

PRODUCTION DE TEXTES ET APPRENTISSAGE LEXICAL : L'EXEMPLE DU LEXIQUE DE L'ÉMOTION ET DES SENTIMENTS

Francis GROSSMANN & Françoise BOCH
LIDILEM, E.A. 609 – Université Stendhal, Grenoble 3

Résumé – L'étude se propose d'explorer, d'un point de vue didactique, les relations possibles entre l'apprentissage du lexique et la production d'écrits, à partir de l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments, dans le récit d'expérience ou de fiction. Les différentes activités didactiques présentées visent à favoriser la conscience réflexive des opérations lexicales lors du processus d'écriture, à travers le développement de compétences métatextuelles et métalexicales. Cette approche intégratrice de l'appropriation du lexique est illustrée par une analyse de productions écrites réalisées par des élèves de CM2, analyse qui permet, d'une part, de pointer les différents problèmes posés généralement par le réinvestissement lexical dans la production de textes, d'autre part de déboucher sur des propositions didactiques concrètes susceptibles de les dépasser.

1. INTRODUCTION

Les débats récents qu'ont suscités les IO consacrées à l'« observation réfléchie de la langue » ont montré la difficulté d'intégrer les activités portant spécifiquement sur la langue aux activités de production et d'expression. Dans le domaine des activités lexicales, comment fournir un contenu précis à l'adjectif « réfléchi » ? Et que proposer de neuf en la matière, sans rejeter aux oubliettes les propositions antérieures¹ ?

Une réponse possible à cette problématique consiste à articuler une didactique de l'écriture et une didactique du lexique², en s'appuyant sur l'idée qu'un entraînement prenant en compte le lexique peut avoir des répercussions positives, si cet entraînement est effectué dans une perspective de production de textes. En effet, si l'on a jusqu'ici analysé la place des opérations générales liées

1. Voir entre autres Bastuji (1978), Picoche (1992), (1993), Florin (1993), Vigner (1993), Leeman (2000), Calaque (2000) et (2002).
2. Problématique explorée dans le cadre d'un projet École et sciences cognitives 2003 -2006 : « Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3 et au collège », financé par le ministère de la Recherche. Le projet est mené en collaboration avec deux équipes de psychologues, à l'université de Nantes (Labécd, EA 3259) et à l'université de Provence (PsyCLE, EA 3273, U. de Provence) ainsi qu'une équipe de linguistes de l'université de Montréal (OLST).

au processus d'écriture (planification, formulation, révision), la place du lexique a, quant à elle, été peu considérée, si ce n'est à travers la formule fourre-tout de « mise en mots ». De même, si plusieurs recherches (Nagy & Anderson, 1984, Carver, 1994) ont montré que l'étendue du lexique était en relation étroite avec les performances en lecture, et avec la réussite scolaire en général, on a peu étudié jusqu'à présent la place de la compétence lexicale et métalexicale dans le domaine de la production de texte, ainsi que l'impact que pourrait avoir un entraînement spécifiquement centré sur le développement des compétences métalexicales. Lorsqu'on cherche à préciser ce qu'implique la notion de « mise en mots », on constate qu'elle recouvre des aspects relativement hétérogènes.

La mise en mots implique d'abord, de la part du scripteur, la capacité de catégorisation, liée à l'expérience du monde, et pose par conséquent la question de la dénomination, mais aussi celle des stéréotypes, des scripts, de l'affectivité attachée aux mots par le sujet. La réflexion lexicale ne peut donc consister simplement à fournir des mots nouveaux aux enfants ; elle implique aussi un travail sur les catégories et sur les représentations. D'un autre côté, on sait aussi, grâce aux études psycholinguistiques portant sur l'accès lexical, que les scripteurs doivent également être en mesure de mobiliser, en production écrite, le lexique qu'ils connaissent par ailleurs. La prétendue « pauvreté lexicale » des textes d'enfants est en partie liée à cet aspect du problème, et suppose qu'un effort particulier soit fait pour aider les scripteurs à mobiliser leurs connaissances lexicales, notamment par un travail préparatoire oral.

Au plan textuel, les choix lexicaux engagent aussi des points de vue, puisque choisir de dénommer tel objet, tel fait ou tel événement de telle ou telle façon conduit à le mettre en scène d'une certaine façon dans la production, les changements de points de vue entraînant également des choix lexicaux nouveaux. Si l'on cherche à lier lexique et production de textes, se pose aussi inévitablement la question des genres textuels, dans lesquels les réseaux lexicaux s'organisent de manière spécifique, liés à des contraintes qui peuvent être très générales (la description d'un personnage dans un récit), ou beaucoup plus spécifiques (la montée de la peur ou de l'angoisse dans un récit fantastique ou à suspense).

Enfin, un autre aspect à ne pas négliger est celui de la combinatoire : s'intéresser à un lexique pour la production écrite suppose bien évidemment de prendre en compte non pas les unités lexicales « nues », mais aussi leurs combinaisons. Les recherches effectuées ces dernières années sur les lexiques – grammaires (Lamiroy, 1998 pour une synthèse) ont montré que le lexique représentait bien une composante fondamentale, dans la mesure où il codait à la fois les aspects sémantiques et les aspects syntaxiques³. Cet examen rapide montre à quel point la compétence lexicale est essentielle pour la production de textes, et ce à différents niveaux. Notre hypothèse de travail repose donc sur le lien nécessaire entre le développement de cette compétence et le réinvestissement

3. Le cadre théorique que nous avons choisi, celui de la Théorie Sens Texte d'Igor Mel'čuk a l'avantage de nous offrir une modélisation fine des différents types de combinaisons lexicales, tant au plan sémantique que syntaxique.

lexical dans la production d'écrits. Nous présentons d'abord nos choix didactiques concernant le lien lexique - production de textes (section 2) ; nous fournissons ensuite quelques précisions concernant l'organisation du champ sémantique particulier qu'est celui des émotions et des sentiments (section 3). Nous précisons ensuite nos propositions en nous appuyant en particulier sur l'analyse d'une démarche menée dans une classe de CM2 ainsi que sur un travail en cours dans notre équipe de recherche (section 4).

2. LE LIEN LEXIQUE - PRODUCTION DE TEXTES

Au plan didactique, contrairement à ce qui s'est produit pour la lecture où les aspects lexicaux peuvent apparaître comme directement responsables de certains problèmes de compréhension du texte, la mobilisation du lexique durant l'acte de production de texte n'est pas un sujet qui a donné lieu à beaucoup de recherches récentes. Les représentations traditionnelles en la matière s'orientent autour de deux perspectives :

- celle de l'enrichissement lexical (Paveau, 2000 pour une critique) ; le lexique utilisé par le jeune scripteur étant jugé pauvre et déficient, on propose de l'aider à élargir sa palette lexicale ;
- celle de la recherche du mot juste : certains choix lexicaux étant jugés non pertinents, on tente d'exercer la capacité à « trouver le mot juste », et on propose des exercices de substitution lexicale (du type « dites / ne dites pas »).

Bien qu'il ne s'agisse pas de rejeter par principe ces deux entrées, on peut mettre en évidence leurs limites. La problématique de l'enrichissement lexical néglige le fait qu'il ne s'agit pas seulement d'accroître le stock lexical, mais d'aider au choix, ce qui suppose des compétences de type métacognitif permettant d'évaluer la pertinence de telle ou telle solution linguistique. Quant à l'autre perspective (la recherche du mot juste), elle se heurte à la fois à des problèmes de nature théorique et à des problèmes concrets. Sur le plan théorique, il va de soi que, dans bien des cas, il n'y a pas un mot juste, mais différentes possibilités de formulations, impliquant des choix lexicaux – et syntaxiques – différents. En outre, en insistant sur l'aspect substitutif (un mot à la place d'un autre), on néglige les interactions entre lexique et syntaxe et le fait qu'un changement lexical implique souvent une restructuration de tout l'énoncé. Notons également que cette perspective se contente généralement de signaler aux élèves un certain nombre d'impropriétés lexicales, sans pour autant les aider au cours de la rédaction. Enfin, les problèmes d'accès lexical ne sont pas posés, si bien que l'on tient pour acquis que l'élève peut mobiliser à bon escient le lexique dont il a besoin.

Sur un plan plus général, on constate que les conceptions didactiques concernant les liens entre activités de langue et production de textes oscillent généralement entre deux pôles principaux :

- activités parallèles sans aucun lien : la grammaire ou le lexique de la langue maternelle donnent matière à des activités complètement déconnectées de la production orale ou écrite ; l'inconvénient, dans

ce cas, semble être le peu de finalité que l'on accorde aux activités sur la langue, qui semblent tourner à vide ;

- conception instrumentale : l'enseignant met en œuvre, lorsqu'il le juge utile, des activités « décrochées » de langue, en répondant à des besoins observés au cours des activités de production orale ou écrite ; l'avantage semble évident par rapport à la première conception (meilleure intégration), mais les inconvénients ne sont pas moindres : la programmation des activités est difficile et rend difficile leur cohérence sur le long terme ; de plus, le sens spécifique des activités de langue (notamment leur dimension réflexive) a tendance à s'effacer, et la part même de ces activités est souvent réduite ; le travail sur le lexique se limite souvent, en lecture, à l'explicitation du sens des mots « difficiles », et en production, comme nous le verrons dans l'exemple proposé, à des exercices préparatoires visant à explorer avec les enfants le champ lexical impliqué.

Par rapport aux conceptions exposées précédemment, nous proposons une voie alternative, appuyée sur les principes suivants :

- 1) prise en compte des problèmes d'accès lexical, en suscitant des activités visant à faciliter la mobilisation du lexique utile en production ;
- 2) perspective à la fois empirique et réflexive : on part du postulat que les progrès en production sont liés entre autres à la capacité à essayer différentes solutions linguistiques, à partir d'essais / erreurs mais aussi à partir de choix raisonnés ;
- 3) indépendance relative des activités concernant le lexique et des activités dirigées vers la production de textes, afin de permettre une programmation des activités spécifiques à chacun des deux domaines, tout en facilitant leur intégration (voir le point suivant) ;
- 4) interaction facilitée entre les activités centrées sur le lexique et celles centrées sur la production d'écrit grâce a) à la spécification du ou des champ(s) sémantique(s) de départ, b) au choix de genres de textes compatibles avec le champ sémantique de travail c) à la finalisation des activités lexicales en termes d'aide à la rédaction : on privilégie les activités lexicales qui paraissent les plus intéressantes du point de vue de la production.

Ce dernier aspect – ainsi que la nécessité pour l'élève d'explorer différentes solutions linguistiques – justifie l'appui sur un modèle théorique mettant au cœur du système linguistique la notion de paraphrase. Nous avons fait le choix d'un cadre théorique privilégié, celui de la théorie Sens-texte (désormais TST)⁴ ; la place accordée à la paraphrase dans ce modèle correspond bien à la nécessité de fournir aux apprenants une multiplicité de solutions linguistiques durant l'ac-

4. Nous ne pouvons ici, même brièvement, décrire ce modèle théorique, développé par le linguiste russe I. Mel'čuk et ses collègues à Moscou puis à Montréal. Le lecteur intéressé en trouvera une brève introduction dans l'ouvrage de Fuchs et Le Goffic (1992), et une présentation plus détaillée dans Mel'čuk, Arbatchewsky-Jumarie, Elnitsky, Lordanskaja et Lessard (1984).

tivité d'écriture, tout en leur offrant également des outils pour choisir la solution la mieux adaptée.

3. LE CHAMP SÉMANTIQUE DES ÉMOTIONS ET DES SENTIMENTS

3.1. Le choix du champ sémantique

Nous avons choisi de travailler sur le lexique de l'émotion et des sentiments pour une double raison. D'une part, ce champ présente un intérêt humain évident, qui trouve matière à s'exprimer à travers l'expérience personnelle des jeunes scripteurs mais aussi dans les récits et les fictions de toutes sortes ; écrire un récit d'expérience ou fictionnel suppose que le scripteur soit en mesure de traduire un point de vue, ce qui passe généralement par la traduction de ses sentiments personnels ou de ceux qu'ils fait éprouver aux personnages qu'il met en scène. D'autre part, ce lexique est abstrait, difficile par sa richesse conceptuelle, assez peu mobilisé dans sa diversité par les élèves dans leurs productions. Il mérite donc pleinement un travail didactique.

3.2. Quelques distinctions sémantiques

Nous fournissons dans cette section quelques éléments pouvant être utiles du point de vue didactique, tout en rappelant qu'il y a souvent un jeu possible en langue (la polysémie permet une marge d'indécidabilité interprétative) comme en discours (l'actualisation autorise des sens inattendus) : c'est cette dimension créative qui permet à un écrivain de parler, par exemple, d'une *bouffée de bonheur*, alors que cette association est peu prédictible.

Si l'on se situe d'un point de vue psychologique (Johnson-Laird P.N., & Oatley K., 1989), on peut distinguer des émotions de base et des émotions complexes. Les émotions de base, comme *la joie, la tristesse, la colère, la peur, le dégoût* correspondent selon ces auteurs à des expériences primitives, non communicables lorsqu'on ne les a pas éprouvées. Les émotions complexes sont construites à partir d'émotions de base et d'autres concepts concernant l'individu dans la perception qu'il a de lui-même et ses interactions avec les autres, souvent en prenant en compte également les normes morales.

Joye : vis-à-vis de soi et/ou des autres, et avec une dimension morale : *fierté*

Tristesse : vis-à-vis de soi, et avec une dimension morale, *remords*

Peur : vis-à-vis des autres : *timidité*

Tristesse : vis-à-vis des autres : *pitié*

Colère : avec une dimension morale : *indignation*

Dégoût : vis-à-vis de soi, avec une dimension morale ou affective : *honte*, vis à vis des autres : *aversion*

Cette distinction entre émotions primaires et secondaires est évidemment sommaire, puisque toutes les émotions, quelle que soit par ailleurs leur base biologique, sont aussi des construits culturels, et sont donc toujours

complexes de ce point de vue. Par ailleurs, il n'est pas toujours facile de dériver une émotion complexe d'une émotion prétendument simple, ce qui pose aussi, au plan linguistique, le problème de la distinction entre émotions et sentiments. Si l'on se place au plan sémantique, certains noms (*peur, joie, colère*) représentent cependant bien des catégories générales qui peuvent, dans une certaine mesure, servir de définissants pour des noms plus spécifiques : ex. la *fierté* est une sorte de *joie* éprouvée lorsque l'on a réussi quelque chose, aux yeux des autres ou de soi-même. Enfin, certains noms d'émotion indiquent le haut degré (ou, plus rarement, le bas degré) : ainsi, *terreur* apparaît comme intensifiant *peur*, de même qu'une *appréhension* l'atténue. L'intensification peut s'opérer également au plan syntagmatique, par le recours à des adjectifs intensifs (*éprouver une grande peur, une légère frayeur*), ou encore par l'emploi d'expressions semi figées : *une colère noire* (voir Tutin & Grossmann, 2002, et Grossmann & Tutin, 2003). Remarquons aussi que, dans le champ des émotions, la polarité est souvent marquée : une émotion est vue comme agréable (cf. la *joie*) ou désagréable (cf. la *peur*) mais toutes sortes de nuances sont possibles (la *mélancolie* n'est pas toujours dénuée de charme)⁵.

On peut également opposer les émotions obligatoirement réactives, liées à une cause immédiate (la *surprise* ou la *colère*) aux émotions plus médiates, liées à des causes qui peuvent être moins directes (la *joie*, la *mélancolie*). En définitive, toujours du point de vue sémantique, il paraît également utile de préciser les dimensions sémantiques du champ à partir de deux oppositions :

- *émotion* vs *état, disposition* : le fait qu'on *pique une colère*, qu'on puisse avoir un *accès de colère* montre que la colère peut être décrite comme une émotion soudaine, qui nous *envahit*, puis *retombe* ; d'autres affects sont plus diffus, même si leur actualisation comme émotion fugace ne peut être exclue ; par exemple le *bonheur* est plutôt un état affectif qu'une émotion, mais il peut être actualisé comme émotion (*une bouffée de bonheur la submergea*) ; de même la *timidité* est plutôt une disposition, mais peut fonctionner comme un nom d'émotion dans des expressions comme *il éprouva un accès de timidité* ;
- *émotion* vs *sentiment* : lorsqu'on cherche à préciser cette distinction au plan linguistique, on est conduit à distinguer les émotions, affects transitoires, causés mais non orientés vers un objet humain ou abstrait, (appelés « émotions »), et les affects orientés vers un objet humain ou abstrait, qui peuvent être durables, que l'on peut qualifier plutôt de « sentiments »⁶ ; ainsi, *l'amour* et *la haine* sont des sentiments, en principe obligatoirement orientés ; l'objet dans ce cas, ne se confond pas avec la cause : *j'aime Jeanne* (l'objet de mon amour), éventuellement *pour ses beaux yeux* (la cause), tandis que pour les

5. Pour une étude des différentes dimensions sémantiques des noms d'émotion, appliquée à l'allemand, on se rapportera à Mel'čuk, I. & Wanner, L. (1996).

6. Les deux critères ne convergent pas toujours : ainsi la colère, affect généralement transitoire plutôt que durable, est orientée vers un objet humain et abstrait ; elle est donc à la fois « émotion » par son caractère transitoire et « sentiment » par son orientation.

noms d'émotion au sens strict, l'objet se confond avec la cause (*la peur du vide est la peur causée par le vide*)⁷ ;

Remarquons que l'utilisation de verbes-support comme *éprouver* ou *ressentir* permet de distinguer les émotions des états ou des qualités (en principe, on *n'éprouve pas de la paresse*, on *est paresseux*), mais qu'elle ne discrimine pas les émotions des sentiments : on *éprouve de la haine* ou *de l'amour pour une personne* (sentiment) tout comme *de la frayeur* ou *de la tristesse*. De même, l'emploi du nom classifiant « sentiment » est trompeur ; on dit même presque plus aisément : *il éprouve un sentiment de tristesse qu'il éprouve un sentiment d'amour pour Julie*⁸, bien que l'amour soit plutôt un sentiment tandis que la tristesse est plutôt une émotion.

3.3. Choix terminologique et parti pris didactique

La distinction émotion / sentiment semble claire du point de vue psychologique : la psychologie établit une distinction essentiellement comportementale entre émotion et sentiment ; bien que la thématique des émotions soit actuellement souvent au devant de la scène, on peut signaler que cette discipline s'est également intéressée, et depuis longtemps à l'affect, au ressenti (« mood ») en psychologie clinique comme en psychologie sociale (Channouf et Rouan, 2002).

En linguistique la différence entre émotion et sentiment est difficile à effectuer, même si l'on peut trouver, on l'a vu, des indices pour les distinguer. Si l'on se situe au plan didactique, la meilleure définition semble être celle proposée par J. Picoche (1997), qui a le mérite de la simplicité, même si elle ne résout pas tout : les émotions sont des expériences *liées au corps*, tandis que les sentiments sont des *expériences liées au cœur*. En ce qui concerne la dénomination du champ sémantique, nous avons décidé d'utiliser, pour des raisons de commodité, l'étiquette générale de « sentiments »⁹ (en utilisant ce terme comme simple nom - support), ce qui n'empêche nullement de sensibiliser les élèves aux distinctions possibles entre émotions et sentiments au sens strict. Nous ne souhaitons pas raisonner en termes exclusifs en opposant les deux catégories « émotions » ou « sentiments » : en effet, il est utile de montrer aux élèves les liens sémantiques qui peuvent relier des lexèmes tels que *colère*, *indignation*, *mépris* ou entre *peur*, *angoisse*, *crainte*, *appréhension*, ce qui rend nécessaire l'usage d'une étiquette couvrante. Par ailleurs, l'entrée par les affects associés aisément à des manifestations physiques (fréquemment codées linguistiquement, cf. *trembler de peur*) nous a semblé d'accès plus facile pour de jeunes enfants.

7. Il convient d'ajouter le fait que les émotions sont accompagnées de manifestations physiologiques observables (c'est pourquoi elles relèvent de l'observation clinique en psychologie, biologie et même aujourd'hui des neurosciences) tandis que l'étude des sentiments relève de la philosophie morale.
8. Certes non impossible, mais souvent remplacé par *il éprouve de l'amour pour...*
9. Nous ferons de même dans la suite de ce texte, en utilisant « sentiment » comme un générique subsumant à la fois les noms d'émotion et les noms de sentiments.

3.4. Types d'unités mises en jeu dans le travail didactique

Le travail didactique engagé ne se limite pas à la question des dénominations des émotions / sentiments : si c'était le cas, on se retrouverait dans l'optique traditionnelle du « mot juste » (trouver le mot qui paraît le plus adéquat pour nommer une émotion ou un sentiment). Le problème posé est beaucoup plus large : il s'agit de donner aux enfants des outils pour décrire les sentiments qu'ils éprouvent ou qu'ils prêtent à un personnage dans un récit fictionnel. La catégorie nominale n'est donc pas seule concernée : on travaillera aussi bien sur les noms que sur les verbes, les adjectifs ; on s'intéressera aux associations syntagmatiques (collocations) du type *prendre peur, avoir une peur bleue*, etc. On s'intéressera aussi aux constructions impliquées par les lexèmes (liées aux structures actanciennes des unités lexicales), ainsi qu'aux effets de sens qu'opèrent des opérations comme la conversion (*Michel est envahi par la peur ; la peur envahit Michel*). En ce qui concerne les apparentés morphologiques, l'idée est de dépasser une conception purement mécanique, qui consisterait à faire trouver les dérivés sans analyser leur fonctionnement sémantique et syntaxique. Ainsi *effroi*, qui est un déverbal issu d'*effrayer*, ne fonctionne pas de la même façon du point de vue causatif que le verbe et appartient à un registre de langue différent (*effroi* est plus littéraire qu'*effrayer*) ; *bonheur* peut être un nom de sentiment : *j'éprouve un grand bonheur*, tandis que *malheur* ne l'est pas : ? *j'éprouve un grand malheur*.

Par ailleurs, les unités lexicales concernées n'appartiennent pas toutes au champ sémantique des émotions / sentiments, entendu au sens étroit du terme : en effet, dès lors que l'on s'intéresse à la mise en scène d'une émotion ou d'un sentiment dans un texte, on a à manipuler des unités qui ont pour fonction de créer l'arrière-plan émotionnel dans lequel s'inscrit l'action du récit, c'est à dire qui visent à créer un « climat » (de peur, par exemple) ou à décrire les manifestations d'une émotion particulière, par exemple la joie ou la colère. Le lien entre dénomination des sentiments et ce que nous avons appelé évocation ou mise en scène des sentiments apparaît donc comme une clé pour le travail didactique orienté vers la production de textes. En effet, dans les textes, la dénomination des émotions ou des sentiments est beaucoup moins fréquente que leur mise en scène.

4. LES OBJECTIFS VISÉS ET LA DÉMARCHÉ ENVISAGÉE

La démarche qui va être présentée vise, de façon générale, à assurer une meilleure intégration des activités lexicales en les connectant de manière plus nette aux activités de communication. Pour expliciter notre point de vue, nous nous appuyerons, lorsque ce sera possible, sur un travail exploratoire, réalisé dans une classe de CM2, qui nous fournira des exemples et montrera aussi dans quelles directions il faut travailler pour aller plus loin ou pour éviter les inconvénients de la démarche qui avait alors été adoptée. Nous avons négocié avec l'enseignante¹⁰ le fait que nous souhaitions travailler sur le lexique de l'émotion au cours d'une activité d'écriture. D'autres propositions d'activités

10. Dominique Fister (école Jules Ferry, Villard-Bonnot), que nous remercions chaleureusement ici pour sa coopération.

sont issues du travail collectif en cours, lié au projet, et seront expérimentées prochainement dans des classes de CM2 et de 6^e de la région grenobloise¹¹.

4.1. Faire émerger les notions d'« émotion » et/ou de « sentiment » et leurs manifestations associées

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

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

Élèves : *les sentiments qu'on a eus / sentis, par exemple « oh c'est beau ! »*

(Ils donnent des exemples : *le stress, la colère, la joie, la tristesse, le bonheur*)

Un élève : *c'est une émotion*

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

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

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

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

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

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

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

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

On voit que les enfants sont en mesure de donner des indices de manifestation, d'associer les émotions à leurs manifestations physiques.

Ce type de travail peut être effectué de nombreuses façons, en fonction du temps dont on dispose et du niveau ; dans le cas présent, seule la peur a donné lieu à une exploration des manifestations physiques et comportementales associées. Le travail peut donc se prolonger autour des manifestations d'autres sentiments (*colère, chagrin, joie, etc.*).

4.2. Activer la carte des sentiments pour faciliter l'accès lexical au cours de la production

Les élèves connaissent beaucoup de termes qu'ils ne sont pas pour autant capables de mobiliser au cours de la production. Au cours du travail effectué sur

11. Ces propositions ont été élaborées et discutées avec les autres membres de l'équipe, en particulier Élisabeth Calaque, Christelle Cavalla, Agnès Tutin (Lidilem, Grenoble 3) et Alain Polguère (OLST, Montréal).

les sentiments, on rencontrera également des termes moins connus ou inconnus. On peut fabriquer une ou des carte(s) des sentiments, complétée(s) au fur et à mesure du travail, à partir de principes simples, comme par exemple la polarité positive/négative (sentiments agréables ou désagréables). Le but à ce stade n'est pas d'affiner les distinctions sémantiques, mais tout simplement de rendre disponible le lexique, et introduire des principes de catégorisation très simples. Tous les moyens sont bons pour le faire : on peut aussi jouer à des jeux d'association (sentiments « doux », sentiments « violents », sentiments « agréables », « désagréables », sentiments « qui durent », sentiments « qui ne durent pas »), ou encore fabriquer des « jeux de familles de sentiments ». Ainsi, on peut demander aux enfants de classer en deux colonnes une série d'étiquettes de sentiments selon leur proximité sémantique, et chercher ensemble le sentiment plus « basique » qui les relie, plus ou moins directement (forme de critère inconscient qui a présidé à leur classement). Le tableau ci-dessous donne un exemple de ce qui pourraient être les familles de joie et tristesse¹² ; le même type de recherche collective pourrait être fait à partir de colère ou peur, opposition qui présente l'avantage de sortir du simple critère positif/négatif¹³ :

Tableau 1 : les « familles » de joie et de tristesse.

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

Dans une perspective plus créative, on peut demander aux enfants de choisir dans une série deux étiquettes de sentiments et d'expliquer les raisons de ce « mariage » plus ou moins insolite¹⁴.

4.3. Prendre conscience des différentes phases d'évolution d'un sentiment

Un des problèmes, rencontrés dans les textes produits par les enfants de CM2 lors du travail exploratoire réalisé, a consisté dans la difficulté pour eux à « faire vivre » le sentiment, en le déployant dans le temps. Par exemple, un enfant écrit, à propos de l'activité d'escalade :

12. On s'est limité ici aux noms, mais un recensement identique peut être réalisé sur les verbes, ou sur des collocations de différentes natures. Le principe de ces familles comporte naturellement une part d'arbitraire, qu'on peut faire découvrir aux enfants : le choix du nom générique est parfois discutable, et surtout, un même sentiment peut figurer dans différentes familles.
13. On peut aussi s'amuser à reprendre l'idée de la Carte du Tendre, et présenter sur une carte des « chemins » qui mènent d'un sentiment à l'autre ; par exemple, *l'ennui* peut conduire à *l'abattement*, la *nostalgie* à la *mélancolie*, le *chagrin* au *désespoir*, mais aussi, heureusement, *l'énerverment* à la *détente*, et le *désespoir* au *soulagement* . On induit déjà alors des dynamiques narratives.
14. Activité inspirée du jeu des « mariages insolites » proposés par E. Calaque (2002).

Ex. 1 : ***Pendant que René, notre moniteur, me mettait le baudrier, j'ai eu quand même un peu peur. Mais j'étais bien content quand j'étais tout en haut*** (texte n° 21).

Les enfants, une fois qu'ils ont nommé un sentiment, ont rarement tendance à en marquer l'évolution. Il est important par conséquent de leur montrer qu'un sentiment passe par des phases différentes, qui sont traduites lexicalement. On peut par exemple *ressentir une légère appréhension* avant une activité ; puis, devant une menace soudaine (déclenchement de l'orage, difficulté éprouvée lors de l'escalade), *ressentir un sentiment de panique*, qui *s'apaise* lorsque la difficulté est surmontée. Différentes activités peuvent être proposées pour sensibiliser les élèves à cette dimension évolutive des sentiments et aux associations syntagmatiques qui leur sont associées ; il est possible, par exemple, de relever et classer les expressions d'un sentiment selon les phases : début, développement, fin (voir *infra*, 3.5).

4.4. Mobiliser les sentiments pour planifier l'écriture d'un texte

La description des sentiments n'est pas un supplément d'âme des textes narratifs ; elle joue aussi un rôle fonctionnel, en fournissant des causes permettant d'interpréter les réactions d'un personnage, et donc l'évolution de l'action. Ce qui fait la différence entre un récit et une simple succession d'évènements ou d'actions, c'est, rappelons-le, l'intérêt humain que peut prendre tel événement aux yeux de celui qui le raconte. Or, la tendance naturelle des jeunes scripteurs est de s'en tenir à un récit factuel, dans lequel les sentiments – lorsqu'ils sont évoqués – sont comme « posés », sans que le lien avec l'action narrative soit précisé. C'est pourquoi, dans son travail préparatoire, l'enseignante de CM2 avait insisté sur leur rôle structurant, en demandant aux élèves de mettre en rapport les différents sentiments ressentis et le déroulement de l'escalade. Le résultat de la discussion collective avait été porté au tableau :

Tableau 2 : les émotions associés à l'activité d'escalade par les enfants

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

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

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

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

Pour améliorer l'écriture, il semble donc nécessaire de travailler dans trois directions :

- éviter le réemploi trop mécanique : il est naturel que les élèves se servent du matériau lexical qui a émergé lors de la discussion collective ; cependant, le réemploi doit être effectué en connaissance de cause. On sait qu'une telle capacité de tri ne peut s'acquérir que sur le long terme ; il est possible cependant d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une certaine économie de l'expression des sentiments s'impose. On peut par exemple leur demander de décrire un sentiment sans le nommer ou de le suggérer à partir de manifestations physiques ou de comportements ; il en va de même pour les expressions figées (*avoir la chair de poule, avoir les cheveux qui se dressent sur la tête, etc.*) qui présentent un aspect souvent très conventionnel, et qu'on peut recommander d'éviter, sauf recherche d'un effet de sens volontairement comique ;
- établir un lien plus fin entre action narrative et sentiment éprouvé, et présenter une plus grande diversité de l'« offre » émotionnelle ; dans le cas du récit d'expérience dans lequel étaient engagés les élèves, on peut par exemple envisager la palette des émotions éprouvées selon des phases plus segmentées, et une plus grande variété des sentiments possibles, associés à autant de possibles narratifs ou de « scripts » envisageables :

- a) l'attente : impatience, appréhension, stress, excitation ; envie d'y aller, de ne pas y aller ; le désintérêt devant l'activité proposée (qui permettra éventuellement la surprise de voir qu'elle nous plaît) ;
 - b) la préparation : l'impatience qui grandit ; l'ennui de ne pas commencer tout de suite ; le sentiment d'assurance lorsque toutes les précautions sont prises ; l'énervement devant un problème technique ;
 - c) l'escalade : sentiment de maîtrise de la situation, ou au contraire celui de ne pas être à la hauteur ; la solidarité des équipiers, et la joie que procure l'esprit d'équipe (ou au contraire, la déception qu'entraîne le manque d'entente) ; le blocage devant une difficulté ; la nécessité de surmonter sa peur pour continuer ; le besoin de se prouver à soi-même que l'on est capable d'accomplir l'activité ; le découragement devant une difficulté ;
 - d) un événement imprévu, l'orage (ou tout autre événement, dérapage, etc.) : surprise ; effroi, panique ou au contraire excitation supplémentaire ; le comique de la situation (entraînant une détente) ;
 - e) la fin de l'activité : soulagement ; regret, envie de recommencer ; fierté d'avoir réussi, déception de ne pas avoir parfaitement réussi, envie d'aller jouer, besoin de détente, etc.
- mieux gérer les « transitions émotionnelles ». Cet aspect est lié à deux autres aspects : le premier a déjà été évoqué à propos de l'évocation des différentes phases d'un sentiment ; en développant les différentes phases d'un sentiment, on peut en effet éviter l'impression d'artifice que cause souvent le passage abrupt, non négocié, d'un sentiment à un autre. Le second est lié au dynamisme narratif : la description des sentiments intervient à des moments significatifs dans l'économie textuelle, en particulier lors des moments de tension ou de détente, et non n'importe quand. Seule une observation fine des textes peut contribuer à aider les enfants à améliorer leurs performances sur ce point : nous nous servons d'un petit corpus de textes issu de la littérature enfantine contemporaine pour observer comment les écrivains font passer leurs personnages d'un sentiment à un autre.

4.5. Mieux maîtriser la combinatoire lexicale

Les enfants de la classe de CM2 ont éprouvé parfois des difficultés lorsqu'ils avaient à effectuer certaines associations lexicales. Par exemple, des enfants ont écrit :

Ex. 4 : **ma peur se ramollissait de plus en plus** (texte n° 3).

Ex. 5 : **Dans la navette (transport pour y aller) le nœud à l'estomac commençait à [se] former. (...) Arrivée devant la paroi, le nœud à l'estomac était formé** (texte n° 17).

Certes, ce type de combinaisons est toujours délicat à analyser, et il y aurait danger à vouloir à toute force normaliser les textes d'enfants en les privant de ce qui peut apparaître parfois comme des bonheurs d'expressions. Le professeur a donc la tâche redoutable d'encourager une forme de liberté qui permet de prendre

ses aises avec les formes standard tout en faisant prendre conscience aux enfants qu'il existe dans la langue des associations privilégiées, que l'on doit connaître, y compris lorsque l'on veut jouer avec elles ou les transgresser. Nous utilisons le concept de fonction lexicale (FL) pour faciliter l'appréhension de la dimension combinatoire du lexique. Une fonction lexicale est une relation lexicale régulière dans la langue ; il existe des fonctions lexicales paradigmatiques (la plus connue étant la synonymie) et des associations syntagmatiques : par exemple, la FL « Intensification »¹⁵, lorsqu'on l'applique à *peur* donne *grande peur, terreur*. L'intérêt de la notion de fonction lexicale, telle qu'elle a été formalisée dans le cadre du Dictionnaire Explicatif et Combinatoire est qu'elle permet d'envisager des relations rarement prises en compte pour le lexique¹⁶. Nous faisons l'hypothèse que le fait de connaître les principales fonctions lexicales, même de manière intuitive, permet de manipuler le lexique de manière plus efficace.

Pour rendre conscients les enfants du fait qu'il existe des contraintes sur les associations syntagmatiques, il est possible de proposer des activités d'écriture. En effet, le scripteur a besoin, au cours du processus d'écriture, de trouver les lexèmes « appelés » par d'autres lexèmes, en fonction de ce qu'il veut dire. L'objectif est donc ici principalement lexical, mais il peut cependant donner lieu à des exercices et à l'écriture de textes courts, par exemple :

- décrire l'irruption, puis l'atténuation d'un état émotionnel chez un personnage en recourant non seulement aux noms de sentiments, mais à la phraséologie verbale associée (ex. *un sentiment de terreur s'empara de lui*) ;
- décrire les émotions ou les sentiments lorsqu'ils déclinent ou se terminent (*la colère tombe, s'apaise, diminue, décline, s'en va, s'évanouit*) ; aspects liés : la mobilité des émotions humaines et l'expression linguistique de cette mobilité ;
- décrire une émotion intense : l'intensification peut être marquée par des adjectifs (*une grande peur, une peur indescriptible, atroce, folle, irraisonnée ; une joie profonde, etc.*) ; dont certains ne sont plus motivés et sont figés (*une peur bleue, une colère noire*). Certains noms peuvent exprimer l'intensité par eux-mêmes (*terreur*) ; le processus d'intensification peut se traduire par des verbes (*sa peur grandit, s'accroît, se développe ; il sent la peur monter en lui, etc.*).

Par ailleurs, les émotions peuvent être :

- déclenchées (début d'un processus émotionnel) : *prendre peur ; se mettre en colère, piquer une colère (fam.)* ;
- causées par quelqu'un ou quelque chose : *X éveille provoque, suscite, soulève la colère de, cause de la tristesse... ; X remplit de colère, rend fou de colère* ; plus imagé : *X allume la colère, ou le désir de quelqu'un (mais pas allume la tristesse !)* ;

15. Nous rebaptisons ainsi la fonction MAGN du DEC.

16. On se reportera au DEC et à Mel'čuk, I., Clas, A., Polguère, A. (1995), pour la présentation des fonctions lexicales.

- ressenties, éprouvées (utilisation de verbes-supports) : *avoir peur* ; *éprouver de la tristesse, de la joie, être en colère* ;
- contrôlées ou masquées par le sujet qui les éprouve : *maîtriser une émotion, surmonter, dominer, réfréner (sa peur, son angoisse)* ; *cachez, dissimuler, masquer (sa peur, sa joie, etc.)*.

On peut aussi caractériser celui qui éprouve une émotion : X est *triste, angoissé, irrité...*

Nous nous proposons de travailler ces aspects syntagmatiques en recourant à des jeux d'association permettant de discuter les critères d'appariement entre des séries (*éprouver*, par exemple, fonctionne avec tous les noms de sentiments, tandis que *surmonter* ne fonctionne qu'avec les noms de *colère* ou de *peur*). Le but ici est de rendre sensible les élèves à la motivation des associations lexicales : la problématique du « mot juste », critiquée plus haut, est investie autrement à partir d'une observation guidée, permettant de mieux comprendre la logique sémantique qui fonde ces associations, et parfois le caractère arbitraire de certaines d'entre elles.

4.6. Savoir mettre en scène les sentiments dans les textes

On a vu que le fait de nommer de manière explicite les sentiments ressentis par un personnage dans un récit n'était somme toute qu'un cas parmi d'autres, et même plutôt rare dans certains genres narratifs. Si le scripteur doit être familiarisé avec ce que l'on peut appeler la logique des sentiments, c'est donc moins parce qu'il lui faudrait « nommer » en permanence les émotions ressenties, que parce qu'une connaissance plus fine du champ sémantique des sentiments lui fournit des outils pour mieux analyser leur mise en scène dans les textes, et au-delà, parce qu'elle lui fournit aussi des clés pour l'interprétation des textes.

On peut, suivant les objectifs visés, et le niveau d'enseignement, se contenter d'une catégorisation lâche du genre (par exemple « les histoires qui font peur ») ou s'intéresser à un genre plus nettement défini (le récit fantastique), et faire varier les types énonciatifs (récit à la première personne, le héros sent la peur monter en lui ; récit à la troisième personne, le narrateur décrit le comportement d'un personnage en proie à la peur ou à tout autre sentiment).

Parmi les objectifs qui peuvent être visés ici :

- créer un climat associé à un sentiment (*climat de peur, de bien-être, d'inquiétude, d'ennui, de tristesse...*) ;
- associer un climat et des actions narratives, en jouant sur la synergie ou sur l'antagonisme entre climat et action : climat de peur qui débouche sur un événement effrayant, climat de peur qui se résout par un événement futile ; climat de quiétude qui va être troublé par un événement inquiétant ;
- caractériser brièvement les sentiments d'un personnage pour expliquer son comportement ;

- décrire les sentiments contradictoires d'un personnage (du type « tempête sous un crâne ») devant une décision à prendre ;
- décrire un évènement émotionnel prélude à un développement narratif : *rencontre, coup de foudre... et ?* ;
- donner à voir les sentiments ressentis par un personnage en décrivant son comportement, son attitude (sans nommer les sentiments) ;
- exprimer un point de vue subjectif, témoignant d'un sentiment, en recourant à des évaluatifs : certains élèves de la classe de CM2 ont su le faire en recourant à des modalisateurs adjectivaux du type de ceux présentés dans le texte (20) ;

Ex. 6 : **Quand j'ai vu les rochers je m'attendais à autre chose. C'était effrayant** (texte 20).

Nous ne prétendons nullement à l'originalité sur ce terrain, et l'on s'appuiera ici sur les travaux didactiques et linguistiques concernant la description (Reuter, 2000), la construction du point de vue dans les textes (Rabatel, 1998), la modalisation (trop de noms seraient ici à citer). On terminera sur ce point en rappelant que l'on peut aussi analyser la manière dont le scripteur peut jouer sur les stéréotypes associés aux sentiments. Là encore il nous semble utile de nous appuyer sur des textes. Par exemple, on observera la manière dont la peur est mise en scène dans le texte suivant, extrait de *Poète Maudit* d'Agnès Desarthe (Médium, École des Loisirs, 1995, p.108) :

« 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 reprend des stéréotypes de la peur, en particulier certaines de ses manifestations extérieures, comme le tremblement, le fait d'être paralysé, le fait de ne plus avoir de salive, l'arrêt de la respiration. Cependant, elle n'utilise que quelques rares stéréotypes de langue (« j'ai eu la peur de ma vie » ; « ma dernière heure avait sonné »), et s'arrange plutôt pour revitaliser les expressions consacrées. Ainsi elle n'écrit pas « trembler de peur », mais exprime simplement la manifestation : « je me mis à trembler ». De même, elle exprime de manière imagée et non conventionnelle certaines manifestations (« ma bouche s'est ouverte toute seule », « mes jambes ne m'ont pas écouté »). Enfin, si certaines comparaisons imagées relèvent bien du stéréotype (l'image du taureau prêt à charger), d'autres apparaissent comme originales (les sourcils comparés à des chenilles géantes). Le travail d'observation du texte doit permettre aux élèves de cerner ce qui apparaît codé lexicalement, et ce qui ne l'est pas, et de leur montrer en quoi le travail de l'écriture s'appuie sur la stéréotypie, de langue ou de pensée, pour mieux la dépasser.

5. CONCLUSION

Le cadre didactique que nous avons tenté de décrire à travers diverses activités est sous-tendu par un objectif central, qui consiste à développer ce que l'on pourrait appeler « l'attention au lexique » au cours des différentes phases de l'écriture de textes, en attirant l'attention des enfants sur la palette des moyens linguistiques dont ils disposent, pour les aider ensuite à manipuler les unités lexicales au cours de la rédaction. Dans la perspective de production de textes qui est la nôtre, nous avons essayé de montrer en quoi la prise de conscience de la diversité des modalités d'expression d'un sentiment nous semble en fin de compte plus productive à travailler avec les enfants qu'une simple activité de préparation lexicale à l'écriture. La démarche que nous préconisons répond pleinement aux exigences des dernières IO, en ce qu'elle s'insère dans un projet qui motive l'écriture et qui tend à construire, chez les élèves, une représentation du texte comme le fruit d'une lente élaboration, fondé sur le principe de réécritures successives, à partir d'essais /erreurs. En outre, nous plaçant cette fois-ci du côté de l'enseignant, il nous semble riche et intéressant, d'un point de vue pédagogique, d'affiner la perception que peuvent avoir les élèves des outils langagiers disponibles, en procédant en classe à un véritable travail linguistique, tremplin à l'exercice de leur intelligence. L'originalité des orientations proposées – dont nous n'avons présenté ici qu'une version exploratoire qui va être expérimentée – consiste à relier de manière plus ferme l'étude du lexique et le travail de production de textes. Si notre but est de développer la conscience réflexive des opérations lexicales lors du processus d'écriture, nous pensons toutefois qu'une approche raisonnée ou réflexive ne peut s'effectuer sans maturation, et sans expériences langagières. C'est pourquoi nous avons insisté sur la nécessité de pratiquer l'observation guidée des textes (cf. 3.6), qui représente de ce point de vue un facteur important, pour faire découvrir comment la langue est mise en jeu dans le lexique.

Notre objectif immédiat était de montrer que le travail sur le lexique – et de manière plus générale la réflexion sur la langue – pouvait retrouver toute sa place à l'école, à condition, bien sûr, qu'on veuille bien s'en donner les moyens.

BIBLIOGRAPHIE

- BASTUJI (J.), 1978, Les théories sur le vocabulaire, éléments pour une synthèse, *Pratiques*, 20, 75-89.
- CALAQUE (E), 2000, Enseignement et apprentissage du vocabulaire : hypothèses de travail et propositions didactiques, *Lidil*, 21, 18-36.
- CALAQUE (E), 2002, *Les mots en jeux, l'enseignement du lexique*, Grenoble, CRDP.
- CARVER (R.P.), 1994, Percentage of unknown vocabulary Words in Text as a Function of the relative Difficulty of the Text, Implications for Instruction, *Journal of Reading Behavior*, 26, 413-437.
- CHANNOUF (A.), ROUAN (G.), 2002, *Émotions et cognitions*, Bruxelles, De Boeck Université.

- FLORIN (A.), 1993, Les connaissances lexicales des enfants d'école primaire, *Repères*, 8, 94-112.
- FUCHS (C.), LE GOFFIC (P.), 1992, *Les linguistiques contemporaines : repères théoriques*, Paris, Hachette.
- GROSSMANN (F.), TUTIN (A.), à paraître, Motivation of Lexical Associations in Collocations : the Case of Intensifier denoting « Joy ». In Leo Wanner, (ed) : *Festschrift in Honour of Igor Mel'čuk*, Benjamins.
- HAYES (J.R.), FLOWER (L.S.), 1980, Identifying the organization of writing processes. In L. W. Gregg & E.R. Steinberg (Eds), *Cognitive processes in writing : An interdisciplinary approach* (p. 3-30). Hillsdale, NJ : Lawrence Erlbaum.
- JOHNSON-LAIRD (P.N.), OATLEY (K.), 1989, The Language of Emotions : An Analysis of a Semantic Field, *Cognition and Emotion*, 3 : 81-123.
- LAMIROY (B.), 1998, Le lexique grammairal. Essai de synthèse, *Travaux de linguistique* 37, 7-24, Paris, Duculot.
- LEEMAN (D.), 2000, Le vertige de l'infini ou de la difficulté de didactiser le lexique, *Le français aujourd'hui*, 131, 42-52.
- MEL'ČUK (I.), ARBATCHEWSKY-JUMARIE (N.), ELNITSKY (L.), IORDANSKAJA (L.), LESSARD (A.), 1984, *Dictionnaire explicatif et combinatoire du français contemporain : Recherches lexico-sémantiques I*, Montréal, Presses de l'université de Montréal.
- MEL'ČUK (I.), CLAS (A.), POLGUÈRE (A.), 1995, *Introduction à la lexicologie explicative et combinatoire*, Louvain la Neuve, Duculot.
- MEL'ČUK (I.), WANNER (L.), 1996, Lexical Functions and Lexical Inheritance for Emotion Lexemes in German, in Wanner, L. ed., 1996, 209-278.
- NAGY (W.E.), ANDERSON (R.C.), 1984, How Many Words are there in Printed School English ?, *Reading Research Quarterly*, 19, 304-330.
- PAVEAU (A.), 2000, La richesse lexicale, entre apprentissage et acculturation, *Le français aujourd'hui*, 131, 19-30.
- PICOCHÉ (J.), 1992, L'enseignement du vocabulaire en français langue maternelle au niveau secondaire, *Enjeux*, 26, 13-28.
- PICOCHÉ (J.), 1993, La cohérence des polysèmes, un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire, *Repères*, 8, 11-28.
- PICOCHÉ (J.), 1997, Le vocabulaire de la douleur en français, Recherche de quelques primitifs sémantiques, in *Les formes du sens. Étude de linguistique française, médiévale et générale offerte à Robert Martin à l'occasion de ses 60 ans*, sous la direction de Georges Kleiber et Martien Riegel, Duculot, 311-119.
- POLGUÈRE (A.), 2000, Une base de données lexicales du français et ses applications possibles en didactique, *LIDIL*, 21, 75-97.
- RABATEL (A.), 1998, *La construction textuelle du point de vue*, Lausanne / Paris, Delachaux et Niestlé.
- REUTER, Y. (2000) : *La description, Des théories à l'enseignement - apprentissage*, Paris, ESF.

- TREMBLAY (O.), 2003, *Une approche structurée de l'enseignement du lexique en français langue maternelle basée sur la lexicologie explicative et combinatoire*, mémoire de maîtrise sous la direction d'A. Polguère, OLST, université de Montréal.
- TUTIN (A.), GROSSMANN (F.), 2002, Collocations régulières et irrégulières : esquisse du phénomène collocatif, *Revue française de linguistique appliquée*, vol. VII-1.
- VIGNER (G.), 1993, Le monde, les mots, l'école. Éléments d'une didactique du vocabulaire à l'école élémentaire, *Repères*, 8, 191–209
- WANNER (L.), 1996, ed., *Lexical Functions in Lexicography and Natural Language Processing*, Amsterdam, J. Benjamins.