COMPRÉHENSION
ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE
RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS STYLE
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOU
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOT
MOTS STYLE ROMAN ESSAI POÉSIE NOUVELLE JOURNAL ARTICLE PRESSE LANGUE AUTEUR ÉCRIVAIN PERSONNAGE
AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOU
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOT
LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOU
PARCOURIR PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOTS
CONTE AFFICHE NARRATION LIVRE LECTEUR HISTOIRE LIRE TEXTE INFORMATION PLAISIR COMPRÉHENSION DÉCOU
RECHERCHE PARCOURIR DÉCHIFFRER INFÉRENCE PARTAGE LITTÉRATURE BIBLIOTHÈQUE RÉSUMÉ COUVERTURE ÉCRITURE MOT

PRÉAMBULE

Les pistes proposées sont autant d’outils destinés à soutenir les enseignants dans leur conception d’activités didactiques ciblées sur un ensemble de difficultés d’apprentissage spécifiques mises en évidence à travers l’évaluation externe non certificative « *Lecture et production d’écrit* » de **2021**.

Cette année, plusieurs pistes distinctes ont été élaborées. Concrètement, qu’il s’agisse du primaire ou du secondaire, les propositions didactiques sont liées à une thématique ou un axe spécifique. L’objectif est de faciliter la lecture des pistes en permettant à chaque enseignant·e d’accéder directement à l’ensemble des activités qu’il ou elle souhaite réaliser dans sa classe.

Chaque piste présente la structure suivante :

1. Une brève description qui permet au lecteur d’avoir une vision globale des activités, des objectifs poursuivis et des compétences visées.
2. Les constats de l’épreuve qui mettent en évidence des difficultés d’apprentissage spécifiques à la thématique ou l’axe développé de la piste.
3. Un rappel théorique et scientifique sur la thématique ou l’axe de la piste didactique.
4. Les propositions d’activités avec leurs objectifs et compétences spécifiques, le matériel nécessaire ainsi qu’une proposition d’organisation de classe et une série de fiches imprimables en format PDF. Certaines fiches imprimables sont également accessibles en format Word pour permettre aux enseignant·e·s qui le désirent de les personnaliser.

Les différentes pistes du primaire et du secondaire sont accessibles à l’adresse suivante : www.enseignement.be/evaluationsexternes

<div> <div>PISTES DIDACTIQUES</div> <div>« LECTURE ET PRODUCTION D'ÉCRIT »</div> </div>		
3 ^e primaire	5 ^e primaire	4 ^e secondaire
La fluidité lexicale	La fluidité lexicale	Les émotions
L'implicite d'un écrit	Les textes informatifs	La polyphonie
Les stratégies scripturales	Les stratégies scripturales	Le rapport textes-images
		Complément cinéma

SOMMAIRE

1. INTRODUCTION	5
1.1. Brève description des différents axes	5
1.2. Objectifs	6
1.3. Compétences visées	6
2. LES CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE	9
3. RAPPEL THÉORIQUE	15
4. PROPOSITIONS DIDACTIQUES	18
4.1. Activité 1 : Identifier l'émotion d'un personnage	19
4.2. Activité 2 : Travailler le lexique	25
4.3. Activité 3 : Associer musique et émotions	36
4.4. Activité 4 : Mettre une émotion / un sentiment en mots	38
4.5. Activité 5 : Mettre en image l'évolution des émotions	43
5. ANNEXE	50
<i>La peur</i> (Guy de Maupassant)	50
6. AUTRES RESSOURCES	55
7. BIBLIOGRAPHIE	56

Cette piste didactique "*Les émotions*" a été élaborée par le groupe de travail chargé de la conception de l'évaluation externe de 4^e année de l'enseignement secondaire en lecture et production d'écrit :

Sébastien BOUDART, enseignant ;

Sophie BRICTEUX, chercheuse au Service d'analyse des systèmes et pratiques d'enseignement de l'Université de Liège ;

Monia CHIARELLI, conseillère au soutien et à l'accompagnement ;

Bérangère COUSAERT, conseillère au soutien et à l'accompagnement ;

Jean-Pierre DARIMONT, conseiller au soutien et à l'accompagnement ;

Catherine DERUISSEAU, attachée à la Direction générale du Pilotage du Système éducatif ;

Vincent GERARDY, inspecteur ;

Françoise GOFFIN, inspectrice ;

Ariane LETURCQ, inspectrice ;

Noëlle MAHY, chargée de mission à la Direction générale du Pilotage du Système éducatif ;

Cécile MARRION, enseignante ;

Laurence MOULART, conseillère au soutien et à l'accompagnement ;

Didier NYSSSEN, inspecteur ;

Sabine RAZÉE, conseillère au soutien et à l'accompagnement ;

Marianne SWINNE, enseignante.

1

INTRODUCTION

De manière générale, les pistes didactiques proposées sont des outils destinés à soutenir les enseignants dans leur conception d'activités didactiques ciblées sur des difficultés d'apprentissage spécifiques mises en évidence à travers l'évaluation externe non certificative de 2021 en compréhension de la lecture.

En ce qui concerne ces pistes didactiques, le groupe de travail a décidé de développer diverses activités autour de quatre axes distincts en lien avec les constats relevés.

1.1 | BRÈVE DESCRIPTION DES DIFFÉRENTS AXES

1 Identifier les émotions et les sentiments

Il n'est pas rare que les élèves éprouvent des difficultés à identifier, dans un texte narratif, les émotions ou les sentiments des personnages. Cet axe propose d'aborder l'identification et l'expression des émotions et des sentiments au travers d'activités variées, exploitant notamment le lexique via des supports écrits, musicaux, visuels et numériques.

Mots-clés : **texte narratif, vocabulaire, lexique, expressions, émotions, sentiments, champ lexical, implicite, musique, représentations, numérique**

Consultable sur : <http://www.enseignement.be/evaluationsexternes>

2 La polyphonie dans les textes argumentatifs

Outre la discrimination entre plusieurs thèses et la sélection des arguments qui les étayent, une difficulté récurrente des élèves dans la compréhension des textes argumentatifs est le repérage des différentes voix qui s'expriment dans ces textes. Les propositions de cet axe serviront à leur donner des clés pour décoder et repérer cette polyphonie, ainsi que l'ironie. À travers les exercices proposés, les élèves vont s'approprier des stratégies de lecture leur permettant d'identifier les différentes voix (locuteurs et énonciateurs) convoquées dans le texte par l'auteur.

Mots-clés : **lecture, stratégies, texte argumentatif, thèse, argument, polyphonie, locuteur, énonciateur, voix, discours rapporté, ironie**

Consultable sur : <http://www.enseignement.be/evaluationsexternes>

3 De l'observation à l'interprétation du rapport entre textes (écrits et/ou oraux) et images (fixes et/ou animées)

Les résultats de l'épreuve externe non certificative conduisent à prendre en compte la difficulté des élèves à décoder un document multimodal. Les propositions de cet axe devraient permettre aux élèves de renforcer leurs compétences à associer un texte à une image (par exemple via la lecture d'affiches), ainsi qu'une bande-son à des images animées (dans des clips ou dans des œuvres cinématographiques).

Mots-clés : **lecture d'images, médias, préconceptions, observation, décodage, interprétation, texte-image, affiche, slogan, cinéma, clip, bande-son, citoyenneté**

Consultable sur : <http://www.enseignement.be/evaluationsexternes>

4 Transposition romanesque à partir d'un extrait cinéma et de son scénario

Ce complément aux pistes didactiques des évaluations externes non certificatives de 2021 porte sur la construction de l'intrigue dans le cinéma. Les activités proposées consistent à analyser une séquence filmique choisie, à observer son scénario et, à terme, à transposer la séquence filmique (et donc son scénario) sous la forme d'une composition romanesque.

Cette activité est proposée en guise de point d'orgue à une séquence ambitieuse, qui serait composée de l'association des pistes didactiques portant sur l'identification des émotions et sur l'observation et l'interprétation du rapport entre textes (écrits et/ou oraux) et images (fixes et/ou animées). Elle permet l'expression des émotions, en faisant des liens avec les images et les sons à l'aide du médium qu'est le cinéma... Dans ce cadre, les professeurs sont invités à recourir à l'UAA5 des référentiels (transposition). S'ils le souhaitent, ils peuvent transférer les acquis d'apprentissage développés dans les activités présentées ci-dessous, au travers d'autres extraits de films choisis.

Mots-clés : **affiche, narration, livre, lecteur, histoire, lire, texte information, plaisir, compréhension, découverte, recherche, parcourir, déchiffrer, inférence, partage, littérature**

Consultable sur : <http://www.enseignement.be/evaluationsexternes>

1.2 | OBJECTIFS

Ces pistes ne constituent pas des séquences en soi, mais rassemblent des activités variées (savoir-faire ou compétences), pour travailler le décodage de l'implicite et l'enrichissement du lexique, tout en visant un public d'élèves le plus diversifié possible. Un meilleur bagage lexical concourt en effet à une meilleure compréhension des textes. Sont également proposées des pistes de réinvestissement dans des productions écrites et graphiques.

1.3 | COMPÉTENCES VISÉES

Les savoir-faire visent à enrichir le vocabulaire des élèves et à leur faire prendre conscience de la polysémie de certains mots ou expressions, polysémie qui pourra donner lieu à des occasions de justifications et d'argumentations (UAA0). D'autres permettent de décoder l'implicite en interprétant les manifestations physiques décrites dans des textes pour les associer à des émotions (UAA1).

Les émoticônes sont aussi une manière courante d'exprimer une émotion. Il nous a semblé pertinent de les mobiliser pour faire argumenter les élèves sur leur couplage avec des adjectifs correspondants (UAA0).

Tous ces savoir-faire pourront ensuite être réinvestis dans des productions écrites ou graphiques. L'élève devra imaginer et décrire une scène de film en association avec une musique, tout en s'interdisant de nommer l'émotion convoquée. Il rédigera les pensées ou paroles d'un personnage de tableau (UAA5). Il pourra aussi traduire graphiquement l'évolution des émotions d'un personnage, tout en justifiant ses partis pris grâce au texte source (UAA0, UAA1 et UAA5).

AA 1 en lien avec les UAA 0, UAA4 et UAA5

- Rechercher l'information
- Pour vérifier une information, répondre à une question, réaliser une tâche... naviguer dans un document sonore, multimédia ou hypermédia

UAA 0 :

- Justifier une réponse scolaire
- Expliciter une procédure à l'intention d'un condisciple et/ou du professeur

UAA 4 :

- Défendre oralement une opinion et négocier
- Prendre position et étayer oralement une opinion

UAA 5 :

- S'inscrire dans une œuvre culturelle
- S'inscrire dans une œuvre culturelle source en la transposant

Transposer (de façon sérieuse, ludique, parodique...) une œuvre culturelle (partielle ou complète) en conservant le même langage (écrit, sonore, iconique, gestuel, théâtral, audiovisuel, multimédiatique ou sous la forme d'une installation) ou en en changeant.

| Du diagnostic aux pistes didactiques

Ce document fait suite aux résultats de l'évaluation externe en compréhension de la lecture administrée en octobre 2021 dans les classes de 4^e secondaire. Cette évaluation à visées diagnostique et formative avait pour objectif d'établir un bilan précis de l'acquisition de certaines compétences et de déceler celles qui sont moins bien maîtrisées et qui devraient faire l'objet d'une attention particulière.

L'épreuve 2021 a été conçue de manière à être soumise de façon identique à l'ensemble des élèves des sections de transition et de qualification. Elle visait à évaluer **les compétences en lecture à partir de supports variés** (contes, fables, poèmes, articles, discours, affiches...) **ayant pour point commun leur visée persuasive**, le questionnement des différents documents devant permettre de mesurer la capacité des élèves à construire du sens, à identifier les thèses exprimées dans divers types de supports et à repérer les ressorts de l'argumentation.

C'est sur la base des constats détaillés dans le document *Résultats et commentaires*¹ que le présent document didactique a été élaboré. Il s'adresse principalement aux enseignants et aux élèves de 4^e année secondaire. Y sont proposées des activités concrètes et des ressources didactiques dans un des domaines qui ont été pointés comme posant problème à de nombreux élèves.

¹ Consultable sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

Les principales difficultés des élèves peuvent être synthétisées comme suit :

- Des élèves éprouvent des difficultés à **identifier et/ou à nommer les émotions, les sentiments ou le caractère** d'un personnage (de manière littérale ou inférentielle), le premier obstacle dans cet exercice pouvant être, dans certains cas, lié au vocabulaire spécifique des émotions. C'est cet axe qui sera spécifiquement développé dans ce document.
- Les items relatifs au texte *Faut-il interdire les smartphones à l'école ?*, un article de presse dont le contenu est argumentatif et qui présente deux thèses opposées, ont été réussis par une proportion faible d'élèves. La **polyphonie** présente dans ce texte a ainsi posé des difficultés de compréhension à certains élèves.
- La compréhension des **messages véhiculés par des affiches** est plus difficile lorsqu'un texte (de type slogan) est associé à une image.

Par ailleurs, on constate que des élèves éprouvent des difficultés à dépasser leurs représentations initiales, leurs préconceptions liées à un sujet, et répondent aux questions par rapport à celles-ci, plus qu'en fonction des informations présentes dans les documents.

Il apparaît également important que les élèves aient conscience du contrat de lecture lié aux différents types de supports.

Les principaux constats brièvement rappelés ci-dessus conduisent à envisager des propositions de travail dans les domaines suivants :

- l'identification des émotions et des sentiments, dans le présent document ;
- la polyphonie dans les textes argumentatifs² ;
- les interactions entre le texte et l'image³.

Chaque thématique traitée dans les pistes didactiques 2021 est présentée selon la structure suivante :

- un retour concis sur les principaux constats issus de l'épreuve, éclairés par une analyse des difficultés récurrentes des élèves ;
- un bref éclairage théorique portant sur les différents concepts utilisés ;
- des propositions d'activités et des indications sur la (les) façon(s) de les exploiter en classe.

Il est important de noter que ce document ne présente pas de solution « clé-sur-porte » mais propose des pistes d'exploitation que les enseignants sont invités à adapter, développer ou modifier en fonction des difficultés de leurs élèves, des intérêts de la classe, de la planification annuelle...

Les supports présents dans les différentes parties de ce document sont présentés à titre exemplatif. Une liste de ressources alternatives (références de textes, chansons...) est présentée à la fin de ce document.

Enfin, on se doit de rappeler que les ressources proposées dans les pistes didactiques liées aux évaluations précédentes en lecture et production d'écrit restent d'actualité⁴. Les difficultés actuelles des élèves ne sont en effet pas fondamentalement différentes de celles constatées précédemment.

² Document consultable sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

³ Document consultable sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

⁴ Disponibles sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

2

CONSTATS ISSUS DE L'ÉPREUVE

L'évaluation externe non certificative administrée en octobre 2021 dans les classes de 4^e secondaire visait à évaluer les compétences en lecture à partir de supports variés (contes, fables, poèmes, articles, discours, affiches...) ayant pour point commun leur visée persuasive. Quatre compétences y étaient spécifiquement évaluées : construire le sens littéral, construire le sens inférentiel, identifier la ou les thèse(s) exposée(s) et identifier les arguments et/ou le développement des arguments.

Suite à la passation de l'épreuve, les résultats ont été communiqués par les équipes éducatives à la Direction générale du Pilotage du Système éducatif ; ces résultats ont ensuite été analysés et des constats, notamment au niveau des difficultés rencontrées par les élèves, ont pu être dégagés. Une première version de l'épreuve avait préalablement été testée en octobre 2020 dans une quinzaine de classes et l'analyse (quantitative et qualitative) des réponses des élèves a été éclairante à plus d'un titre.

Parmi les 61 items de l'épreuve, certains questionnent, outre l'une des compétences précédemment citées, les émotions et les sentiments des personnages présents dans les récits, les poèmes ou encore les affiches de sensibilisation.

Il est intéressant de constater que six de ces questions figurent parmi les moins bien réussies de l'épreuve : les élèves semblent éprouver des difficultés à **identifier, nommer et justifier les émotions, les sentiments ou le caractère** d'un personnage. Le premier obstacle dans cet exercice peut être lié, pour certains élèves, au vocabulaire spécifique des émotions.

La plupart du temps, les sentiments et les émotions des personnages sont au centre des récits – ils sont d'ailleurs fréquemment ce qui motive leurs actions.

Pour *La fable de la Cire d'Ésope*, deux items interrogent les élèves au sujet des émotions de la Cire, celles-ci devant être inférées à partir des situations exposées dans le texte.

La question 49 (item 57) propose quatre émotions parmi lesquelles l'élève doit cocher celle qu'éprouve la Cire à l'égard des briques lorsqu'elle les observe ; l'élève doit ensuite justifier son choix. Il est attendu que l'élève reconnaisse que la Cire éprouve de la jalousie à l'égard des briques, et qu'il justifie sa réponse par le fait que la Cire envie la dureté et la longévité des briques.

QUESTION

49

- Qu'éprouve la Cire à l'égard des briques lorsqu'elle les observe ?

COCHE la réponse.

- ☐ De la jalousie
- ☐ De la curiosité
- ☐ De la méfiance
- ☐ De la colère

- **JUSTIFIE** ta réponse.

Alors que le texte est très court et n'apparaît pas, à priori, comme particulièrement difficile, cette question n'est réussie que par la moitié des élèves (53 % de réussite à l'item, toutes filières confondues).

Certains élèves éprouvent en effet des difficultés à justifier leur réponse, un constat également posé dans les pistes didactiques 2016⁵. En particulier, l'explicitation d'une émotion, ou de ses causes, est ici problématique.

Lors du prétest, la première partie de la question était une question ouverte. Ce format a permis d'observer la difficulté de certains élèves à inférer l'émotion du personnage, comme le montrent ces exemples :

- Qu'éprouve la Cire à l'égard des briques lorsqu'elle les observe ?

Elle est rassurée parce que la brique est encore plus molle qu'elle.

De la peur car elle remarque que c'est dangereux.

On remarque également que la honte et la faiblesse sont considérées par plus d'un élève comme des synonymes :

De la honte, elle se sent faible car elle est moins résistante que les briques.

⁵ Document consultable sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

L'erreur la plus fréquemment relevée a été l'incapacité de certains élèves à nommer une émotion via un substantif adéquat, comme en attestent ces exemples :

De ne pas être assez solide comme l'argile

L'impression de pouvoir faire la même chose

Elle veut être aussi dure

De la comparaison

De la faiblesse

Ces réponses illustrent la difficulté de certains élèves à recourir à un vocabulaire de manière active, c'est-à-dire à utiliser des termes qu'ils comprennent par ailleurs.

Cependant, le format QCM de la question 48 (item 56) permet de constater que le vocabulaire passif, c'est-à-dire les mots compris sans forcément être utilisés, est également problématique pour certains élèves.

Ainsi, la question 48 interroge l'élève sur l'émotion ressentie par la Cire dans la première phrase de la fable. Quatre sentiments de valence négative sont proposés aux élèves.

La réponse correcte (*De la tristesse*) n'a été choisie que par 43 % des élèves, ce qui tend à indiquer une **confusion entre des sentiments de même valence**.

QUESTION

48

Que ressent la Cire dans la première phrase de cette fable ?

COCHE la réponse.

- ☐ De la colère
- ☐ De la peur
- ☐ De la honte
- ☐ De la tristesse

Les résultats du prétest ont permis d'observer que le distracteur « *De la honte* » est celui qui a été le plus plébiscité par les élèves. À nouveau, on constate donc une généralisation à outrance de la signification du terme « honte ».

Plusieurs items ont également interrogé les émotions et sentiments qui traversent le personnage principal du récit « *Le manteau de Nasreddine* ».

En particulier, la question 19, qui demande à l'élève d'inférer trois sentiments ressentis par le personnage principal de l'histoire, parmi six propositions, a été réussie par la moitié des élèves seulement : seuls 49 % des élèves ont coché les trois bonnes réponses, soit « la joie », « la colère » et « la déception ».

QUESTION 19

Parmi les sentiments ci-dessous, quels sont les trois sentiments que ressent Nasreddine dans cette histoire ?

COCHE les **trois** réponses.

- ☐ L'amour
- ☐ La joie
- ☐ La colère
- ☐ La déception
- ☐ La honte
- ☐ L'inquiétude

Le prétest de l'épreuve a permis de constater que, parmi les propositions erronées, c'est à nouveau le distracteur « *la honte* » qui est le plus choisi par les élèves. On peut émettre l'hypothèse que certains lecteurs, se mettant à la place de Nasreddine, ont estimé que le fait d'être considéré comme mal habillé provoquait de la honte, sans faire preuve de la distanciation nécessaire. D'autres ont pu assimiler la honte à la situation de « faiblesse » dans laquelle se trouve Nasreddine quand il s'invite à la fête.

Ces erreurs peuvent ainsi être dues à une méconnaissance du lexique, et/ou à une difficulté à inférer une émotion à partir d'une situation, en se détachant de ses représentations initiales.

Les émotions et les sentiments présents dans un texte poétique peuvent également faire l'objet d'un questionnement. Ainsi, plusieurs items portent sur les états émotionnels qui traversent le personnage principal du poème « *Lampedusa* », de Jean-Paul Inisan.

La question 44 (items 50, 51 et 52), qui demande aux élèves d'inférer les états d'esprit du héros à trois stades de son périple, a été plutôt bien réussie puisque les taux de réussite pour les trois items s'élèvent respectivement à 87 %, 65 % et 88 % toutes filières confondues.

QUESTION

44

Pour chaque strophe (= paragraphe), coche l'adjectif qui caractérise le mieux l'état d'esprit du héros.

■ **COCHE** la réponse.

Dans la strophe 1, le héros est...

- ☐ anxieux.
- ☐ heureux.
- ☐ ambitieux.
- ☐ rebelle.

La question 43 (item 49), en revanche, n'est réussie que par un élève de 4^e secondaire sur deux (50 %). En professionnelle, plus d'un élève sur 4 n'y répond pas, malgré le fait que l'élève ne doive pas construire sa réponse, mais recopier un vers dans lequel le héros exprime sa peur, et ainsi justifier le sentiment de peur attribué au héros.

QUESTION

43

RECOPIE un vers (= une ligne) dans lequel le héros nous fait part de sa peur.

Pour cet item, plusieurs réponses sont considérées comme correctes : « *Et moi je me sentais déjà très pâle* », « *À genoux je priais Dieu pour mon âme* » ou « *J'aurais voulu avoir des ailes* ».

On constate que certains élèves recopient une strophe entière, ou formulent eux-mêmes une réponse, de manière plus ou moins pertinente :

Il a peur qu'on découvre qu'il est clandestin.

Des élèves respectent la consigne et recopient un vers du poème, mais sans lien direct avec le sentiment de peur. L'impression générale semble être comprise, mais le retour au texte est problématique, comme le montre cette réponse fréquemment rencontrée :

J'ai senti le destin prendre son élan

D'autres élèves recopient le vers suivant :

J'étais sans projet sans illusion

Ces élèves semblent effectuer un amalgame entre une situation négative et la peur. Il pourrait s'agir ici d'un manque de perception de la nuance entre des éléments de valence similaire.

Enfin, si les émotions et les sentiments peuvent être explicités ou inférés, ils peuvent également être observés et mis en lien avec un message global.

Ainsi, la question 34 (item 36) se rapporte à une campagne de l'Institut Belge de Sécurité Routière (IBSR), rebaptisé en 2017 Institut Vias.

QUESTION **34**

Quel sentiment exprime le regard du personnage dans la tête de l'homme ?

COCHE la réponse.

- ☐ De la peur
- ☐ De la curiosité
- ☐ De la surprise
- ☐ De l'indignation

Cet item, qui demande à l'élève d'identifier un sentiment, visuellement, mais également en lien avec la compréhension globale du message, n'a été réussi que par 54 % des élèves, toutes filières confondues.

Le prétest a permis d'observer que, parmi les réponses erronées, c'est le distracteur « *De l'indignation* » (une émotion dont les manifestations physiques ne sont pourtant généralement pas similaires à celles provoquées par la peur) qui a été le plus choisi par les élèves. À nouveau, on constate un amalgame entre des sentiments de même valence (ici, une valence négative).

3

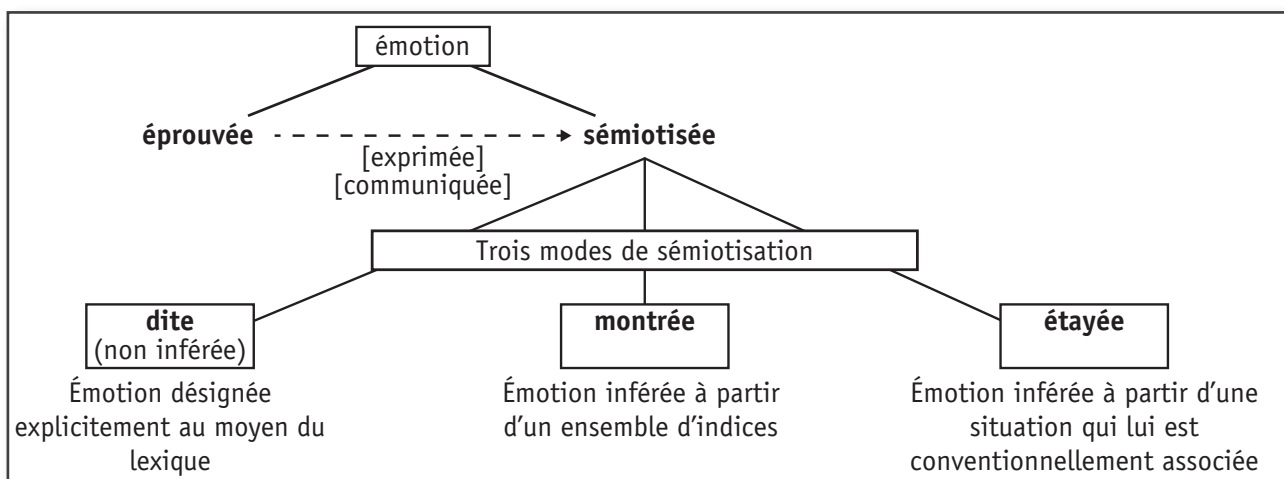
RAPPEL THÉORIQUE & SCIENTIFIQUE

3.1 | REVUE DE LA LITTÉRATURE

Les émotions et les sentiments sont au centre des récits de fiction. Inextricablement liés aux actions, ils sont ce qui motive les personnages, et ce qui permet au lecteur de s'identifier à eux, de vibrer avec eux, et d'anticiper leurs actions⁶. La dimension émotionnelle des personnages est également liée à la dimension causale du récit : en établissant un lien entre les éléments d'un texte, la représentation des émotions aide à la structuration de l'histoire, et donc à sa compréhension globale⁷.

Pourtant, la compréhension des émotions n'est pas toujours évidente pour certains jeunes lecteurs qui peinent parfois à identifier les états par lesquels passe un personnage.

Dans un texte, les émotions ou les sentiments d'un personnage peuvent être transmis littéralement, explicitement, via un mot (*Il est triste*), mais ils peuvent également être inférés à partir d'un comportement (*Il pleure*) ou à partir d'une situation (*Sa petite-amie l'a quitté*)⁸.



Source : Typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion (d'après Micheli, 2013)⁹

⁶ Gygax, P. (2010). L'inférence émotionnelle durant la lecture et sa composante comportementale. *L'Année psychologique*, 110(2), 253-273.

⁷ Vendeville, N., Brechet, C., & Blanc, N. (2015). Savoir identifier et marquer graphiquement les émotions du personnage d'un récit: Rôle de l'événement déclencheur de l'émotion. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(2), 163.

⁸ Blanc, N. (2010). La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : Quelle représentation des informations émotionnelles?. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 64(4), 256.

⁹ Micheli, R. (2013). Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion. *Semen. Revue de sémiotique linguistique des textes et discours*, (35).

Identifier une émotion explicitement nommée n'est pas forcément plus facile que de l'inférer. Certains auteurs¹⁰ ont démontré que c'est le comportement d'un personnage qui est le vecteur le plus saillant de la compréhension de l'émotion chez les lecteurs, et que cette inférence est généralement automatique, c'est-à-dire qu'elle est générée au moment même de la lecture. De plus, lorsque l'émotion est « dite », nommée, ou lorsqu'un questionnaire de lecture interroge sur les sentiments éprouvés par les personnages d'un récit, la méconnaissance du vocabulaire¹¹ spécifique des émotions et des sentiments peut représenter un obstacle pour l'élève.

Cet obstacle est d'autant plus préoccupant que le vocabulaire et la compréhension à la lecture entretiennent un lien de réciprocité : les faibles lecteurs, empêtrés dans leurs difficultés, ne tirent pas parti de leurs lectures pour enrichir leur vocabulaire, alors même qu'un lexique peu étendu renforce les difficultés de compréhension. Ces lecteurs, qui ont tendance à perdre confiance et à éprouver moins de plaisir dans la lecture, vont lire moins... et ainsi renforcer une spirale négative¹². C'est cet effet Matthieu¹³ qui fait écrire à Cèbe et Goigoux : « *En lecture aussi, les riches s'enrichissent et les pauvres s'appauvrissent* » (2015, p.1).

S'il n'est pas sous le feu des projecteurs, l'enseignement du lexique n'en est pas pour autant dépassé. Au contraire, il constitue un axe à part entière de l'enseignement de la lecture. Il rencontre l'enjeu démocratique de l'école, tant le bagage lexical des élèves est, dans bien des cas, lié à leur situation sociale.

Actuellement, l'enseignement du lexique est le plus souvent occasionnel, survenant au gré des mots « difficiles » rencontrés au fil des lectures. L'enseignant définit alors le mot, ou demande à un élève de le faire, mais souvent cette parenthèse dans le temps de lecture ne permet pas la mémorisation, encore moins l'appropriation ni la compréhension fine du mot¹⁴. Cet apprentissage, dit « incident », peut prendre une forme plus poussée, lorsque le temps et le contexte le permettent, en laissant une place aux hypothèses de construction de sens (l'enseignant demande à l'élève d'émettre une hypothèse sur le sens du mot inconnu) ou à une analyse métalexique (synonymes, antonymes, registres...) ou morphologique (préfixe, suffixe...).

Cependant, des moments spécifiques de réflexion sur la langue, en particulier sur le lexique, restent indispensables pour permettre aux élèves de construire leur compétence lexicale, compétence globale qui inclut la capacité « *à construire et à affiner progressivement le sens des unités lexicales, en distinguant leurs différentes acceptions, mais aussi en les intégrant dans des réseaux sémantiques*¹⁵ ». Cette approche métalinguistique n'exclut évidemment pas un **contexte communicationnel**¹⁶ ni la prise en compte des représentations des élèves¹⁷. Il est possible (et même souhaitable) de mener des activités centrées sur le vocabulaire de manière créative, stimulante pour les élèves, et ainsi de provoquer leur intérêt pour les mots¹⁸.

Dans une perspective de **décontextualisation-recontextualisation**¹⁹, ces moments dévolus à l'étude du vocabulaire sont donc importants. Les connaissances lexicales acquises seront d'ailleurs mobilisées lorsque de nouveaux mots inconnus seront rencontrés dans les lectures. Les deux approches, l'une incidente, l'autre plus spécifique, sont donc complémentaires²⁰.

¹⁰ Dont Gygas, P. (2010), *op. cit.*

¹¹ Bien qu'ils recouvrent des réalités différentes selon les domaines, nous emploierons ici indistinctement les termes « vocabulaire » et « lexique ».

¹² Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes: et si nous ne laissions à l'élève que la charge qui lui revient?. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, (55), 119-136.

¹³ L'effet Matthieu désigne les mécanismes par lesquels les plus favorisés tendent à accroître leur avantage sur les autres par le cumul de deux phénomènes : l'augmentation des ressources pour les plus favorisés et la diminution pour les moins favorisés. L'application du concept dans le cadre de la lecture est de Keith Stanovich.

¹⁴ de Pietro, J. F. (2008). Dépasser les listes de mots pour s'intéresser... aux mots. *Babylonia*, 4(2008), 16-21.

¹⁵ Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 163-183, p.164.

¹⁶ Grossmann, F. (2011), *op. cit.*

¹⁷ Grossmann, F., & Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical: l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28(1), 117-135.

¹⁸ de Pietro, J. F. (2008), *op. cit.*

¹⁹ de Pietro, J.F. (2008), *op. cit.* ; Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015), *op. cit.*

²⁰ Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, (92), 28-33, et Grossmann, F. (2011), *op. cit.*

3.2 | ÉMOTION ET SENTIMENT

Si la distinction entre « émotion » et « sentiment » est claire dans le domaine de la psychologie, il n'en va pas forcément de même en linguistique, ce qui n'empêche pas de sensibiliser les élèves aux nuances existant entre ces deux concepts²¹.

Ainsi, les émotions seraient des affects transitoires, pouvant se traduire par des manifestations extérieures du corps. On distingue six émotions de base²² (joie, tristesse, peur, colère, surprise, dégoût) qui, nuancées, donneraient les émotions complexes (la joie vis-à-vis de soi est de la fierté, la colère avec une dimension morale devient de l'indignation...). Les sentiments sont plus durables, plus intériorisés, et orientés vers un être vivant (ou parfois vers un concept abstrait) : l'amour et la haine sont des sentiments²³.

On dit pourtant bien « un sentiment de tristesse », alors que la tristesse est plus une émotion qu'un sentiment ; la timidité est un trait de caractère... qui peut se manifester ponctuellement, comme une émotion ; le bonheur peut être un sentiment durable, mais une émotion fugace...

3.3 | QUELQUES REMARQUES PAR RAPPORT À « LA LEÇON DE VOCABULAIRE »

- Le travail sur le lexique ne consiste pas uniquement à augmenter, de manière purement quantitative, le stock de mots compris par l'élève, mais également à permettre leur emploi de la manière la plus adéquate tant au niveau du choix lexical que syntaxique²⁴. **La présence d'un contexte est donc nécessaire.**
- La liste ne doit pas pour autant être bannie des pratiques enseignantes : construite avec les élèves, celle-ci peut servir d'aide à la structuration des connaissances, ou d'outil linguistique thématique. En revanche, on ne demandera pas à l'élève de définir précisément un mot, le but étant qu'il soit suffisamment intégré pour ne plus faire obstacle à la compréhension d'un texte ou d'une conversation²⁵.
- On veillera également à ne pas se limiter aux substantifs, mais à aborder les adjectifs, les verbes, les expressions (des plus stéréotypées aux plus créatives)²⁶.
- Les mots courants ne doivent pas être écartés, en particulier dans les classes dont les élèves, parfois allophones, rencontrent le plus de difficultés avec le vocabulaire. Au contraire, malgré leur fréquence, ils continuent de poser des problèmes aux élèves en raison de leur polysémie, de leurs différentes acceptions et des diverses représentations qu'ils suscitent²⁷. En particulier, le lexique des émotions et des sentiments est abstrait et connoté par les expériences de vie des élèves.
- Selon le niveau des élèves, on abordera l'évolution des émotions, les passages d'un état à l'autre, les variations d'intensité... en mettant en lien le rôle de l'émotion dans l'évolution de l'action.
- Enfin, pour que l'élève intègre les diverses acceptions du mot et puisse l'employer (qui plus est à bon escient et de manière durable), il importe que les mots soient rencontrés à plusieurs reprises, dans des contextes variés²⁸. La question de l'identification des émotions sera donc réinvestie par l'enseignant à chaque fois que le contexte le permet.

²¹ Grossmann, F., & Boch, F. (2003), *op. cit.*

²² Identifiées par Paul Ekman en 1972. Dans les activités proposées dans la suite de ce document, ces six émotions dites de base sont complétées par la honte, une émotion dont l'identification a mis en difficulté un certain nombre d'élèves lors de l'épreuve externe non certificative de lecture.

²³ Grossmann, F., & Boch, F. (2003), *op. cit.* ; Vendeville, N., Brechet, C., & Blanc, N. (2015), *op. cit.*

²⁴ Simard, C. (1994), *op. cit.* ; Grossmann, F., & Boch, F. (2003), *op. cit.* ; de Pietro, J. F. (2008), *op. cit.*

²⁵ Paveau, M. A. (2006). Chronique «linguistique». Leçon de vocabulaire (1). *Le français aujourd'hui*, (3), 121-128.

²⁶ Grossmann, F., & Boch, F. (2003), *op. cit.*

²⁷ Simard, C. (1994), *op. cit.*

²⁸ Simard, C. (1994), *op. cit.*

4

PROPOSITIONS DIDACTIQUES

VUE D'ENSEMBLE

- Activité 1 : Identifier l'émotion d'un personnage
- Activité 2 : Travailler le lexique
- Activité 3 : Associer musique et émotions
- Activité 4 : Mettre une émotion / un sentiment en mots
- Activité 5 : Mettre en image l'évolution des émotions

4.1 | ACTIVITÉ 1 : IDENTIFIER L'ÉMOTION D'UN PERSONNAGE

Les activités ci-dessous seront de préférence menées en sous-groupes ou collectivement en grand groupe : il ne s'agit pas de faire travailler les élèves individuellement, mais de privilégier les échanges oraux (avec trace écrite).



Remarque :

- Des fiches élèves en format Word sont disponibles pour cette activité en annexe:
Activité 1 - Fiche élève 1a (exercices 1, 2, 3)

Exercice 1

Après avoir lu chaque extrait,

- entoure les mots ou les expressions qui désignent explicitement l'émotion éprouvée par les personnages,
- souligne ensuite les mots, les expressions ou les parties de phrases qui permettent de décrire cette émotion,
- enfin, émet une hypothèse quant à la situation qui a amené les personnages à ressentir cette émotion et encadre les parties de phrases qui t'ont amené à cette hypothèse.

Les voilà donc bien affligés car plus ils marchaient, plus ils s'égarèrent, et s'enfonçaient dans la forêt.

La nuit vint, et s'éleva un grand vent qui leur faisait des peurs épouvantables. Ils croyaient n'entendre de tous côtés que des hurlements de loups qui venaient à eux pour les manger. Ils n'osaient presque se parler ni tourner la tête.

Charles Perrault, *Le petit Poucet* (1697).

Situation : les personnages sont **perdus dans la nuit dans la forêt**.

J'ai passé la nuit la plus épouvantable de toute ma vie. Il faisait un froid de loup, et j'entendais autour de moi des grattements et des piétinements terrifiants : des rats !

J'ai allumé ma chandelle pour les éloigner, mais elle a vite brûlé et je me suis retrouvé dans l'obscurité.

De temps en temps, je sentais des petites pattes qui me frôlaient et je crois que je me suis mis à pleurer en pensant à maman qui devait être morte d'inquiétude à mon sujet.

Béatrice Nicodème, *Wiggins et le perroquet muet*, collection Souris Noire, Syros, 2012

Situation : le personnage est **seul, la nuit, dans un lieu hostile**.

J'ai levé les yeux, et là, à ce moment bien précis, j'ai eu la peur de ma vie. Devant moi, au milieu de la route, comme s'il était tombé du ciel, se tenait, droit comme un poteau et grand comme une montagne, M. Marchepied, le père de Julien. Ma bouche s'est ouverte toute seule, comme pour crier et j'ai commandé à mes jambes de faire demi-tour et de partir en courant. Mes jambes ne m'ont pas écouté. Je me suis mis à trembler et j'ai essayé de penser à mon grand-père pendant les bombardements. Je n'avais plus de salive dans la bouche, ni d'air dans les poumons. Les énormes sourcils de M. Marchepied ressemblaient à des chenilles géantes, son cou battait comme celui d'un taureau prêt à charger. Ma dernière heure avait sonné.

Agnès Desarthe, *Poète maudit* (Médium, École des Loisirs, 1995)

Situation : le personnage est confronté à **M. Marchepied, un personnage plus grand et apparemment hostile.**

Quand j'ai franchi la porte d'entrée, Coco m'a accueillie avec son cri. J'ai refermé la porte aussi silencieusement que possible. Le hall d'entrée était frais comparé à la chaleur de dehors. La peau de mes jambes a frémi. En me faufilant vers l'escalier, j'ai eu la sensation d'être poursuivie par la hyène. Je pouvais presque sentir son haleine chaude dans le bas de mon dos. Une boule d'angoisse incandescente a carbonisé ma poitrine. Je ne parvenais presque plus à respirer. J'allais arriver en haut des escaliers.

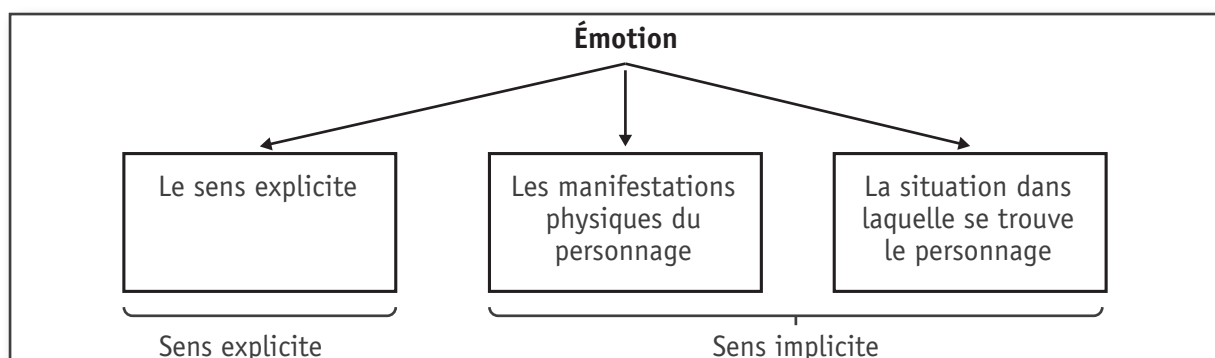
« Eh bien ? »

Je me suis liquéfiée. Mon père me scrutait depuis l'embrasure de la porte du salon. Je l'ai regardé. Mon corps s'est transformé en une grande flaque de sang qui s'est déversée en cascade sur les marches. Il ne restait de moi que deux globes oculaires nus sur le parquet, qui regardaient mon père. J'ai compris ce que ma mère devait ressentir quand ses colères montaient. J'ai compris ce que c'était d'être une amibe. J'aurais mille fois préféré être une amibe plutôt que de subir le sort qu'il me réservait. Je n'ai pas pu articuler un son. Une flaque de sang, ça ne parle pas.

Adeline Dieudonné, *La vraie vie* (L'Iconoclaste, 2018).

Situation : le personnage est confronté à **son père, un homme qui semble violent.**

- ➔ Dans ces quatre extraits, les personnages éprouvent une émotion commune : **la peur**. Pour comprendre quelle émotion ou quel sentiment traverse un personnage, tu peux t'appuyer sur 3 types d'indices :



Exercice 2

Une émotion ou un sentiment peuvent être définis à l'aide d'un synonyme, ou décrits à travers des manifestations ou une situation, comme dans cette définition du *Larousse*²⁹ :

PEUR

- Sentiment d'angoisse éprouvé en présence ou à la pensée d'un danger, réel ou supposé, d'une menace (souvent dans *avoir, faire peur*) ; cette émotion éprouvée dans certaines situations : *Trembler de peur*.
- Appréhension, crainte devant un danger, qui pousse à fuir ou à éviter cette situation : La peur du ridicule.
- Crainte que quelque chose, considéré comme dangereux, pénible ou regrettable, se produise (surtout dans *avoir peur*) : Les médecins ont peur qu'il s'agisse d'une pneumonie.
- Crainte du jugement, des réactions de quelqu'un, qui fait qu'on adapte son comportement, qu'on obéit à certaines consignes : Elle a plus peur de son grand frère que de son père.

Dans cette définition,

- entoure les synonymes du mot « peur »,
- souligne ensuite les mots ou les expressions qui traduisent les manifestations de la peur,
- enfin, encadre les parties de phrases qui concernent les situations dans lesquelles la peur survient habituellement.

Observe à présent la façon dont Guy de Maupassant, un auteur français du XIX^e siècle, décrit la peur :

La peur (et les hommes les plus hardis peuvent avoir peur), c'est quelque chose d'effroyable, une sensation atroce, comme une décomposition de l'âme, un spasme affreux de la pensée et du cœur, dont le souvenir seul donne des frissons d'angoisse.

G. de Maupassant, *La Peur*

Entre ces deux définitions, laquelle préfères-tu et pourquoi ?

²⁹ <<https://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/peur/60046>>

Exercice 3

Le même exercice (repérer les manifestations explicites, physiques et situationnelles de la peur) peut être réalisé dans un texte plus long : *La peur* (Guy de Maupassant, 1882). Ce texte pourrait être proposé dans son intégralité (voir annexe) ou via l'extrait suivant :

C'était l'hiver dernier, dans une forêt du nord-est de la France. La nuit vint deux heures plus tôt, tant le ciel était sombre. J'avais pour guide un paysan qui marchait à mon côté, par un tout petit chemin, sous une voûte de sapins dont le vent déchaîné tirait des hurlements. Entre les cimes, je voyais courir des nuages en déroute, des nuages éperdus qui semblaient fuir devant une épouvante. Parfois, sous une immense rafale, toute la forêt s'inclinait dans le même sens avec un gémissement de souffrance ; et le froid m'envahissait, malgré mon pas rapide et mon lourd vêtement.

Nous devons souper et coucher chez un garde forestier dont la maison n'était plus éloignée de nous.

J'allais là pour chasser.

Mon guide, parfois, levait les yeux et murmurait : "Triste temps !". Puis il me parla des gens chez qui nous arrivions. Le père avait tué un braconnier deux ans auparavant, et, depuis ce temps, il semblait sombre, comme hanté d'un souvenir. Ses deux fils, mariés, vivaient avec lui.

Les ténèbres étaient profondes. Je ne voyais rien devant moi, ni autour de moi, et toute la branchure des arbres entrechoqués emplissait la nuit d'une rumeur incessante. Enfin, j'aperçus une lumière, et bientôt mon compagnon heurtait une porte. Des cris aigus de femmes nous répondirent. Puis, une voix d'homme, une voix étranglée, demanda : "Qui va là ?". Mon guide se nomma. Nous entrâmes. Ce fut un inoubliable tableau.

Un vieil homme à cheveux blancs, à l'œil fou, le fusil chargé dans la main, nous attendait debout au milieu de la cuisine, tandis que deux grands gaillards, armés de haches, gardaient la porte. Je distinguai dans les coins sombres deux femmes à genoux, le visage caché contre le mur.

On s'expliqua. Le vieux remit son arme contre le mur et ordonna de préparer ma chambre ; puis, comme les femmes ne bougeaient point, il me dit brusquement :

- Voyez-vous, Monsieur, j'ai tué un homme, voilà deux ans, cette nuit. L'autre année, il est revenu m'appeler. Je l'attends encore ce soir.

Puis il ajouta d'un ton qui me fit sourire :

- Aussi, nous ne sommes pas tranquilles.

Je le rassurai comme je pus, heureux d'être venu justement ce soir-là, et d'assister au spectacle de cette terreur superstitieuse.

Je racontai des histoires, et je parvins à calmer à peu près tout le monde.

Près du foyer, un vieux chien, presque aveugle et moustachu, un de ces chiens qui ressemblent à des gens qu'on connaît, dormait le nez dans ses pattes.

Au-dehors, la tempête acharnée battait la petite maison, et, par un étroit carreau, une sorte

de judas placé près de la porte, je voyais soudain tout un fouillis d'arbres bousculés par le vent à la lueur de grands éclairs.

Malgré mes efforts, je sentais bien qu'une terreur profonde tenait ces gens, et chaque fois que je cessais de parler, toutes les oreilles écoutaient au loin. Las d'assister à ces craintes imbéciles, j'allais demander à me coucher, quand le vieux garde tout à coup fit un bond de sa chaise, saisit de nouveau son fusil, en bégayant d'une voix égarée : "Le voilà ! le voilà ! Je l'entends !". Les deux femmes retombèrent à genoux dans leurs coins en se cachant le visage ; et les fils reprirent leurs haches.

J'allais tenter encore de les apaiser, quand le chien endormi s'éveilla brusquement et, levant sa tête, tendant le cou, regardant vers le feu de son œil presque éteint, il poussa un de ces lugubres hurlements qui font tressaillir les voyageurs, le soir, dans la campagne. Tous les yeux se portèrent sur lui, il restait maintenant immobile, dressé sur ses pattes comme hanté d'une vision, et il se remit à hurler vers quelque chose d'invisible, d'inconnu, d'affreux sans doute, car tout son poil se hérissait. Le garde, livide cria : "Il le sent ! il le sent ! il était là quand je l'ai tué". Et les deux femmes égarées se mirent, toutes les deux, à hurler avec le chien.

Malgré moi, un grand frisson me courut entre les épaules. Cette vision de l'animal dans ce lieu, à cette heure, au milieu de ces gens éperdus, était effrayant à voir.

Alors, pendant une heure, le chien hurla sans bouger ; il hurla comme dans l'angoisse d'un rêve ; et la peur, l'épouvantable peur entraînait en moi ; la peur de quoi ? Le sais-je ? C'était la peur, voilà tout.

Nous restions immobiles, livides, dans l'attente d'un événement affreux, l'oreille tendue, le cœur battant, bouleversés au moindre bruit. Et le chien se mit à tourner autour de la pièce, en sentant les murs et gémissant toujours. Cette bête nous rendait fous ! Alors, le paysan qui m'avait amené, se jeta sur elle, dans une sorte de paroxysme de terreur furieuse et, ouvrant une porte donnant sur une petite cour jeta l'animal dehors.

Il se tut aussitôt ; et nous restâmes plongés dans un silence plus terrifiant encore. Et soudain tous ensemble, nous eûmes une sorte de sursaut : un être glissait contre le mur du dehors vers la forêt ; puis il passa contre la porte, qu'il sembla tâter, d'une main hésitante ; puis on n'entendit plus rien pendant deux minutes qui firent de nous des insensés ; puis il revint, frôlant toujours la muraille ; et il gratta légèrement, comme ferait un enfant avec son ongle ; puis soudain une tête apparut contre la vitre du judas, une tête blanche avec des yeux lumineux comme ceux des fauves. Et un son sortit de sa bouche, un son indistinct, un murmure plaintif.

Alors un bruit formidable éclata dans la cuisine. Le vieux garde avait tiré. Et aussitôt les fils se précipitèrent, bouchèrent le judas en dressant la grande table qu'ils assujettirent avec le buffet. Et je vous jure qu'au fracas du coup de fusil que je n'attendais point, j'eus une telle angoisse du

cœur, de l'âme et du corps, que je me sentis défaillir, prêt à mourir de peur.

Nous restâmes là jusqu'à l'aurore, incapables de bouger, de dire un mot, crispés dans un affolement indicible.

On n'osa débarricader la sortie qu'en apercevant, par la fente d'un auvent, un mince rayon de jour.

Au pied du mur, contre la porte, le vieux chien gisait, la gueule brisée d'une balle.

Il était sorti de la cour en creusant un trou sous une palissade. (...)

Cette nuit-là pourtant, je ne courus aucun danger ; mais j'aimerais mieux recommencer toutes les heures où j'ai affronté les plus terribles périls, que la seule minute du coup de fusil sur la tête barbue du judas.

4.2 | ACTIVITÉ 2 : TRAVAILLER LE LEXIQUE

Les activités ciblées sur le vocabulaire ont été conçues initialement pour les élèves allophones ou francophones vulnérables. En effet, la méconnaissance du lexique des émotions et des sentiments peut constituer un obstacle à leur identification. À l'enseignant de piocher parmi ces exercices, de les adapter, de les complexifier voire de les simplifier afin que ceux-ci répondent au mieux aux besoins des élèves et au contexte d'enseignement. Par ailleurs, ces activités ne doivent pas forcément être proposées en une fois ni dans l'ordre proposé : elles seront plutôt mobilisées aux différents moments que l'enseignant jugera pertinents.



Remarque :

- Des fiches élèves en format Word sont disponibles pour cette activité en annexe :
Activité 2 - Fiche élève 1b (exercices 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7)

Pour les activités 2, 3, 4 et 5, une version numérique est accessible via le lien suivant : <https://view.genial.ly/62372e188862b20011c5ac76> Les enseignants pourront ainsi découvrir un outil qui permet des révisions, des exercices individuels et qui est réutilisable, adaptable par les professeurs.

Les activités numériques en particulier ont l'avantage de permettre à l'élève de travailler en autonomie et à son rythme, car il peut recommencer l'exercice autant de fois qu'il le désire. Il peut ainsi réinvestir un lexique qui aurait été travaillé en classe et aborder la notion de champ lexical, de synonyme, de degré d'intensité.

Nous avons veillé à varier les classes grammaticales en utilisant des noms, des adjectifs ou des expressions idiomatiques et verbales, ces dernières posant souvent problème aux élèves munis d'un faible bagage lexical.

Conçues pour des élèves « francophones vulnérables », ces activités peuvent être réutilisées par les professeurs maîtrisant l'application, pour varier les niveaux de difficulté, les domaines du lexique... selon les besoins de la classe.

Exercice 1

Voici un aperçu du champ lexical de la peur. Complète les colonnes en suivant l'exemple de la première ligne. Remarque que certains mots peuvent prendre plusieurs sens, ou changer de sens selon leur catégorie grammaticale.

ADJECTIFS	NOMS COMMUNS	VERBES
inquiet / inquiétant	l'inquiétude	inquiéter
	l'angoisse	
		préoccuper
	l'anxiété	XXX
paniquant		
	le frisson	
<i>hanté</i>		
affolé		
	la crainte	
		épouvanter
horrifié		
	la terreur	
		effrayer

Exercice 2

Classe les adjectifs selon l'émotion qu'ils expriment.

écœuré	terrifié	agacé	ravi	radieux	rebuté	perplexe
accablé	anéanti	soucieux	aigri	ulcéré	grincheux	enjoué
ébahi	abasourdi	affligé	navré	humilié	confus	discrédité

Joie	Colère	Peur	Surprise	Dégout	Tristesse	Honte

Exercice 3

Classe ces quatre séries de noms de la plus faible à la plus forte intensité :

satisfaction, joie, euphorie	

accablement, désespoir, tristesse	

épouvante, peur, inquiétude	

stupéfaction, surprise, étonnement	

Exercice 4

Associe les adjectifs en les regroupant dans l'ensemble qui convient.

Attention : il y a un intrus.

déconcerté	mélancolique	émerveillé	susceptible	navré
stupéfait	comblé	irrité	interloqué	rayonnant
inquiet	anéanti	exaspéré		

TRISTESSE

JOIE

COLÈRE

SURPRISE

Exercice 5

Pour chacune des expressions suivantes, écris l'émotion qu'elle illustre :

joie	surprise	peur	colère	tristesse	dégout	honte
------	----------	------	--------	-----------	--------	-------

EXPRESSION	ÉMOTION
avoir envie de vomir	
avoir la chair de poule	
avoir la gorge nouée	
avoir la gorge sèche	
avoir la moutarde qui monte au nez	
avoir le regard morose, éteint	
avoir le sang qui monte au visage, à la tête	
avoir le sang qui se glace dans les veines	
avoir le sang qui bout	
avoir le souffle coupé	
avoir le vague à l'âme	
avoir les cheveux qui se dressent sur la tête	
avoir les jambes coupées	
avoir un haut-le-cœur	
avoir une boule dans la gorge	
boire du petit lait	
broyer du noir	
écumer de rage	
en avoir gros sur la patate	
en rester baba	
être au septième ciel	
être aux anges	
être blanc comme un linge	

EXPRESSION	ÉMOTION
être cloué sur place	
être heureux comme un poisson dans l'eau	
être médusé	
être sur un nuage	
faire grise mine	
fuir à toutes jambes	
monter sur ses grands chevaux	
ne pas en croire ses yeux ou ses oreilles	
ne pas en revenir	
perdre la face	
prendre ses jambes à son cou	
raser les murs	
rentrer sous terre	
rester bouche bée ou sans voix	
sauter au plafond	
se frotter les mains	
se ronger les sangs	
se sentir pousser des ailes	
sortir de ses gonds	
tomber des nues	
tomber de haut	
trembler comme une feuille	
voir la vie en rose	
voir rouge	

Exercice 6

Les auteurs utilisent parfois des expressions classiques, stéréotypées, bien connues (par exemple : *la peur de ma vie*) pour exprimer les émotions et les sentiments des personnages, et pour montrer comment ces derniers manifestent physiquement leur ressenti, mais ils peuvent aussi déformer les expressions, les revisiter, les exploiter de manière plus créative.

Les exercices suivants seront effectués en classe, en grand groupe ou en sous-groupes (avec trace écrite). La première étape consiste à relever les expressions de la peur présentes dans les extraits travaillés précédemment (partie *Identifier l'émotion d'un personnage*) ; la seconde étape vise la production d'expressions personnelles, de manière créative.

Les tableaux proposés peuvent être plus ou moins précomplétés en fonction des objectifs et des besoins des élèves. De même, des questions de guidage peuvent être nécessaires pour épauler les élèves en difficulté.

Étape 1 : *recopie dans la colonne de droite la manière dont les auteurs des extraits lus précédemment expriment les manifestations classiques de la peur.*

Les expressions stéréotypées		Comment <u>l'auteur</u> revisite les stéréotypes
Trembler de peur	➡	je me mis à trembler
Être paralysé par la peur	➡	Mes jambes ne m'ont pas écouté
Ne plus respirer	➡	ni d'air dans les poumons
Avoir la chair de poule	➡	La peau de mes jambes a frémi

Étape 2 : *revisite à présent ces expressions stéréotypées. Tu peux aussi ajouter des expressions que tu connais.*

Les expressions stéréotypées		Comment on peut revisiter les stéréotypes
Avoir le sang qui se glace dans les veines	➡	
Avoir des sueurs froides	➡	
Avoir les cheveux qui se dressent sur la tête	➡	
_____	➡	
_____	➡	

Compète ce tableau au sujet de l'amour.

Les expressions stéréotypées		Comment on peut revisiter les stéréotypes
L'impression de voler	➡	Je me suis senti décoller
Avoir le cœur qui bat plus fort	➡	L'impression d'avoir un tambour / un métronome / ... dans la poitrine...
Avoir des papillons dans le ventre	➡	
_____	➡	
_____	➡	

Le même exercice peut être réalisé avec d'autres émotions ou sentiments et/ou à partir d'autres extraits. On peut utiliser les expressions présentées plus loin, dans l'activité 5, comme points de départ pour ce type d'exercice.

Pour des élèves allophones ou francophones vulnérables, cet exercice peut également être adapté de la manière suivante :

Relie chaque expression stéréotypée de la peur (colonne de gauche) à la manière dont un auteur peut la modifier, la déformer, la revisiter (colonne de droite).

Les expressions stéréotypées		Comment on peut revisiter les stéréotypes
Trembler de peur	•	• La peau de mes jambes a frêmi
Être paralysé par la peur	•	• ni d'air dans les poumons
Ne plus respirer	•	• Mes jambes ne m'ont pas écouté
Avoir la chair de poule	•	• je me mis à trembler

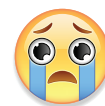
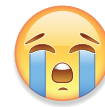
Les deux activités suivantes exploitent les émoticônes. Elles veillent ainsi à associer expressions imagées, expressions verbales et textuelles en référence aux pratiques communicatives actuelles. Des informations sur les émoticônes sont présentes dans le texte accessible via ce lien : <https://www.techmeup.fr/743/pourquoi-les-smileys-sont-ils-tellement-utilises-de-nos-jours/>

Exercice 7

Cette activité initie aux nuances perceptibles dans différentes émoticônes et dans les adjectifs utilisés pour les désigner.

Associe à chaque émoticône l'adjectif qui lui correspond le mieux dans la liste suivante. Tu seras ensuite amené à justifier ton choix.

confiant	désespéré	enragé	nostalgique	agacé
déçu	éploré	espiègle	angoissé	ébahi
exaspéré	perplexe	apeuré	émerveillé	heureux
flatté	contrarié	frustré	interdit	surpris
haineux	enthousiaste	hilaré	terrifié	



Il est possible que les élèves ne distinguent et n'interprètent que certains aspects de l'émoticône. Par ailleurs, certaines émoticônes évoquent des émotions proches. Étape importante, la justification doit porter alors sur les nuances perçues pour les distinguer. On veillera également à lier les émoticônes avec les manifestations physiques et les expressions stéréotypées vues précédemment.



Exemple de justification : Cette émoticône a les yeux arrondis sous l'effet de la surprise. Ses sourcils relevés peuvent exprimer la stupéfaction. Sa bouche lui confère un air interdit et son teint légèrement coloré peut souligner une humiliation ressentie. La déception est le sentiment englobant ces différentes émotions.

Exercice 8

Chacune des émoticônes de l'activité 7 est attribuée à un élève à qui il est demandé d'écrire un court message de type SMS dans lequel cette émoticône sera intégrée.

Dans les classes à orientation artistique, les élèves peuvent être invités à créer leurs propres émoticônes à partir, par exemple, des expressions exploitées dans l'exercice 5.



Exemple : écumer de rage

4.3 | ACTIVITÉ 3 : ASSOCIER MUSIQUE ET ÉMOTIONS

L'activité suivante ambitionne d'amener les élèves à se saisir des ressentis et de les associer à une émotion, en identifiant oralement les émotions et/ou les sentiments exprimés par le compositeur (et les interprètes) dans une œuvre musicale. Les savoir-faire travaillés dans les activités précédentes peuvent ainsi être réinvestis.

De nombreuses œuvres ou extraits d'œuvres, qu'il s'agisse d'œuvres classiques, de chansons, de bandes originales de film (par exemple de films d'horreur), peuvent être exploitées. En voici quelques exemples parmi lesquels on peut faire une sélection :

- Mozart : Concerto pour flute n°2
- Saint-Saëns : Le carnaval des animaux – Finale
- Beethoven : La 5^e symphonie, 1^{er} mouvement
- Wagner : La Chevauchée des Walkyries (prélude de l'acte III de l'opéra Die Walküre)
- Holst : Les planètes (Mars)
- Orff : O fortuna (Carmina burana)
- Brahms : Berceuse
- Mendelssohn : Concerto pour violon et orchestre en mi mineur
- Massenet : Méditation de Thaïs
- Schubert : La jeune fille et la mort
- Rachmaninoff : concerto piano et orchestre n°2 (moderato)
- Chopin : La Valse op. 64 n°2
- Debussy : Le Clair de lune de la Suite bergamasque
- Copland : Music for the theatre (Burlesque)
- James Newton Howard : Stir of echoes (musique du film Hypnose)
- Clint Mansell : musique du film Requiem for a dream
- Jean Yatove : Chemisettes (musique du film Jour de fête)
- Les tambours de Tokyo (Taiko)
- Sigur Ros : Svefn-g-englar (chanson dans une langue imaginaire)

Exercice

Écoute l'extrait musical proposé. Après cette première écoute :

- Quels sont les émotions et les sentiments qui se dégagent de cette œuvre ?
- Quel titre pourrais-tu donner à cette œuvre ?
- Liste une dizaine de mots que tu associes aux émotions et/ou aux sentiments suscités par cette musique.

Écoute une deuxième fois l'extrait musical proposé. Après cette deuxième écoute :

- Décris l'émotion exprimée sans la nommer explicitement.
- Imagine une scène de film dont cette musique est la bande-son et décris le personnage à l'écran, mais sans utiliser aucun mot qui désigne explicitement une émotion ou un sentiment. Concentre-toi sur les rythmes, les ressentis physiques, les envies de réaction.

Dans cette activité, les mots désignant des émotions deviennent « tabous » (donc interdits) ; l'élève doit alors contourner la difficulté en décrivant oralement l'ambiance à l'aide d'expressions, de verbes... mais aussi d'indices qui permettront au lecteur d'inférer le « mot-expression ».

Afin d'aider les élèves à exprimer oralement leur ressenti par rapport aux extraits écoutés, on peut leur proposer, en guise de support lexical, la liste suivante :

aigre, agréable, aigu, assourdissant, bref, bruyant, bruissant, cadencé, calme, céleste, chantant, claironné, clair, claquant, continu, déchirant, délicat, douloureux, doux, effrayant, étouffé, étrange, funèbre, fluide, fluté, gai, gémissant, gracieux, grave, grinçant, harmonieux, horrible, inouï, instrumental, interrompu, langoureux, léger, lent, limpide, lointain, lugubre, lyrique, mélancolique, mélodieux, modulé, monotone, mystérieux, noir, obscur, onduleux, paisible, plaintif, puissant, résonnant, rythmé, sec, secret, sifflant, silencieux, sinistre, solennel, sombre, sourd, strident, successif, suraigu, surnaturel, tendre, tonitruant, touchant, tranquille, tremblant, triste, varié, violent

4.4 | ACTIVITÉ 4 : METTRE UNE ÉMOTION / UN SENTIMENT EN MOTS

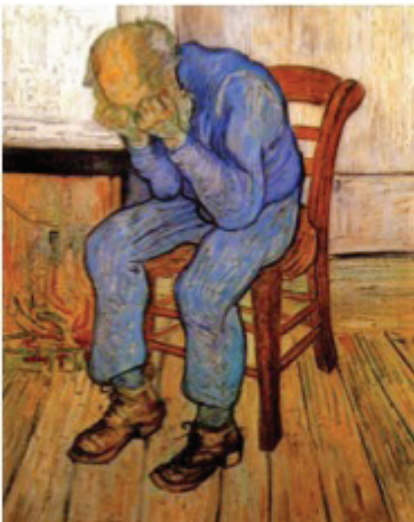
Dans cette activité, le nom de l'émotion identifiée par l'élève devient le nouveau « titre » du tableau (**émotion dite**), et les réponses (potentiellement différentes selon les élèves) sont ensuite justifiées dans la production écrite où l'émotion est exprimée à la fois par l'évocation d'une situation imaginée (**émotion étayée**) et la description des manifestations physiques (**émotion montrée**) du personnage à l'aide de verbes, d'expressions stéréotypées ou créatives... La confrontation entre les propositions émises par les élèves permet de souligner l'absence de réponse « unique ».

Exercice

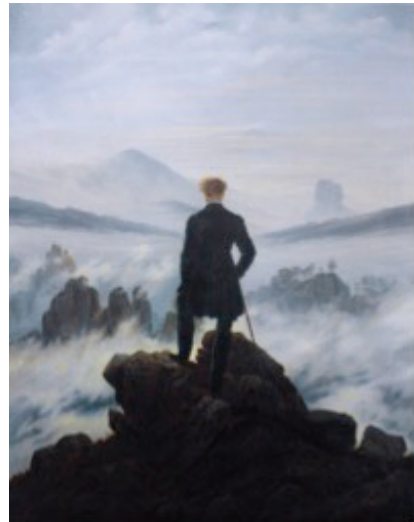
Voici plusieurs tableaux qui suggèrent des émotions ressenties par des personnages face à une situation qui n'est pas explicitée.

1. *Titre chaque tableau en nommant l'émotion ou le sentiment éprouvé, selon toi, par le personnage représenté.*
2. *Choisis un tableau et imagine la situation qui a amené le personnage dans cette situation. Rédige ensuite un court texte dans lequel tu expliciteras la situation et tu décriras la manière dont le personnage réagit au sentiment ou à l'émotion qu'il éprouve.*
3. *Partage tes réponses avec tes condisciples.*

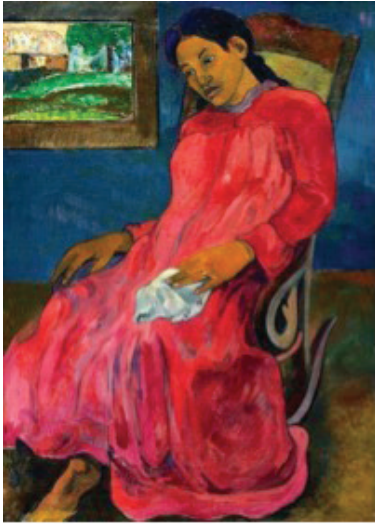
Van Gogh : « _____ »



Friedrich : « _____ »



Gauguin : « _____ » »



Le Caravage : « _____ » »



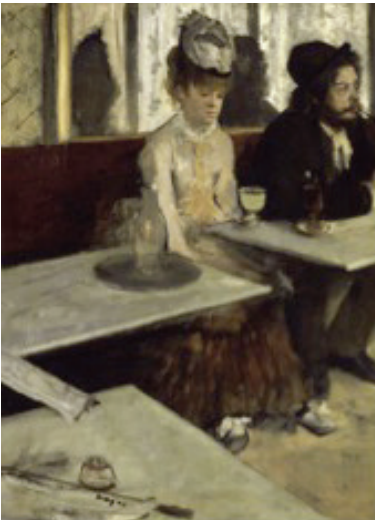
Rembrandt : « _____ » »



Van Eyck : « _____ » »



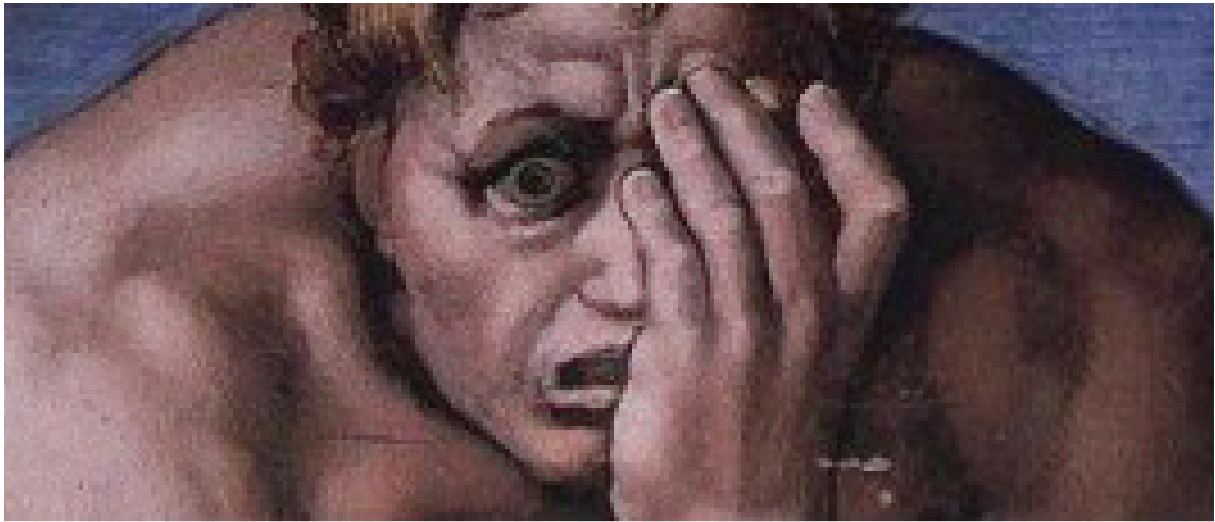
Degas : « _____ » »



Courbet : « _____ » »



Michel Ange : « _____ »



Sources des tableaux :

Van Gogh : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van_Gogh_-_Trauernder_alter_Mann.jpeg

Friedrich : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caspar_David_Friedrich_-_Wanderer_above_the_sea_of_fog.jpg

Gauguin : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Paul_Gauguin_054.jpg

Caravaggio : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Caravaggio_-_Medusa_-_Google_Art_Project.jpg

Rembrandt : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Rembrandt_laughing_1628.jpg

Van Eyck : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Van_Eyck_-_Arnolfini_Portrait.jpg

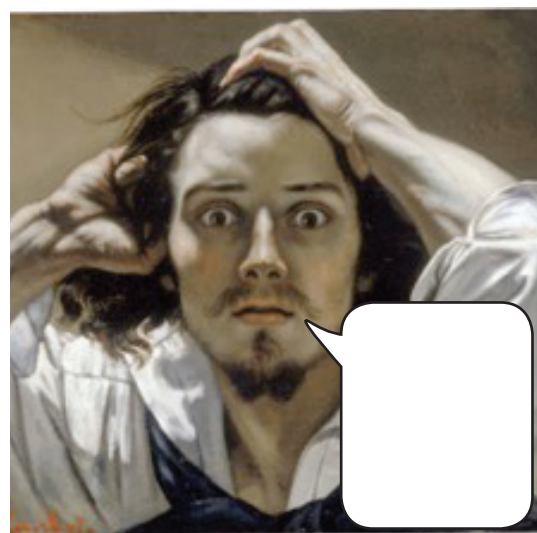
Degas : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Edgar_Germain_Hilaire_Degas_012.jpg

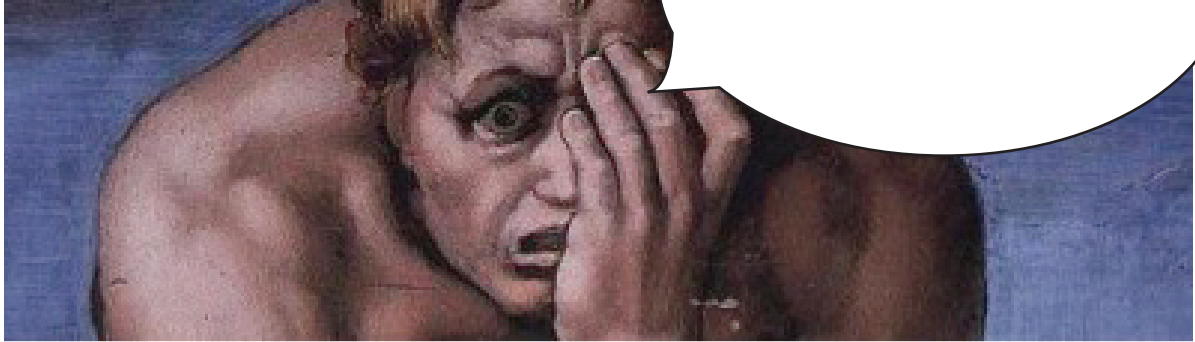
Courbet : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Portrait_par_G._Courbet.jpg

Michel Ange : https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Last_Judgement_by_Michelangelo.jpg

Une variante, pour les élèves allophones ou francophones vulnérables, consiste à accoler un phylactère à chaque personnage et à demander aux élèves de les compléter : les élèves doivent alors se mettre à la place du personnage et imaginer ce qu'il pense ou ce qu'il dit, puis justifier oralement leur production.

1. *Observe attentivement l'attitude des personnages et donne-leur la parole en complétant la bulle qui t'est proposée.*
2. *Prépare-toi à expliquer oralement ce qui a conduit le personnage à dire ces paroles/avoir ces pensées.*

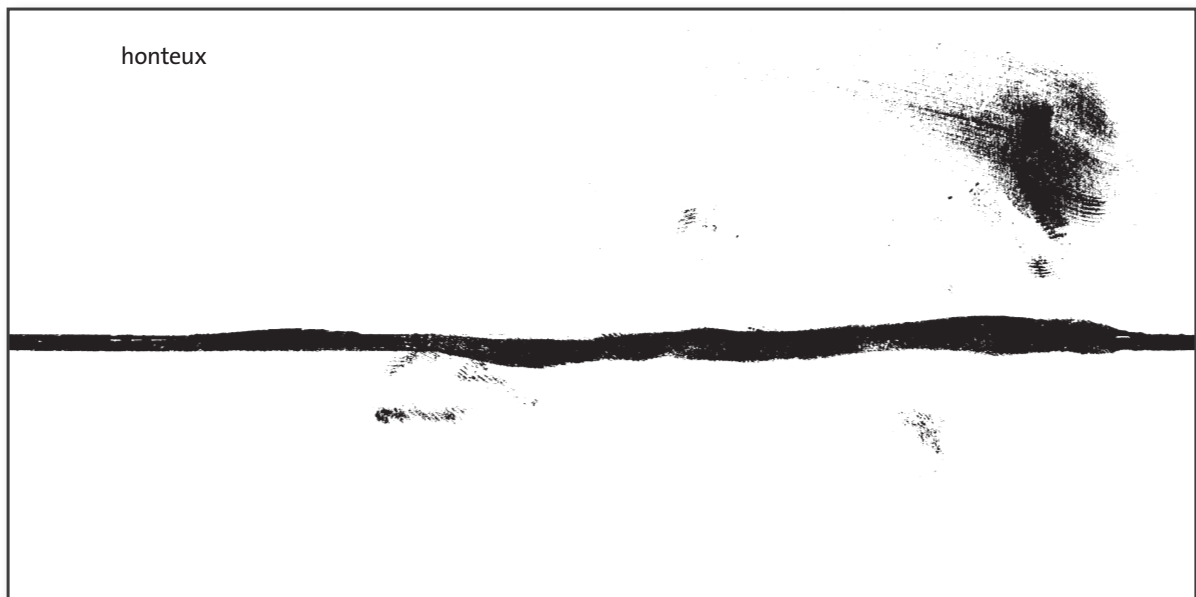




4.5 | ACTIVITÉ 5 : METTRE EN IMAGE L'ÉVOLUTION DES ÉMOTIONS

Dans cette activité, l'attention des élèves est attirée vers l'évolution des différents états émotionnels que traversent les héroïnes des textes proposés, afin qu'ils puissent les exprimer ensuite de manière nuancée en images (par le biais du dessin ou de la photographie).

Dans son album « Émotions », l'auteur Rascal illustre la honte de manière minimaliste, mais néanmoins très expressive. Pour traduire les émotions des personnages, l'élève peut s'inspirer de cette illustration et/ou faire usage des formes et des couleurs et/ou utiliser la photographie et/ou des collages, l'objectif étant d'amener l'élève à manifester sa compréhension des variations des états émotionnels.



Source : « Emotions » de Rascal publié chez Pastel.

Exercice 1

Dans l'extrait suivant, l'émotion principale de la narratrice va connaître un changement.

- a) Trace d'abord une double barre (//) à l'endroit du texte où ce changement s'opère.*
- b) À la manière de Rascal ou à ta façon, représente ensuite graphiquement (par des formes, des couleurs, deux photographies, des collages...) les deux émotions qui traversent la narratrice dans cet extrait.*
- c) Présente enfin ta production à tes camarades et explicite en quoi tes images illustrent les émotions décrites dans le texte.*

Je suis sortie de la maison, sortie de la griffe, je suis arrivée dans le champ de maïs. J'ai couru si vite que j'avais la sensation que mes jambes avaient du mal à me suivre. Les feuilles coupantes me tailladaient les joues, mais je m'en fichais. Si elles avaient pu me découper entièrement, me faire disparaître en tous petits lambeaux de chair qui seraient tombés comme une pluie rouge sur le champ de maïs, je leur en aurais été reconnaissante. Je suis arrivée à la pente de sable et j'ai sauté. Là aussi, j'aurais voulu m'écraser en bas, que tout s'arrête. Entendre une dernière fois le rire de la hyène puis le silence. Et l'obscurité. Mais j'ai juste atterri quelques mètres plus bas, dans le sable jaune. J'ai sangloté là quelques minutes. J'enfonçais mes doigts dans le sable, griffais la terre humide à m'en casser les ongles. Le soleil rasant du matin est venu lécher les larmes. Un vent chaud, léger comme une ombre, a embrassé mes cheveux. Ils semblaient vouloir me calmer. Ça n'a pas fonctionné. Une rage brûlante s'est infiltrée en moi aussi sûrement que si on me l'avait injectée dans la gorge. Je suis allée jusqu'à la voiture à remonter le temps. J'ai attrapé une barre de fer et j'ai frappé. Frappé le pare-brise, frappé le capot, frappé le micro-ondes, frappé toutes ces années de travail, de dessins, de recherches et d'espoir.

« Et alors ? » Le proprio est arrivé. Je l'ai regardé bien droit avec ma barre de fer. J'ai eu l'idée de le frapper aussi. Il fallait qu'il paie, que quelqu'un paie, n'importe qui. Ce qui me déchiquetait de l'intérieur devait sortir et manger quelqu'un. J'ai bondi.

« Extrait de La vraie vie, Adeline Dieudonné, © éditions de l'Iconoclaste, 2018 »

Exercice 2 (exercice à réaliser en sous-groupes, ce qui peut amener à un affinement de la lecture via la confrontation des différentes perceptions)

Voici des extraits des 16 premiers chapitres du roman de David Foenkinos (*Deux sœurs*, Gallimard, 2019). La situation du personnage de Mathilde va évoluer, de même que ses émotions.

- a) Lisez ces extraits.
- b) En sous-groupe, représentez graphiquement les émotions qui traversent l'héroïne dans les extraits.
- c) Présentez ensuite vos productions à vos condisciples en justifiant vos choix.

1

Au tout départ, Mathilde perçut quelque chose d'étrange sur le visage d'Étienne. C'est ainsi que l'histoire commença d'une manière presque anodine ; n'est-ce pas le fait de toutes les tragédies ?

2

Si on lui avait demandé de préciser ce quelque chose, elle aurait parlé d'un nuage sur le visage, sans vraiment savoir ce que cela voulait dire. Il existe tant de variations de nuages ; l'image est incertaine. Que voit-elle chez Étienne ? Une simple humeur sombre ou l'annonce d'un orage violent ? Il vaut mieux l'interroger :

« Tout va bien mon amour ?

- Non, je ne me sens pas bien *en ce moment*. »

Cela faisait cinq ans qu'elle le connaissait, et tout autant qu'elle l'aimait follement. Jamais elle ne l'avait entendu parler ainsi, exprimer froidement un mal-être. Déstabilisée, elle ne sut que répondre. (...)

3

Étienne demeura taciturne une grande partie de la soirée, sans vouloir en préciser la raison. Un supplice pour Mathilde. Elle devait respecter son choix, se disait-elle ; cela lui arrivait à elle aussi de se sentir mal, et de ne pas être en capacité de parler. C'était d'ailleurs l'un de leurs points communs ; ils cicatrisaient par le silence.

Il lui fallut s'efforcer de le laisser dans son coin ruminer ce qui le tracassait ou le hantait, et simplement faire acte d'une présence bienveillante. (...)

Pour se rassurer, elle décida de voyager vers leurs souvenirs. Elle se dirigea mentalement vers les images de leur dernier été. Ils avaient passé deux semaines en Croatie, dont quelques jours sur une île quasiment déserte. Au cœur de ce paradis, ils avaient évoqué l'idée de se marier bientôt. Étienne semblait prêt à avoir des enfants. Tout était beau et si puissant ; on aurait dit que quelque chose d'éternel s'annonçait.

8

Le soir même, il mit enfin des mots sur ce qui le hantait. Il prononça assez fébrilement : « Je vais quitter l'appartement. » Mathilde ne comprenait pas très bien. C'était tordu ou maladroit. Pourquoi ne pas dire : « Je vais te quitter ». Il parlait de cet appartement comme pour rendre concrète cette situation qu'il n'arrivait pas à définir. Une rupture est toujours encombrée par le flou, les non-dits accumulés, et souvent des mensonges énoncés pour ne pas blesser. Ce fut elle qui dut le relancer pour obtenir des précisions, pour aller chercher les mots de la sentence qui la condamnerait (...)

Mathilde resta stupéfaite. Elle n'eut pas la force, dans un premier temps tout du moins, de prononcer un mot. Il s'avança vers elle, toujours pour accomplir ce même geste maudit de la main dans le dos ; c'était donc bien un geste de pitié. Elle le repoussa violemment, puis balbutia :

« Ce n'est pas possible. Ce n'est pas possible. Ce n'est pas possible. (...) »

Elle s'effondra alors sur le canapé, comme tordue par la douleur. Étienne fut tétanisé par cette vision ; le visage en souffrance de Mathilde paraissait presque inhumain. Il finit par s'approcher ; elle le repoussa à nouveau, mais elle n'avait plus de force. Son corps ne semblait plus vraiment exister. Au bout d'une minute, ou peut-être plus, il était difficile de mesurer le temps, elle lui demanda de partir, de partir tout de suite, oui pars, pars tout de suite, elle répétait sans cesse cette injonction dans une litanie morbide. Il ne voulait pas la laisser, mais la violence de son regard était impitoyable. Il l'observa une dernière fois, droit dans les yeux, puis se décida à quitter l'appartement.

Quelques minutes plus tard, quand elle se rendit compte qu'elle se trouvait vraiment seule, elle lui envoya un message : « Je t'en supplie, ne fais pas ça, je vais mourir. »

10

Le matin arriva comme une continuité à la nuit, et même : avec la couleur d'une autre nuit.

11

Elle prit une longue douche, comme si, en se lavant, en frottant activement son corps avec du savon, elle avait pu effacer ce qu'elle venait de vivre. Elle décida de jeter ses vêtements à la poubelle (une pulsion). Elle ne voulait plus jamais voir ces habits du jour où Étienne l'avait quittée. Elle avait exécuté tous ces gestes d'une manière mécanique et même un peu brutale, comme une guerrière. Mais elle était seule dans ce combat à mener ; il n'y avait personne en face ; elle attaquait une armée d'ombres.

13

(...) Elle observa le cadre vide, et la symbolique lui sauta au visage. C'était sa vie, sa nouvelle vie. Un cadre, avec rien dedans. C'était comme une atroce ironie du destin. Elle se mit à pleurer, des larmes puissantes, toutes les larmes retenues depuis la veille. En état de choc, ses yeux étaient restés secs. Voilà que sa souffrance jaillissait après la découverte d'un cadeau anodin. Mateo, interdit, finit par bégayer : « Ce... ce n'est qu'un cadre... » Mathilde le remercia en tentant de reprendre possession de ses émotions. Mais son visage semblait un royaume autonome et inondé, frappé par un déluge impossible à maîtriser. (...)

15

Le soir, Mathilde s'allongea sur le canapé ; hors de question de dormir dans la chambre. Elle n'avait pas mangé de la journée. Et toujours aucun message d'Étienne. Pire, certains de leurs proches lui avaient écrit. Il avait donc informé tout le monde. Probablement leur avait-il même demandé de prendre des nouvelles de la victime. C'était au-delà du pathétique. (...) Pour la première fois, elle ressentit une sorte de rage. L'envie de trouver des coupables à son désarroi. Une violence inédite la traversait, puis elle se calmait, puis cela revenait, et ainsi de suite. Son état faisait des allers-retours entre la hargne et le découragement. C'était épuisant, mais elle ne parvenait pas à dormir, comme condamnée à observer froidement sa chute.

16

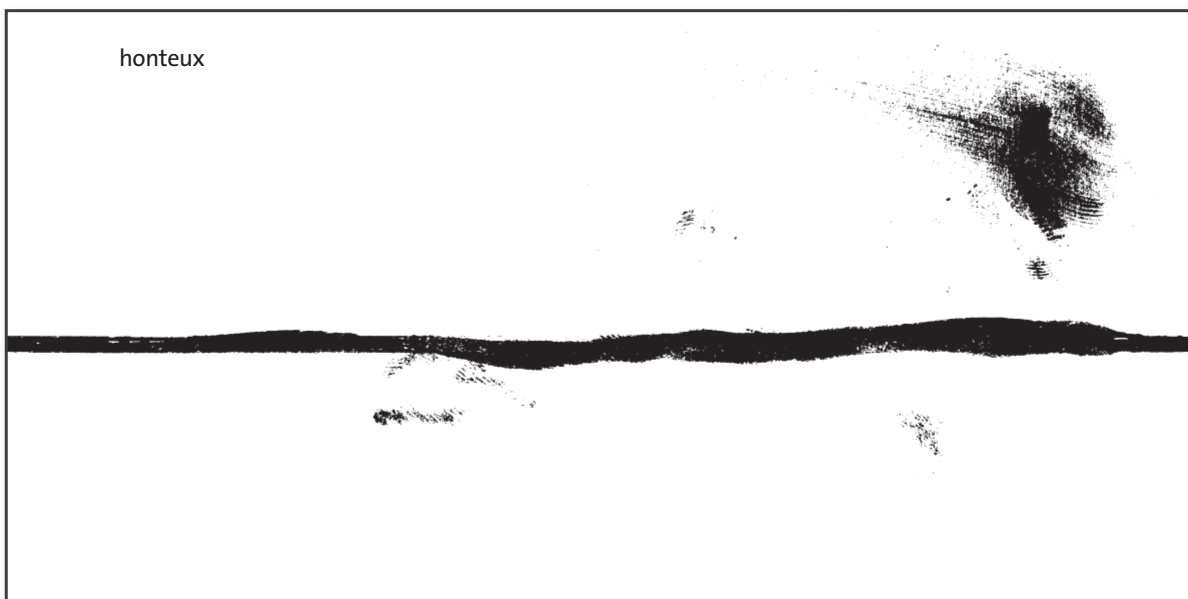
Si seulement sa mère était encore vivante, elle aurait pu pleurer dans ses bras.

David Foenkinos, Deux sœurs © Éditions Gallimard Jeunesse

Exercice 3 (exercice à réaliser dans une optique d'interdisciplinarité avec le cours d'arts plastiques)

L'activité suivante permet aux élèves de s'exprimer par le biais du dessin ou de la photo.

Voici un dessin tiré de l'album « Emotions » de Rascal. Dans cet album, l'auteur a laissé libre cours à sa créativité pour illustrer une série d'émotions difficiles à traduire en mots.



Source : « Emotions » de Rascal publié chez Pastel.

1. *Fais une autre proposition pour le même adjectif avec une technique de ton choix.*
2. *Choisis un autre adjectif et fais le même travail.*
3. *Partage tes créations avec tes condisciples.*

Exercice 4

Voici une photo tirée d'un film de Charlie Chaplin.



[https://commons.wikimedia.org/wiki/
File:Charlie_Chaplin.jpg](https://commons.wikimedia.org/wiki/File:Charlie_Chaplin.jpg)

1. *Quel(s) sentiment(s)/émotion(s) pourrait-elle illustrer ?*
2. *À ton tour, associe chacun des mots suivants à une photo que tu réaliseras.*
Honte – joie – indifférence – mélancolie – patience - ...
3. *Partage tes créations avec tes condisciples.*

5

ANNEXE

La peur (Guy de Maupassant)

On remonta sur le pont après dîner. Devant nous, la Méditerranée n'avait pas un frisson sur toute sa surface qu'une grande lune calme moirait. Le vaste bateau glissait, jetant sur le ciel, qui semblait ensemencé d'étoiles, un gros serpent de fumée noire ; et, derrière nous, l'eau toute blanche, agitée par le passage rapide du lourd bâtiment, battue par l'hélice, moussait, semblait se tordre, remuait tant de clartés qu'on eût dit de la lumière de lune bouillonnant.

Nous étions là, six ou huit, silencieux, admirant, l'œil tourné vers l'Afrique lointaine où nous allions. Le commandant, qui fumait un cigare au milieu de nous, reprit soudain la conversation du dîner.

- Oui, j'ai eu peur ce jour-là. Mon navire est resté six heures avec ce rocher dans le ventre, battu par la mer. Heureusement que nous avons été recueillis, vers le soir, par un charbonnier anglais qui nous aperçut.

Alors un grand homme à figure brûlée, à l'aspect grave, un de ces hommes qu'on sent avoir traversé de longs pays inconnus, au milieu de dangers incessants, et dont l'œil tranquille semble garder, dans sa profondeur, quelque chose des paysages étranges qu'il a vus ; un de ces hommes qu'on devine trempés dans le courage, parla pour la première fois :

- Vous dites, commandant, que vous avez eu peur ; je n'en crois rien. Vous vous trompez sur le mot et sur la sensation que vous avez éprouvée. Un homme énergique n'a jamais peur en face du danger pressant. Il est ému, agité, anxieux ; mais la peur, c'est autre chose.

Le commandant reprit en riant :

- Fichtre ! je vous réponds bien que j'ai eu peur, moi.

Alors l'homme au teint bronzé prononça d'une voix lente :

- Permettez-moi de m'expliquer ! La peur (et les hommes les plus hardis peuvent avoir peur), c'est quelque chose d'effroyable, une sensation atroce, comme une décomposition de l'âme, un spasme affreux de la pensée et du cœur, dont le souvenir seul donne des frissons d'angoisse. Mais cela n'a lieu, quand on est brave, ni devant une attaque, ni devant la mort inévitable, ni devant toutes les formes connues du péril : cela a lieu dans certaines circonstances anormales, sous certaines influences mystérieuses en face de risques vagues. La vraie peur, c'est quelque chose comme une réminiscence des terreurs fantastiques d'autrefois. Un homme qui croit aux revenants, et qui s' imagine apercevoir un spectre dans la nuit, doit éprouver la peur en toute son épouvantable horreur.

Moi, j'ai deviné la peur en plein jour, il y a dix ans environ. Je l'ai ressentie, l'hiver dernier, par une nuit de décembre.

Et, pourtant, j'ai traversé bien des hasards, bien des aventures qui semblaient mortelles. Je me suis battu souvent. J'ai été laissé pour mort par des voleurs. J'ai été condamné, comme insurgé, à être pendu, en Amérique, et jeté à la mer du pont d'un bâtiment sur les côtes de Chine. Chaque fois je me suis cru perdu, j'en ai pris immédiatement mon parti, sans attendrissement et même sans regrets.

Mais la peur, ce n'est pas cela.

Je l'ai pressentie en Afrique. Et pourtant elle est fille du Nord ; le soleil la dissipe comme un brouillard.

Remarquez bien ceci, Messieurs. Chez les Orientaux, la vie ne compte pour rien ; on est résigné tout de suite ; les nuits sont claires et vides des inquiétudes sombres qui hantent les cerveaux dans les pays froids. En Orient, on peut connaître la panique, on ignore la peur.

Eh bien ! voici ce qui m'est arrivé sur cette terre d'Afrique :

Je traversais les grandes dunes au sud de Ouargla. C'est là un des plus étranges pays du monde.

Vous connaissez le sable uni, le sable droit des interminables plages de l'Océan. Eh bien ! figurez vous l'Océan lui-même devenu sable au milieu d'un ouragan ; imaginez une tempête silencieuse de vagues immobiles en poussière jaune. Elles sont hautes comme des montagnes, ces vagues inégales, différentes, soulevées tout à fait comme des flots déchaînés, mais plus grandes encore, et striées comme de la moire. Sur cette mer furieuse, muette et sans mouvement, le dévorant soleil du sud verse sa flamme implacable et directe. Il faut gravir ces lames de cendre d'or, redescendre, gravir encore, gravir sans cesse, sans repos et sans ombre. Les chevaux râlent, enfoncent jusqu'aux genoux, et glissent en dévalant l'autre versant des surprenantes collines.

Nous étions deux amis suivis de huit spahis et de quatre chameaux avec leurs chameliers. Nous ne parlions plus, accablés de chaleur, de fatigue, et desséchés de soif comme ce désert ardent. Soudain un de nos hommes poussa une sorte de cri ; tous s'arrêtèrent ; et nous demeurâmes immobiles, surpris par un inexplicable phénomène, connu des voyageurs en ces contrées perdues.

Quelque part, près de nous, dans une direction indéterminée, un tambour battait, le mystérieux tambour des dunes ; il battait distinctement, tantôt plus vibrant, tantôt affaibli, arrêtant, puis reprenant son roulement fantastique.

Les Arabes, épouvantés, se regardaient ; et l'un dit, en sa langue : "La mort est sur nous". Et voilà que tout à coup mon compagnon, mon ami, presque mon frère, tomba de cheval, la tête en avant, foudroyé par une insolation.

Et pendant deux heures, pendant que j'essayais en vain de le sauver, toujours ce tambour insaisissable m'emplissait l'oreille de son bruit monotone, intermittent et incompréhensible ; et je sentais glisser dans mes os la peur, la vraie peur, la hideuse peur, en face de ce cadavre aimé, dans ce trou incendié par le soleil entre quatre monts de sable, tandis que l'écho inconnu nous jetait, à deux cents lieues de tout village français, le battement rapide du tambour.

Ce jour-là, je compris ce que c'était que d'avoir peur ; je l'ai su mieux encore une autre fois...

Le commandant interrompit le conteur :

– Pardon, Monsieur, mais ce tambour ? Qu'était-ce ?

Le voyageur répondit :

– Je n'en sais rien. Personne ne sait. Les officiers, surpris souvent par ce bruit singulier, l'attribuent généralement à l'écho grossi, multiplié, démesurément enflé par les vallonements des dunes, d'une grêle de grains de sable emportés dans le vent et heurtant une touffe d'herbes sèches ; car on a toujours remarqué que le phénomène se produit dans le voisinage de petites plantes brûlées par le soleil, et dures comme du parchemin.

Ce tambour ne serait donc qu'une sorte de mirage du son. Voilà tout. Mais je n'appris cela que plus tard.

J'arrive à ma seconde émotion.

C'était l'hiver dernier, dans une forêt du nord-est de la France. La nuit vint deux heures plus tôt, tant le ciel était sombre. J'avais pour guide un paysan qui marchait à mon côté, par un tout petit chemin, sous une voûte de sapins dont le vent déchaîné tirait des hurlements. Entre les cimes, je voyais courir des nuages en déroute, des nuages éperdus qui semblaient fuir devant une épouvante. Parfois, sous une immense rafale, toute la forêt s'inclinait dans le même sens avec un gémissement de souffrance ; et le froid m'envahissait, malgré mon pas rapide et mon lourd vêtement.

Nous devons souper et coucher chez un garde forestier dont la maison n'était plus éloignée de nous.

J'allais là pour chasser.

Mon guide, parfois, levait les yeux et murmurait : "Triste temps !". Puis il me parla des gens chez qui nous arrivions. Le père avait tué un braconnier deux ans auparavant, et, depuis ce temps, il semblait sombre, comme hanté d'un souvenir. Ses deux fils, mariés, vivaient avec lui.

Les ténèbres étaient profondes. Je ne voyais rien devant moi, ni autour de moi, et toute la branchure des arbres entre-choqués emplissait la nuit d'une rumeur incessante. Enfin, j'aperçus une lumière, et bientôt mon compagnon heurtait une porte. Des cris aigus de femmes nous répondirent. Puis, une voix d'homme, une voix étranglée, demanda : "Qui va là ?". Mon guide se nomma. Nous entrâmes. Ce fut un inoubliable tableau.

Un vieil homme à cheveux blancs, à l'œil fou, le fusil chargé dans la main, nous attendait debout au milieu de la cuisine, tandis que deux grands gaillards, armés de haches, gardaient la porte. Je distinguai dans les coins sombres deux femmes à genoux, le visage caché contre le mur.

On s'expliqua. Le vieux remit son arme contre le mur et ordonna de préparer ma chambre ; puis, comme les femmes ne bougeaient point, il me dit brusquement :

– Voyez-vous, Monsieur, j'ai tué un homme, voilà deux ans, cette nuit. L'autre année, il est revenu m'appeler. Je l'attends encore ce soir.

Puis il ajouta d'un ton qui me fit sourire :

– Aussi, nous ne sommes pas tranquilles.

Je le rassurai comme je pus, heureux d'être venu justement ce soir-là, et d'assister au spectacle de cette terreur superstitieuse.

Je racontai des histoires, et je parvins à calmer à peu près tout le monde.

Près du foyer, un vieux chien, presque aveugle et moustachu, un de ces chiens qui ressemblent à des gens qu'on connaît, dormait le nez dans ses pattes.

Au-dehors, la tempête acharnée battait la petite maison, et, par un étroit carreau, une sorte de judas placé près de la porte, je voyais soudain tout un fouillis d'arbres bousculés par le vent à la lueur de grands éclairs.

Malgré mes efforts, je sentais bien qu'une terreur profonde tenait ces gens, et chaque fois que je cessais de parler, toutes les oreilles écoutaient au loin. Las d'assister à ces craintes imbéciles, j'allais demander à me coucher, quand le vieux garde tout à coup fit un bond de sa chaise, saisit de nouveau son fusil, en bégayant d'une voix égarée : "Le voilà ! le voilà ! Je l'entends !". Les deux femmes retombèrent à genoux dans leurs coins en se cachant le visage ; et les fils reprirent leurs haches.

J'allais tenter encore de les apaiser, quand le chien endormi s'éveilla brusquement et, levant sa tête, tendant le cou, regardant vers le feu de son œil presque éteint, il poussa un de ces lugubres hurlements qui font tressaillir les voyageurs, le soir, dans la campagne. Tous les yeux se portèrent sur lui, il restait maintenant immobile, dressé sur ses pattes comme hanté d'une vision, et il se remit à hurler vers quelque chose d'invisible, d'inconnu, d'affreux sans doute, car tout son poil se hérissait. Le garde, livide cria : "Il le sent ! il le sent ! il était là quand je l'ai tué". Et les deux femmes égarées se mirent, toutes les deux, à hurler avec le chien.

Malgré moi, un grand frisson me courut entre les épaules. Cette vision de l'animal dans ce lieu, à cette heure, au milieu de ces gens éperdus, était effrayant à voir.

Alors, pendant une heure, le chien hurla sans bouger ; il hurla comme dans l'angoisse d'un rêve ; et la peur, l'épouvantable peur entraînait en moi ; la peur de quoi ? Le sais-je ? C'était la peur, voilà tout.

Nous restions immobiles, livides, dans l'attente d'un événement affreux, l'oreille tendue, le cœur battant, bouleversés au moindre bruit. Et le chien se mit à tourner autour de la pièce, en sentant les murs et gémissant toujours. Cette bête nous rendait fous ! Alors, le paysan qui m'avait amené, se jeta sur elle, dans une sorte de paroxysme de terreur furieuse, et, ouvrant une porte donnant sur une petite cour jeta l'animal dehors.

Il se tut aussitôt ; et nous restâmes plongés dans un silence plus terrifiant encore. Et soudain tous ensemble, nous eûmes une sorte de sursaut : un être glissait contre le mur du dehors vers la forêt ; puis il passa contre la porte, qu'il sembla tâter, d'une main hésitante ; puis on n'entendit plus rien pendant deux minutes qui firent de nous des insensés ; puis il revint, frôlant toujours la muraille ; et il gratta légèrement, comme ferait un enfant avec son ongle ; puis soudain une tête apparut contre la vitre du judas, une tête blanche avec des yeux lumineux comme ceux des fauves. Et un son sortit de sa bouche, un son indistinct, un murmure plaintif.

Alors un bruit formidable éclata dans la cuisine. Le vieux garde avait tiré. Et aussitôt les fils se précipitèrent, bouchèrent le judas en dressant la grande table qu'ils assujettirent avec le buffet.

Et je vous jure qu'au fracas du coup de fusil que je n'attendais point, j'eus une telle angoisse du cœur, de l'âme et du corps, que je me sentis défaillir, prêt à mourir de peur.

Nous restâmes là jusqu'à l'aurore, incapables de bouger, de dire un mot, crispés dans un affolement indicible.

On n'osa débarricader la sortie qu'en apercevant, par la fente d'un auvent, un mince rayon de jour.

Au pied du mur, contre la porte, le vieux chien gisait, la gueule brisée d'une balle.

Il était sorti de la cour en creusant un trou sous une palissade.

L'homme au visage brun se tut ; puis il ajouta :

- Cette nuit-là pourtant, je ne courus aucun danger ; mais j'aimerais mieux recommencer toutes les heures où j'ai affronté les plus terribles périls, que la seule minute du coup de fusil sur la tête barbue du judas.

6

AUTRES RESSOURCES

- Thomas OWEN, *Contes à l'encre de la nuit*, Éditions Labor, Bruxelles, 1998 : ce recueil de 16 nouvelles fantastiques fournit une multitude d'occasions d'investiguer les émotions et les sentiments qui traversent les personnages.
- Adeline DIEUDONNÉ, *La vraie vie*, Éditions de l'Iconoclaste, Paris 2018 : ce premier roman d'une jeune auteure belge qui a reçu, entre autres distinctions, le Prix Renaudot des lycéens 2018, permet un travail de fond sur les émotions, les sentiments mais aussi le caractère des personnages, ainsi que sur leur évolution.
- Héloïse LE CLERCQ, *Emojis : Pourquoi les smileys sont-ils tellement utilisés de nos jours ?* 2019, <<https://www.techmeup.fr/743/pourquoi-les-smileys-sont-ils-tellement-utilises-de-nos-jours/>> : ce texte informatif peut être exploité avec les élèves en préambule aux activités exploitant les émoticônes.
- Les pistes didactiques proposées dans ce document, ainsi que celles présentées dans le document «De l'observation à l'interprétation du rapport entre textes (écrits et/ou oraux) et images (fixes et/ou animées) »³⁰, peuvent être exploitées séparément ou comme une séquence à part entière. L'association de ces deux pistes peut parfaitement être envisagée comme une séquence, ambitieuse, dont le point d'orgue serait l'activité qui permet l'expression des émotions, en faisant des liens avec les images et les sons à l'aide du médium qu'est le cinéma, dans le cadre de l'UAA5³¹.

³⁰ Document consultable sur <<http://www.enseignement.be/index.php?page=24760&navi=2029>>

³¹ Document consultable sur <http://www.enseignement.be/download.php?do_id=14558>

7

BIBLIOGRAPHIE

- Blanc, N. (2010). La compréhension des contes entre 5 et 7 ans : Quelle représentation des informations émotionnelles?. *Canadian Journal of Experimental Psychology / Revue canadienne de psychologie expérimentale*, 64(4), 256.
- Cèbe, S., & Goigoux, R. (2015). Vocabulaire et compréhension de textes: et si nous ne laissons à l'élève que la charge qui lui revient?. *Spirale-Revue de Recherches en Éducation*, (55), 119-136.
- de Pietro, J. F. (2008). Dépasser les listes de mots pour s'intéresser... aux mots. *Babylonia*, 4(2008), 16-21.
- Grossmann, F., & Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical: l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères. Recherches en didactique du français langue maternelle*, 28(1), 117-135.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique: état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques. Linguistique, littérature, didactique*, (149-150), 163-183.
- Gygax, P. (2010). L'inférence émotionnelle durant la lecture et sa composante comportementale. *L'Année psychologique*, 110(2), 253-273.
- Micheli, R. (2013). Esquisse d'une typologie des différents modes de sémiotisation verbale de l'émotion. *Semen. Revue de sémio-linguistique des textes et discours*, (35).
- Paveau, M. A. (2006). Chronique «linguistique». Leçon de vocabulaire (1). *Le français aujourd'hui*, (3), 121-128.
- Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, (92), 28-33.
- Vendeville, N., Brechet, C., & Blanc, N. (2015). Savoir identifier et marquer graphiquement les émotions du personnage d'un récit: Rôle de l'événement déclencheur de l'émotion. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 47(2), 163.



Fédération Wallonie-Bruxelles / Ministère
Administration générale de l'Enseignement
Avenue du Port, 16 – 1000 BRUXELLES
www.fw-b.be – 0800 20 000

Graphisme : Sophie JEDDI - sophie.jeddi@cfwb.be
Février 2022

Le Médiateur de la Wallonie et de la Fédération Wallonie-Bruxelles
Rue Lucien Namèche, 54 – 5000 NAMUR
0800 19 199
courrier@mediateurcf.be

Éditeur responsable : Quentin DAVID, Directeur général
La « Fédération Wallonie-Bruxelles » est l'appellation désignant usuellement la « Communauté française »
visée à l'article 2 de la Constitution