

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL

L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU LEXIQUE DE LA PEUR AU
SECONDAIRE DANS UN CONTEXTE DE PRODUCTION DE TEXTE

MÉMOIRE

PRÉSENTÉ COMME EXIGENCE PARTIELLE
DE LA MAITRISE EN DIDACTIQUE DES LANGUES

PAR

MAXIME TRUDEAU

SEPTEMBRE 2016

UNIVERSITÉ DU QUÉBEC À MONTRÉAL
Service des bibliothèques

Avertissement

La diffusion de ce mémoire se fait dans le respect des droits de son auteur, qui a signé le formulaire *Autorisation de reproduire et de diffuser un travail de recherche de cycles supérieurs* (SDU-522 – Rév.10-2015). Cette autorisation stipule que «conformément à l'article 11 du Règlement no 8 des études de cycles supérieurs, [l'auteur] concède à l'Université du Québec à Montréal une licence non exclusive d'utilisation et de publication de la totalité ou d'une partie importante de [son] travail de recherche pour des fins pédagogiques et non commerciales. Plus précisément, [l'auteur] autorise l'Université du Québec à Montréal à reproduire, diffuser, prêter, distribuer ou vendre des copies de [son] travail de recherche à des fins non commerciales sur quelque support que ce soit, y compris l'Internet. Cette licence et cette autorisation n'entraînent pas une renonciation de [la] part [de l'auteur] à [ses] droits moraux ni à [ses] droits de propriété intellectuelle. Sauf entente contraire, [l'auteur] conserve la liberté de diffuser et de commercialiser ou non ce travail dont [il] possède un exemplaire.»

REMERCIEMENTS

La rédaction d'un mémoire de maîtrise dans un contexte où l'enseignement du français au secondaire à temps plein occupe amplement l'esprit est un exercice d'humilité et un défi qu'il est difficile à relever sans une bonne dose d'orgueil, de curiosité, de volonté. Le travail lié à un tel projet serait vain sans la contribution essentielle de plusieurs acteurs importants qui n'ont cessé de lui donner le sens que le doute ne ménageait pas.

Je tiens d'abord à remercier Marie-Christine Beaudry, ma directrice de mémoire, dont les nombreux encouragements, de vive voix ou par écrit, ont réussi, ces dernières années, à mobiliser mes énergies pour poursuivre mon projet. Malgré les années qui ont passé, elle a toujours cru en moi et n'a jamais remis en cause mes capacités à aller au-delà des limites que je m'imposais en cours de route. Son nouvel horaire de maman fort occupé n'a jamais été une entrave à la qualité de nos communications. Sa présence, physique comme virtuelle, a été le souffle dont j'avais besoin pour dissiper les zones de brouillard et la lumière pour mieux me guider dans le dédale obscur de mes idées.

Je tiens également à remercier Ophélie Tremblay et Dominic Anctil qui ont gentiment, voire bravement accepté de lire ce mémoire pour y jeter un éclairage complémentaire tout aussi précieux et m'aider à renforcer la qualité et la pertinence de son contenu. Leur collaboration m'est chère.

Je ne peux passer sous silence le temps que madame Danielle Guénette a consacré à la lecture de mon projet de mémoire. Elle a également participé à la présentation que

j'en ai faite en décembre 2013. Ses judicieux conseils m'ont permis, entre autres, d'ajuster certains éléments de ma méthodologie dans le but de les rendre plus efficaces. Je lui témoigne ma plus profonde reconnaissance.

Je remercie Françoise Boch et Cristelle Cavalla de m'avoir fourni tout le matériel nécessaire dont j'avais besoin pour réaliser cette recherche et dont elles sont les maitres d'œuvre. Cette généreuse contribution constitue tout l'échafaudage de mon projet.

Un merci tout spécial à Jill Vandermeerschen qui m'a aidé, pendant deux étés consécutifs, à développer ma méthode de collecte des données, à les démêler et à les comprendre. L'analyse qu'elle en a faite et les multiples tests qu'elle a appliqués à l'égard de mes demandes témoignent de sa rigueur et de la qualité de son travail. Nos rencontres, nos nombreux échanges et sa légendaire patience m'ont permis de mieux rendre compte des résultats de mon expérimentation.

Merci aux élèves de la 3^e secondaire qui ont accepté de participer et de contribuer à cette recherche. Ils m'ont donné à voir la matière sous plusieurs angles. De plus, leur enthousiasme intarissable m'a permis de croire en mon projet tous les jours qu'a duré l'expérimentation. Merci également à Zineb qui a accepté d'accorder du temps et de la place à l'expérimentation dans sa classe et à Kim qui m'a aidé à traduire certains documents en anglais.

Enfin, peu importe l'impact qu'aura ce mémoire dans le monde de la recherche en didactique des langues, je me devais de remercier mes amis et mes collègues pour leur soutien, ainsi que les membres de ma famille, mes parents, tout particulièrement, qui ont toujours vu dans mes périodes de découragement la réelle motivation d'aller

au bout de mon travail et de ma réussite. Leur intérêt discret vis-à-vis de ma recherche résume bien tout leur soutien et toute leur fierté.

TABLE DES MATIÈRES

REMERCIEMENTS.....	i
TABLE DES MATIÈRES	iv
LISTE DES TABLEAUX	vii
RÉSUMÉ	xi
INTRODUCTION	12
CHAPITRE 1	
PROBLÉMATIQUE.....	16
1.1 La place du lexique dans le PFEQ	17
1.2 La place du lexique dans la compétence écrite des élèves	18
1.3 Le lexique dans les pratiques d'enseignement.....	20
1.3.1 Le problème de la planification des activités lexicales.....	26
1.4 La place du lexique dans la production de texte	32
1.5 Le dispositif didactique de Boch et Cavalla et ses limites.....	34
1.6 Objectif de recherche	36
CHAPITRE 2	
CADRE THÉORIQUE	37
Partie I : Le lexique.....	37
2.1 Introduction.....	37
2.2 Lexique et vocabulaire.....	37
2.3 L'enseignement du lexique : situation désirée.....	38
2.3.1 Viser les mots courants	39
2.3.2 Viser au-delà du sens	40
2.3.3 L'enseignement des propriétés combinatoires des mots.....	41
2.3.4 Le rôle des dictionnaires	42
2.3.5 Quelques approches préconisées pour l'enseignement du lexique.....	46
2.4 Le lexique des sentiments	51
2.4.1 Sentiments vs émotions et affects	51
2.4.2 Les particularités du lexique des sentiments.....	52

2.4.3 Une structuration du lexique des sentiments	53
2.4.4 Les noms de sentiments	55
Partie II : L'écriture comme moyen d'apprentissage du lexique.....	57
2.5 Le lexique dans l'écriture : pertinence.....	57
2.6 L'enseignement/apprentissage du lexique en lien avec la production de texte : un modèle.....	58
2.7 Pertinence du choix du texte littéraire	60
2.8 L'écriture et le lexique des sentiments	63
2.9 Les constructions détachées.....	64
2.10 La réécriture et son accompagnement	66
2.11 Des dispositifs qui allient production de textes et lexique des sentiments	70
2.11.1 Un outil d'aide lexical.....	70
2.11.2 La dimension syntagmatique	74
2.11.3 L'inspiration des images.....	78
2.11.4 La dimension stylistique comme gage de qualité littéraire.....	80
2.11.5 Les ingrédients d'un dispositif alliant lexique des sentiments et production de texte.....	86
2.12 Conclusion	87
CHAPITRE 3	
MÉTHODOLOGIE	89
3.1 Sujets.....	89
3.2 Séquence de Boch et Cavalla (2005).....	90
3.3 Le cadre expérimental de notre recherche au niveau secondaire.....	91
3.3.1 Pour le groupe expérimental.....	96
3.3.2 Le groupe témoin	105
3.3.3 Les conseils de réécriture.....	106
3.4 Collecte de données	109
3.5 Analyse des données.....	109
3.5.1 Consignation des éléments textuels par catégorie pour le prétest et le postest	109
3.5.2 Consignation des éléments textuels par sujet pour le prétest et le postest	115
3.5.3 Méthode d'analyse des données pour le prétest et le postest.....	117
3.5.3.1 Les tests utilisés	118

CHAPITRE 4	
RÉSULTATS	120
4.1. Comparaison prétest/postest	120
4.1.1 Sur le plan quantitatif.....	120
4.1.2 Sur le plan qualitatif.....	123
4.1.3 Analyse par catégorie.....	124
4.2 Ajouts lexicaux dans le postest.....	137
4.2.1 Ajouts en fonction des conseils de réécriture	138
4.2.2 Ajouts indépendants aux conseils de réécriture	139
4.2.3 Pourcentage des ajouts produits.....	141
4.2.4 Effet des ajouts sur la réécriture	141
4.3 Résumé des résultats obtenus	144
CHAPITRE 5	
DISCUSSION	146
5.1 Les mots simples associés au sentiment de la peur	147
5.2 Les locutions associées au sentiment de la peur	149
5.3 Les réactions associées au sentiment de la peur	150
5.4 Les figures de style associées au sentiment de la peur	152
5.5 Les constructions détachées.....	153
5.6 Les ajouts	154
5.7 L'effet de l'enseignement	156
5.7.1 Le groupe témoin.....	156
5.7.2 Le groupe expérimental	157
5.8 Des pistes de réflexion.....	158
CONCLUSION.....	162
ANNEXE 1 : Atelier 1	174
ANNEXE 2 : Atelier 2.....	180
ANNEXE 3 : Atelier 3.....	188
ANNEXE 4 : Atelier 4.....	193
ANNEXE 5 : Atelier 5.....	198
ANNEXE 6 : Formulaires de consentement.....	205
BIBLIOGRAPHIE.....	212

LISTE DES TABLEAUX

Tableau 1.1 Grille d'évaluation, échelle descriptive, 2 ^e année du secondaire.....	22
Tableau 1.2 Grille d'évaluation 2012-2013, 5 ^e secondaire.....	23
Tableau 1.3 Grille d'évaluation, échelle descriptive, 2 ^e année du secondaire.....	24
Tableau 1.4 Grille d'évaluation 2012-2013, 5 ^e secondaire.....	25
Tableau 3.1 Récapitulation des éléments de la séquence de Boch et Cavalla (2005)	90
Tableau 3.2 Situation initiale.....	94
Tableau 3.3 Situation finale.....	95
Tableau 3.4 Résumé de la séquence didactique pour le groupe expérimental.....	96
Tableau 3.5 Résumé de la séquence didactique pour le groupe témoin.....	105
Tableau 3.6 Exemples de conseils de réécriture formulés par l'enseignant-chercheur	108
Tableau 3.7 Catégories et sous-catégories lexicales.....	110
Tableau 3.8 Catégorie 1 : exemples.....	111
Tableau 3.9 Catégorie 2 : exemples.....	112
Tableau 3.10 Catégorie 3 : exemples.....	113
Tableau 3.11 Catégorie 4 : exemples.....	114
Tableau 3.12 Catégorie 5 : exemples.....	115
Tableau 4.1 Pourcentage des éléments lexicaux du total de chaque catégorie et du total des catégories.....	121
Tableau 4.2. Moyennes et écarts types pour chacune des catégories de lexique.....	123
Tableau 4.3 Moyennes et écarts types pour la variété du lexique du prétest au postest	123
Tableau 4.4 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – catégorie 1 : Mots simples.....	124
Tableau 4.5 Moyennes et écarts types des mots simples exploités dans la catégorie 1.1 pour chacun des groupes au prétest et au postest.....	125
Tableau 4.6 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – sous-catégorie 1.1 : Mots simples exprimant la peur.....	126
Tableau 4.7 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – catégorie 2 : Locutions	127
Tableau 4.8 Différence significative entre le prétest et le postest – catégorie 2 : Locutions.....	127
Tableau 4.9 Différence significative entre les groupes au prétest et au postest – catégorie 2 : Locutions.....	128

Tableau 4.10 Moyennes et écarts types des locutions exploitées dans la catégorie 2.2 pour chacun des groupes au prétest et au postest.....	129
Tableau 4.11 Comparaison prétest et postest pour chacun des groupes – sous-catégorie 2.2 : Expressions figées.....	130
Tableau 4.12 Différence entre les groupes au prétest et au postest – sous-catégorie 2.2 : Expressions figées	131
Tableau 4.13. Résultats liés à l’interaction entre les groupes – catégorie 3 : Réactions	132
Tableau 4.14 Résultats liés à l’interaction entre les groupes – catégorie 4 : Figures de style.....	132
Tableau 4.15. Différence significative entre le prétest et le postest – catégorie 4 : Figures de style	133
Tableau 4.16 Différence non significative entre les groupes au prétest et au postest – catégorie 4 : Figures de style	133
Tableau 4.17 Résultats liés à l’interaction entre les groupes – catégorie 5 : constructions détachée	133
Tableau 4.18 Différence significative entre le prétest et le postest – catégorie 5 : Constructions détachées.....	134
Tableau 4.19 Différence non significative entre les groupes au prétest et au postest – catégorie 5 : Constructions détachées.....	134
Tableau 4.20 Résultats liés à l’interaction entre les groupes – Catégories lexicales confondues	134
Tableau 4.21 Différence significative entre le prétest et le postest – Catégories lexicales confondues	135
Tableau 4.22 Différence non significative entre les groupes au prétest et au postest – Catégories lexicales confondues.....	135
Tableau 4.23 Moyennes et écarts types pour les catégories 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie 5	136
Tableau 4.24 Résultats liés à l’interaction entre les groupes – Somme des catégories lexicales 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie.....	136
Tableau 4.25 Différence significative entre le prétest et le postest – Somme des catégories lexicales 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie.....	137
Tableau 4.26 Différence non significative entre les groupes au prétest et au postest – Somme des catégories lexicales 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie	137
Tableau 4.27 Moyennes et écarts types pour les ajouts lexicaux à l’égard des conseils de réécriture au postest	138

Tableau 4.28 Moyennes et écarts types pour les ajouts lexicaux indépendamment des conseils de réécriture au posttest.....	139
Tableau 4.29 Moyennes et écarts types pour les ajouts lexicaux indépendamment des conseils de réécriture au posttest.....	139
Tableau 4.30 Différence entre les groupes au posttest pour les ajouts lexicaux indépendamment des conseils de réécriture.....	140
Tableau 4.31 Corrélation entre la différence du total prétest/posttest et les ajouts liés aux conseils de réécriture.....	142
Tableau 4.32 Corrélation entre la différence du total prétest/posttest et les ajouts indépendants des conseils de réécriture	143

LISTE DES CONVENTIONS D'ÉCRITURE

Unité lexicale (mot ou lexie) :	SALON, CHAMBRE À COUCHER
Cooccurrence :	<i>joie profonde</i>
Agrammaticalité :	« *blanc comme un drap de linge »
Extrait de texte d'élève :	« Sandra et Julien pleurent après avoir vu cette affreuse face. »
Exemple de commentaire de l'enseignant :	<i>Que font Sandra et Julien en le voyant?</i>

RÉSUMÉ

Notre recherche s'intéresse à l'enseignement/apprentissage du lexique des sentiments au secondaire en français, langue d'enseignement. Reprenant le dispositif didactique développé par Boch et Cavalla (2005), elle met l'accent d'abord sur l'acquisition du lexique des sentiments, puis sur son utilisation en contexte de production écrite. Notre objectif était de vérifier si une combinaison des tâches de nature lexicale et des tâches de production écrite, et ce, en mettant les sentiments des personnages au service de la narration, permet d'augmenter et de varier le lexique exprimant la peur et de renforcer la dynamique du récit dans la réécriture d'un texte. Les tâches en question, liées à un ensemble de notions lexicales ciblées, nécessitaient l'expérimentation d'un dispositif didactique dans deux classes de troisième secondaire impliquant, comme point de départ la production d'un texte et comme point d'arrivée sa réécriture. Notre expérimentation nous a permis de constater que l'enseignement/apprentissage du lexique des sentiments dans un contexte de production écrite permet aux élèves de s'améliorer à la fois sur le plan lexical et sur le plan narratif.

Mots-clés : lexique des sentiments, production de texte, dynamique du récit, enseignement/apprentissage au secondaire

INTRODUCTION

L'apprentissage des mots s'amorce dès la petite enfance. Les parents s'appliquent à les faire entendre et à les faire voir par l'intermédiaire des images des premiers livres. Au fil du temps, les mots s'accumulent, puis se combinent pour mieux prendre place dans l'énonciation d'une idée, qu'elle soit orale ou écrite. Les mots se mettent en scène naturellement, se répètent, se remplacent, s'enrichissent. Ils sont toujours là, qu'ils soient seuls ou insérés dans une structure plus large qui les supporte. Ils sont aussi les repères auxquels s'accroche le nouvel arrivant qui doit apprendre la langue d'accueil. Ce dernier cherche les mots dont il a besoin pour se faire comprendre, mots qui ne sont pas toujours bien choisis ni bien construits, ce manque de précision qu'on excuse en contexte d'intégration socioculturelle, mais qui semble relever d'une certaine pauvreté d'esprit chez le locuteur natif. À cet égard, cela suffit-il d'avoir un vocabulaire étendu? Ne vaut-il pas mieux savoir comment utiliser les mots sur les plans sémantique et syntaxique? Connaître des mots ou connaître les mots? Comment combiner les niveaux de connaissance?

Le lexique, objet d'étude de la discipline du français, langue d'enseignement faisant partie du programme de formation de l'école québécoise, n'occupe pas une place privilégiée dans les classes de français du secondaire. Les enseignants mettent souvent l'accent sur l'orthographe des mots au détriment d'un travail plus approfondi sur leur connaissance, leur sens et leur construction. Les représentations qu'ils peuvent avoir de cet objet et la façon dont ils le traitent dans leurs pratiques réduisent bien souvent le rôle que le lexique devrait jouer dans les apprentissages des élèves, particulièrement en écriture. Par exemple, les activités d'apprentissage de nature lexicale prennent souvent la forme de tâches décontextualisées et dissociées des textes à lire et à écrire. Et pourtant, les grilles des épreuves obligatoires et uniformes

du ministère de l'Éducation, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche tiennent compte, au troisième critère, de la qualité du vocabulaire des élèves pour la constitution du résultat. Malheureusement, le poids accordé à ce critère sur l'une et l'autre des grilles n'a que peu d'effet sur le résultat obtenu à l'une ou l'autre des épreuves, ce qui peut expliquer pourquoi les élèves le réussissent autant et pourquoi l'enseignement du lexique est pratiquement absent de la planification et de l'évaluation des savoirs des enseignants de français. Par ailleurs, bien que les recherches en didactique des langues s'intéressent de plus en plus au lexique, elles sont peu nombreuses à porter leur attention sur la façon dont on l'enseigne, d'autant plus en français, langue d'enseignement et, selon nos constatations, elles sont pratiquement inexistantes au niveau secondaire.

À cette réalité s'ajoute le problème de la production de textes. Celle-ci se réalise souvent à l'intérieur d'un cadre scolaire qui laisse peu de marge de manœuvre aux élèves, surtout dans un contexte où ils ne sont pas appelés à réfléchir à leur posture d'auteur et où les enseignants accordent peu de valeur littéraire au contenu de leurs textes. Est-ce par manque de moyens? La production de textes est souvent associée à l'évaluation et peu à l'apprentissage. Or, il appert de ce constat que l'écriture littéraire peut être au service de l'apprentissage lexical et que celui-ci peut avoir un effet positif sur la qualité littéraire des textes d'élèves.

Dans ce contexte, nous nous sommes fixé comme objectif de vérifier si un enseignement lexical jumelé à un travail de réécriture d'un texte narratif amène les élèves à augmenter et à varier l'expression du sentiment de la peur et à développer la dynamique du récit en mettant les sentiments des personnages au service de la narration. Pour atteindre cet objectif, nous avons pris la décision de travailler spécifiquement le lexique des sentiments, plus particulièrement le sentiment de la

peur, puisqu'il peut contribuer à mieux comprendre dans quel état émotif se trouvent les personnages en fonction de leurs actions.

Notre projet a pris la forme d'une recherche quasi-expérimentale, que nous avons menée auprès d'élèves de 3^e secondaire au mois de mai 2014, dont le dispositif s'est inspiré de celui de Boch et Cavalla (2005). Ce dispositif s'est déployé en trois temps :

1. prétest, c'est-à-dire l'écriture d'un texte littéraire dans lequel les protagonistes devaient avoir très peur;
2. ateliers d'enseignement et d'apprentissage du lexique des sentiments, plus spécifiquement du sentiment de la peur;
3. postest, soit la réécriture du texte initial à partir de conseils de réécriture.

Nos résultats ont démontré que le groupe expérimental, dans une certaine mesure, s'améliorait entre le prétest et le postest, alors que le groupe témoin restait généralement stable. Toutefois, aucune différence significative n'a été observée entre les deux groupes au postest. En ce sens, nous avons constaté que la production de texte tout comme un enseignement soutenu pouvaient avoir une influence sur l'apprentissage lexical et que le lexique appris pouvait contribuer à renforcer la dynamique d'un récit.

Ce mémoire permettra au lecteur de mieux comprendre comment nous sommes parvenu à tirer ces conclusions. Le premier chapitre présente la problématique touchant à l'enseignement et à l'apprentissage du lexique en classe de français, langue d'enseignement, et à la production de texte. Le deuxième chapitre définit le cadre théorique de notre recherche qui met en relief, dans un premier temps, un ensemble de concepts lexicaux, l'intérêt que la classe de français devrait leur porter et

des approches pour les enseigner; il s'attarde, dans un deuxième temps, sur la relation entre la production de texte et l'enseignement/apprentissage du lexique, plus spécifiquement le lexique des sentiments, et donne des modèles d'application qui tiennent compte de cette relation. C'est dans cette partie du mémoire, également, qu'est présenté le dispositif didactique de Boch et Cavalla (2005) sur lequel s'est appuyée notre expérimentation. Le chapitre trois, quant à lui, rend compte de la méthodologie que nous avons suivie pour atteindre notre objectif tout au long qu'a duré l'expérimentation, de même que la méthode de collecte de nos données et les tests utilisés pour analyser ces dernières. De son côté, le chapitre quatre expose de façon détaillée les résultats que nous avons obtenus à travers l'ensemble des tests que nous avons effectués, et ce, pour mieux rendre compte des effets de notre dispositif sur le postest, lesquels sont mis en lumière dans le cinquième chapitre à travers la discussion de nos résultats. Enfin, notre conclusion propose une synthèse de notre démarche, de nos résultats et fait ressortir les limites de notre recherche.

Notre recherche tient compte de plusieurs éléments – lexique, lexique des sentiments, enseignement et apprentissage lexical, production de texte, texte littéraire – dont l'amalgame révèle à la fois sa richesse et sa complexité. Nous souhaitons qu'elle puisse mettre en lumière l'importance pour la classe de français de faire une meilleure place au lexique dans les apprentissages des élèves et dans leurs productions textuelles. Choisir ses mots implique une responsabilité incontournable à l'égard de son destinataire. Encore faut-il être en mesure d'effectuer ces choix en toute connaissance de cause.

1. PROBLÉMATIQUE

Selon Duvignau et Garcia-Debanc (2008, p. 22), maîtriser la langue française est d'abord « primordial pour l'ensemble du cursus scolaire » et constitue ensuite « une condition essentielle de l'insertion sociale et professionnelle [...] ».

Les enseignants de français en particulier se questionnent sur les éléments conceptuels et notionnels à prendre en compte et auxquels donner priorité dans leurs pratiques. Visiblement, les enseignants accordent très peu de place à l'enseignement du vocabulaire (Anctil, 2010), considéré, ainsi que Simard (1994) et Picoche et Souhaité (2004) l'indiquent, comme le parent pauvre de ce qui est enseigné et appris, alors qu'il faudrait plutôt le reconnaître comme un objet d'enseignement à part entière (Picoche et Souhaité, 2004). En outre, le développement de la compétence lexicale est vu comme une conséquence naturelle de la compétence communicationnelle, c'est-à-dire qu'elle s'acquiert sans réel enseignement, sans effort conscient, ce qui fait que le lexique est relégué au second rang (Tréville, 2000) ou, comme le mentionne Hunkeler (2005), comme un complément de la grammaire.

1.1 La place du lexique dans le PFEQ

Si nous observons la place du lexique dans le PFEQ (Programme de formation de l'école québécoise) du 2^e cycle du secondaire (MELS¹, 2007), nous constatons, dans un premier temps, que dans l'ensemble des processus liés aux trois compétences de la discipline français, soit lire, écrire et communiquer oralement, les élèves doivent mobiliser un grand nombre de ressources dont des stratégies, des notions et concepts ainsi que des repères culturels (PFEQ, p. 7). Parmi l'ensemble des notions et concepts, nous constatons, dans un deuxième temps, que le lexique trouve sa place à travers la formation des mots, leurs sens, les relations qu'ils entretiennent les uns avec les autres, leur orthographe d'usage.

En lecture, l'enseignant de 3^e et de 4^e secondaire a la responsabilité d'amener les élèves « à se représenter graduellement la langue comme un ensemble de systèmes (syntaxe, morphologie, lexique, orthographe, etc.) dont il faut apprendre et comprendre le fonctionnement » (PFEQ, p. 39). Toujours en lecture, le lexique constitue une part de la dimension esthétique du texte dont l'élève doit tenir compte (PFEQ, p. 40).

En écriture, les attentes de fin de cycle sur le plan lexical apparaissent dans l'application de son processus. Ainsi, « pour rédiger, réviser, améliorer et corriger ses textes, [l'élève] tire profit d'outils de référence et utilise de façon pertinente ses connaissances relatives à la situation de communication, au texte, à la syntaxe et à la ponctuation, à la conjugaison et à l'orthographe, de même qu'au lexique et aux variétés de langue » (PFEQ, p. 54).

¹ Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport

En 3^e secondaire, l'enseignant a la responsabilité d'amener les élèves « à recourir au lexique (mots et expressions) approprié en fonction de l'adoption d'un point de vue plutôt objectif, plutôt subjectif, plus ou moins distancié ou plus ou moins engagé » (PFEQ, p. 59).

Aux pages 132 à 138 du PFEQ, nous retrouvons la liste des notions et concepts, des connaissances donc, auxquels les élèves doivent avoir recours à travers l'application des processus en lecture et en écriture. Parmi ceux-ci, les relations entre les mots se déploient à travers l'analogie, l'inclusion, la synonymie, l'antonymie, le champ lexical et la combinaison de mots, incluant les expressions figées. En ce qui a trait à la combinaison de mots de façon spécifique, le programme invite à « se référer au dictionnaire usuel et particulièrement aux exemples fournis pour vérifier l'emploi et la construction syntaxique des suites lexicales peu familières » (PFEQ, p. 137). Dans ce dernier exemple, l'utilisation du dictionnaire est une stratégie fort pertinente et incontournable, mais le programme ne propose aucune intervention didactique précise pour intégrer dans les pratiques des enseignants l'enseignement des combinaisons lexicales.

1.2 La place du lexique dans la compétence écrite des élèves

En 2008, l'Office québécois de la langue française a publié l'étude 9 de sa collection portant sur le suivi de la situation linguistique au Québec. Cette étude, menée par Lefrançois, Laurier, Lazure et Claing présente l'évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université qui ont été appliquées sur une année complète. Parmi tous les aspects qui ont été évalués à l'intérieur d'un prétest et d'un posttest prenant la forme d'un questionnaire vérifiant les connaissances sur la langue et d'une production écrite, le lexique pose un problème,

particulièrement au niveau secondaire. Voici quelques faits saillants qui tracent le portrait de la compétence lexicale des apprenants du Québec.

Si les élèves montrent généralement un progrès significatif au primaire et au postsecondaire entre les prétests et les postests, ce progrès n'est pas observé au secondaire. De plus, le lexique et l'orthographe lexicale sont les éléments de la langue qui ont été les moins bien réussis au questionnaire.

Au secondaire, le lexique est la section du questionnaire la moins bien réussie au prétest comme au posttest, le résultat au posttest étant encore moins bon qu'au prétest. Dans la production de texte, cet aspect de la langue est la section qui compte le moins d'erreurs, ce qui ne donne aucune indication sur la richesse, la variété et la précision du vocabulaire utilisé dans les textes. De plus, les auteurs du rapport mentionnent que si un écart quant au niveau de réussite est observé entre les résultats obtenus au questionnaire et ceux obtenus quant à la production écrite, c'est que les élèves, en situation d'écriture, contrôlent le choix des mots en utilisant ceux dont ils connaissent le sens, alors que face à des mots qu'ils n'ont pas eux-mêmes sélectionnés, ils sont plutôt dépourvus.

À la lumière de ces quelques faits saillants, nous observons que le lexique ne fait pas nécessairement l'objet d'un enseignement systématique au primaire, au secondaire et au postsecondaire, tel que Lefrançois et *al.* (2008) le mentionnent. Dans cette perspective, nous pensons que le manque d'enseignement axé sur le lexique pourrait avoir un impact sur la compétence lexicale dans la poursuite du parcours scolaire. En effet, l'étude montre que le lexique est le deuxième aspect le moins bien réussi au postsecondaire dans le questionnaire au prétest comme au posttest, bien que des progrès aient été observés. Les mesures d'aide qui ont suivi l'intervention entre les deux moments de l'évaluation ont davantage mis l'accent sur d'autres aspects de la

langue que sur le lexique, comme l'orthographe grammaticale et la syntaxe. En ce qui a trait à la production écrite, le lexique est, une fois de plus, l'aspect le mieux réussi au prétest comme au posttest, malgré une légère régression observée au posttest. Encore une fois, les résultats ne témoignent ni de la richesse, ni de la variété, ni de la précision du vocabulaire.

L'évaluation du questionnaire montre que le lexique représente une difficulté au primaire, au secondaire et au postsecondaire, cet aspect de la langue étant défini comme le plus difficile au secondaire. L'évaluation de la production écrite montre que le lexique reste relativement stable d'un niveau d'apprentissage à l'autre.

Enfin, les chercheurs de l'étude soulignent que les élèves qui progressent le mieux sur le plan lexical en contexte de production écrite sont ceux qui profitent de pratiques d'enseignement explicites, de situations d'apprentissage ludique et, plus particulièrement, de situations d'apprentissage authentiques. Quelles sont donc plus précisément ces pratiques qui favorisent l'apprentissage du vocabulaire?

1.3 Le lexique dans les pratiques d'enseignement

L'enseignement systématique du lexique dans la classe de français ne fait pas partie des pratiques courantes des enseignants (Simard, 1994; Bautier et Franca-Rosoff, 2002; Calaque et David, 2004; Cortier et Faugeras, 2004; Dreyfus, 2004; Duvignau et Garcia-Debanc, 2008; Jousse, Polguère et Tremblay, 2008; Anctil, 2010), bien que ces derniers n'hésitent pas à affirmer que leurs élèves présentent des difficultés d'ordre lexical (Bautier et Franca-Rosoff, 2004; Duvignau et Garcia-Debanc, 2008) ou dénoncent le manque de vocabulaire des élèves (Dreyfus, 2004; Duvignau et

Garcia-Debanc, 2008). En réalité, les enseignants ont peu de connaissances sur les compétences lexicales réelles des élèves et ont de la difficulté à les évaluer (Dreyfus, 2004). Par exemple, dans sa recherche, Anctil (2010, p. i) a observé que « les erreurs plus purement lexicales, c'est-à-dire les erreurs sémantiques, l'emploi de termes familiers et les erreurs de collocation, demeurent peu relevées [...] », les enseignants mettant plutôt l'accent sur les erreurs orthographiques et celles liées aux propriétés morphosyntaxiques des mots. De plus, Anctil (2010) mentionne que « la moitié des erreurs lexicales [provenant de l'analyse de « 300 textes rédigés en classe de français par des élèves de 3^e secondaire » (p. i)] sont attribuables à une méconnaissance de propriétés des mots autres que le sens et la forme. » (p. i) On fait référence ici à la combinatoire des mots dont l'énoncé dans le PFEQ, rappelons-le, se réduit à l'utilisation du dictionnaire et à l'observation des exemples qu'on y retrouve. Cette observation ne se limite pas aux frontières du Québec : Chanfrault-Duchet (2004) observe une augmentation des « maladresses d'expression » chez les lycéens en France, liées à des dysfonctionnements dans la combinatoire touchant le lexique et la syntaxe.

Paradoxalement, « les résultats obtenus par les élèves québécois aux diverses épreuves de français semblent contredire cette critique » (Anctil, 2010, p. 9). Selon les chiffres rapportés par Anctil (2010), la cote A ou B a été attribuée à 87,9 % des élèves de 5^e secondaire pour le critère « utilisation des mots » de la grille d'évaluation de l'épreuve unique d'écriture de juin 2004. De l'opinion d'Anctil (2010, p. 9), « ces résultats en apparence encourageants en disent probablement plus sur le caractère flou des critères (très souvent qualitatifs et subjectifs) permettant de juger du vocabulaire employé en production que sur la réelle compétence lexicale des élèves ». À cet effet, les épreuves d'écriture que le ministère de l'Éducation soumet aux élèves du primaire et du secondaire tiennent compte seulement des mots que les jeunes savent employer dans leurs textes et non de leur maîtrise globale du lexique de la langue (Simard,

1994). Par conséquent, selon Hunkeler (2005, p. 23), « il est difficile de connaître chez un individu son potentiel lexical dans la mesure où les textes qu'il produit, écrits ou oraux, ne mettent pas en jeu la totalité des mots dont il dispose ». Ainsi, selon les grilles d'évaluation des épreuves officielles, un élève qui est capable, à la 2^e année du secondaire, d'utiliser des expressions et de mots précis, appropriés et parfois recherchés (voir Tableau 1.1, tiré de MELS, 2011a, p. 12), et à la 5^e année du secondaire, d'utiliser des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage (voir Tableau 1.2, tiré de MELS, 2011b, p. 11), obtient la cote A.

Tableau 1.1 Grille d'évaluation, échelle descriptive, 2^e année du secondaire

Critères	A	B	C	D	E
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié	Utilise des expressions et des mots précis, appropriés et parfois recherchés.	Utilise la plupart du temps des expressions et des mots précis et appropriés.	Utilise des expressions et des mots généralement appropriés, malgré des imprécisions ou des répétitions.	Utilise des expressions ou des mots dont plusieurs sont incorrects ou répétés de façon abusive.	Utilise des expressions ou des mots peu adaptés à la situation d'écriture.

Tableau 1.2 Grille d'évaluation 2012-2013, 5^e secondaire

Critères	A	B	C	D	E
3. Utilisation d'un vocabulaire approprié (5 %)	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage. (0 erreur ⁵)	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de rares erreurs. (1-2 erreurs)	Utilise des expressions et des mots conformes à la norme et à l'usage, à l'exception de quelques erreurs. (3-4 erreurs)	Utilise des expressions ou des mots généralement conformes à la norme et à l'usage. (5-6 erreurs)	Utilise plusieurs expressions ou mots incorrects. (7 erreurs et plus)

5. Ces nombres d'erreurs sont présentés comme des points de repère pour l'évaluation formelle d'un texte de 500 mots, rédigé dans un temps limité et avec des ressources restreintes. L'évaluation des critères 3, 4 et 5 devrait faire appel, comme celle des autres critères, au jugement professionnel. Elle ne devrait pas se réduire au simple comptage des erreurs, mais prendre en compte leur nature, leur récurrence, la complexité des phrases, la longueur du texte, etc.

Il faut noter que l'épreuve obligatoire en 2^e secondaire et l'épreuve unique en 5^e secondaire touchent les familles de situation *Informé* et/ou *Appuyer ses propos* et évacuent la famille *Créer*. C'est cette famille qui nous intéresse pourtant, car c'est cette dernière qui favorise la recherche d'effets esthétiques, bien que la grille d'évaluation de chacune des épreuves officielles s'emploie à vérifier les moyens que les élèves utilisent pour « susciter l'intérêt du destinataire » (voir tableau 1.3, tiré de MELS, 2011a, p. 12) ou pour « exprimer [...] son attitude par rapport au destinataire » (voir tableau 1.4, tiré MELS, 2011b, p. 11). Or, ces moyens sont attribuables au critère 1 de chacune des grilles, soit le critère « Adaptation à la situation de communication », et non au critère 3, évaluant l'utilisation appropriée du vocabulaire. On peut comprendre alors pourquoi les élèves obtiennent de bons scores pour ce critère dans l'ensemble, puisqu'il ne tient pas compte de l'intégration du lexique dans le discours de l'élève et des effets qu'il produit.

Tableau 1.3 Grille d'évaluation, échelle descriptive, 2^e année du secondaire

Critères	A	B	C	D	E
1. Adaptation à la situation d'écriture	Tient compte de la tâche ¹ : ▪ en présentant, de façon personnalisée, des éléments de description et de justification judicieux; ▪ en utilisant des moyens ² efficaces.	Tient compte de la tâche : ▪ en présentant des éléments de description et de justification pertinents; ▪ en utilisant des moyens appropriés.	Tient compte de la tâche : ▪ en présentant des éléments de description et de justification généralement pertinents; ▪ en utilisant des moyens généralement appropriés.	Tient partiellement compte de la tâche : ▪ en présentant des éléments de description ou de justification peu pertinents. ▪ en utilisant des moyens peu appropriés.	Présente quelques éléments sans tenir compte de la tâche. ou Présente la plupart des informations sans les formuler dans ses mots.

1. La tâche d'écriture fait référence au texte à produire, à la prise en compte du destinataire et au nombre de mots demandé.

2. Les moyens sont des ressources (différents types et constructions de phrases, figures de style, vocabulaire connotatif, etc.) utilisées par l'élève pour susciter l'intérêt du destinataire.

Tableau 1.4 Grille d'évaluation 2012-2013, 5^e secondaire

Critères	A	B	C	D	E
1. Adaptation à la situation de communication (30 %)	Tient compte de tous les éléments de la tâche ¹ : <ul style="list-style-type: none"> ▪ en recourant à des arguments pertinents pour défendre sa thèse et en les développant de façon approfondie et personnalisée² ; ▪ en utilisant des moyens efficaces et variés pour adopter et maintenir un point de vue³. 	Tient compte de tous les éléments de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> ▪ en recourant à des arguments pertinents pour défendre sa thèse et en les développant de façon généralement approfondie; ▪ en utilisant des moyens efficaces pour adopter et maintenir un point de vue. 	Tient compte de la plupart des éléments de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> ▪ en recourant généralement à des arguments pertinents pour défendre sa thèse et en les développant de façon acceptable; ▪ en utilisant des moyens satisfaisants pour adopter et maintenir un point de vue 	Tient compte de certains éléments de la tâche : <ul style="list-style-type: none"> ▪ en recourant à des arguments peu pertinents ou contradictoires pour défendre sa thèse ou en développant des arguments de façon très sommaire; ▪ en utilisant certains moyens pour adopter et maintenir un point de vue. 	Présente quelques éléments sans tenir compte de la tâche.

1. L'élève tient compte de la question à traiter, du destinataire, du genre de texte et du nombre de mots demandé.

2. La personnalisation renvoie aux repères culturels et aux procédés d'écriture utilisés par l'élève (programme d'études, p. 58).

3. Les moyens sont des marques de modalité (vocabulaire connoté, auxiliaires de modalité, différents types et constructions de phrases, figures de style, etc.) utilisées pour exprimer l'attitude de l'élève par rapport à ses propos ainsi que son attitude par rapport au destinataire (programme d'études, p. 112-113).

Par ailleurs, selon Anctil (2010), les erreurs lexicales, comme la répétition d'un même mot ou la richesse d'un mot, font l'objet de commentaires vagues, peu systématiques, reposant sur l'intuition des enseignants, ce qui donne peu de pistes aux élèves pour se corriger. Les critères qui sous-tendent leurs intuitions ne sont pas toujours bien définis et leur formation ne leur a pas réellement permis de réfléchir à propos de cette dimension de l'évaluation. Le temps et le manque d'outils adéquats sont d'autres raisons qui expliquent le choix des enseignants à peu enseigner le vocabulaire (Anctil, 2010). Truong (2003) abonde dans le même sens : si les enseignants sont conscients

de l'importance de la compétence lexicale et des stratégies d'apprentissage du vocabulaire à transmettre aux apprenants, ils regrettent la contrainte de temps et les outils qui ne soutiennent pas un enseignement adéquat.

En somme, le problème de maîtrise du lexique chez les élèves relève moins d'un problème d'apprentissage que d'un problème d'enseignement. D'ailleurs, Duvignau et Garcia-Debanco (2008) indiquent que les recherches sur l'enseignement du lexique sont peu nombreuses, domaine délaissé par les chercheurs qui s'intéressent davantage à la lecture et l'écriture (Reboul-Touré, 2003), alors qu'un grand travail d'application des recherches en didactique est nécessaire, selon Simard (1994) et Novakova et Boucheva (2008). Ces dernières mentionnent d'ailleurs que les liens entre les recherches linguistiques sur le lexique et son enseignement ne sont pas suffisamment exploités en français comme langue d'enseignement et en français comme langue seconde.

1.3.1 Le problème de la planification des activités lexicales

Un enseignement efficace du vocabulaire se veut, selon Beck, McKeown et Kucanet (2002), une priorité dans un système éducatif, puisqu'il joue un rôle critique dans la vie des gens. Abrudan (2000, p. 170), de son côté, ajoute ceci :

Vocabulary was absolutely necessary to give students something to hang on when learning structures, but was frequently not a main focus for learning itself. Recently, however, linguists have increasingly been turning their attention to vocabulary, stressing its importance in language teaching and reassessing some of the ways in which it is taught and learnt.

Heureusement, depuis une dizaine d'années, la didactique du lexique, qui pendant 20 ans a été remplacée par une didactique axée sur la lecture et l'écriture, reprend de

la vigueur depuis les années 2000, selon Grossmann (2011). Tréville (2000) souligne que le vocabulaire est lié à tous les apprentissages qui peuvent être faits de la langue, que ce soit, comme l'indique Hilton (2002) en langue maternelle, seconde ou de spécialité. Mel'čuk et Polguère (2007) définissent le lexique comme le module central de la langue. Aslim-Yetiş (2010) ajoute que les mots servent la communication et que sans eux, bien comprendre et bien s'exprimer constituent un grand obstacle. La capacité à analyser le fonctionnement du système lexical est nécessaire, tel que le souligne Grossmann (2011), tout au long du cheminement scolaire. Il va sans dire qu'un enseignement des notions lexicales de base doit avoir lieu dès le primaire, puisqu'il est nécessaire, selon Mel'čuk et Polguère (2007), que l'apprentissage qui en découle permette un ancrage des notions lexicales fondamentales comme les définitions analytiques de lexies, les prédicats et les actants sémantiques, la polysémie, l'homonymie, les propriétés combinatoires des lexies, les dérivations, les liens paradigmatiques et syntagmatiques, les collocations, etc. En somme, accorder une place essentielle au vocabulaire permet, aux dires de Picoche et Souhaité (2004), d'enseigner à parler, de se penser soi-même, de se situer dans le monde, de s'intégrer dans la société responsable de l'évolution de la langue. C'est donc par le biais des mots que les concepts se forment.

Malheureusement, le lexique n'occupe pas une place de choix dans la classe de français, et Grossmann et Boch (2003) mettent en relief le fait que les activités lexicales qui sont privilégiées ont peu d'impact à long terme dans l'écriture des élèves et sur la dimension réflexive qui permet d'aider au choix des mots et d'évaluer la pertinence des solutions linguistiques.

La plupart du temps, le lexique est abordé à travers la lecture des textes, « supposée être seule capable de donner du sens à l'acquisition des mots » (Bautier et Franca-Rosoff, 2002, p. 210). Toutefois, le traitement que les enseignants font des mots s'en

tient souvent à l'oral – explication et définition des mots difficiles (Grossmann et Boch, 2003) – à chaud, sans planification préalable, sans rétention écrite des mots expliqués, dans les interactions enseignant/élèves (Bautier et Franca-Rosoff, 2002; Dreyfus, 2004). Par conséquent, ce genre de pratique peut provoquer des digressions, une dilution de l'apprentissage dans les interactions conversationnelles et amener la classe à s'éloigner du sujet ou de ce qui constitue l'objet du cours (Dreyfus, 2004), en plus de ne pas permettre des conditions favorisant un suivi sur les mots discutés, puisqu'il ne reste aucune trace de ces échanges. De plus, le traitement du lexique quant à la lecture de textes se limite à présenter les mots dans un contexte spécifique qui les isole dans une seule de leurs acceptions, leur conférant un sens unique (Reboul-Touré, 2003; Dreyfus, 2004). Or, comme l'expliquent Bautier et Franca-Rosoff (2002), les enseignants ne tiennent pas compte de la combinatoire syntaxique des mots pour en traiter, y allant de commentaires étymologiques ou morphologiques. Cela ne permet qu'une compréhension approximative du texte.

Outre les interactions orales dites « à chaud » pour traiter des mots, d'autres activités lexicales, déconnectées de la production de discours écrits ou oraux (Grossmann et Boch, 2003; Dreyfus, 2004; Florin, Guimard et Nocus, 2008; Grossmann et Plane, 2008), visent, tel que nous l'avons vu précédemment, l'accroissement quantitatif du vocabulaire des élèves au détriment de sa compréhension (Dreyfus, 2004). Elles sont aussi parfois intégrées ou subordonnées à d'autres tâches qui font appel à la mémoire, soit des tâches orthographiques (Calaque et David, 2004; Dreyfus, 2004; Jousse, Polguère et Tremblay, 2008) ou axées sur la connaissance de définitions (Dreyfus, 2004). D'autres activités lexicales souvent pratiquées, selon Dreyfus (2004), tournent autour de l'explication des mots d'un texte, de la recherche de synonymes, de la recherche de mots dans le dictionnaire, des familles de mots, du remplacement des mots courants par des mots précis. L'apprentissage du vocabulaire se veut alors une acquisition de mots précis comme le propose Anctil (2010), ou une entrée lexicale

centrée sur le mot, comme le spécifie Chanfrault-Duchet (2004), ce qui correspond à l'enseignement qu'on en fait et à la façon dont le matériel didactique en traite. Polguère (2014) parle, pour sa part, « d'apparence de "didactisation" de l'enseignement du lexique », sachant que cet enseignement ne tient pas compte de notions clairement identifiées. Par conséquent, les tâches lexicales diluent les apprentissages, puisqu'elles n'amènent pas les élèves à réinvestir les mots dans des activités de rétention ou des activités qui tiennent compte de l'usage et de la variation du langage en situation de productions écrites ou orales (Dreyfus, 2004).

En ce sens, les pratiques d'enseignement en classe de français devraient converger vers le développement d'un véritable savoir-faire. D'ailleurs, Truong (2003) mentionne que les apprenants, confus et peu assurés dans la pratique de langue à cause de la pauvreté de leur vocabulaire et de leur maladresse à utiliser des mots connus, désirent apprendre à travers des cours d'entraînement lexical. Zitouni (2013) renchérit en indiquant que pour communiquer en classe et posséder un bagage lexical de base, les apprenants expriment le besoin de développer leur vocabulaire quantitatif et qualitatif. Malheureusement, selon Tréville (2000), peu de cours servent spécifiquement à enrichir le vocabulaire, malgré le besoin ressenti et exprimé par les apprenants. L'ensemble des pratiques observées montre au final que ces besoins ne sont pas comblés.

Pour y arriver, il faudrait qu'un travail systématique sur les mots courants, les locutions et expressions contenant le même mot, la polysémie et la création de mots soit mieux représenté dans les pratiques (Dreyfus, 2004), tout comme un travail qui s'intéresserait davantage aux relations entre les mots fortement liées à un aspect essentiel de l'apprentissage de la langue : la construction de sens (Simard, 1994). De son côté, Calaque (2004) mentionne que pour construire un apprentissage plus efficace, l'enseignement lexical doit se centrer sur la construction du système lexical

plutôt que sur l'acquisition de mots sélectionnés à l'égard des programmes. Or, pour le moment, selon Dreyfus (2004), les activités mises en place dans la classe encouragent une culture lexicale d'accumulation et non une culture lexicale par compréhension, alors que la compétence lexicale n'a pas qu'à voir avec la taille du vocabulaire possédé par un individu (Simard, 1994).

En effet, la compétence lexicale tient compte, selon Grossmann (2011), de deux éléments. Le premier concerne l'étendue du vocabulaire et d'aspects qualitatifs liés au développement de la compétence métalexical (2011, p. 164). Cette dernière est liée à la capacité à réfléchir sur le sens des mots (Lord Larson et McKinley, 2003 cités dans Pernon et Gatignol, 2011). Plus précisément, Pernon et Gatignol (2011, p. 16) indiquent que « la capacité à isoler le mot, à l'identifier comme élément du lexique et à pouvoir accéder intentionnellement au lexique interne » font partie des compétences métalexicales. Le lexique interne, ou mental, s'organise en fonction de la nature des informations qui s'y trouvent et des procédures qui permettent d'y accéder, soit en mode perception ou en mode production (Segui, 1992), encore faut-il multiplier les modes de présentation et de manipulation des données pour espérer, selon Chini (2005), multiplier les modes de structuration interne et par conséquent les voies d'accès au lexique mental. Ainsi, selon Grossmann et Boch (2003), la réflexion lexicale ne peut servir qu'à fournir des mots nouveaux aux élèves ou viser un objectif quantitatif (Chini, 2005); elle exige, dans le travail, une forme de catégorisation en fonction de l'expérience du monde des élèves, de leurs représentations (stéréotypes, affectivité du sujet face aux mots, etc.), car comme l'indiquent Beck et *al.* (2002), il y a, sur le plan qualitatif, différentes sortes de représentation des mots. D'ailleurs, selon Chini (2005, p. 114), les élèves ne doivent pas recevoir le savoir lexical; « il[s] doi[vent] s'en construire des représentations ». L'auteur soutient du même coup que les choix didactiques influencent la nature de cette construction.

Le second élément de la compétence lexicale évoqué par Grossman (2011) met en évidence la capacité à émettre « des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu à partir d'éléments morphologiques, phrastiques ou textuels et à affiner progressivement le sens des unités lexicales, en distinguant leurs différentes acceptions mais aussi en les intégrant dans des réseaux sémantique » (p. 164). Autrement dit, il s'agit d'un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées au lexique (Jousse, Polguère et Tremblay, 2008). Selon Sikora (2014), elle passe par la maîtrise de la forme du mot à l'écrit comme à l'oral et de ses éléments constitutifs (morphèmes), la capacité à trouver le mot pour le sens que l'on veut exprimer et d'en comprendre les connotations et la connaissance de ses caractéristiques grammaticales, flexionnelles et combinatoires. Hamel et Milićević (2007) indiquent pour leur part qu'une telle compétence nécessite la maîtrise des relations lexicales et la capacité à reformuler (paraphrase), ces deux composantes redonnant au discours un caractère plus spontané, plus idiomatique, particulièrement en langue seconde, contexte dans lequel les productions langagières des apprenants ont pour but de se rapprocher de celles des locuteurs natifs. Hilton (2002) fait la synthèse de ses différentes habiletés en indiquant que la compétence lexicale est liée à l'accès du locuteur à son lexique mental pendant le traitement langagier, idée renforcée par Tréville (2000), qui fait référence au processus d'acquisition du vocabulaire et à la manière dont il est mobilisable quand vient le temps de l'utiliser dans une communication verbale.

À cet égard, Florin et *al.* (2008) ajoutent que la compétence lexicale « apparaît essentielle pour la production de textes, et elle est fortement impliquée tant lors de l'élaboration du texte que lors de sa révision » (Florin et *al.*, 2008, p. 105). De façon plus précise, la compétence lexicale liée à la connaissance de la combinatoire, selon Florin et *al.* (2008, p. 118), « est essentielle pour la production de textes, et ce à différents niveaux ». Elle permet aux élèves d'engager et de multiplier leurs points de vue (dénommer un évènement de manière à en rendre compte d'une manière

particulière dans la production), donc de faire des choix en fonction de leurs intentions.

1.4 La place du lexique dans la production de texte

Peu de recherches se sont intéressées jusqu'ici à la mobilisation du lexique dans un contexte de production de texte, aux dires de Florin et *al.* (2008) et de Grossmann et Boch (2003). Pourtant, Bautier et Franca-Rosoff (2002) expliquent que « [l]'exclusion de l'écrit [...] entraîne un certain type de rapport à la langue qui limite de fait les activités de décomposition analytique du savoir à acquérir. L'exclusion de l'écrit dans un tel cas minore, pour les élèves, l'importance des savoirs en question » (p. 209). Selon Grossmann et Boch (2003, p. 117), même si le processus d'écriture a été maintes fois étudié, la place qui revient au lexique dans ce processus n'a pas eu autant d'intérêt, alors « 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 ».

Par ailleurs, le peu d'activités de productions de discours écrit comme oral qui permettraient aux élèves de développer une plus grande maîtrise de l'usage et de la variation du langage (Dreyfus, 2004) nuit à leur posture de scripteur, considérée moins développée que celle de lecteur (Delcambre, 2007). Selon Simard (1994), le vocabulaire passif d'un élève, soit celui qui marque sa compréhension, dépasse en quantité son vocabulaire actif, soit celui qu'il utilise en production. Or, selon Grossmann et Boch (2003) et Grossmann, Boch et Cavalla (2008), les élèves ne mobilisent pas de façon efficace pendant leur production écrite les mots qu'ils connaissent. La « pauvreté lexicale » des textes d'enfants, tel que le soutiennent

Grossmann et Boch (2003), est reliée à ce problème. Ces mêmes auteurs s'entendent donc pour dire qu'un effort doit être fait pour permettre aux scripteurs de mobiliser leurs connaissances lexicales.

Ainsi, il apparaît incontournable de considérer la production de texte par les élèves comme un vecteur d'enseignement et d'apprentissage efficaces du lexique. Parallèlement, Florin et *al.* (2008) considèrent essentielle la compétence lexicale pour la production de textes, puisqu'elle est aussi impliquée dans leur élaboration que dans leur révision. Mais quel genre textuel privilégier? S'il n'en tient qu'à Boch (2004, p. 1), lier le lexique à la dynamique du récit « peut améliorer à la fois l'acquisition lexicale et la qualité littéraire de la production ». Selon Sorin (2005, p. 66), « envisager une didactique de l'écriture littéraire serait un atout intéressant pour l'apport particulier du texte littéraire à la formation des élèves et pour l'appréhension des savoirs dont il relève ».

Il semble que le choix du texte littéraire constitue une solution, même si, selon Boch, Tutin et Laurent (2009, p. 99), « les récits écrits des élèves souffrent tendanciellement d'un manque de dynamisme et de fluidité et se présentent souvent sous la forme d'un récit haché ». Sorin (2005) ajoute que les récits de fiction des élèves relèvent d'une forme de standardisation facilitant l'évaluation, mais s'éloignent de l'originalité, puisqu'il finit par être travaillé comme les autres types de textes. Elle affirme également que les enseignants manquent de moyens pour « transposer didactiquement les objets de savoir littéraire et [...] les faire mettre en œuvre par les élèves dans des pratiques de lecture et d'écriture » (p. 68). En outre, ils n'ont pas les ressources nécessaires pour reconnaître la qualité littéraire dans l'écriture de leurs élèves (Sorin, 2005). En revanche, les caractéristiques du texte littéraire, telles que précisées par Chabanne, Cellier, Dreyfus et Soulé (2008), montrent qu'il est plus complexe sur le plan du vocabulaire, étant donné la présence de mots de sens rares et d'emplois

figurés; il est plus riche sur le plan des connexions sémantiques, entre autres en ce qui a trait aux connotations et aux inférences qu'elles produisent; il provoque plus de doutes sur le sens des mots et exige, dans un tel cas, que le lecteur soit créatif; enfin, le texte littéraire permet d'attacher des mots à des contextes précis. De leur côté, Florin et *al.* (2008) soutiennent que le récit permet de développer le lexique des états émotionnels et le lexique descriptif des personnages, des lieux et des actions réalisées, Scott (2005) ajoutant que les mots descriptifs sont liés à la caractérisation.

1.5 Le dispositif didactique de Boch et Cavalla et ses limites

Dans ce souci d'allier enseignement-apprentissage du lexique et du texte littéraire, Boch et Cavalla (2005) ont mis en place une séquence didactique visant à augmenter la qualité littéraire des textes d'élèves par l'intermédiaire de l'enseignement du lexique des émotions. Les chercheuses font ressortir, tout comme Grossmann et Boch (2003), Florin et *al.* (2008) et Grossmann et Plane (2008), le fait que les activités lexicales sont peu liées aux pratiques d'écriture et que c'est en les combinant que les productions d'élèves gagnent en valeur littéraire. Pour ce faire, elles proposent de réduire la portée des séquences narratives, c'est-à-dire ce qui s'apparente à un enchaînement d'actions, au profit de la description du climat psychologique dans le but de redynamiser la structure du récit. De plus, l'intégration des sentiments dans l'action ou la parole a un impact sur le développement stylistique de l'écriture des élèves.

Le dispositif didactique que Boch et Cavalla (2005) ont élaboré demandait aux élèves de rédiger la première version d'un texte littéraire dont les personnages devaient éprouver le sentiment de la peur. Par la suite, les élèves ont profité d'un enseignement

portant sur le lexique de la peur. Chaque texte ayant fait l'objet de conseils de réécriture de la part de l'enseignant, les élèves ont été appelés à le récrire à la lumière de l'enseignement et des conseils reçus. Toutefois, dans le cadre de leur expérimentation, Boch et Cavalla (2005) n'ont sollicité la participation d'aucun groupe témoin, ce qui ne permet pas de comparer le niveau de performance d'un groupe à l'autre, mais de relever plutôt les changements textuels révélés par la réécriture. On ne peut donc pas savoir si ce sont les trois étapes associées à l'enseignement du lexique ou les conseils de réécriture de l'enseignant qui ont eu des effets réels sur la qualité de l'écriture des élèves dans la seconde production.-

Par ailleurs, une autre limite est à souligner : les chercheuses décrivent le but des activités d'enseignement du lexique de la peur qui s'insèrent entre la première et la seconde écriture, sans en expliquer la nature. Elles ne présentent pas le matériel utilisé ni les stratégies pédagogiques mises en place qui ont servi à les animer et à valider les apprentissages. En outre, Boch et Cavalla ne présentent pas la façon dont elles ont rédigé les conseils de réécriture formulés par les adultes à l'intérieur des textes des élèves. On peut supposer que les interventions en mode lecteur des adultes dans les textes des élèves est un moyen pour l'enseignant de mieux faire le pont entre les savoirs et la production écrite.

Enfin, aucun résultat n'a été présenté ni discuté à la lumière des modifications observées entre la première et la seconde version des textes d'élèves. On ne peut comparer les productions d'élèves pour bien saisir leur évolution, bien que l'analyse que Boch présente dans la version 2004 de sa recherche veuille évaluer les écarts et les progrès entre les deux versions textuelles. Sur le plan quantitatif, Boch explique que « récrire mieux ne signifie pas nécessairement écrire plus » (2004, p. 5), tout comme « la description du climat psychologique ne se réduit pas à une profusion lexicale de noms d'émotions » (2004, p. 5). La chercheuse mentionne plutôt qu'une

approche d'analyse qualitative est plus sensée si l'analyse en question « concerne le réinvestissement dans l'écriture finale des différentes catégories d'éléments linguistiques travaillés en classe pendant la séquence » (Boch 2004, p. 5).

1.6 Objectif de recherche

Notre problématique nous permet de faire les constats suivants : il importe de rendre plus efficace l'enseignement-apprentissage du lexique chez les élèves (Simard 1994; Novakova et Bouecheva, 2008); ce dernier ne doit pas viser que l'accroissement du stock lexical et doit se faire en lien avec des activités de lecture et d'écriture favorisant le réemploi des mots travaillés, plus particulièrement dans un texte narratif, puisque le lexique contribue à la qualité littéraire des textes des élèves (Grossmann et Boch, 2003; Boch et Cavalla, 2005; Florin et *al.*, 2008; Grossmann, Boch et Cavalla 2008). À la lumière de ces constats, la recherche menée poursuit l'objectif suivant : **vérifier si un enseignement lexical jumelé à un travail de réécriture d'un texte narratif amène les élèves à augmenter et à varier l'expression du sentiment de la peur et à développer la dynamique du récit en mettant les sentiments des personnages au service de la narration.**

2. CADRE THÉORIQUE

Partie I : Le lexique

2.1 Introduction

Ce chapitre de notre mémoire est divisé en deux grandes parties. La première porte sur le lexique. Elle présente l'intérêt de l'enseignement/apprentissage du lexique du français dans la classe de français. Elle met aussi l'accent sur le lexique des sentiments comme matériau central de cette recherche. La seconde partie s'intéresse d'abord à la pertinence de la production de texte pour aborder le lexique, puis plus spécifiquement aux particularités du texte littéraire et au lexique des sentiments, l'un étant au service de l'autre. Elle tient compte également du rôle de la réécriture dans l'acquisition lexicale et le renforcement de la dynamique du récit.

2.2 Lexique et vocabulaire

Le lexique et le vocabulaire jouent un rôle différent du point de vue linguistique, même si on a tendance à confondre leur définition. Le *lexique* d'une langue couvre l'ensemble des mots² de cette langue (Polguère, 2008; Sikora, 2014). Le *vocabulaire* fait référence à l'usage de la langue (Tréville, 2000), et correspond quant à lui aux lexies de cette langue que maîtrise un individu (Polguère, 2008), ce que

² Afin d'être cohérent avec les savoirs transmis en classe, nous utiliserons, dans ce travail, le terme MOT malgré le sens imprécis qu'il revêt sur le plan lexical. Ainsi, MOT se rapporte à un lexème ou une locution. Par contre, nous utiliserons lexie dans les différents travaux de recherche dont il sera question tout au long de ce travail afin de respecter la pensée de leurs auteurs.

Zitouni (2013) appelle la partie restreinte du lexique dont l'individu se sert en communiquant, ou les lexies utilisées dans un texte oral ou écrit (Polguère, 2008). Apprendre le sens et les règles d'emploi des mots en milieu scolaire, donc de leurs usages, serait de s'approprier le lexique de cette langue (Tréville, 2000), de l'accroître et de le bonifier (Mel'čuk et Polguère, 2007).

À la lumière de ces définitions, nous utiliserons, dans ce travail, le terme **lexique** plutôt que vocabulaire (même s'il sera question d'enrichissement et d'accroissement du vocabulaire que les apprenants possèdent déjà et utilisent dans leurs productions textuelles). En effet, le dispositif didactique utilisé dans le cadre de notre expérimentation (présenté plus loin dans ce chapitre et de façon détaillée dans le chapitre trois) s'attarde d'abord sur des listes de lexies qui appartiennent à la langue française et non spécifiquement à un texte ou un individu, et ensuite sur les moyens d'exprimer la peur dans un récit, ce qui implique des connaissances sur le fonctionnement du lexique.

Il s'avère donc important de rendre compte brièvement de certains éléments lexicaux pour mieux comprendre les catégories de mots qui seront traitées dans notre recherche et optimiser les liens entre la théorie lexicale et les choix didactiques préconisés dans le cadre de cette recherche.

2.3 L'enseignement du lexique : situation désirée

Choisir les lexies sur lesquelles il faut mettre l'accent demeure un exercice complexe, surtout, comme l'indique Tréville (2000), que le vocabulaire n'est pas qu'une

accumulation de mots et de significations. Alors, quel traitement lexical la classe devrait-elle privilégier?

2.3.1 Viser les mots courants

Les mots courants, représentant 80% des occurrences de n'importe quel texte, sont celles auxquelles on devrait donner priorité dans la classe (Abrudan, 2000; Nation, 2001; Picoche, 1993; Simard, 1994). Dreyfus (2004) précise qu'elles sont signe de richesse lexicale. Les mots rencontrés plusieurs fois et dans divers contextes permettent un apprentissage durable et transférable, selon Simard (1994). De leur côté, Chabanne et *al.* (2008) soulignent qu'il n'est pas possible de connaître tous les mots et de leur accorder la même valeur. Comme Beck et *al.* (2002, p. 7) l'indiquent : « A major point that we will emphasize, however, is that not all words call for attention ». Beck et *al.* (2002) considèrent que les mots pouvant être travaillés dans plusieurs contextes vont permettre aux élèves d'en avoir des représentations plus riches, et ce, en fonction de leur combinaison avec d'autres mots. Elles soutiennent que les apprenants ont besoin d'explorer les relations entre les mots afin d'avoir une bonne idée de leur signification. Le contexte dans lequel les mots sont placés est révélateur de leur valeur, selon Chabanne et *al.* (2008), car la connaissance précise des mots pris individuellement ne suffit pas; il faut savoir les mettre en relation dans le but d'amener les apprenants à se familiariser avec les diverses acceptions des mots et leur mode d'utilisation en discours (Simard, 1994).

2.3.2 Viser au-delà du sens

La sélection des mots pertinents pour l'enseignement et l'apprentissage en classe doit tenir compte d'autres facteurs que celui que fournit, sur le plan paradigmatique, leur sens (Edmonds, 2013; Grossmann, 2011). Falkers (2013) indique que pour construire du sens, il faut effectuer des associations lexicales. En effet, Grossmann (2011), Reboul-Touré (2003) et Grossmann et Plane (2008) expliquent que le choix de lexies pertinentes doit dépendre de celles avec lesquelles elles se combinent. En somme, pour connaître une lexie, il importe de maîtriser le sens, ses combinatoires, des dérivés morphologiques, ses connotations, etc. (Polguère et Sikora, 2013). Le choix des lexies exige, selon Grossmann (2011), de fournir à l'apprenant des outils théoriques et pratiques de sélection des lexies parmi celles travaillées en classe. Par conséquent, faire des choix pertinents, combiné à la capacité de faire des liens selon des règles énoncées ci-dessus, contribue à des apprentissages systématiques dans le cadre scolaire (Florin et *al.*, 2008).

Il faudrait donc, comme Tréville (2000) le propose, que des activités soient développées de manière à faire du lexique un traitement pédagogique explicite, puisqu'on ne peut se fier à une acquisition incidente et intuitive du vocabulaire à l'intérieur de la classe (Dreyfus, 2004). Cette idée est renforcée par Grossmann et Plane (2008) pour qui l'apprenant doit bénéficier d'un apprentissage systématique que les opérations cognitives de substitution, de restructuration et de réorganisation du matériau lexical engagent, étant donné leur niveau d'exigence. De plus, selon Cuq (2004), des exercices de réemploi systématique des mots dans les pratiques courantes de la classe auraient un impact sur l'autonomie des apprenants.

2.3.3 L'enseignement des propriétés combinatoires des mots

La *Progression des apprentissages au secondaire, français, langue d'enseignement* (2011c), liée au PFEQ, prévoit l'enseignement des constructions possibles d'un mot, soit la combinatoire lexicale, à partir de la 3^e secondaire; or, les propriétés combinatoires des mots, selon Tremblay et Polguère (2014), « font rarement l'objet d'un enseignement explicite, malgré leur richesse et le fait qu'elles représentent un aspect essentiel de la "signature individuelle" de chaque unité lexicale ». Simard (1994) et Cuq (2004) soutiennent pourtant qu'il faut faire voir rapidement à un apprenant les réseaux dans lesquels un terme peut s'insérer, un réseau étant, selon Reboul-Touré (2008, p. 3) « fondé sur des éléments qui ont entre eux une organisation et qui se croisent, se nouent voire s'entremêlent. » Cela permet, selon Chanfrault-Duchet (2004, p. 104), d'« ouvrir les apprentissages à la dimension syntagmatique, qui fait intervenir les cooccurrences lexicales, les relations syntaxiques et les données sémantiques ». En ce sens, les structures lexicales de la langue peuvent contribuer à l'enrichissement et à la structuration du vocabulaire des apprenants, car selon Simard (1994), leurs maladrotes sont souvent liées à une mauvaise maîtrise de la combinatoire lexicale, notion qu'un enseignement structuré et systématique doit prendre en considération selon Novakova et Bouecheva (2008) et Reboul-Touré (2008). Cette dernière (2008, p. 4) ajoute qu'« une connaissance des constructions du lexique peut faciliter la compréhension des mots et leur emploi, à l'oral comme à l'écrit », voire modifier la compréhension que les élèves ont d'autres mots de leur vocabulaire (Simard, 1994).

Pour éviter le cloisonnement entre vocabulaire et grammaire et la définition centrée sur le mot (Chanfrault-Duchet, 2004), un enseignement qui tient compte également des collocations, qui sont des combinaisons de lexies semi-figées, est à préconiser. Jousse, Polguère et Tremblay (2008, p. 149) expliquent que « l'élève doit connaître le

phénomène de collocation et comprendre qu'il s'agit d'une combinaison contrainte exprimant un sens très général [...]. » Novakova et Bouecheva (2008) poursuivent sur le rôle de l'école en indiquant que cette dernière devrait amener les élèves à maîtriser la langue à travers ses contraintes idiomatiques, d'autant plus que l'enseignement des collocations intervient plus tard dans l'apprentissage des élèves.

2.3.4 Le rôle des dictionnaires

Les éléments présentés depuis le début de ce chapitre traitent du lexique comme objet essentiel d'enseignement et d'apprentissage en classe de français. Ils excluent cependant, du moins jusqu'à maintenant, une ressource fort importante qui accompagne les enseignants comme les apprenants : le dictionnaire. Dans quelle mesure permet-il de travailler le lexique de façon efficace?

Selon Polguère (2008, p. 226), « un dictionnaire d'une langue donnée est un répertoire du lexique de cette langue qui offre une description de chaque lexie selon un patron relativement rigide. » Il distingue deux variétés de dictionnaires :

- les dictionnaires de langue, qui présentent les lexies de la langue dans leur réalité linguistique et se focalisent sur un aspect particulier de la description lexicale;
- les dictionnaires d'enseignement ou d'apprentissage, conçus pour apprendre activement la langue et qui organisent parfois le contenu de façon originale (par exemple, regroupements par champ lexical au lieu de listes alphabétiques).

Les dictionnaires, tels que présentés ci-dessus, constituent-ils le meilleur moyen de faire apprendre le lexique aux apprenants et de les amener à développer leur vocabulaire? Les dictionnaires commerciaux, du moins ceux que l'on retrouve dans les classes de français, « ne constituent qu'une actualisation extrêmement fragmentaire de la connaissance complexe qu'exige la maîtrise d'un "mot" (Anctil, 2010, p. 299) », bien qu'ils demeurent « le plus puissant remède contre l'erreur lexicale (Anctil, 2010, p. 414). » Pourtant, selon Jousse, Polguère et Tremblay (2008), ils répondent rarement aux questions les plus évidentes que l'on peut se poser sur le fonctionnement des unités lexicales de la langue, en particulier dans un contexte de production langagière. D'ailleurs, demander aux élèves de rechercher des mots dans le dictionnaire et de les utiliser dans des phrases est l'exemple typique de ce que les élèves trouvent peu intéressant à l'école, comme le prétendent Beck et *al.* (2002). De plus, consulter le dictionnaire est une activité fastidieuse pour beaucoup d'élèves, aux dires de leurs enseignants (Anctil, 2010), d'autant plus si on leur « a rarement enseigné comment exploiter pleinement un dictionnaire » (Anctil, 2010, p. 303).

Par conséquent, Beck et *al.* (2002) favorisent un enseignement explicite des mots en mettant de côté les sens que le dictionnaire en donne. En effet, les définitions sont trop vagues et conduisent à plusieurs interprétations possibles. De plus, elles ne donnent aucun repère quant à la façon d'intégrer les mots dans un contexte d'écriture, entre autres en ce qui a trait au sens lié aux collocations, tel que l'affirment Jousse, Polguère et Tremblay (2008). Beck et *al.* (2002) proposent de développer des définitions liées à la réalité des élèves (du primaire et du secondaire) et de créer des contextes qui permettent de discuter des mots pour qu'ils fassent partie de leur vocabulaire, pour qu'ils les utilisent plus rapidement par la suite et sachent les utiliser dans tous les contextes possibles.

Alors, vers quelles ressources linguistiques se tourner si le dictionnaire traditionnel ne suffit pas à participer au développement de la compétence lexicale des apprenants si l'utilisation qu'en font les élèves, comme l'indique Anctil (2010), vise essentiellement les dimensions orthographique et sémantique ou s'ils évitent tout simplement de l'utiliser, préférant consulter leur enseignant quand ils ont une question?

Les linguistiques et les didacticiens se tournent vers des outils de référence plus spécifiques donnant accès aux structures sémantiques et lexicales des lexies. Par exemple, Hamel et Milićević (2007), particulièrement intéressées par les erreurs lexicales des apprenants du français langue seconde de niveau intermédiaire-avancé, veulent développer une ressource lexicale qui leur est destinée, orientée vers la production. Il s'agit d'un dictionnaire de reformulation appelé *Dire Autrement* qui vise, de façon spécifique, l'enrichissement du lexique par l'exploitation des relations lexicales que les mots entretiennent entre eux et par la paraphrase.

Mel'čuk et Polguère (2007) ont développé, quant à eux, le *Lexique actif du français*, un dictionnaire spécialisé, qui, mis au service de ceux qui enseignent et apprennent le français, se focalise, premièrement, sur une description en profondeur des dérivations sémantiques et des collocations. Deuxièmement, cet ouvrage de référence aide son utilisateur à s'exprimer de la façon la plus idiomatique possible, à encoder sa pensée grâce aux informations lexicales présentées de façon explicites. Troisièmement, il s'agit d'un dictionnaire formalisé qui facilite l'accès aux informations lexicales.

Polguère et Sikora (2013) présentent, de leur côté, le rôle du *Réseau lexical du français*, ressource lexicale de type dictionnaire virtuel, en cours de construction au laboratoire ATILF – CNRS, élaboré dans le cadre théorique et méthodologique de la Lexicologie Explicative et Combinatoire (Sikora, 2014). Un de ses objectifs est de

servir de support à une navigation linguistique dans le système lexical de la langue. Ce réseau, constitué de lexies dont les liens sont paradigmatiques et syntagmatiques, se rapproche de la structure du lexique mental. Sur le plan didactique et lexicologique, le *Réseau lexical du français* doit cibler le vocabulaire de base du français dans un contexte d'enseignement/apprentissage du lexique. Cette ressource pourrait amener les didacticiens à « construire une méthode d'exploration et d'acquisition du lexique. En effet, ce processus présente certaines analogies avec la façon dont peut s'effectuer le développement "naturel" du vocabulaire d'un apprenant (Polguère et Sikora, 2013, p. 59) » qui est à la fois aléatoire et conditionné par les liens que les lexies du français entretiennent entre elles (Polguère et Sikora, 2013).

Enfin, selon Aslim-Yetiş (2010), Internet offre un moyen de développer le lexique en matière de quantité chez les apprenants de français langue étrangère s'il est intégré en classe de langue. Dans le cadre d'une expérimentation qu'elle a menée auprès de turcophones apprenant le français, par l'intermédiaire du site *Lexique FLE* qui explore différents thèmes de travail (le corps, les chiffres, la maison, etc.), Aslim-Yetiş a pu conclure que les apprenants développent de façon efficace leur bagage lexical en français langue étrangère grâce à Internet. Trois raisons découlent de cette observation. D'abord, le site utilisé donnait aux apprenants l'occasion d'accéder au son, à l'écrit et à l'image, une triple combinaison qui permettait de voir le vocabulaire associé à chaque image et d'entendre la prononciation. Ensuite, le site créait des interactions entre l'enseignant et les apprenants, ce qui amenait ces derniers à devenir des acteurs, et non plus des spectateurs, de leurs apprentissages. Enfin, l'ordinateur aurait été un facteur de motivation à l'apprentissage important, motivation que ne génère pas nécessairement l'utilisation du dictionnaire, tel que l'observaient ci-dessus Anctil (2010) et Beck et al. (2002).

2.3.5 Quelques approches préconisées pour l'enseignement du lexique

L'enseignement du lexique en classe de français constitue une difficulté, autant sur le plan des représentations qu'en ont les enseignants et le traitement qu'ils en font auprès des apprenants, autant sur le plan de la recherche en didactique qui tarde à développer des dispositifs qui seraient utiles dans les classes du primaire comme du secondaire, et ce, malgré la recherche qui s'intéresse de plus en plus à la compétence lexicale.

Pourtant, certaines approches ont fait l'objet d'expérimentation en classe de manière à démontrer que les notions lexicales constituent un savoir pertinent que les apprenants ont tout intérêt à acquérir et à développer, d'autant plus si, pour stimuler l'apprentissage et l'amélioration du vocabulaire des élèves, cela suppose de donner priorité au lexique et non pas d'en faire un cas de figure subordonnée à d'autres activités (Reboul-Touré, 2003). Les trois approches décrites ci-dessous montrent bien que le lexique occupe une place privilégiée, qu'il constitue un objet d'enseignement/apprentissage central.

2.3.5.1 L'erreur lexicale comme source de planification des notions lexicales

Sikora (2014) tourne son attention vers des apprenants de langue seconde et les erreurs lexicales qu'ils produisent. Elle met surtout l'accent sur deux lexies travaillées en classe et bien connues au premier niveau d'apprentissage de la langue seconde (niveau A1), soit VISITE et VISITER, qui ont pourtant donné lieu à des emplois inappropriés. Sikora (2014) propose de trouver à ces erreurs des réponses quant au fonctionnement de ces lexies. Il s'avère que l'impression de connaître une lexie peut conduire à une mauvaise combinatoire.

L'activité demandait aux étudiants d'insérer dans des structures de phrase données un contenu Y qui respecte les expressions modalisantes qui les précèdent (par exemple, *L'individu X est obligé de faire Y*) de manière à paraphraser la phrase suivante : « Les visites médicales sont obligatoires pour les salariés. » L'ensemble des reformulations proposées montre que les étudiants produisent l'erreur **[...] visiter chez le médecin*, comme dans l'exemple suivant : **Les salariés doivent visiter chez le médecin*.

La paraphrase implique la maîtrise des relations de sens et de combinatoire syntaxique. Selon le type d'erreur produit, Sikora (2014) en arrive à la conclusion que la lexie a été employée de manière inappropriée et que le collocatif a été mal sélectionné. Les étudiants établissent une relation de sens entre les lexies VISITE, VISITER et VISITE MÉDICALE. Ils voient en VISITE et VISITE MÉDICALE la même unité lexicale et confondent les liens paradigmatiques de VISITE et VISITER, ce qui expliquerait la présence de la préposition *chez* après le verbe.

Sikora (2014) travaille donc à partir de l'hypothèse suivante : pour construire et consolider le réseau lexical de l'apprenant, ce dernier doit maîtriser et exploiter les liens qui structurent le lexique lui-même. Elle identifiera donc les structures polysémiques de VISITE et VISITER, leurs conversions verbales et nominales, leurs liens syntagmatiques et paradigmatiques, incluant ceux de VISITE MÉDICALE de chacune des lexies qui posent problème. L'analyse lexicologique approfondie que propose Sikora (2014) lui a permis de définir les objets d'apprentissage lexicaux, quoique les stratégies pédagogiques à adopter en classe ne soient pas claires et qu'elles devront être adaptées selon plusieurs facteurs, par exemple le niveau et l'attitude des apprenants, les limites qu'imposent la classe et le contexte d'enseignement.

Deux éléments essentiels retiennent son attention quant aux compétences lexicales que devraient développer les apprenants dans la classe de langue seconde. D'abord, pour favoriser l'apprentissage, le développement et l'organisation d'un stock lexical, les étudiants doivent être en mesure d'isoler une lexie et d'être attentifs à son caractère polysémique. Puis, dans la mesure où elle est un prédicat sémantique, il est possible de déterminer le nombre de ses participants (ou actants), c'est-à-dire les mots qui participent à l'organisation syntaxique du prédicat, lesquels sont désignés par les variables X, Y, Z. Une exploration des structures polysémiques en classe A1 avec la lexie BUREAU a été concluante (pour plus de détail, consulter Sikora, 2014). Ensuite, Sikora (2014) propose de travailler la paraphrase pour transférer le contenu sémantique dans plusieurs phrases, et ce, dans le but de consolider le réseau lexical de l'apprenant et de manipuler les lexies à l'égard des règles de grammaire.

2.3.5.2 Le jeu pour construire et donner du sens aux mots

Calaque (2004) a voulu savoir comment construire un apprentissage plus efficace du lexique, accessible à tous les élèves, dans le but d'intégrer le vocabulaire en français et dans les autres disciplines. La démarche didactique qu'elle propose est davantage axée sur la construction du système lexical que sur l'acquisition d'un stock de mots en fonction des programmes. Pour favoriser la construction et l'actualisation de l'apprentissage lexical, l'approche propose de travailler à partir d'activités ludiques.

Les jeux en question appellent à l'observation et à la mise en œuvre des règles d'assemblage des éléments du mot dans le but d'améliorer les capacités des élèves à analyser et à construire la forme des mots à l'égard de leurs composantes : préfixes, suffixes et radicaux.

Dans un premier temps, les élèves devaient identifier les mots qu'ils pensaient connaître ou qui leur évoquaient quelque chose dans une liste élaborée par les enseignantes contenant termes associés à différents domaines et différentes disciplines du programme. Seuls trois mots de la liste ont été jugés inconnus par les élèves, du fait que les élèves croient savoir plus qu'ils ne savent vraiment. Dans un deuxième temps, une discussion sur le vocabulaire avait lieu avec les enseignantes, puis un travail de décomposition des mots construits de la liste.

Par la suite, à partir de trois séries de cartes, la première contenant des préfixes, la deuxième des suffixes et la troisième des radicaux, les élèves devaient proposer des mots qu'ils connaissaient et en donner une définition plausible. Enfin, les élèves ont été évalués selon un mode déterminé par les enseignantes : mots dans lesquels les élèves doivent repérer les affixes et le radical; liste de mots auxquels associer la bonne définition, etc.

Les enseignantes ont observé que les élèves s'approprièrent le sens des affixes au cours des jeux. Les mots construits, qui permettent d'aborder le fonctionnement du système lexical sur les plans orthographique, morphologique, sémantique et syntaxique, donnent l'occasion d'observer leur fonctionnement lexical, ce qui développe chez les élèves leur capacité d'approcher le sens d'un mot à l'aide de ses composantes.

Il est à noter que l'approche par le jeu préconisée ici amène les élèves à développer une rigueur de travail qui favorise leur implication. En effet, ils manipulent et observent le matériel verbal pour découvrir et construire des mots, en plus de les réutiliser.

2.3.5.3 Le lexique comme outil de réflexion

Tremblay (2003) a développé une approche structurée de l'enseignement en français langue maternelle au niveau primaire basée sur la lexicologie explicative et combinatoire. Cette dernière met en lumière la lexie sous trois angles : sémantique, syntaxique et lexico-combinatoire. Sa proposition est une façon d'envisager l'enseignement du lexique qui tient compte de notions précises, lesquelles suivent une progression et un ordre déterminés, afin de se représenter le lexique comme un système. À travers les cinq exercices conçus dans le cadre de sa recherche, Tremblay a voulu, dans un premier temps, évaluer le niveau de connaissance et de compétence des enfants quant à certains aspects de la maîtrise du lexique et, dans un deuxième temps, valider la qualité des exercices comme outils potentiels pour l'enseignement/apprentissage du lexique. Les cinq exercices réalisés en classe traitaient respectivement et dans l'ordre des notions suivantes : champ sémantique, polysémie, actants sémantiques, définition, collocation. Les enfants étaient appelés à se questionner, à observer, à analyser et à expliquer certains faits de langue tout en manipulant et en jouant avec les mots. En fin de compte, les exercices portant sur les notions telles qu'énumérées ont permis de répondre positivement à notre objectif énoncé ci-dessus. Tremblay a démontré que les enfants sont capables de réfléchir sur la langue en raison de leur capacité à observer, à analyser des données lexicales, à comparer, à justifier, à exemplifier, bref qu'ils sont capables d'étudier le lexique, en autant que les exercices qu'on leur soumet aident à développer leurs capacités.

Nous retenons de ces approches qu'elles montrent, toutes les trois, qu'il y a lieu, par l'utilisation des notions lexicales en classe, de développer les capacités des apprenants à mieux maîtriser le lexique. En effet, elles amènent les apprenants à manipuler les mots à travers leur observation, leur analyse, leur construction. Bref, elles permettent de mettre en place une réflexion sur les mots pour une meilleure

appropriation de leurs caractéristiques et de leur fonctionnement en contexte et une meilleure utilisation quant aux liens qui les unissent. Elles contribuent également à se représenter le lexique comme un système sur les plans orthographique, morphologique, sémantique et syntaxique et non pas seulement comme un principe d'accumulation dont l'objectif serait d'abord d'augmenter le bagage lexical.

2.4 Le lexique des sentiments

Dans cette section, nous présenterons le lexique des sentiments comme concept théorique. Si nous mettons l'accent sur ce lexique en particulier, c'est qu'il représente un défi quant à son enseignement et son apprentissage en classe de français. En effet, il s'agit d'un lexique complexe sur le plan sémantique et il existe peu de ressources didactiques pour en traiter. Par conséquent, il est peu étudié, alors qu'il constitue un intérêt culturel important et peut, par le fait même, contribuer à la qualité littéraire d'un texte narratif, en particulier en renforçant la dynamique du récit, ce qui est en lien avec notre objectif de recherche.

2.4.1 *Sentiments vs émotions et affects*

Afin de confondre les termes, nous privilégierons *lexique des sentiments* à celui de *lexique des affects* ou *des émotions*. Polguère (2013) démontre clairement que les lexies AFFECTS et ÉMOTIONS sont à exclure. Le premier se rapporte davantage à des domaines de spécialité, comme la psychologie, la neurolinguistique et la psycholinguistique. De plus, ce terme ne présente pas de sens clair pour un locuteur qui n'est pas spécialiste de l'un de ces domaines. Le second, toujours selon Polguère (2013), est trop précis : la lexie ÉMOTIONS fait référence à un sentiment

intense et ponctuel constituant une réaction à une situation donnée. Autrement dit, cette lexie est un synonyme plus riche que la lexie SENTIMENTS. Dans le même ordre d'idée, Goossens (2011) considère que les noms d'émotions font partie de la classe générale des sentiments. De leur côté, Grossmann et Boch (2003) sélectionnent la lexie SENTIMENTS, plus générale, qui revêt un aspect durable dans le temps et qui est orientée vers un objet humain ou abstrait, contrairement à la lexie ÉMOTIONS, vue comme des affects transitoires causés par un objet humain ou abstrait.

2.4.2 Les particularités du lexique des sentiments

Même si le lexique des sentiments a fait l'objet de nombreuses recherches (Cavalla et Crozier, 2005), faire le choix de ce lexique ne se fait pas sans considérer deux aspects qui le concernent : la difficulté à sélectionner les unités lexicales qui doivent faire partie de ce lexique et la complexité sémantique et le caractère polysémique de ces unités (Augustyn et al., 2008). Cavalla et Crozier (2005) observent qu'il existe peu de moyens didactiques pour sélectionner le lexique des sentiments à enseigner et à faire apprendre à des apprenants du français, langue étrangère. Les ouvrages de français langue étrangère négligent d'aborder les expressions et les façons d'exprimer les sentiments, ce qui a conduit Cavalla et Crozier (2005) à dresser elles-mêmes une liste d'unités lexicales adaptées au niveau de langue des apprenants.

Et pourtant, les raisons qui motivent la sélection de ce lexique s'appuient, dans un premier temps, sur le fait qu'il représente un intérêt humain évident sur les plans personnel et culturel (Cavalla, 2006; Grossmann et Boch, 2003), même si, et c'est la seconde raison, décrire les sentiments n'est pas nécessairement facile pour les individus (Cavalla, 2006). À cet effet, les apprenants de FLE (français, langue étrangère) que Cavalla et Crozier (2005) ont observés tout au long de leurs

expériences auprès d'eux manifestent de la gêne quand vient le temps d'exprimer leurs sentiments, et ce, pour trois raisons : ils disposent de peu de lexies exprimant un sentiment; l'expression des sentiments fait appel à des expressions figées et des collocations peu étudiées; ils n'ont pas le savoir-faire nécessaire pour les exprimer. Ainsi, s'il mérite un travail didactique, selon Grossmann et Boch (2003, p. 121), c'est que « ce lexique [est] abstrait, difficile par sa richesse, assez peu mobilisé dans sa diversité [...] ».

Pour ces étudiants, l'objectif premier est d'acquérir le lexique des sentiments qui expriment la peur, la joie, la colère, la tristesse, considérés, selon Cavalla (2006) comme des sentiments primaires d'un point de vue psychologique, puis les collocations, les expressions figées et, pour chacune des situations de communication à l'oral, l'intonation et la gestuelle liées aux sentiments (Cavalla et Crozier, 2005).

2.4.3 Une structuration du lexique des sentiments

Dans une perspective d'acquisition et du même coup, d'enseignement, Polguère (2013) propose une structuration globale du champ lexical des sentiments en quatre sous-classes de vocables à l'égard du type de dénotation de leur lexie de base. Cette dernière constitue la lexie autour de laquelle gravitent toutes les autres acceptions qui font partie du même vocable, c'est-à-dire liées sémantiquement dans l'organisation interne de ce vocable. Le champ lexical sert donc, dans ce contexte, à harmoniser la description de la structure polysémique des vocables.

Le premier champ lexical regroupe les vocables dont la lexie de base est liée à la dénotation d'un sentiment. Polguère y identifie, du plus important au moins important, quatre sous-groupes de vocables : a) lexies de base signifiant « éprouver

un sentiment » (ADMIRER, ADORER, SE MÉFIER, RAGE, etc.); b) lexies de base signifiant « *faire éprouver un sentiment* » (AGACER, BOULEVERSER, EXCITER, etc.); c) lexies de base signifiant « *qui éprouve/fait éprouver un sentiment* » (AMOUREUX, CONTENT, DÉSOITÉ, etc.); d) lexies de base signifiant « *qui est susceptible d'éprouver/de faire éprouver un sentiment* » (ADORABLE, AIMABLE, etc.)

Le deuxième champ lexical regroupe les vocables dont la lexie de base est liée à la dénotation de l'évolution d'un sentiment : a) lexies de base signifiant « *(fait de) commencer à/continuer de/arrêter d'éprouver un sentiment* » (S'AFFOLER, S'AGACER, COUP DE Foudre, etc.); b) lexies de base signifiant « *(fait de) commencer à/continuer de/arrêter de faire éprouver un sentiment* » (MOTIVER, DÉMOTIVER, etc.); c) lexies de base signifiant « *commencer à faire éprouver un sentiment de nature différente plus/moins intense, etc.* » (APAISER, DIVERTIR, etc.).

Le troisième champ lexical regroupe les vocables dont la lexie de base est liée à la dénotation d'un participant d'une situation de sentiment (AMI, ENNEMI, etc.)

Le quatrième champ lexical regroupe les vocables dont la lexie est liée à la dénotation de quelque chose qui existe/qui a lieu/que l'on fait relativement à un sentiment, ou qui a une incidence sur/est motivé par un sentiment (AFFRONT, AGRESSER, CARESSE, CLOWN, PLAISANTERIE, GIFLE, AFFREUX, POLITESSE, RACISME, etc.)

Les différents champs lexicaux proposés par Polguère (2013) dressent une liste de lexies qui n'appartiennent pas toutes à la même classe grammaticale (noms, verbes, adjectifs), ce qui dénote une très grande variété des moyens servant à exprimer un sentiment. Or, certains chercheurs se sont particulièrement intéressés aux noms des

sentiments comme objet d'étude. Voici quelques observations que nous pouvons en tirer.

2.4.4 Les noms de sentiments

Goossens (2005) montre, dans un premier temps, que les noms de sentiments, liés à une dimension psychologique, ne se distinguent pas des noms de sensation, liés à une dimension physique. En effet, les verbes supports *ressentir* et *éprouver* s'emploient pour exprimer l'un ou l'autre des contextes (*ressentir de la colère; ressentir de la fatigue*).

Dans un deuxième temps, Goossens (2005) met en relief les relations des noms de sentiment. Le premier est humain et obligatoire : on distingue l'« expérienceur » (la personne qui éprouve ou subit le sentiment exprimé) de l'« agent » (la personne qui participe à la construction du sentiment). Les deuxième et troisième actants peuvent être facultatifs : d'abord, la « cause », humaine ou non, qui réfère à l'élément qui déclenche le sentiment chez l'« expérienceur »; ensuite, l'« objet », généralement humain, qui réfère à la personne vers qui est dirigé le sentiment.

Troisièmement, Augustyn et al. (2008) distinguent quatre cas d'utilisation des noms de sentiment, selon leur caractère polysémique. Le premier cas présente le nom exprimant tout simplement un sentiment (HORREUR, DÉGOÛT, ORGUEIL, BONTÉ, TENDRESSE)³. Le deuxième cas présente un nom qui renvoie à la fois à un sentiment et à une manifestation de ce sentiment (*avec enthousiasme, murmure d'admiration*). Le troisième cas présente un nom qui n'exprime pas un sentiment, mais une autre

³ Les exemples que les auteurs de l'article utilisent, contextualisés à l'intérieur d'extraits d'œuvres littéraires, ont été, dans ce travail, modifiés de manière à ne présenter que les éléments essentiels.

acception (*être une peine et un embarras pour quelqu'un*), ou une qualité d'une personne (ORGUEIL, TENDRESSE, BONTÉ). Enfin, le quatrième cas présente un nom qui n'exprime ni un sentiment ni une autre acception (BLESSURE, dans le sens de blessure physique; BONHEUR, dans le sens d'objet qui porte bonheur).

À la lumière des propositions des différents auteurs abordés ci-dessus, nous comprenons que pour intégrer le lexique des sentiments dans le classe de français, il est important de sélectionner un sentiment primaire et de le développer à l'égard de multiples champs lexicaux, lesquels peuvent inclure une classe grammaticale (des noms, par exemple associés à ce sentiment ou à des manifestations de ce sentiment) ou plusieurs. Ce qui importe, ce sont les intentions qu'exprime chacun de ces champs lexicaux qui donnent toute la complexité au lexique du sentiment sélectionné et qui diversifie le traitement que l'on peut en faire. En effet, il est possible, par exemple, de dénoter le lexique par :

- la façon dont un individu en fait l'expérience, que ce soit sur le plan physique ou psychologique;
- la façon dont un individu ou une chose le fait éprouver à un autre individu;
- la façon dont un individu commence, continue ou arrête d'en faire l'expérience;
- la façon dont un individu ou une chose commence, continue ou arrête de le faire éprouver à un autre individu.

Un tel traitement du lexique des sentiments ne peut échapper à l'écriture narrative dont la seconde partie de ce chapitre traitera.

Partie II : L'écriture comme moyen d'apprentissage du lexique

Nous avons vu que l'enseignement du lexique contribue au développement de la compétence écrite et que, sans doute, cette dernière ne peut être étrangère au développement de la compétence lexicale. La section qui suit tend à le montrer.

2.5 Le lexique dans l'écriture : pertinence

Apprendre des mots, selon Grossmann, Boch et Cavalla (2008), ne garantit pas qu'ils soient utilisés. De ce fait, Simard (1994) indique que l'apprentissage du lexique doit être intégré dans un projet global de communication orale ou écrite, sans quoi une leçon portant sur un élément du lexique sans lien avec une pratique de discours complète constitue une activité décrochée. Beck et *al.* (2002) ajoutent que les mots appris en lecture doivent être réutilisés dans l'une ou l'autre des compétences écrite ou orale. Autrement dit, toute activité lexicale n'a de sens que si elle est rattachée à un contexte de production, visant, selon Grossmann, Boch et Cavalla (2008), la mise en place de connaissances lexicales par l'intermédiaire d'une réflexion sur la langue. En échange, la production d'écrits peut favoriser une approche lexicale particulièrement productive, selon Jousse, Polguère et Tremblay (2008). Reboul-Touré (2008) renchérit en affirmant que l'apprentissage systématique des mots à l'intérieur de leçons auxquelles est consacré un temps d'enseignement spécifique lié à des activités de lecture et d'écriture permet aux apprenants de mieux comprendre le fonctionnement du lexique quant à la construction de liens formels et sémantiques entre les mots et leur mise en réseaux. En sortant d'une conception utilitariste des activités de langue pour en faire des éléments favorables à la dynamique de l'écriture, il est alors possible de lier travail sur la langue et travail sur le texte (Grossmann, Boch et Cavalla, 2008), ce que Boch (2004) avait déjà mentionné en expliquant que

la combinaison d'activités lexicales et d'activités de production écrite permet d'améliorer l'acquisition lexicale tout comme la qualité littéraire de la production. Pour leur part, Florin et *al.* (2008) considèrent que la production de textes, le récit plus particulièrement, est une activité très importante pour développer le lexique descriptif des personnages, des lieux et des actions.

2.6 L'enseignement/apprentissage du lexique en lien avec la production de texte : un modèle

Garcia-Debanç et Gangneux (2015) a proposé des activités portant sur la synonymie et l'hyponymie visant à développer des compétences lexicales qui vont au-delà des pratiques scolaires habituelles, lesquelles s'appuient souvent sur des exercices qui donnent rarement lieu à un réinvestissement des unités lexicales apprises. Les pratiques mises en place dans 20 classes de CE2 accordaient, d'abord, une place à la catégorisation, c'est-à-dire des regroupements d'unités lexicales selon des critères que les élèves discutaient entre eux à l'aide de l'enseignant pour expliciter le sens de ces mots et vérifier leurs conditions d'emploi, et, ensuite, insistaient sur les liens entre enseignement du lexique, lequel s'appuie sur une mobilisation préalable du vocabulaire déjà disponible chez les élèves, et production écrite. Garcia-Debanç et Gangneux (2015, p. 151) a voulu savoir « dans quelle mesure un enseignement explicite [des verbes de déplacement] contribue [...] à favoriser l'utilisation d'un lexique verbal diversifié et approprié par les élèves dans des productions écrites narratives. »

Pour savoir quels seraient les verbes de déplacement qui allaient être utilisés par les élèves quand ils rédigeraient le texte, ces derniers ont dû, premièrement, écrire individuellement l'histoire des aventures du personnage principal à la suite de

l'écoute d'un film animé sans parole et, deuxièmement, produire des phrases comportant différents verbes de déplacement, en autant qu'ils soient différents d'une phrase à l'autre.

Pour regrouper les verbes de déplacement selon leurs caractéristiques, les élèves ont dû faire appel à des critères. Pour les dégager, ils ont procédé successivement à la classification des verbes contenus sur deux listes. Par la suite, ils ont dû, à partir de propriétés spécifiques proposées par les élèves, produire des phrases incluant les verbes présentant ces propriétés. Enfin, pour vérifier si les activités de classification entraîneraient une diversification des verbes de déplacement dans les textes d'élèves, ces derniers ont dû à nouveau raconter l'histoire du dessin animé sans avoir accès à leur production initiale de manière à comparer les deux textes quant aux verbes de déplacement utilisés.

Les différentes activités réalisées en classe et le produit du travail des élèves amènent Garcia-Debanc et Gangneux (2015) à faire le constat suivant : à neuf ans, les élèves ont une bonne intuition linguistique de la notion de synonymie. Malheureusement, l'auteure ne montre pas si les activités de classifications ont conduit les élèves à produire un second texte avec une variété de verbes de déplacement plus grande. Toutefois, elle a observé, à travers les verbes utilisés dans les secondes productions, des problèmes de construction verbale, desquels émerge un besoin : celui de travailler les constructions syntaxiques.

Ce dispositif d'enseignement/apprentissage du lexique appliqué au primaire, soutenu par le vocabulaire actif des élèves, c'est-à-dire le vocabulaire que ces derniers sont capables de mobiliser dans un contexte de production, montre en grande partie que la

compétence lexicale se met au service de la compétence écrite et que cette dernière sert à développer la compétence lexicale.

2.7 Pertinence du choix du texte littéraire

Pour ce genre de travail, le texte littéraire se révèle plus complexe quant au choix des mots et à leur emploi, plus dense quant à la richesse des connexions sémantiques, de la connotation et des inférences qu'il sollicite et soulève plus de doutes sur le sens des mots (Chabanne et *al.*, 2008). Et c'est donc vers l'écriture littéraire – dans cette recherche, nous ne faisons aucune distinction entre l'écriture d'invention (Daunay, 2003; Petitjean, 2003), l'écriture créative (Falardeau et Gauvin-Fiset, 2009) et l'écriture littéraire (Tauveron et Sève, 2005) – que nous nous tournerons pour amener les élèves à faire des choix lexicaux efficaces.

L'écriture littéraire, telle que définie, d'une part, dans le PFEQ (MELS, 2007, p. 55) est apparentée « à des textes issus de la littérature ». Nous pensons que cette brève présentation se veut une définition plutôt scolaire du concept : elle sous-entend une écriture qui imite le style de textes publiés et reconnus dont la lecture est préalable à la production. Certains chercheurs proposent, d'autre part, des définitions convergentes de ce qu'est l'écriture littéraire. D'abord, Jay (2007, p. 240) explique qu'« au cœur de l'activité littéraire, il y a une activité d'ordre métaphorique travaillant la représentation d'un monde sensible – “réel” – continu et non cohérent par un monde fictif discontinu et cohérent. ». Il ajoute que l'écriture littéraire, en plus d'être métaphorique, est une activité qui tient compte de la matérialité du langage; elle met en relation une intention artistique (la construction d'une représentation esthétisante) et le langage qui dépasse l'usage ordinaire. Puis Tourigny (2006) amène l'idée que l'écriture littéraire doit faire du langage un objet manipulable qui doit être gardé à distance du réel. Enfin, pour Tauveron et Sève (2005, p. 15), le texte littéraire

fait du lecteur un partenaire « dont il programme [...] les réactions, dont il oriente les hypothèses, sur qui il exerce à l'occasion sa ruse, pour lequel il peut à l'inverse ménager des zones d'exploration libres, des recoins à visiter, des portes secrètes à ouvrir, des trappes à soulever, des recoins à éclairer, en entrecroisement de tunnels à parcourir en tous sens, jusqu'à la lumière ». En somme, nous pouvons dire que l'écriture littéraire est une proposition, voire une vision du monde qui se définit par une esthétique du langage et des effets langagiers qui ont un impact sur le lecteur. Ces propositions de définition de l'écriture littéraire s'appuient, au final, sur la représentation qu'en a Barthes (1972, p. 18) : « [...] l'écriture est une fonction : elle est le rapport entre la création et la société, elle est le langage littéraire transformé par sa destination sociale, elle est la forme saisie dans son intention humaine et liée ainsi aux grandes crises de l'Histoire ».

Sur le plan scolaire, l'écriture littéraire mise, pour Sorin (2005), sur les effets esthétiques créés par l'élève et sur les plaisirs de lecture que son texte engendre; pourtant, l'importance du scripteur dans la construction du sens est peu considérée par les enseignants, les compétences scripturales développées tournant autour d'opérations de base, ou de stratégies cognitives, comme appliquer un modèle de structure canonique, améliorer et corriger le texte, procédures à suivre que Tauveron et Sève (2005) appellent écriture algorithmique. Sorin (2005) explique plutôt que les savoirs littéraires s'acquièrent en fonction d'un apprentissage à créer et à produire du sens original. D'ailleurs, Beucher (2010, p. 39) souligne que « l'investissement du sujet écrivant dans la production du texte ainsi que l'émotion qu'il peut transmettre par son écriture dépendent des buts qu'il s'assigne, de ses prédispositions, de ses croyances, de ses attitudes ». En ce sens, tenir compte davantage du scripteur et de sa place dans la production de texte que de la tâche elle-même se veut essentiel dans un contexte d'écriture littéraire.

À cet égard, Sorin (2005) explique que l'écriture littéraire commande deux types d'écriture : participatif et distancié. Le premier implique l'aspect psychologique et émotif de l'écriture, la mise en mot de l'imaginaire du scripteur et sa perception du monde. Le second est lié à l'aspect rationnel, lequel amène l'élève à insérer consciemment dans son texte des éléments de non-dit qui laissent place à l'interprétation et des espaces lui permettant un travail sur la langue et le texte. Cette attitude face à l'écriture se colle à un modèle d'écriture stratégique, laquelle implique, selon Tauveron et Sève (2005, p. 14), « différents paramètres qui pèsent sur le choix à effectuer ainsi que des répercussions du choix effectué en tous les points du texte. »

En ce sens, l'élève est appelé à sélectionner « parmi des possibles disponibles celui qui semble le mieux convenir » (Tauveron et Sève, 2005, p. 14). Autrement dit, l'élève est appelé à faire des choix à l'égard de ses repères culturels⁴ en situation de production littéraire pour le bénéfice du lecteur.

L'aspect rationnel du type distancié de l'écriture littéraire nous intéresse davantage, car le traitement du lexique tel qu'envisagé dans cette recherche servira un travail spécifique sur le texte et la langue, soit, d'après Boch et Cavalla (2005), respectivement un travail d'ordre macrostructurel dans lequel le lexique ciblé jouera un rôle sur la construction et la progression (la logique du récit) et un travail d'ordre microstructurel dans lequel les différentes constructions lexicales liées aux émotions intégrées à l'action ou aux paroles des personnages contribueront à développer le style des élèves. Cette hypothèse rejoint les propos de Grossmann et Boch (2003),

⁴ Le MELS (2007, p. 3) voit la culture comme « une ressource pour comprendre le monde, structurer [l'] identité [des élèves] et développer leur pouvoir d'action en communiquant de façon appropriée ». Explorer de nouvelles avenues, diversifier les sources de référence, fréquenter des lieux et des événements qui mettent en valeur la langue française sont autant de moyens énumérés par le MELS (2007) pour mieux communiquer.

lesquels font ressortir l'idée qu'en connaissant les relations syntaxiques et sémantiques des mots, les élèves sont en mesure de faire des choix lexicaux en fonction de ce qu'ils veulent exprimer.

2.8 L'écriture et le lexique des sentiments

Le lexique des sentiments permet de travailler l'écriture littéraire d'une autre façon, par exemple en amenant les élèves à aller au-delà de la simple narration des évènements (Grossmann, Boch et Cavalla, 2008). Si les élèves savent mieux caractériser les sentiments des personnages, ils sont alors en mesure de mieux comprendre les caractéristiques de l'écriture fictionnelle; si ces caractéristiques sont mieux intégrées, les élèves peuvent alors créer des mondes narratifs singuliers où les actions sont liées aux sentiments. À cet effet, Grossmann, Boch et Cavalla (2008) nous font comprendre que de reproduire le schéma narratif ne suffit plus, puisque l'intérêt d'une histoire passe avant tout par la manière dont les évènements sont racontés, c'est-à-dire la charge émotive qu'ils convoquent, et non par la séquence des actions qui leur sont liées. Masseron (2008) parle d'une réorganisation narrative, rhétorique et linguistique qui vise davantage l'aspect sémantique du texte que la logique de sa structure, puisque selon Grossmann, Boch et Cavalla (2008), les récits des élèves sont factuels : les sentiments qui en font partie ne sont pas liés à l'action narrative, autrement dit de participent pas à la dynamique du récit.

Ainsi, Grossmann, Boch et Cavalla (2008) et Boch et Cavalla (2005) proposent qu'à partir du lexique lié aux sentiments, il soit possible de renforcer la dynamique du récit, de sortir les élèves de leurs pratiques habituelles, trop préoccupés par la construction des récits qu'ils produisent dans lesquels les sentiments, présentés de façon statique, ne sont pas mis en scène. D'ailleurs, Boch et Cavalla (2005)

remarquent que l'expression des sentiments des protagonistes bénéficie de plus en plus d'une mise en scène dans la narration des textes d'élèves du primaire, ce que Boch (2004) veut privilégier à travers la description du climat psychologique des personnages, lequel permet d'élargir les moyens linguistiques. De plus, un travail plus spécifique sur le lexique des sentiments permet, comme Grossmann et Boch (2003) l'indiquent, une interaction entre l'expérience des élèves, leurs représentations du monde et leur expérience de l'écriture.

2.9 Les constructions détachées

Un travail axé sur l'intégration du lexique des sentiments dans la narration par la construction détachée se veut utile, car les élèves n'arrivent pas toujours à la mobiliser adéquatement à l'écrit. Selon les observations qu'ont faites Grossmann Boch et Cavalla (2009) dans les textes d'élèves, les constructions détachées qui en font partie paraissent non arbitraires, puisqu'elles s'insèrent à des endroits stratégiques, comme dans le discours direct avec inversion du sujet, par exemple. En effet, les élèves comprennent qu'une mention explicite du sentiment du personnage, et plus particulièrement dans une séquence dialogale, constitue une information importante pour le lecteur. Une mise en relief calculée des sentiments des personnages permet de faire progresser le récit en provoquant chez le lecteur certains effets. En somme, la construction détachée participe à la dynamique du récit.

Selon Combette (2005), les constructions détachées servent à structurer le texte et à délimiter les séquences discursives, plus particulièrement les structures adjectivales et participiales, selon Havu et Pierrard (2007). En effet, selon Neveu (2003), elles sortent du cadre de la phrase, qu'elles soient en position initiale (« Stupéfaite, elle

s'immobilisa »⁵), en position non polaire (« Cette décision, trop hâtive, a été mal acceptée ») ou en position finale (« Il est sorti, exaspéré par ces remarques »). Combette (2005) indique qu'elles introduisent une nouvelle information par rapport à la phrase de laquelle elle fait partie. Elles sont, du point de vue de Combette (2003), indépendantes, prenant ainsi l'apparence de prédications secondes, que Cadiot et Furukawa (2000) présentent comme des séquences capables d'exprimer le sens d'un contenu phrastique, malgré son statut syntaxiquement intégré dans une autre phrase, ayant une portée sur la suite du texte. Autrement dit, cette séquence, selon Neveu (1995, p. 23), « obéit à une règle générale de continuité et à une règle générale de progression » et donc participe à la structuration du texte, en agençant, comme le mentionnent Havu et Pierrard (2007), l'information nouvelle, laquelle reprend directement ou indirectement un terme du contexte immédiat, à l'information connue.

Havu et Pierrard (2007) ajoutent que la position du prédicat second détaché dans la phrase aura un impact sur l'interprétation du rapport interprédicatif : habituellement, il a une valeur descriptive et est plus dépendant de la phrase dans laquelle il se trouve (« L'ancien directeur de l'école primaire, condamné vendredi dernier en correctionnelle à Versailles deux ans de prison [...], a pour la première fois reconnu les faits »⁶); il produit davantage d'effets de sens circonstanciel quand il se trouve en tête de phrase (« Condamné vendredi dernier en correctionnelle à Versailles à deux ans de prison [...], l'ancien directeur de l'école primaire a pour la première fois [...] reconnu les fait. »). L'effet le plus souvent observé est celui de causalité, selon Combette (2003) et Celle et Lansari (2014), qui ajoutent que 58 % des prédications secondes expriment la cause. Combette (2005, p. 34) indique que « les valeurs circonstancielles [...] jouent [...] un rôle textuel plus large », ne se limitant plus au domaine de la chronologie (Combette, 2003). Lorsque le détachement se fait ailleurs

⁵ Les exemples encadrés de guillemets sont tirés de Neveu (2003).

⁶ Les exemples encadrés de guillemets sont tirés de Havu et Pierrard (2007).

dans la phrase, la prédication contribue modestement à la progression textuelle (Neveu, 1995).

Ainsi, pour Havu et Pierrard (2007), le détachement est d'abord un indice de l'appréhension extrapredicative du segment impliqué. Autrement dit, il permet de vérifier s'il fait partie de l'idée contenue par la phrase dans laquelle il prend syntaxiquement part (si tel était le cas, l'élément détaché a une valeur descriptive, selon Combette, 2005) ou s'il exprime une idée qui va au-delà de la phrase en constituant un cadre pour la suite du texte (Combette, 2005). Ensuite, la position du segment détaché, lorsqu'il fonctionne comme cadre (Combette, 2005), joue un rôle important quant à la structure de l'information qu'il véhicule et oriente l'interprétation du rapport à établir entre la première prédication et la seconde, bien qu'il faille, selon Combette (2005), tenir compte des informations fournies par le contexte pour évaluer le statut du détachement, ses propriétés morphosyntaxiques n'étant pas suffisantes.

Quoiqu'il en soit, Boch et Cavalla (2005) voient dans ce type de constructions un moyen de favoriser l'insertion syntaxique du lexique des sentiments dans la narration, puisqu'elle tient compte de la structuration des constituants dans la phrase comme de son impact sur la progression du discours.

2.10 La réécriture et son accompagnement

De prime abord, Dormoy (2004) estime que la réécriture est fondatrice de toute activité d'écriture. De son côté, Le Goff (2005, p. 187) considère qu'elle est « un geste central dans l'activité de production d'écrit parce qu'elle ouvre la voie à une appréhension sensible de la diversité des variations langagières et qu'il engage le

scripteur dans une posture réflexive favorable à la construction du sujet écrivain. » D'ailleurs, selon Bessonnat (2000), la réécriture⁷ se veut un moyen de travailler davantage l'aspect poétique de l'écriture. Elle touche le processus rédactionnel et implique des savoir-faire, des connaissances procédurales (Le Goff, 2005; Bessonnat, 2000; Séguy, 1994) et des compétences à construire (Séguy, 1994).

Par ailleurs, pour Dormoy (2004, p. 54), le travail de l'enseignant est d'« accompagner l'élève dans son projet d'auteur ». En effet, « une compétence ou une performance d'écriture n'est pas assurée sans l'accompagnement d'un adulte » (Beucher, 2010, p. 16). Il est donc du devoir de l'enseignant de repenser le contexte d'activité d'écriture autant dans ses conditions matérielles que dans son mode d'intervention auprès des jeunes. Il doit jouer le rôle du lecteur expert, du lecteur éditeur (Dormoy, 2004) ou de lecteur extérieur à la classe (Dessus et Lemaire, 2004). Il a la responsabilité de faire préciser, à travers l'usage de la réécriture, le projet d'auteur de ses élèves (Dormoy, 2004) Dessus et Lemaire (2004, p. 4) mentionnent par le fait même que « le lecteur d'un texte à des fins de révision ou d'évaluation le lit pour comprendre, pour détecter d'éventuels problèmes, pour proposer d'éventuelles alternatives ». Selon Tauveron et Sève (2005), « l'élève se trouve ainsi placé dans la même position que l'auteur légitime, il cesse d'être un producteur soumis à évaluation pour être auteur soumis à validation » (p.139). L'enseignant pose donc à l'élève un problème à résoudre, et c'est l'élève lui-même qui doit résoudre le problème en question (Séguy, 1994).

Selon Bessonnat (2000), la réécriture se négocie : l'enseignant formule des consignes de réécriture, indique le chemin à suivre à l'élève pour qu'il puisse améliorer la logique interne de son texte, valoriser son potentiel. Boch et Cavalla (2005)

⁷ Nous ne ferons pas ici une distinction très nuancée de révision et de réécriture, la réécriture se voulant une activité intégrée à la révision, mais pas toujours présente, tel que le propose Bessonnat (2000).

renforcent l'idée que le travail de réécriture est guidé par des conseils personnalisés qui restent volontairement flous quant au contenu lexical et à son emplacement. Ils sont fournis par l'adulte et la réflexion, comme le soutiennent également Dessus et Lemaire (2004), porte davantage sur la façon dont devrait réagir le lecteur, sur les effets que le texte devrait produire sur ce dernier ou à rendre plus efficace « l'attention esthétique » comme l'indique Dormoy (2004). Beucher (2010, p. 135) souligne d'ailleurs qu'à travers son accompagnement, l'enseignant veille à ce que chacun des élèves « tienne compte, du début à la fin, du ou des effets à produire sur les destinataires ».

La réécriture redéfinit ainsi le concept de révision qui, pour Roussey et Piolat (1991), est peu exploité chez les scripteurs peu expérimentés, lesquels se contentent de réviser leur texte en superficie plutôt qu'en profondeur. En fait, pour Séguy (1994, p. 23), la réécriture est perçue par les élèves comme « une annexe à l'écriture, ses enjeux étant globalement les mêmes ». Ainsi se profile la confusion chez l'élève entre révision (reformulation globale) et correction (toilette locale), d'après Bessonnat (2000). Ce dernier estime que si l'une et l'autre s'opposent, cela est causé par deux modèles d'enseignement : le premier consiste à privilégier la correction au détriment d'un modèle itératif, la définition de la tâche étant encombrée, comme le souligne Séguy (1994) d'injonctions purement scolaires, lesquelles ne comportent pas de finalisation spécifique; le second s'appuie sur un modèle spiralaire lié à la réalisation d'un projet. La réécriture, en ce sens, dépasse la correction. Ces deux modèles définissent deux types d'exigences : atteindre une écriture centrée sur les attentes purement scolaire ou atteindre une écriture littéraire, dans la mesure où il est possible qu'une production d'élève soit littéraire, d'après Beucher (2010). Ce dernier estime également que l'accompagnement devrait porter sur les processus rédactionnels dont les composantes sont récursives : planification, textualisation et révision, ce que Bessonnat (2000) et Dormoy (2004) soutiennent

eux-mêmes, soulignant qu'il faut évaluer le texte pendant son élaboration. Le scripteur doit poursuivre des buts, et récrire lui permet de vérifier s'il les atteint. Bessonnat (2000) explique que la réécriture se veut une interaction dans laquelle un lecteur intervient pour critiquer, donner son point de vue et relancer l'écriture. Il s'agit alors de décentrer le point de vue du scripteur sur son propre texte pour que, comme le propose Le Goff (2005, p. 187), « l'apprenant entre dans une plus grande familiarité avec l'écrit, ce qui peut se traduire par une évolution de ses jugements en matière d'invention littéraire et l'exercice d'une lecture critique de ce qu'il produit ».

Bessonnat (2000) donne priorité à une réécriture ciblant un seul aspect du texte, lequel peut en influencer d'autres. Il faut des contraintes pour fixer des priorités à l'élève. Dans le même sens, Le Goff (2005) montre que la réécriture présente des contraintes rédactionnelles nouvelles qui servent à nourrir le matériau textuel déjà présent. Pour sa part, Dormoy (2004, p. 56) souligne la « nécessité de fournir les moyens d'une écriture possible ».

En somme, et en lien avec ce qui nous intéresse, une approche plus syntagmatique, donc axée sur la construction lexicale, de la réécriture permet, selon Chanfrault-Duchet (2004), de fournir un cadre théorique et didactique à la nouvelle production écrite, et ce, pour miser sur un travail d'inventaire des stéréotypes (manière de représenter une situation à travers le choix des mots). Pour Le Goff (2005, p. 160), « un premier écrit demeure le plus souvent dans un format et une énonciation conformes à une norme du discours scolaire qui tend à la reproduction de stéréotypes langagiers [...] ». Par conséquent, il importe de travailler, par exemple, sur des répertoires de collocations, comme le propose Chanfrault-Duchet (2004), afin de générer un plus grand potentiel de sens dans l'expression des idées. Autrement dit, la réécriture doit amener l'élève à développer la qualité de son vocabulaire. Ce travail

de révision s'applique dans la mesure où l'élève est appelé à faire « quelque chose qu' [il] n'avait pas fait, souvent parce qu' [il] n'avait pas su le faire », comme l'évoque Séguy (1994, p. 29). Pour Le Goff (2005), une nouvelle forme langagière mise en relation avec le matériau langagier dont l'élève dispose déjà doit déstabiliser les procédures habituelles. La réécriture tournant autour de l'enjeu lié au vocabulaire, elle fixe alors, aux dires de Séguy (1994), des choix didactiques auxquels donner priorité en fonction des problèmes à résoudre.

2.11 Des dispositifs qui allient production de textes et lexique des sentiments

Dans cette section, nous présenterons quelques dispositifs dans lesquels le lexique des sentiments doit être mobilisé dans une production de texte. Nous dégagerons par la suite les éléments qui contribuent à rendre ces dispositifs pertinents pour notre propre expérimentation.

2.11.1 Un outil d'aide lexical

Grossmann, Boch et Cavalla (2008) proposent de redéfinir l'organisation pédagogique d'un outil d'aide lexical en contexte de production écrite à la suite d'une expérimentation portant sur le lien entre le lexique des sentiments et la production textuelle (pour les résultats, voir Boch et Cavalla, 2005 dans cette section du cadre théorique). Ils émettent l'hypothèse qu'à partir du lexique des sentiments, il est possible de travailler l'écriture narrative d'une autre façon, en particulier en mettant l'accent sur le sens du récit plutôt que sur la succession de ses événements.

Les trois chercheurs ont développé une série d'activités qui favorisent des parcours d'apprentissage différenciés. L'organisation qu'ils proposent crée une interaction entre l'expérience des élèves, la culture et la connaissance du monde et l'expérience de l'écriture. Ainsi, quatre parcours d'apprentissage ont été élaborés, le premier partant du sentiment lui-même pour déclencher l'écriture du texte et les trois autres s'intéressant aux problèmes de mise en scène des sentiments dans le texte pour mieux intégrer le lexique.

1^{er} parcours : Mieux connaître le lexique des sentiments

- Objectifs :
 - faciliter l'accès lexical;
 - mobiliser le lexique de manière pertinente.
- Moyens :
 - susciter l'emploi des sentiments et préciser leur sens en les caractérisant et en les opposant à partir de critères sémantiques simples comme la polarité positive ou négative de manière à produire des regroupements de synonymes;
 - sensibiliser les scripteurs aux différents emplois des synonymes en fonction de leurs nuances sémantiques et de leurs propriétés combinatoires.

2^e parcours : Mobiliser les sentiments pour planifier l'écriture d'un texte

- Objectif : sensibiliser les scripteurs au fait que les sentiments évoqués dans leurs textes sont plus souvent plaqués que liés à l'action narrative de leur récit.

- Moyen :
 - o s'appuyer sur l'expérience personnelle des enfants d'une classe de CM2 ayant vécu une activité d'escalade quant à la façon dont ils ont ressenti physiquement les émotions et sur l'impact de ces dernières dans la narration d'un récit lié à cette expérience.

Cette démarche fournit une aide utile qui permet d'articuler les représentations lexicales des élèves, leur expérience du monde et la planification textuelle. Les textes des élèves ont montré que les sentiments qui en faisaient partie jouaient un rôle structurant, bien qu'ils étaient fournis de manière statique plutôt que mis en scène.

Pour rendre plus efficace les récits d'élèves, les sentiments devraient être utilisés comme organisateurs. Pour ce faire, dans un contexte d'enseignement/apprentissage, il importe de proposer aux élèves une plus grande variété de sentiments et de développer les différentes phases par lesquelles passe un sentiment pour mieux gérer les transitions émotionnelles. Cela a pour but d'éviter le passage d'une émotion à l'autre sans lien entre elles. Pour amener les élèves à mieux s'y prendre, il convient de leur soumettre un corpus de textes adaptés pour qu'ils puissent de voir de quelle façon les auteurs y parviennent eux-mêmes.

3^e parcours : Créer un climat émotionnel en fonction du genre du texte

- Objectifs :
 - o créer un climat psychologique dans lequel se déroule l'action du récit pour produire des effets sur le lecteur et influencer les émotions du personnage dans l'histoire;
 - o articuler l'émotion et l'action narrative.
- Moyen : produire un récit de vampire en exploitant la peur.

Les résultats obtenus montrent que le cadre imposé par le genre de récit exploité a permis aux élèves de mobiliser des éléments spécifiques associés à l'atmosphère du genre en question. Toutefois, les auteurs expliquent que les contraintes imposées par ce genre rendent le cadre émotionnel pratiquement exclusif, puisqu'il est peu transférable dans d'autres contextes. Un travail sur des genres moins contraignants devient donc nécessaire. Les auteurs proposent d'associer les noms des sentiments aux ambiances qu'inspirent les lieux pour les rendre moins statiques et faire en sorte qu'ils participent à la narration. L'idée est de mettre de côté les lieux symboliques auxquels on associe les émotions de base (la peur, par exemple) pour tenter de définir le cadre émotionnel de lieux plus ordinaires.

4^e parcours : Décrire les sentiments d'un personnage en les intégrant au texte et à l'action

Ce parcours s'intéresse au lexique psychologique servant à la description des sentiments que les personnages éprouvent à travers sa dimension syntagmatique.

- Objectifs :
 - expliquer un comportement par le sentiment ressenti ou un état émotionnel pour faire voir une évolution possible de la narration ou préparer la surprise que pourrait causer cette évolution;
 - développer l'empathie du lecteur pour rendre ce dernier plus sensible au récit en montrant les sentiments des personnages.
- Moyens : fournir aux élèves les repères linguistiques les plus généraux, c'est-à-dire ceux qu'ils sont capables de reconnaître plus facilement (collocations et les expressions figées liées aux noms, aux verbes, aux adjectifs et aux adverbes de sentiments);

- faire voir aux élèves les différentes phases par lesquelles passe un sentiment selon les temps forts de cette évolution (un moment de crise ou de temps fort).

Les auteurs apportent une précision quant aux expressions figées : les élèves, qui n'ont aucun problème à les mobiliser, peuvent avoir de la difficulté à en doser l'usage. Un texte qui en contient trop peut alors devenir ennuyeux. En ce sens, un travail sur les collocations présente un intérêt didactique supérieur, puisqu'elles sont davantage liées au fonctionnement de la langue et qu'elles constituent des éléments sur lesquels il faut porter son attention lors de l'écriture.

2.11.2 La dimension syntagmatique

Cavalla (2006) privilégie l'enseignement/apprentissage de la dimension syntagmatique dans les séquences didactiques associant lexique des sentiments et production de textes d'abord soumises à des élèves francophones de 9 à 11 ans. Elle s'est demandé quel lexique devait être utilisé pour décrire les sentiments des personnages et comment l'intégrer dans une énonciation orale ou écrite. Ces séquences ont dû, par la suite, être adaptées pour des apprenants du français langue étrangère; en effet, l'utilisation du lexique des sentiments au profit de sa mise en scène s'est avérée limitée dans les productions des apprenants du français langue maternelle. Le but, cette fois, était d'intégrer dans l'enseignement les collocations associées au lexique des sentiments et développer les atmosphères spécifiques. Cavalla (2006) soulève des questions plus spécifiques au contexte d'enseignement du français langue étrangère : quel lexique enseigner à ce type d'apprenant et comment le présenter si son expression varie d'une culture à l'autre?

Les apprenants, de niveaux 2 et 3⁸, n'étaient pas assujettis à un lexique trop complexe sur les plans culturel et linguistique. Quatre sentiments primaires, reconnaissables dans toutes les cultures, ont donc été sélectionnés : la joie, la peur, la colère et la tristesse; deux sentiments mixtes, lesquels s'associent à d'autres sentiments, ont été retenus : la honte et la jalousie. L'objectif du travail qui a été réalisé était d'amener les apprenants à reconnaître les habitudes culturelles françaises associées à l'expressivité des sentiments sans leur donner tous les moyens lexicaux de les exprimer.

Cavalla (2006) a dégagé quatre grandes catégories lexicales des sentiments : le lexique représenté par des noms, des verbes et des adjectifs; le lexique élargi couvrant l'arrière-plan des émotions, soit par des actions (*pleurer*) ou des éléments de décor (*fantôme*); les expressions figées et les collocations.

Dans un premier temps, le savoir des apprenants a été évalué : leurs connaissances du lexique, des expressions et des collocations liés aux sentiments des personnages sont limitées, réduites à des usages courants peu nuancés (*j'ai peur; j'ai très peur*), bien qu'ils soient capables de décrire une atmosphère qui suscite l'émotion. Pour les amener à développer la description des atmosphères parallèlement à celle des sentiments des personnages, le dispositif didactique suivait les étapes suivantes : présenter les sentiments dans des contextes variés et les employer dans des scènes de la vie quotidienne; les oraliser pour relever les similitudes et les différences de représentations; les comparer avec la façon dont ils sont exprimés dans la culture des apprenants.

⁸ Débutant-intermédiaire.

Pour travailler les atmosphères, les apprenants ont écouté des airs de musique divers de manière à évoquer chez eux des sentiments. Ces derniers ont été par la suite associés à des situations évocatrices, comme la mort et la fête. Puis à partir de phrases contextualisées, les apprenants ont dû relever et classer le lexique du sentiment qui y était exploité et celui de l'atmosphère auquel il était rattaché. Enfin, ils ont réutilisé leurs acquis sous la forme orale ou écrite en créant leurs propres atmosphères.

Dans un deuxième temps, les apprenants du français langue étrangère ont appris à exprimer les sentiments dans la culture française en les accompagnant d'une expression corporelle qui la caractérise (par exemple, baisser les yeux quand on a honte), afin d'atténuer les impasses communicatives quand ils font appel à leurs habitudes gestuelles et intonatives de leur langue maternelle. À l'enseignement des gestes s'est ajouté simultanément celui des intonations afin de donner plus de sens à la lexie étudiée. Le tout a été renforcé par des jeux de rôle dans lesquels les gestes sont plus spontanés pour les sentiments primaires que pour les sentiments mixtes.

Au final, sur le plan du savoir linguistique, les apprenants ont intégré trois éléments qui soutenaient leur représentation des sentiments dans la langue d'enseignement : geste, intonation et lexique. Sur le plan du savoir-faire, ils devaient mémoriser les gestes pour reconnaître les sentiments que ceux-ci illustrent. En ce qui a trait au savoir-être, il importait de tenir compte des expériences émotionnelles des apprenants selon leur culture en les amenant à les partager.

Cavalla et Crozier (2005) renforcent le dispositif précédent en lui ajoutant une section plus développée de l'utilisation des acquis et une section conclusive servant à produire une fiche récapitulative. D'une part, pour mieux utiliser les acquis, le travail des apprenants s'intéresse au sens précis des lexies, aux expressions et aux collocations les plus courantes et aux lexies associées (*tristesse* → *chagrin*) suivi de

leur réemploi dans des contextes qui exigent des apprenants une bonne dose d'imagination. Ensuite, les formes morphosyntaxiques et l'utilisation des quasi-synonymes sont étudiées dans des textes littéraires qui serviront de modèle pour la production d'un texte original inspiré du style de l'auteur des textes lus précédemment. Puis l'étude des formes et des sens des expressions et des collocations sert à enrichir le lexique. Le réemploi du lexique a lieu dans le cadre d'une production écrite individuelle dans laquelle les apprenants sont appelés à décrire la joie ressentie lors d'un moment particulier. D'autre part, une fiche récapitulative, qui sert de document de référence pour les élèves, permet de consigner tout le lexique des sentiments abordé dans les documents étudiés et de le répartir dans des rubriques telles que définition, quasi-synonymes, noms, verbes, adjectifs, adverbes, antonymes, collocations, construction syntaxiques, etc.

Cavalla et Crozier (2005) font ressortir quelques constats de l'analyse des textes que les apprenants ont produits :

- ils ont utilisé les expressions des sentiments sans passer par une traduction littérale, ce qui signifie qu'ils ont réussi à mieux les retenir;
- le lexique des sentiments a surtout servi pour la description des ambiances;
- l'adjectif a davantage été sollicité que les lexies désignant chaque sentiment (*être joyeux* au lieu de *joie*, par exemple);
- les expressions, les collocations, les ambiances constituent les trois catégories lexicales retenues par les apprenants.

Les caractéristiques lexicales des textes des apprenants du français langue étrangère sont les mêmes que celles observées dans les textes des élèves francophones. Ces derniers, toutefois, prennent plus de risques : ils jouent davantage avec les expressions et en inventent, niveau que les apprenants étrangers n'ont pas encore atteint, cela s'expliquant par le manque d'expérience dans leur nouvelle langue.

2.11.3 L'inspiration des images

Gombert, Piolat et Loustalot (2005) ont voulu, quant à eux, vérifier si les sentiments ressentis par des élèves âgés d'une dizaine d'années à partir d'images pouvaient amener ces derniers à utiliser ou non le lexique qui leur est associé dans la rédaction d'un récit. Encore une fois, dans ce dispositif, l'accent est mis sur le lexique des sentiments primaires (joie, colère, peur et tristesse), puisque sa maîtrise s'avère « indispensable à la mise en place de la compétence textuelle et, plus particulièrement, à celle de la compétence narrative (Gombert et *al.*, 2005, p. 160). » La description du ressenti des protagonistes constitue un savoir-faire narratif aussi important « que celui de la linéarisation des informations selon un schéma canonique (Gombert et *al.*, 2005, p. 161). »

Pour vérifier l'application de ce savoir-faire, Gombert et *al.* (2005, p. 161) ont mis en place un contexte servant à déclencher un état émotionnel préalable à l'activité d'écriture dans le but « d'en observer l'impact sur des éléments du lexique. » Les auteurs ont cherché à savoir si les élèves disposaient d'un bagage lexical lié aux sentiments et s'ils l'utilisaient dans leur récit. De plus, ils ont voulu voir si l'état émotif dans lequel se trouvent ces élèves influençait leur compétence à écrire et à utiliser le lexique des sentiments.

Ils ont donc soumis aux élèves un carnet de récit de 7 pages et de 14 images dont les informations contenues évoquaient la tristesse. Les images étaient imprimées sur des feuilles de couleur différente : grise, couleur triste; jaune, couleur gaie et blanche, couleur neutre (le choix des couleurs n'était pas aléatoire; une procédure de sélection est décrite dans Gombert et *al.*, 2005). Les élèves devaient consulter le carnet pendant cinq minutes; par la suite, pendant 20 minutes, ils devaient en rédiger l'histoire dans un carnet d'écriture en s'assurant, comme le précisent Gombert et *al.* (2005, p. 163),

« de traduire verbalement les états émotionnels des personnages ». Enfin, un exercice détaché de la rédaction a servi à contrôler le stock de lexique des sentiments disponible chez les élèves; ceux-ci devaient accoler à deux protagonistes du récit présentés en quatre portraits une expression émotionnelle selon l'état émotif qu'il affichait (triste, très triste, gai, neutre). Autrement dit, les élèves devaient, en dix minutes, traduire en mots les sentiments des personnages.

Les auteurs ont particulièrement analysés les adjectifs subjectifs qui exprimaient des sentiments comme heureux, malheureux, joyeuse, etc. et les modalisateurs d'intensité qui renforcent la dramatisation du propos comme incontestablement, pauvre, etc. De façon générale, les élèves utilisent en moyenne très peu d'expressions émotionnelles dans leur production. La fréquence d'utilisation de ces unités montre qu'il y a production d'un à deux mots par expression émotionnelle dans les récits. Les élèves mobilisent davantage ces expressions lorsqu'ils ont été en contact avec le carnet jaune (couleur gaie) plutôt que le gris (couleur triste) et le blanc (couleur neutre). Toutefois, le carnet gris n'a pas d'impact négatif sur la productivité, puisque cette dernière est équivalente à celle que le carnet blanc a engendrée.

Il est à noter que la couleur jaune provoque un état émotionnel qui amène les élèves à produire un texte plus long et donc, par le fait même, à activer un lexique plus large que celui des émotions. Autrement dit, cette couleur facilite la production rédactionnelle. Gombert et *al.* (2005) concluent que les jeunes ont besoin d'un support attrayant pour mobiliser leurs connaissances et produire davantage. Néanmoins, ils font remarquer que la couleur joue un rôle facilitateur quand vient le temps d'écrire des mots du lexique des sentiments dans une tâche détachée de la production écrite, mais qu'elle ne favorise pas cette même compétence dans une tâche rédactionnelle.

2.11.4 La dimension stylistique comme gage de qualité littéraire

Boch et Cavalla (2005) ont expérimenté un dispositif liant lexique des sentiments et réécriture dans des classes de primaire. L'idée de départ émerge de l'intérêt de lier enseignement de la langue et enseignement de la littérature – cette combinaison de savoirs interpellant la dimension stylistique de l'écriture des élèves – pour motiver davantage la dynamique des récits à leur faire produire aux élèves (Boch, 2004)⁹. Boch et Cavalla (2005) observent que les œuvres de littérature jeunesse fournissent de façon exclusive les textes de référence travaillés en classe en lecture. En ce sens, ils représentent des modèles pour les apprenants, d'autant qu'ils sont empreints de sentiments et d'émotions. Les pratiques d'écriture au primaire tendent à faire ressortir « l'expression du ressenti des protagonistes mis en scène dans la narration, à l'image des ouvrages de littérature contemporaine travaillés en classe » (Boch et Cavalla, 2005, p. 56). Autrement dit, la logique narrative doit être liée à la logique des sentiments : l'action des personnages est ainsi influencée par l'émotion qu'ils ressentent et l'émotion permet de comprendre l'action. Cela permet d'éviter une structure narrative dans laquelle on ne présente qu'une succession d'évènements. Pour que les sentiments prennent part à l'action, une intégration syntaxique est nécessaire, d'où l'importance de travailler la dimension stylistique du texte.

Ce travail sur l'écriture amène Boch et Cavalla (2005) à repenser la façon de corriger et d'attribuer un résultat à des productions d'enfants qui mettent l'accent sur la description des personnages. L'enseignant doit, pour ce faire, changer de posture, soit passer d'un rôle d'évaluateur à un rôle de lecteur (ce changement de posture est développé plus loin dans ce chapitre), lequel influencera nécessairement le regard qu'il doit porter sur l'évaluation. Toutefois, Boch et Cavalla (2005) n'arrivent pas à

⁹ Il est important de noter que de nombreux articles traitent de l'expérimentation dont il est question dans cette section et que les propos qui servent à la présenter, tout à fait complémentaires, proviennent de l'un ou l'autre de ces articles.

montrer comment un texte qui tient compte d'un travail axé sur le développement de la dimension stylistique peut être évalué, bien que cette dernière soit désormais indissociable de la production textuelle.

Pour arriver à ce constat, elles ont demandé aux élèves de quatre classes, deux de CM2 et deux de 6^e, de raconter ce qui arrivait aux protagonistes d'une histoire dont ils avaient le début et la fin et comment ces derniers réagissaient face aux événements, en s'assurant que le lecteur éprouve de la peur. À la suite de cette première écriture, les 80 textes produits ont été lus et commentés par l'enseignant, tandis que pendant cinq semaines, des activités liées à l'enseignement-apprentissage du lexique de la peur ont eu cours. Mentionnons que les commentaires portaient essentiellement sur la manière dont devrait réagir le lecteur. Toutefois, les « conseils de réécriture restent volontairement flous quant au contenu lexical à insérer et à leur emplacement, afin de ne pas contraindre le scripteur à une forme particulière (lexique ou expression ou collocation) ou à un lieu privilégié d'insertion » (Boch et Cavalla, 2005, p. 61). Les conseils de réécriture visaient plutôt « l'insertion du lexique et des expressions associés aux sentiments aux endroits où leur mention apporte des informations pertinentes quant aux réactions et aux ressentis des personnages » (Boch et Cavalla, 2005, p. 62) et « l'insertion d'éléments d'ambiance associés à la peur afin de décrire les sentiments des personnages à leur égard » (Boch et Cavalla, 2005, p. 62).

Dans l'ordre des choses, les trois étapes servant à l'enseignement du lexique pendant les cinq semaines suivant la première écriture se divisaient le travail ainsi :

- 1^{re} étape : vérifier le savoir des élèves quant à leur capacité à nommer et à reconnaître les sentiments et à prendre conscience de leur fréquence d'utilisation;

- 2^e étape : dénominer et réutiliser le lexique en question en décrivant « les réactions d'un personnage face à une situation qui fait peur » (Boch et Cavalla, 2005, p. 62) et en décrivant « les éléments d'ambiance du texte qui contribuent à la mise en scène du sentiment » (Boch et Cavalla, 2005, p. 62), (repérage ou observations diverses, tel que le souligne Masseron (2008), dans un texte et réécriture collective);
- 3^e étape : approfondir le lexique en mettant à la disposition des élèves des outils pour l'expression des sentiments, soit les constructions détachées. Cette étape semble être plus importante aux yeux de Grossmann, Boch et Cavalla (2008), puisque selon elle, un climat émotionnel est révélé par des moyens linguistiques qui dépassent la dénomination des sentiments; le texte doit suggérer plutôt que dénommer.

Puis, finalement, les élèves ont eu le mandat de récrire leur texte à partir des apprentissages faits et des conseils de réécriture apparaissant dans leur texte. Pour les besoins de l'article que les chercheuses ont réalisé à la suite de leur expérimentation, 10 textes d'élèves ont été sélectionnés à l'aveugle parmi tous les textes d'élèves et cinq ont été retenus en fonction de l'analyse qualitative qui en a été faite. Ces dix textes font preuve de cohérence en ce qui a trait aux caractéristiques des situations initiale et finale, ce qui relève du respect de la consigne d'écriture. Ils proposent un lexique riche des sentiments et des manifestations physiques liés à la peur. Ils intègrent des séquences descriptives contribuant au climat de peur. Ils contiennent des séquences dialogales présentant des phrases exclamatives permettant aux personnages d'exprimer leurs émotions. Enfin, ils associent émotions à éléments de la macrostructure.

Ces critères de sélection permettent à Boch (2004) de proposer cinq catégories d'utilisation du lexique de la peur, dont les quatre premières sont les plus évidentes

en matière de réinvestissement des marques enseignées. La première s'intéresse au lexique associé à la peur éprouvée. Elle représente 21 % des marques réinvesties dans la seconde version des textes d'élèves. D'après les observations de Boch (2004), le terme « peur »¹⁰ est celui qui revient le plus souvent, combiné au verbe « avoir » ou à certaines expressions (« une peur bleue ») ou exprimé à travers des synonymes (« effroi », « effrayé », « terrorisé », « paniqué »). Boch (2004, p. 6) souligne que « la palette lexicale [des élèves] semble restreinte », mais ne la remet pas en cause, étant donné l'âge des élèves.

La deuxième catégorie touche le lexique qui permet de déclencher la peur, lequel représente 17 % des marques réinvesties par les élèves, est celui qui a été le moins travaillé en classe et donc, par la force des choses, est moins connu des élèves. « Faire peur », « terroriser », « flanquer la trouille » sont les trois verbes répertoriés dans l'ensemble du corpus étudié, tandis que « effrayant », « sinistre », « répugnant » et « lugubre » en sont les adjectifs relevés. Boch (2004, p. 7) estime que ce lexique mérite un travail plus approfondi en classe, puisqu'il « renforce [...] la dimension expressive du récit ».

Les sentiments autres que la peur, troisième catégorie, dont la représentation se limite à 8 %, ont été peu mobilisés, la joie et l'amour étant les plus récurrents. Boch (2004) aurait souhaité que ce lexique soit réinvesti, même si la consigne de réécriture ne l'exigeait pas.

La quatrième catégorie concerne les expressions et les collocations liées à des manifestations physiques de la peur. Elles ont été réinvesties dans 41 % des cas. Les éléments proposés en classe ont été réutilisés dans leur ensemble. Les élèves ont aussi

¹⁰ Les exemples qui illustrent chacune des catégories sont encadrés de guillemets, puisqu'ils sont cités de Boch (2004) ou de Boch et Cavalla (2005).

fait preuve de créativité en proposant des combinaisons nouvelles, voire originales (« sangloter de peur », « son corps est vidé de son esprit », etc.) Selon Boch (2004, p. 7), la variété des occurrences est « le signe d'une certaine inspiration créative », le thème de la peur induisant chez les élèves des expériences associées à ce sentiment ou des lectures qu'ils ont faites.

Or, ces critères, selon les auteures, ne sont pas suffisants pour analyser la dimension stylistique des textes. C'est donc le lexique lié aux constructions détachées travaillées en classe, 17 % des marques en témoignant dans la réécriture, qui a retenu leur attention. Le travail tournant autour de ces structures n'a pas été le même dans chacune des classes, ce qui rend compte d'un certain déséquilibre dans la production de ces marques. Dans la classe où le travail a été le plus efficace, la récurrence des marques a triplé dans la seconde version des textes, ce qui amène Boch à dire « qu'une approche syntaxique de l'expression des sentiments dans la narration écrite est fructueuse : l'appropriation et le réinvestissement dans la production écrite de certaines structures, quand elles ont été suffisamment travaillées, sont manifestes et la valeur stylistique ajoutée considérable » (Boch, 2004, p. 8).

Boch et Cavalla (2005) estiment que ce genre de construction favorise l'insertion du lexique des sentiments dans la narration (la section 2.11 présente une description de la construction détachée, de son rôle et de ses effets). Les chercheuses ont observé dans le corpus de textes d'élèves que les constructions détachées apparaissent à des endroits non arbitraires.

D'abord, dans les séquences dialogales, l'adjectif détaché apparaît dans les subordinées incisives, à la suite du sujet inversé, et sert à présenter l'émotion que ressent le personnage pendant qu'il parle (« "C'est horrible dit Sandra" », effrayée. »). Les mots propres aux dialogues ne suffisent pas à comprendre l'état dans

lequel les personnages se trouvent; les chercheuses estiment que l'élève, dans son écriture, prend conscience que la « mention explicite du sentiment éprouvé par le locuteur renseigne ici le lecteur » (Boch et Cavalla, 2005, p. 66).

Ensuite, en plus des adjectifs détachés que les élèves ont réinvesti à la suite des étapes de la séquence liées à l'enseignement du lexique, la construction prépositionnelle « avec + nom de sentiment » est apparue, aussi dans les séquences dialogales, fortement exploitées dans les textes (« “Ça sent la mort là-dedans!” dit Julien avec effroi. »).

Enfin, les autres marques de détachement décrivant l'état psychologique du personnage (« Au bout de quelques heures ils trouvent une sortie et s'en vont, livides comme des morts. »), observées à l'intérieur des séquences narratives, ne sont pas assez nombreuses, selon les chercheuses, pour lier les étapes du récit aux sentiments qui leur correspondent, bien que leur présence à des moments précis favorise la progression et la dynamique du récit et produise des effets.

Au terme de ces observations, Boch (2004) considère d'abord la dimension syntaxique du lexique dans les interventions didactiques à mettre en place. Selon elle, la réussite des textes est liée à la capacité des élèves « à diffuser sentiments et émotions au-delà des strictes limites du lexique » (Boch, 2004, p. 9). L'association du vocabulaire des élèves à la narration et à la structure du récit permet de rendre compte de la peur dans l'ensemble du texte.

2.11.5 Les ingrédients d'un dispositif alliant lexique des sentiments et production de texte

Les différentes propositions didactiques des chercheurs nous montrent que la production d'un texte dans lequel le lexique des sentiments doit être mobilisé représente une difficulté pour les apprenants quant à la façon d'introduire les sentiments dans le texte, ou bien on observe que les textes présentent peu de sentiments ou alors ces derniers sont peu nuancés, plaqués, ne participant pas réellement à la narration. On remarque cependant une capacité à faire ressentir un sentiment par la description de l'ambiance et du climat psychologique qu'inspirent les lieux.

Dans tous les cas, il importe de tenir compte de l'expérience des apprenant et de leurs connaissances quant aux sentiments explorés et de partir de situations qui les stimulent (pièce musicale, sortie sportive, images, couleurs, etc.). Les activités détachées du contexte d'écriture montrent dans l'ensemble que les apprenants arrivent à nommer et à reconnaître les sentiments. Un travail plus soutenu sur le lexique (comparaison, regroupement, travail sur les nuances de sens et sur la propriété combinatoire, par exemple) constitue un préalable fournissant des armes à la production de texte. Le choix d'un sentiment primaire comme la peur ou la joie et sa catégorisation lexicale (le lexique des sentiments tel que représenté par les classes grammaticales, le lexique des sentiments lié aux actions, aux lieux, le lexique des sentiments à travers les expressions figées et les collocations) s'imposent dans le cadre de ces activités. Toutefois, un travail de lecture et d'observation dans des textes d'auteurs semble être une étape négligée dans les dispositifs, alors que ces textes peuvent servir de modèles en ce qui a trait aux transitions émotionnelles.

Enfin, nous comprenons qu'un texte produit doit être soumis à une réécriture et à un regard de lecteur, ces deux éléments fournissant des moyens d'amener les apprenants à donner plus de valeur littéraire à leur texte. La réécriture permet à aux apprenants de s'améliorer à la lumière des apprentissages effectués lors des activités détachées pendant lesquelles ils doivent reconnaître et nommer les sentiments, les utiliser pour décrire les actions et les réactions qui leur sont associées (deux contextes d'apprentissage avec lesquels les apprenants sont, dans l'ensemble, assez à l'aise) et des conseils de réécriture que leur lecteur leur propose. La réécriture se veut donc une façon de mieux réfléchir à la manière d'introduire le lexique des sentiments, particulièrement par les constructions détachées, proposées par Boch et Cavalla (2005). Ces structures ont pour objectif de mieux lier la logique des sentiments à la logique narrative, objectif que notre propre dispositif poursuit.

2.12 Conclusion

Le lexique à enseigner dans la classe de français représente un défi, étant donné qu'il importe que les apprenants puissent le réutiliser correctement dans un ou plusieurs contextes de production différents. Puisqu'un enseignement et un apprentissage efficace du lexique reposent sur le choix de mots courants, d'un travail axé sur la propriété combinatoire des mots et sur des activités qui permettent d'observer, de comparer et de justifier les manipulations lexicales qui en découlent, nous constatons que les mots liés à l'expression des sentiments constituent un matériau privilégié. En effet, les sentiments primaires offrent une banque de mots courants, généralement connus des apprenants, puisqu'ils savent les nommer et les reconnaître, en plus de déterminer ce qui les provoque. Toutefois, ils ne savent pas toujours comment les utiliser en contexte de production orale ou écrite. Cette situation nous amène à voir l'écriture comme un moyen de faire apprendre le lexique, car elle offre un cadre où le

sens et la syntaxe s'allient pour fournir aux apprenants des enjeux intéressants quant à l'utilisation des mots. Le texte littéraire plus particulièrement augmente ces enjeux, tout comme le lexique des sentiments qui, tout en faisant appel à l'expérience des apprenants, ne néglige pas la dimension culturelle, d'autant que les sentiments ne s'expriment pas en français comme dans d'autres langues. De plus, ce type de lexique favorise des regroupements ou des catégorisations judicieuses qui permettent d'orienter les choix d'auteur des apprenants. Ajoutons à cela le rôle que peut jouer l'expression des sentiments sur le plan littéraire, l'intention visée étant de structurer les mots de manière à ce qu'ils contribuent à la dimension narrative de l'histoire, qu'ils fassent avancer l'action au lieu d'apparaître plaqués et de servir uniquement les descriptions. Enfin, il ne suffit pas que les apprenants intègrent des mots exprimant la peur dans un texte, la quantité n'étant pas un gage de qualité; encore faut-il que ces mots soient utilisés de manière à rendre service au texte et à aux propriétés des mots eux-mêmes. À cet égard, les apprenants doivent réfléchir aux mots choisis et à la place qu'ils doivent occuper dans leur production. Par conséquent, un travail d'observation du lexique des sentiments dans des textes d'auteurs et dans des exercices détachés, de même que des conseils de réécriture formulés par un lecteur d'expérience doivent devenir de repères qui serviront aux apprenants à s'améliorer au moment de la réécriture de leur texte. C'est dans cette optique que nous avons réalisé notre expérimentation en classe de français.

3. MÉTHODOLOGIE

La recherche, de type quasi-expérimental, dont l'objectif était de **vérifier si un enseignement lexical jumelé à un travail de réécriture d'un texte narratif amène les élèves à augmenter et à varier l'expression du sentiment de la peur et à développer la dynamique du récit en mettant les sentiments des personnages au service de la narration**, a été menée au sein de deux groupes de 3^e année du secondaire, l'un étant soumis à l'expérimentation, l'autre constituant le groupe témoin. Dans un premier temps, nous présenterons les sujets de la recherche. Ensuite, nous expliquerons de quelle façon l'expérimentation a été menée dans chacun des groupes, puis comment nous avons procédé à la collecte des données et quelles méthodes d'analyse nous avons privilégiées.

3.1 Sujets

Deux groupes d'élèves de troisième secondaire fréquentant une école secondaire publique de Montréal ont participé à notre recherche. À la suite de la remise du formulaire d'information et de consentement, 35 élèves composaient le groupe expérimental, 13 étaient des filles, 22 étaient des garçons; la majorité affichait un profil d'élève moyen à faible¹¹, une minorité présentait un statut d'élève à risque¹².

¹¹ Les élèves moyens-faibles de l'établissement scolaire ont une moyenne disciplinaire de 75 % et moins.

¹² Les élèves à risque de l'établissement scolaire sont ceux dont la moyenne disciplinaire tourne autour de 60 %. Ils sont donc à risque d'échec. Des mesures d'aide particulière peuvent alors être offertes à ces élèves (soutien orthopédagogique, adaptations au moment des évaluations, etc.).

Quant au groupe témoin¹³, 19 élèves le composaient : 15 étaient des filles, 4 étaient des garçons; la majorité affichait un profil d'élève moyen à fort¹⁴. Les élèves sont issus de communautés culturelles diverses dont la plupart n'ont pas le français comme langue maternelle.

3.2 Séquence de Boch et Cavalla (2005)

L'expérimentation s'est basée sur la séquence proposée dans le cadre de la recherche de Boch et ses collègues de Grenoble dont sont issus les articles présentés dans la section 2.12.4 du chapitre précédent. Voici une récapitulation du contenu de cette séquence.

Tableau 3.1 Récapitulation des éléments de la séquence de Boch et Cavalla (2005)

Buts	Prendre conscience du climat psychologique lié à la peur et développer les moyens linguistiques pour le mettre en valeur.
1^{er} temps de la séquence	Écriture de la suite d'une histoire en faisant ressortir ce qui arrive aux protagonistes de même que leurs réactions tout en visant à créer des effets qui suscitent la peur chez le lecteur.
2^e temps de la séquence	Enseignement du lexique de la peur en 3 étapes : <ul style="list-style-type: none"> - nommer la peur et les sentiments associés; - travailler les réactions et l'ambiance que suscite la peur; - développer le lexique par l'intermédiaire de structures de phrases.
3^e temps de la séquence	Réécriture du texte à l'égard des notions enseignées.

Nous nous sommes inspiré, en tout ou en partie, des éléments ci-dessous pour notre propre séquence.

¹³ Les contraintes d'horaire et la planification des leçons d'enseignement et d'apprentissage des enseignants de 3^e secondaire en vue de la préparation de l'épreuve d'écriture de fin d'année expliquent le choix du groupe témoin.

¹⁴ Les élèves moyens-forts de l'établissement scolaire ont une moyenne disciplinaire de 75 % et plus.

- Une première phase d'écriture qui consiste à rédiger la suite d'un texte narratif qui tenait compte d'une situation initiale et d'une situation finale créées par l'enseignant-chercheur avant toute intervention didactique. Dans les deux cas, la consigne d'écriture donnée aux élèves était de raconter ce qui arrive aux protagonistes de l'histoire entre le début et la fin du récit, et de décrire la façon dont ils réagissent. Les élèves devaient s'assurer que le lecteur sente que les deux personnages ont très peur.
- L'annotation des productions par l'enseignant-chercheur sous forme de conseils de réécriture portant essentiellement sur les réactions et les ressentis des personnages. Les conseils de réécriture devaient rester assez flous quant aux choix lexicaux à privilégier afin d'éviter de contraindre le scripteur à sélectionner une forme lexicale enseignée au moment de l'intervention didactique.
- Une intervention didactique sous forme d'ateliers portant sur les différents moyens d'exprimer la peur dont le contenu spécifique à notre expérimentation sera présentée plus loin. Il est important de noter que le lexique étudié ne provient d'aucune base de données lexicales.
- Une seconde phase d'écriture servant à récrire la production initiale commentée par l'enseignant-chercheur, et ce, à la suite des interventions pédagogiques.

3.3 Le cadre expérimental de notre recherche au niveau secondaire

Selon la planification annuelle prévue en 3^e secondaire à l'école où l'expérimentation a eu lieu, les notions entourant le genre de la nouvelle littéraire ont été abordées pendant le mois d'avril par le stagiaire de l'enseignant-chercheur. Ces notions ont

permis préalablement d'orienter le travail de lecture et d'écriture vers les émotions ressenties par les personnages en fonction d'une des caractéristiques de genre telle qu'énoncée par Chartrand, Émery-Juneau et Sénéchal (2015, p. 44) : « [...] rythme rapide qui épouse l'évolution psychologique du personnage principal [...] ». Il est à noter que deux nouvelles littéraires – *Le bol chaud* (2010), d'André Marois et *Le meurtre de James Conlon*, de Sergio Viaggio – dont la peur est une des émotions ressenties par le personnage principal de chaque histoire ont été lues en classe pour illustrer cette caractéristique du genre à l'étude, lesquelles ont servi de référence pendant l'intervention didactique de notre séquence.

Le dispositif utilisé dans la présente recherche a amené les élèves à faire ressortir le climat de peur dans chacun des deux textes qu'ils devaient produire, et ce, à partir de la consigne suivante : « Il faut compléter l'histoire en racontant ce qui arrive à Sandra et à Julien dans le musée, entre le début et la fin de l'histoire, et comment ils réagissent. **Il faut que le lecteur sente qu'ils ont TRÈS peur.** » À partir de la situation initiale et de la situation finale qui leur ont été remises et desquelles ils ont dû tenir compte, les élèves ont dû d'abord rédiger la première version du texte, puis la réécrire pour en produire une nouvelle version.

Boch et Cavalla proposaient une histoire de vampires adaptée au niveau des élèves qui participaient à leur recherche. Dans la situation initiale, deux enfants reçoivent une invitation pour aller visiter la dernière Réserve de Vampires. La situation finale expose les deux personnages à la sortie du château où habitent les vampires. Pour le niveau scolaire des participants de notre recherche, nous avons choisi de sortir de l'univers spécifique des vampires pour permettre aux élèves de faire appel à plusieurs repères culturels liés à la peur. Nous avons décidé de camper l'univers de la peur par l'intermédiaire d'un musée des horreurs. Nous avons cependant respecté, dans le texte que nous avons rédigé pour l'occasion, la trame principale guidant les aventures

des personnages dans l'histoire proposée par Boch (2004). En effet, dans la situation initiale, un jeune couple reçoit une carte publicitaire qui l'invite à visiter le tout nouveau musée des horreurs qui ouvre ses portes à minuit dans un quartier plutôt sinistre.

Tableau 3.2 Situation initiale

La carte d'invitation

- *Tu crois que c'est sérieux, cette histoire? demande Sandra en tendant à Julien la carte publicitaire qu'elle a récupérée avec le courrier du matin*

En ce début de vacances, les projets sont bien peu nombreux, mais peut-être que cette publicité pourrait être l'occasion de vivre leurs premières sensations fortes de l'été.

Julien lit la carte : « Nouveau musée des Horreurs en ville » est imprimé en lettres gothiques rouge sang sur fond noir. Julien sourit en roulant des yeux. Il trouve que cette façon de faire a un air de déjà-vu. « Vous n'en reviendrez pas », annonce le slogan. En petits caractères, au bas, il est écrit que l'entrée est gratuite sur présentation de ce carton d'invitation. Au verso apparaissent l'adresse de l'établissement, un numéro d'immeuble, 666, et cette inscription : « entre la rue des Douleurs et la rue des Martyrs, frapper deux coups sur la porte ». Julien fronce les sourcils, dubitatif. Sandra lit à son tour et dit :

- *Ça doit donner dans une ruelle. On y va?*

Julien lui répond :

- *Ça ouvre à minuit seulement.*

Il est presque minuit quand Sandra et Julien descendent dans une station de métro où ils n'avaient jamais mis les pieds. La nuit s'annonce fraîche, un peu trop au goût du couple qui s'encourage à la vue de la lumière vive de la pleine lune. Tout est tranquille autour. Ils croisent sur leur route un édifice délabré, l'hôpital des Martyrs, un institut psychiatrique fermé et abandonné depuis longtemps. La rue monte en pente. À mi-chemin s'ouvre à leur gauche une ruelle mal éclairée. Julien, qui a de bons yeux, remarque le nom de la rue juste au nord : rue des Douleurs.

- *Il faut tourner ici, dit-il.*

Sandra s'agrippe à son bras. Elle ne sait pas si c'est pour se réchauffer ou se protéger. La ruelle est un corridor étroit bordé d'immeubles en béton, dont l'hôpital qui expose une façade immense. Les fenêtres barricadées sont agrémentées de barreaux. Sandra frissonne. Julien tente de détendre l'atmosphère. Le silence s'intensifie au fur et à mesure de leurs pas. Puis sans crier gare, à leur droite, se mettent à hurler en rouge sang des lettres gothiques sculptées dans des tubes de néon : « Musée des Horreurs » et son adresse, 666. Une porte se découpe sur la surface de vieilles briques.

- *Eh bien, on y est, dit Julien, qui avait sorti le carton plié de la poche arrière de son pantalon.*

Sandra se serre encore plus fort contre lui. Des vacances à la maison n'auraient pas été plus mal, finalement.

- *Tu es sûre de vouloir entrer là-dedans? demande Julien.*
- *Pourquoi pas ? lui sourit timidement Sandra.*

Mais l'un et l'autre ne sont plus sûrs de rien. Ils avancent lentement vers la porte. D'une main hésitante, Julien frappe. Un premier coup. Un deuxième coup. La porte s'ouvre.

Dans la situation finale, le couple sort du musée et rencontre un mystérieux personnage.

Tableau 3.3 Situation finale

Sandra sort d'abord, propulsée par un fou rire dément. Julien la suit, soulagé que la visite soit terminée. Des deux, c'est sans doute lui qui s'est le plus laissé prendre au piège.

- *Les cadavres avaient l'air si réels, dit-il, encore sous le choc. Et ces cris d'agonie... J'avais l'impression qu'il y avait des fous derrière les murs. Je me demande où les concepteurs ont pris leurs idées.*
- *Ils viennent peut-être de l'hôpital, se moque Sandra en pointant l'édifice muet et aveugle.*

Ils prennent le chemin inverse. La température a encore baissé d'un cran. Au bout de la ruelle, ils remarquent une silhouette encapuchonnée se découpant dans la lumière de la lune et s'avançant vers eux.

- *Vous cherchez le musée des Horreurs? demande Sandra. On vient d'en sortir.*

L'individu n'a pas de visage. Et il dit, avec une voix sans âme :

- *J'ai la charge de vous y ramener.*

Puis un de ses bras fait un grand geste dans les airs. Au bout, un éclat de lune. Rapidement, une lame étincelante frappe. Un premier coup. Un deuxième coup.

Le lendemain, le soleil plombe déjà, à sept heures du matin, malgré le vent frais. Le facteur a entamé sa journée bien des heures auparavant. Le capuchon de son coupe-vent dessine une ombre dense sur son visage. Impossible de le reconnaître sous cette protection. Il doit déposer dans les boîtes aux lettres une panoplie de nouveaux feuillets publicitaires. Mais le couple qui habite l'appartement du 2^e étage où il se dirige en ce moment sera le seul à recevoir une carte d'invitation un peu particulière sur laquelle un slogan imprimé en rouge sang dit : « Vous n'en reviendrez pas. »

Il est à noter que la recherche a été menée par l'enseignant du groupe expérimental (que nous désignerons dorénavant comme l'enseignant-chercheur). Ce dernier a supervisé le déroulement du prétest et du postest auprès des élèves du groupe expérimental en plus de mener, entre chacun de ces deux moments, la séquence d'enseignement/apprentissage lexical du sentiment de la peur. Toutefois, le prétest et le postest réalisés par le groupe témoin ont été supervisés par l'enseignante du groupe en question. Cette dernière a eu la responsabilité de lire les consignes d'écriture, de

remettre les documents aux élèves, mais en aucun moment n'a été appelée à assurer l'enseignement/apprentissage lexical du sentiment de la peur, puisque ce temps de la séquence n'était pas prévu pour ce groupe.

3.3.1 Pour le groupe expérimental

Le tableau suivant présente un résumé de la séquence et des tâches et activités qui lui sont associées.

Tableau 3.4 Résumé de la séquence didactique pour le groupe expérimental

Temps de la séquence	Contenu
1 ^{er} temps	Prétest : écriture d'une partie d'histoire dans lequel les deux protagonistes doivent avoir très peur.
2 ^e temps	5 ateliers d'enseignement et d'apprentissage du lexique des sentiments : <ul style="list-style-type: none"> - mots simples exprimant la peur ou un autre sentiment; - locutions; - manifestations physiques; - figures de style; - constructions détachées.
3 ^e temps	Postest : réécriture du texte initial à partir des apprentissages réalisés et des conseils de réécriture formulés dans le prétest.

3.3.1.1 Premier temps de la séquence

L'expérimentation s'est amorcée par la première phrase d'écriture (prétest) le 29 avril 2014. Pour amener les élèves à intégrer la notion d'évolution psychologique associée aux émotions des personnages abordée plus tôt dans le mois, l'enseignant-chercheur a proposé aux élèves de s'exercer en plaçant deux personnages dans une situation dans laquelle ils doivent avoir très peur. L'enseignant-chercheur leur a fourni le document sur lequel le prétest devait être réalisé et que les élèves devaient identifier. Par la suite, l'enseignant-chercheur leur a demandé de lire silencieusement le début de

l'histoire jusqu'à la 3^e réplique de la situation initiale. Une fois la lecture complétée, il leur a indiqué qu'il lirait à haute voix le début et la fin de l'histoire tout en leur précisant qu'ils auraient à écrire le milieu de l'histoire. Puis l'enseignant-chercheur a distribué à chacun le document « Tâche d'écriture » présentant la consigne d'écriture et sur lequel les élèves pouvaient inscrire les idées qui leur passaient par la tête s'ils le souhaitaient. Enfin, il leur a précisé qu'ils avaient 60 minutes pour réaliser la tâche d'écriture et qu'aucune aide ne serait fournie. Toutefois, des commentaires de relance du type « Je suis sûr que tu peux aller plus loin » ; « Essaie encore » ; « Il te reste du temps » pouvaient être faits à l'oral pour encourager l'élève à ne pas abandonner. À la suite de cette première séance d'écriture, l'enseignant-chercheur a recueilli les prétextes pour en faire la lecture et y ajouter des conseils de réécriture.

3.3.1.2 Deuxième temps de la séquence

L'étude de mots décontextualisés doit prendre en considération plusieurs éléments : par exemple, en plus de connaître le sens et l'orthographe d'un nom, il faut aussi, selon Anctil (2010, p. 254) « connaître son genre, savoir s'il s'agit d'un nom invariable, s'il appartient au registre familier ou standard, connaître sa structure actancielle, les verbes et les adjectifs avec lesquels il est susceptible d'apparaître (cf. collocation), etc. » Un tel contexte d'apprentissage nécessite, selon Tréville (2000), une pédagogie qui servira à accompagner l'apprenant.

C'est ainsi que s'est déployé le deuxième temps de notre séquence. Ce dernier a duré une semaine et demie, soit trois semaines et demie de moins que celle réalisée par Boch (2004). Mentionnons d'abord que les élèves, plus âgés que ceux avec lesquels Boch et Cavalla (2005) ont travaillé, ont un bagage lexical plus grand que celui d'enfants; ensuite, le temps dont nous disposons pour l'enseignement du lexique du

sentiment de la peur et en assurer les apprentissages était limité : les élèves étaient soumis à une épreuve d'écriture d'étape valant 30 % de leur année scolaire le 22 mai 2014. Il importait donc pour l'enseignant-chercheur de lire et commenter la réécriture du texte (troisième temps de la séquence) de manière à faire un retour en vue de la préparation de l'épreuve.

Cette partie de la séquence a pris la forme de cinq ateliers présentant « des activités visant à faciliter la mobilisation du lexique utile en production » (Grossmann et Boch, 2003, p. 120) et tenant compte des trois étapes d'enseignement/apprentissage du lexique des sentiments et, le cas échéant, du lexique de la peur, telles que présentées à la section 2.12.4 du chapitre précédent.

La première étape consistait à valider des connaissances lexicales des élèves portant sur les sentiments, puis à renforcer leur bagage lexical. Selon Grossmann, Boch et Cavalla (2008), les élèves connaissent beaucoup de termes qu'ils ne mobilisent pas de façon efficace pendant leur production. Il faut donc, selon Tréville (2000, p. 29), « baser la sélection du contenu à enseigner [...] sur un vocabulaire de fonctionnement (ou procédural), c'est-à-dire sur les mots les plus fréquents qui ont un large éventail de distribution » [...]. Picoche (1993) abonde en indiquant qu'il faut aller du connu à l'inconnu, faire l'étude approfondie des mots les plus souvent utilisés pour mieux les enrichir par la suite. En ce sens, Grossmann, Boch et Cavalla (2008) expliquent qu'il faut susciter l'emploi des connaissances lexicales des élèves et affiner leur sens, par exemple en opposant les sentiments à partir de critères simples et en les catégorisant en famille synonymiques.

La deuxième étape avait pour but la réutilisation du lexique à travers des activités détachées puis de transfert. À cet effet, Grossmann, Boch et Cavalla (2008) proposent de réaliser de courts exercices d'écriture, lesquels s'avèrent utiles pour faire

comprendre les définitions des mots enseignés, puisque leur sens « ne se laisse pas toujours appréhender clairement à travers le dictionnaire » (Grossmann, Boch et Cavalla, 2008, p. 6).

La troisième étape se voulait une phase d'approfondissement du lexique pour offrir aux élèves des outils qui servent à mieux exprimer les sentiments, en particulier en les suggérant plutôt qu'en les dénommant, c'est-à-dire des activités qui permettent « d'attirer l'attention des élèves sur le fait qu'une certaine économie de l'expression des sentiments s'impose [...] » (Grossmann et Boch, 2003, p. 128).

Les cinq ateliers, qui reprennent dans l'ensemble les activités que Boch (2004) a développées, se sont déployés sur huit cours de 75 minutes. Leur contenu prenait la forme d'un document¹⁵ (voir annexes 1 à 5) de quelques pages remis aux élèves sur lequel étaient présentées une brève mise en contexte et l'intention visée. De trois à cinq activités étaient à réaliser par atelier avant de passer au suivant. L'ensemble des ateliers a été réalisé en classe. À la fin du deuxième temps de la séquence, les documents ayant servi aux élèves à réaliser les différentes activités ont pris la forme d'une ressource lexicale à utiliser au moment du troisième temps de la séquence (postest).

Soulignons que l'enseignant-chercheur a utilisé en classe le logiciel *Antidote 8* de l'entreprise québécoise *Druide informatique* comme ressource lexicale principale pour l'une ou l'autre des activités qui le nécessitait. Selon Anctil (2010, p. 189), « cet outil referme en effet une dizaine de dictionnaires qui fournissent une description lexicographique rarement égalée ». Ainsi, toute la classe a eu la possibilité, par l'entremise de l'ordinateur personnel de l'enseignant-chercheur (puisque l'école ne

¹⁵ Ce document ne présente pas la même mise en page originale de Boch (2004). L'enseignant-chercheur a pris la liberté de proposer une mise en page plus conviviale.

dispose pas d'une licence qui permet à *Antidote* de se trouver sur l'ensemble de ses postes informatiques disponibles dans les classes) et à la suite d'une brève présentation sur la façon d'utiliser le logiciel, de profiter des dictionnaires de définitions, des synonymes, des antonymes, des expressions et des cooccurrences de manière à approfondir certaines connaissances lexicales liées aux sentiments, plus particulièrement au sentiment de la peur.

Atelier 1 : Activer la carte des sentiments

L'intention de cet atelier (voir annexe 1) était d'apprendre aux élèves à trouver et à choisir les mots¹⁶ pour exprimer des sentiments divers. Chacune des activités était suivie d'un retour en plénière pour comparer les réponses fournies par les élèves. Dans cet atelier, les élèves étaient appelés à associer des noms de sentiment à des mises en contexte, à trouver le nom d'un sentiment à partir de l'adjectif qui lui est lié, à relever des synonymes selon la construction lexicale énoncée (par exemple, trouver des synonymes du mot¹⁷ AVOIR PEUR). Par la suite, les élèves étaient appelés à différencier, à l'aide du dictionnaire de définitions d'*Antidote* 8, le degré d'intensité de deux noms exprimant la même émotion (par exemple, le nom de sentiment EFFROI est plus fort que le nom de sentiment PEUR). Enfin, une liste présentait des noms de sentiment auxquels les élèves devaient associer une valeur positive ou négative ou les deux à la fois.

¹⁶ Tout au long des ateliers, c'est le terme « mot » et non « lexème » qui a été privilégié en classe.

¹⁷ La notion de collocation n'a pas été abordée tout au long des ateliers qui ont été menés dans le cadre de cette expérimentation. AVOIR PEUR a été analysé comme un verbe simple.

Atelier 2 : Activer la carte des sentiments (suite)

Cet atelier (voir annexe 2) avait pour but de faire connaître aux élèves les locutions (incluant les expressions figées) servant à illustrer la manifestation physique d'un sentiment. Toutefois, notons que certains verbes qui ne sont pas des locutions verbales ont été inclus dans cet atelier parmi les expressions, puisqu'ils traduisent bien les actions provoquées par un sentiment (par exemple FULMINER comme équivalent à ÊTRE VERT DE RAGE). Les élèves ont cependant été avisés que ces mots ne correspondaient pas à la définition qui avait été donnée du terme « locution ». La notion de collocation a été évacuée de l'ensemble des ateliers, bien que Boch (2004) en fasse mention quand elle présente les résultats liés au réinvestissement des catégories du lexique de la peur dans la réécriture (à cet effet, voir la section 2.11.4 du chapitre précédent). À travers les activités de cet atelier, les élèves ont dû trouver des expressions associées à différents noms de sentiment, trouver le nom de sentiment associé à certaines expressions utilisées dans de courts textes, puis décontextualisées. La dernière activité de l'atelier original a été modifiée : au lieu de partir d'une photo pour amener les élèves à rédiger un petit texte incluant quelques expressions étudiées, nous avons plutôt opté pour trois extraits de film dans lesquels un personnage était soumis à un sentiment en particulier (peur, joie, peine). Les élèves devaient identifier le sentiment en question et relever ses différentes manifestations. Par la suite, ils devaient choisir un des trois extraits de film pour rédiger un texte de dix lignes qui montrait comment le sentiment vécu par le personnage se manifestait, et ce, en intégrant des expressions parmi celles étudiées précédemment.

Atelier 3 : Les réactions face à des situations de peur

Cet atelier (voir annexe 3) avait pour but d'amener les élèves à développer des moyens pour décrire la peur. Les élèves ont donc appris, au fil des activités, à choisir des mots propres à la manière dont ils voulaient que la peur s'exprime dans leur écriture. La peur pouvait être provoquée (TERRIFIER) ou ressentie (TERRIFIÉ), et ainsi être observée par des manifestations physiques, des sensations ou des réactions (TREMBLER), des actions (S'ENFUIR) et des éléments d'ambiance (NOIRCEUR). Dans un premier temps, les élèves devaient identifier tous les mots qui expriment ou inspirent la peur et les consigner dans un tableau. Par la suite, ils étaient invités à compléter ce tableau à l'aide de leurs propres repères culturels et du lexique de la peur exploité par les auteurs respectifs des nouvelles *Le meurtre de James Conlon* et *Le bol chaud* lus le mois précédent. Enfin, les élèves devaient récrire un tout petit texte en ajoutant le lexique appris depuis l'Atelier 1 de manière à renforcer le sentiment de peur et en variant les moyens pour y parvenir.

Atelier 4 : Utiliser la métaphore et la comparaison pour décrire la manière dont le personnage ressent la peur

Dans cet atelier (voir annexe 4), les élèves étaient appelés à apprendre et à utiliser des figures de style, en particulier la métaphore et la comparaison, pour exprimer la peur sans nécessairement nommer le sentiment. D'abord, les élèves devaient identifier dans des phrases si le sentiment exprimé prenait la forme d'une métaphore ou non. Par la suite, ils devaient donner du sens à ces figures de style en s'appuyant sur leur sens littéral. Dans un troisième temps, les élèves devaient compléter une liste de comparaison en utilisant des ouvrages de référence au besoin, puis enfin proposer des comparaisons un peu plus inusitées, créatives.

Nous avons également profité de cet atelier pour nous concentrer sur certaines métaphores présentes dans la nouvelle littéraire *Le meurtre de James Conlon* (Vaggio, 1986). Pour mieux comprendre comment elles sont construites, comment elles fonctionnent et comment elles peuvent inspirer la création d'autres figures de style à partir du modèle qu'elles fournissent (Polguère, 2008), nous avons relevé, dans le texte de Vaggio (1986, p. 49) les métaphores suivantes : « Son cœur était un bélier, un animal enfermé dans un sac, une bombe fracassante [...] »; « Un tourniquet dans la gorge, un coutelas dans les tripes on cœur sembla sombrer dans un vide insondable »; « La terreur lui déchargea son terrible voltage dans un frisson asservissant. » Il s'agit, selon Polguère (2008), de figures de style libres : elles sont comprises sans être reconnues, puisqu'elles ne font pas appel aux connaissances lexicales du français. Nous voulions, par ces observations supplémentaires, amener les sujets plus loin dans la création de figures de style.

Atelier 5 : Les constructions détachées

Cet ultime atelier (voir annexe 5) avait pour but d'amener les élèves à apprendre à organiser l'ensemble des moyens lexicaux développés dans les quatre ateliers précédents à l'intérieur de constructions détachées ayant une influence sur la narration, donc d'« établir un lien plus fin entre action narrative et sentiment éprouvé » (Grossmann et Boch, 2003, p. 128). L'adjectif détaché et le participe présent ont inspiré les deux constructions sur lesquelles l'atelier mettait l'accent. Dans un premier temps, les élèves devaient les identifier et les distinguer dans un court texte; dans un deuxième temps, ils devaient compléter des phrases à l'aide d'un adjectif détaché, puis conjuguer des verbes au participe présent. Enfin, les élèves ont dû unir deux phrases en une en s'assurant de reproduire l'une ou l'autre des structures à l'étude avant d'en insérer de leur propre cru dans un texte déjà écrit aux endroits

qu'ils jugeaient stratégiques, en autant que leurs propositions expriment les sentiments ressentis par les personnages.

3.3.1.3 Troisième temps de la séquence

La phase de réécriture du texte initial s'est déroulée le 13 mai 2014. Les élèves ont reçu trois documents : la version originale de leur prétest commentée par l'enseignant-chercheur, une copie de cette version non annotée et le document sur lequel devait être rédigée la version finale de leur texte (que nous appellerons désormais posttest). Ils devaient, à la lumière des conseils de réécriture que l'enseignant-chercheur avait insérés à certains endroits stratégiques du prétest et des apprentissages liés aux cinq ateliers, apporter des modifications à leur texte et en produire le posttest. Cette partie de la séquence s'est fait sans le soutien de l'enseignant-chercheur. Les élèves pouvaient toutefois consulter les documents liés à chacun des ateliers comme ressources lexicales, de même que *Antidote 8*. Les élèves décidaient eux-mêmes de tenir compte ou non des conseils de réécriture (il sera question de ces conseils à la section 3.2.3) pour modifier, ajouter ou retirer certaines informations au prétest. Ils choisissaient eux-mêmes la catégorie lexicale qu'ils jugeaient nécessaire d'exploiter dans tel ou tel contexte de leur histoire. Les élèves étaient appelés à insérer là où ils le désiraient dans la copie non annotée de leur prétest les changements qu'ils voulaient apporter à leur texte. Par la suite, ils devaient produire le posttest sur un document similaire à celui sur lequel avait été produit le prétest.

À la fin de cette séquence, tous les documents ont été récupérés par l'enseignant-chercheur afin de procéder à la collecte de données, dont il sera question dans la section 3.3.

3.3.2 Le groupe témoin

Tableau 3.5 Résumé de la séquence didactique pour le groupe témoin

Temps de la séquence	Contenu
1 ^{er} temps	Prétest : écriture d'une partie d'histoire dans lequel les deux protagonistes doivent avoir très peur.
2 ^e temps	Aucun.
3 ^e temps	Postest : réécriture du texte initial à partir des ressources lexicales mises à la disposition des élèves et des conseils de réécriture formulés dans le prétest.

Contrairement à l'expérimentation menée par Boch et Cavalla (2005) dans laquelle il n'y avait aucun groupe témoin, notre expérimentation en comportait un. Ce groupe n'a bénéficié d'aucun enseignement/apprentissage lié au lexique, c'est-à-dire du deuxième temps de la séquence d'enseignement. Toutefois, il a été soumis aux mêmes tâches d'écriture que le groupe expérimental, soit le prétest et le postest.

Le premier temps de la séquence a eu lieu le 6 mai 2014. Les élèves ont alors été soumis au même document et aux mêmes consignes que ceux fournis aux élèves du groupe expérimental pour la rédaction de la version initiale du texte (prétest). Toutefois, c'est leur enseignante qui a supervisé le déroulement de la tâche. Une fois le prétest achevé, l'enseignante a récupéré les copies et les a remises à l'enseignant-chercheur. Ce dernier s'est chargé d'y inscrire des conseils de réécriture.

Le deuxième temps de la séquence n'a pas eu lieu dans ce groupe, donc les sujets n'ont bénéficié d'aucune phase d'enseignement/apprentissage du lexique des sentiments. Autrement dit, aucun des sujets n'a vécu l'un ou l'autre des cinq ateliers. Toutefois, lors de la réécriture, soit le postest, qui a eu lieu le 26 mai 2014, l'enseignante a remis aux élèves l'ensemble des documents liés aux cinq ateliers contenant les notions et les réponses aux différents exercices que les élèves du groupe

expérimental avaient réalisés lors du deuxième temps de la séquence de l'expérimentation. Nous avons convenu que le groupe témoin pourrait bénéficier de ces ressources lexicales équivalent, excluant *Antitode 8*, puisque le logiciel n'était pas disponible sur les ordinateurs de la classe.

Au moment du posttest, les élèves du groupe témoin ont reçu les mêmes consignes que ceux du groupe expérimental. La réécriture relevait des élèves uniquement, aucune aide de l'enseignante ne pouvait leur être apportée. Les élèves pouvaient ou non s'appuyer sur les conseils de réécriture pour produire la seconde version de leur texte, les choix de réécriture leur appartenant. Une fois la tâche complétée, l'enseignante a récupéré tous les documents et les a remis à l'enseignant-chercheur qui a procédé à la collecte des données, dont il sera question dans la section 3.3, dans le but de comparer ces derniers à celles du groupe expérimental.

3.3.3 Les conseils de réécriture

La réécriture, constituante du processus de révision, a été guidée par les conseils de réécriture de l'enseignant-chercheur dans une posture non pas d'évaluateur, mais, comme le proposent Dessus et Lemaire (2004), de lecteur extérieur à la classe. Ces derniers mentionnent par le fait même que « le lecteur d'un texte à des fins de révision ou d'évaluation le lit pour comprendre, pour détecter d'éventuels problèmes, pour proposer d'éventuelles alternatives » (2004, p. 4).

Boch et Cavalla (2005, p. 62) soulignent que les conseils de réécriture effectués par l'adulte dans le cadre de leur recherche portaient sur :

- 1- l'insertion du lexique et des expressions associées aux sentiments aux endroits où leur mention apporte des informations pertinentes quant aux réactions et aux ressentis des personnages;
- 2- l'insertion des éléments d'ambiance associés à la peur afin de décrire les sentiments des personnages à leur égard [...].

Ces conseils devaient rester volontairement flous quant au contenu lexical et à son emplacement pour ne pas imposer la sélection d'une catégorie lexicale en particulier aux élèves.

Dans le cadre de notre recherche, nous avons privilégié des conseils de réécriture qui se réfèrent à l'orientation prise par Boch et Cavalla (2005), soit des conseils de réécriture annotés en marge qui permettaient aux élèves de renforcer les réactions et les ressentis des personnages et les éléments d'ambiance qui suscitent nécessairement la description des sentiments que ces éléments inspirent. Cette partie de la tâche de l'enseignant-chercheur a été complétée au maximum une semaine et demie suivant la remise de la première version afin que les élèves des deux groupes puissent récrire leur texte.

Voici, à travers quelques exemples, la forme que pouvaient prendre ces conseils de réécriture selon le contexte fourni par les productions d'élèves dans le prétest :

Tableau 3.6 Exemples de conseils de réécriture formulés par l'enseignant-chercheur

Extraits des productions d'élève	Conseils de réécriture
« Soudainement, ils voient une lumière très claire où se trouve un homme qui leurs ¹⁸ dit de s'approcher [...] »	<i>De quoi cet homme a-t-il l'air? Fait-il peur?</i>
« Sandra et Julien pleurent après avoir vu cette affreuse face.	<i>Pourquoi pleurent-ils? Est-ce la bonne émotion?</i>
« En entrant dans ce musée, les deux compagnons entendent une musique terrifiante. »	<i>Que ressentent les deux personnages face à cette ambiance?</i>
« Avant qu'elle le sache, le garçon se lève en riant. C'était toute une blague et Julien en faisait parti. »	<i>Et comment réagit Sandra face à ce stratagème?</i>
« Tout de suite après, une main dans leur dos les pousse vers la gauche [...] »	<i>Que ressentent-ils au contact de cette main?</i>
« - Est-ce qu'on va partir d'ici vivant? demande Julien à la madame. » « Sonia et Julien vont à la salle 13, en dedans, les lumières clignotent de manière morbide [...] »	<i>Renforce l'émotion du personnage dans la question que pose le personnage. Par quel chemin passent-ils pour se rendre à la salle 13? De quoi a-t-il l'air?</i>
« Sonia demande : - C'est quoi votre question? »	<i>Dans quel état se trouve Sonia?</i>
« [...] ils entendirent une voix derrière eux [...] »	<i>Décris la voix.</i>
« C'est là qu'ils virent une maison [...] »	<i>Une maison dans le musée? De quoi a-t-elle l'air, cette maison?</i>
« [...] mais avant qu'il ai pu dire un mot la trape s'est refermer. »	<i>Que ressentent Sandra et Julien une fois qu'ils sont enfermés?</i>
« Au fond du couloir, un homme, habillé en noir comme l'ange de la mort, avec un couteau y était. »	<i>Que font Sandra et Julien en le voyant?</i>
« [...] quand il a pesé la gachette, le fusil le bruit que quand une balle sort mais c'était pas une vrai balle c'était juste pour leur faire peur. »	<i>Il faudrait peut-être que tu expliques comment Sandra réagit quand le coup de feu se fait entendre.</i>
« La première chose qu'ils ont vu étaient des lettres gothiques qui formaient "Musée des horreurs". Le reste était difficile à observer à cause du noir dans tout la grande chambre. »	<i>Quel effet ce noir a-t-il sur les personnages?</i>

¹⁸ Nous avons recopié intégralement tous les extraits provenant des textes d'élèves. Nous n'en avons pas altéré le contenu ni corrigé les fautes.

Les annotations en marge étaient donc orientées, tel que l'énoncent Dessus et Lemaire (2004); de manière à ce que les sujets puissent avoir une idée du jugement du public, de la façon dont ce dernier pourrait réagir au texte.

3.4 Collecte de données

Les données ont été recueillies par le prétest et le postest. Pour le prétest, rappelons que les sujets devaient poursuivre l'écriture d'un texte, dont ils avaient le début et la fin, de manière à ce que les lecteurs sentent que les personnages ont très peur. Quant au postest, les sujets devaient récrire le texte initialement produit au moment du prétest de manière à renforcer le climat de peur¹⁹.

3.5 Analyse des données

Nous présentons d'abord comment les données ont été consignées, ensuite comment elles ont été analysées.

3.5.1 Consignation des éléments textuels par catégorie pour le prétest et le postest

Une fois le prétest et le postest des groupes expérimental et témoin remis à l'enseignant-chercheur, l'analyse de données a pu s'amorcer. Par contre, nous avons dû exclure le sujet numéro 9 du groupe témoin. En effet, au lieu de récrire son texte au moment du postest en tenant compte des consignes et à la lumière des conseils de

¹⁹ Une entrevue semi-dirigée avait été initialement prévue dans le design de notre recherche.

réécriture, il a tout simplement produit un nouveau texte qui ne correspondait pas aux exigences de l'exercice.

Dans un premier temps, nous avons organisé les données recueillies. Pour le prétest comme pour le posttest, nous avons d'abord établi les catégories lexicales dans lesquelles seraient classées les différentes informations associées au lexique des sentiments, et ce, indépendamment des erreurs lexicales que les sujets auraient pu produire, puisque nous ne nous sommes pas donné le mandat de vérifier si ces derniers utilisaient correctement les mots en contexte d'écriture. La catégorisation générale n'a pas fait l'objet d'une validation préalable, puisqu'elle s'appuie sur celle proposée par Boch et Cavalla (2005). Elle s'inspire également du contenu de chacun des ateliers. Le tableau suivant présente ces cinq catégories de même que les sous-catégories qui leur ont été associées.

Tableau 3.7 Catégories et sous-catégories lexicales

Catégorie 1	Catégorie 2	Catégorie 3	Catégorie 4	Catégorie 5
Mots simples	Locutions	Réactions	Figures de style	Constructions détachées
1.1 Qui expriment la peur	2.1 Expressions figées	3.1 Manifestations physiques	4.1 Comparaisons	5.1 Participe présent
1.2 Qui expriment un autre sentiment que la peur	2.2 Cooccurrences ²⁰	3.2 Actions	4.2 Métaphores	5.2 Adjectifs détachés
		3.3 Éléments d'ambiance		5.3 GPrép modificateurs de verbe ²¹

²⁰ Bien que nous n'ayons pas spécifiquement étudié le phénomène de la cooccurrence en classe, nous avons pris l'initiative, pour cette catégorie, de discriminer les expressions figées des cooccurrences à l'aide d'*Antidote 8*.

²¹ La sous-catégorie « groupe prépositionnel modificateur du verbe » n'a pas été abordée comme élément théorique dans le chapitre 2; elle ne fait pas non plus partie des données observées par Boch et Cavalla (2005) dans leur propre recherche; nous avons cru bon de la faire ressortir, étant donné qu'elle donne du sens au verbe auquel elle est liée en exprimant avec quel sentiment éprouvé par le personnage l'action se produit (« [...] crie de soulagement Julien »; « [...] demande Julien avec angoisse »); cette structure, introduite par une préposition, s'apparente, d'une certaine façon, à l'adjectif détaché (*crie Julien, soulagé; demande Julien, angoissé*).

Une fois les catégories et les sous-catégories établies, nous avons accumulé chaque information que nous pouvions associer à l'une ou l'autre des catégories (certains mots pouvaient faire partie de plus d'une catégorie selon l'usage qui en était fait) en tenant compte de l'ensemble des sujets du groupe témoin, puis du groupe expérimental sans les associer à chacun des sujets de façon spécifique. En effet, notre intention était de vérifier l'effet de notre expérimentation sur les groupes et non sur chacun des élèves. Les tableaux ci-dessous proposent quelques exemples seulement de catégorisation des données relevées dans les productions des sujets de notre recherche, groupes expérimental et témoin confondus, de même que prétest et posttest confondus.

Tableau 3.8 Catégorie 1 : exemples

Catégorie 1 : Mots simples	
1.1 Mots simples qui expriment la peur	1.2 Mots simples qui expriment un autre sentiment que la peur
Panique <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Paniquée</u> (X2) ▪ Panique ▪ Paniquent 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Dégouté (X2) ▪ <u>Surpris</u> (X5) ▪ <u>Hésitant</u> (X2) ▪ <u>Confus</u> ▪ <u>Perplexe</u>
Peur <ul style="list-style-type: none"> ▪ <u>Peur</u> (X4) ▪ Épreurant (X2) ▪ Font peur ▪ Avoir peur ▪ Faire peur 	

À l'intérieur de la sous-catégorie « Mots simples qui expriment la peur », nous avons pris soin de placer chaque mot simple, peu importe sa classe grammaticale, sous le nom de sentiment qui lui correspond. Les mots simples qui se répétaient à l'intérieur d'une production ou d'une production à l'autre ont été multipliés au lieu d'être recopiés dans le tableau. Enfin, les mots simples soulignés indiquent qu'ils font aussi partie des catégories 3 et 5. Ces derniers ont donc été comptés selon le nombre de fois qu'ils apparaissaient dans chacune des catégories où ils ont été classés.

Tableau 3.9 Catégorie 2 : exemples

Catégorie 2 : Locutions	
2.1 Expressions figées	2.2 Cooccurrences
Blêmir ▪ « Elle était blanc comme un drap. » (X4)	Trembler ▪ « La <u>voix tremblotante</u> »
Trembler ▪ « Elle et son copin avait la chair de poule. » (X3)	Avoir peur ▪ « Sonia sursaute de peur. » ▪ « Cette effroyable peur. » ▪ « Ils se sentent submergé par la peur. »
Fuir ▪ « Julien et Sandra prennent les jambes à leur cou. »	

Antidote 8 nous a permis de départager les expressions figées des cooccurrences si nous avons un doute. Nous avons classé les locutions en fonction d'un verbe représentatif. Celles qui se répétaient à l'intérieur d'une production ou d'une production à l'autre ont été multipliées au lieu d'être recopiées dans le tableau. Enfin, les locutions soulignées indiquent qu'elles font aussi partie des catégories 3 et 5. Ces locutions ont donc été comptées selon le nombre de fois qu'elles apparaissaient dans chacune des catégories où elles ont été classées.

Certaines expressions et collocations déformées par les élèves²² comme « *blanc comme un drap de linge », « *qui elle a froid au dos », « *avoir une sueur froide », « *les poils de son bras qui se redressait », « *pétrifiait de peur », « *remplient de peur », « *qui craignait sa vie » ont été tout de même relevées et catégorisées selon la construction lexicale proposée par *Antidote 8*.

²² Bien que cette recherche ne porte pas sur les erreurs lexicales produites par les élèves, nous avons décidé d'en tenir compte dans notre consignation en les intégrant aux catégories correspondantes. Il est à noter qu'un code spécial, portant sur les erreurs, n'a pas été créé.

Tableau 3.10 Catégorie 3 : exemples

Catégorie 3 : Réactions		
3.1 Manifestations physiques	3.2 Actions	3.3 Éléments d'ambiance
Sursauter <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Sonia sursauta. » ▪ « Julien sursauta. » ▪ « Le couple sursaute... » ▪ « Crie Julien en sursautant. » ▪ « Julien et Sonia sursautent d'effroi... » ▪ « Il sursaute... » Paralyser <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Julien resta paralysé, » ▪ « Sonia s'éloigne de suite, pétrifiée. » ▪ « Julien, paraliser, commence à parler... » ▪ « Demande Sonia pétrifié. » ▪ « Ils sont paralysés par la scène. » 	S'enfuir <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Julien et Sandra prennent les jambes à leur cou. » ▪ « Ils s'enfuir tout les deux vers la sortie. » ▪ « Il décida de s'enfuir. » Se précipiter <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Ils [...] se précipitèrent le plus rapidement possible. » ▪ « Le couple, soulagé, se précipita vers la porte... » ▪ « Sonia se pressa vers la porte. » 	OUÏE Porte <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Le couple pousse une porte rouillée et grinçeuse. » ▪ « La porte s'ouvre en grinçant comme si elle est contrôlée par un esprit maléfique. » ▪ « La porte se ferme d'un coup sec. » VUE Cadavre <ul style="list-style-type: none"> ▪ « Le couple [...] voit apparaître quatre autres cadavres pendus. » ▪ « Cadavre froid et mystérieux » ▪ « Un cadavre blanc avec la peau sèche » ▪ « Des centaines de cadavres empilés l'un sur l'autre » ▪ « Ils voient le cadavre ensanglanté d'une femme appuyé contre un mur » ▪ « Les hommes morts décapités »

Les éléments que nous avons retenus provoquent la peur ou en sont les effets. Ils sont associés, dans les deux premières sous-catégories, à un verbe repère. Les manifestations physiques et les actions ne touchent que les personnages principaux, soit Sandra et Julien. Leurs actions se concentrent davantage sur la façon dont agit chacun d'entre eux à l'égard de l'autre face à une situation de peur et sur leur désir de sortir du musée.

Pour ce qui est des éléments d'ambiance, nous avons subdivisé cette sous-catégorie en fonction de quatre sens, soit l'ouïe, la vue, le toucher et l'odorat, puis nous avons associé chaque élément à un nom repère souvent associé au décor dans lequel

évoluent les protagonistes de l'histoire. Certains verbes contribuant à l'ambiance comme OUVRIER et FERMER sont parfois modifiés par des adverbes ou groupes prépositionnels (SUBITEMENT, SOUDAINEMENT, SUR LE COUP) qui provoquent leur action sans que cette dernière puisse être anticipée ou parée, ce qui amène les protagonistes à réagir.

Tableau 3.11 Catégorie 4 : exemples

Catégorie 4 : Figures de style	
4.1 Comparaisons	4.2 Métaphores
<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Julien, lui, commence à respirer fort comme un cheval exténué. » ▪ « Mon cœur battait comme si j'avais couru le marathon. » ▪ « Sonia et moi on cri comme si on se faisait couper les doigts. » ▪ « Les deux jeunes cherchent la sortie comme des animaux affamés qui cherchent leur nourriture. » ▪ « La peur monta en elle à la même vitesse que les araignées qui grimpaient sur elle. » ▪ « Julien devint blanc comme un albinos. » 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Cette effroyable peur qui traversait une fois de plus tout leur corps. » ▪ « Crispé de peur » ▪ « La montagne de cadavres » ▪ « Ils ont tellement peur qu'ils ont tendense à perdre leurs organes. » ▪ « Leurs corps presque démunies d'âmes » ▪ « Elle pleurait tellement que le Titanic pouvait couler sous ces larmes. » ▪ « Ils croient qu'ils sont au bout de la mort. »

Pour la catégorie 4, les comparaisons et les métaphores qui ne font pas référence aux émotions vécues par les personnages ont été rejetées.

Tableau 3.12 Catégorie 5 : exemples

Catégorie 5 : Constructions détachées		
5.1 Participe présent	5.2 Adjectif détaché	5.3 GPrép modificateur de verbe
<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Tremblant, Julien dit à Sonia... » ▪ « Crie Julien en sursautant ▪ Lui répond Sonia ayant <u>la chair de poule</u>. » ▪ « <u>Tremblant de peur</u>, ils avaient l'impression... » 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Julien <u>térrifier</u> prend sa pompe [...] à air en tremblant de peur. » ▪ « <u>Éffrayé</u>, il commence à pleurer. » ▪ « Sa copine, <u>morte d'inquiétude</u>, prend un sciseau... » ▪ « Julien, <u>curieux</u>, l'ouvra. ▪ Julie sursauta, <u>surprit</u> par un ombre de forme humain... » ▪ « <u>Térrorisé</u> en le voyant s'approcher du trou, Julien ne pu dire... » ▪ « Le jeune couple, <u>confus</u>, avance... » ▪ « dit-il, <u>inquiet</u>. » 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ « Le coupe se regardent d'un ère <u>épouvanté</u>... » ▪ « dit Sonia avec <u>inquiétude</u> » ▪ « demanda Julien <u>d'un teint livide</u>. » ▪ « demande Julien <u>avec angoisse</u>. » ▪ « lui répond d'un <u>air troublé</u> Sonia. » ▪ « dit-elle d'un ton <u>horrifiée</u>. »

En ce qui a trait à la catégorie 5, nous n'avons pas tenu compte de l'absence de la virgule de détachement pour classer les éléments dans l'une ou l'autre des première ou deuxième sous-catégories. Les constructions détachées qui présentaient des actions au lieu d'exprimer des sentiments ont été rejetées.

3.5.2 Consignation des éléments textuels par sujet pour le prétest et le posttest

Pour assurer une analyse efficace de nos données, nous avons d'abord consigné dans un tableau Excel chacun des éléments textuels par sous-catégorie par sujet, et ce, pour le premier temps de la séquence, soit le prétest. Ce tableau se divise en 25 colonnes : sujet (chaque sujet s'est vu attribuer un numéro distinct, soit de 1 à 54), sexe (1 pour sexe féminin; 2 pour sexe masculin), groupe (1 pour groupe témoin; 2 pour groupe expérimental), sous-catégories (par exemple 1.1 pour mots simples exprimant la peur; 4.1 pour les figures de style présentées sous forme de comparaison, etc.), total pour

chacune des sous-catégories, somme globale, catégories combinées (par exemple un mot simple de la catégorie 1 intégré dans une structure détachée représentée par la catégorie 5). Ainsi, pour chaque prétest associé à un sujet, nous avons inscrit le nombre d'occurrences relevées par sous-catégorie et le nombre d'éléments liés à des catégories combinées.

Par la suite, nous avons produit un tableau similaire pour le troisième temps de la séquence, soit le posttest. En plus des colonnes mentionnées ci-dessus, nous avons ajouté une colonne qui tient compte du nombre de conseils de réécriture fournis par l'enseignant à chacun des sujets; une colonne qui tient compte du nombre de conseils de réécriture suivis par chacun des sujets; des colonnes qui présentent le nombre d'ajouts à l'égard des conseils de réécriture pour chacune des catégories (il était alors possible que les sujets ajoutent plusieurs éléments pour le même conseil de réécriture) et le total de ces ajouts; des colonnes qui présentent le nombre d'ajouts produits indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant par catégorie et le total de ces ajouts.

Enfin, pour vérifier si les sujets variaient leurs mots du prétest au posttest, nous avons produit deux tableaux Excel dans le but de nous attarder plus spécifiquement sur les mots simples exprimant la peur (première sous-catégorie de la catégorie 1) et le nombre de leurs occurrences par sujet dans les productions du prétest. Nous avons fait la même chose avec les expressions figées (première sous-catégorie de la catégorie 2). Puis nous avons reproduit ces deux tableaux pour le posttest. Nous avons privilégié ces deux sous-catégories au détriment des autres pour les raisons suivantes :

- les cooccurrences (sous-catégorie 2.2) n'ont pas fait l'objet d'un enseignement/apprentissage explicite en classe;

- la catégorie 3 est de loin la plus exploitée en nombre d'éléments lexicaux répertoriés; une analyse par mots aurait été couteuse en temps, d'autant que la sous-catégorie 3.3, soit les éléments liés à l'ambiance, fait davantage référence aux repères culturels des sujets qu'à des connaissances explicitement traitées en classe à travers les ateliers;
- comme la catégorie 4 s'intéresse aux figures de style et que ces dernières ont été créées par les sujets, nous ne pouvions en faire l'inventaire et vérifier si les sujets, du prétest au postest, utilisaient les expressions créées par d'autres sujets; rappelons que l'atelier 4 avait pour but d'amener les élèves à générer des figures de style originales et non à utiliser des expressions préconstruites, comme le sont les expressions figées;
- la catégorie 5 s'intéresse avant tout à des constructions détachées qui permettent aux sentiments éprouvés par les personnages de contribuer à la narration et, par le fait même, à la qualité littéraire de leur texte, et non aux mots qui en font partie.
- la tâche de compilation des données est fastidieuse, puisqu'il faut relever de façon spécifique pour chacune des productions du prétest et postest de chacun des groupes les mots, les figures de style ou les constructions détachées utilisées par les sujets, tâche à laquelle nous ne pouvions consacrer plus de temps; étant donné que la compilation requiert du temps, nous avons malheureusement dû faire des choix dans le cadre de la réalisation de ce mémoire.

3.5.3 Méthode d'analyse des données pour le prétest et le postest

Dans le cadre de notre recherche, une analyse quantitative s'est appuyée sur les différences observées entre le prétest et le postest produits par les sujets des groupes

témoin et expérimental. Cette analyse a porté sur le réinvestissement des marques lexicales enseignées en classe au temps deux de notre séquence, soit entre la production du prétest et la production du posttest.

3.5.3.1 Les tests utilisés

Nous avons utilisé le test Anova à mesures répétées pour vérifier s'il y avait une différence significative entre le groupe témoin et le groupe expérimental quant à la façon dont ils exploitent les ressources lexicales pour chacune des catégories du prétest au posttest. Nos attentes nous ont mené à croire qu'une utilisation plus grande des ressources pour les catégories 1, 2, 4 et 5 afin de renforcer le climat de peur serait davantage observable dans les productions du groupe expérimental que dans celles du groupe témoin, étant donnée le deuxième temps de la séquence d'enseignement/apprentissage du lexique du sentiment de la peur.

Un test Anova à mesures répétées a été utilisé également pour vérifier s'il y avait une différence significative entre les deux groupes en ce qui a trait à l'insertion des éléments lexicaux des catégories 1, 2 et 4 dans la catégorie 5. Nous sommes d'avis que le groupe expérimental aura été en mesure de réinvestir davantage les mots concernées dans des structures qui contribuent à faire progresser l'histoire.

Un test T nous aura été utile pour vérifier si l'écart observé entre le groupe témoin et le groupe expérimental en ce qui a trait au nombre d'ajouts produits par chacun des sujets indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant-chercheur présentait une différence statistiquement significative. Selon nous, le groupe expérimental devra avoir produit plus d'ajouts dans le posttest pour chacune des catégories que le groupe témoin.

Une corrélation de Pearson aura permis de vérifier si les productions des sujets pour chacun des groupes s'amélioreraient davantage grâce aux conseils de réécriture formulés par l'enseignant ou indépendamment de ces propositions. Le groupe témoin devrait démontrer une amélioration directement liée aux conseils de réécriture de l'enseignant-chercheur, puisqu'il n'aura pas bénéficié du dispositif d'enseignement/apprentissage du lexique des sentiments. Par ailleurs, l'amélioration du groupe expérimental devrait davantage s'observer à travers les ajouts produits indépendamment des conseils de réécriture formulés par l'enseignant-chercheur, puisque le dispositif devrait donner aux sujets plus d'outils pour apporter eux-mêmes des modifications à leurs textes.

Enfin, un test Anova à mesures répétées nous aura permis d'observer si, entre le groupe témoin et le groupe expérimental, une différence significative ou non se manifeste quant à la variété de mots simples exprimant la peur (sous-catégorie 1.1) et d'expressions figées (sous-catégorie 2.1) utilisés par les sujets du prétest au posttest. Autrement dit, il était important de vérifier si les sujets ont varié davantage leurs mots et leurs expressions au moment de la rédaction du posttest. Nous avons pensé qu'une différence significative marquée donnerait avantage au groupe expérimental.

4. RÉSULTATS

Dans ce chapitre, nous présentons les résultats relatifs à notre objectif de recherche : vérifier si un enseignement lexical jumelé à un travail de réécriture d'un texte narratif amène les élèves à augmenter et à varier l'expression du sentiment de la peur et à développer la dynamique du récit en mettant les sentiments des personnages au service de la narration. Nous comparons le prétest et le posttest de chacun des groupes, puis entre les groupes, et ce, sous trois angles : d'abord sur les plans de la quantité, particulièrement pour les catégories 1, 2, 3 et 4; ensuite sur le plan de la qualité, plus précisément en ce qui a trait à la variété des mots simples exprimant la peur, des expressions figées et de l'utilisation des constructions détachées qui, rappelons-le, influencent la dynamique du récit; enfin sur le plan des ajouts produits par les sujets en fonction ou non des conseils de réécriture.

4.1. Comparaison prétest/posttest

4.1.1 *Sur le plan quantitatif*

Cette partie des résultats porte sur la comparaison entre la quantité de mots simples, de locutions, de figures de style ou de constructions détachées produite par les sujets lors du prétest et celle produite lors du posttest. Chaque catégorie lexicale (voir tableau 3.7 de la sous-section 3.5.1) du chapitre précédent tient compte de tous les mots qui lui sont associés, qu'ils apparaissent à plusieurs reprises ou non, qu'ils fassent partie de plus d'une catégorie ou non. Le tableau ci-dessous présente la

proportion des éléments lexicaux exploités par les sujets pour chacun des groupes au prétest et au postest.

Tableau 4.1 Pourcentage des éléments lexicaux du total de chaque catégorie et du total des catégories

		Témoïn				Expérimental			
		Prétest		Postest		Prétest		Postest	
		% du total de la catégorie	% du total des catégories	% du total de la catégorie	% du total des catégories	% du total de la catégorie	% du total des catégories	% du total de la catégorie	% du total des catégories
Catégorie 1	1.1 Mots simples peur	66	10	57	10	52	9	56	10
	1.2 Autres sentiments	34	5	43	7	48	8	44	8
Catégorie 2	2.1 Expressions figées	12	1	19	2	22	2	37	4
	2.2 Cooccurrences	88	9	81	8	78	6	63	7
Catégorie 3	3.1 Manifestations physiques	25	15	21	13	19	13	25	13
	3.2 Actions	19	12	18	11	21	14	21	11
	3.3 Ambiance	56	35	61	36	60	40	54	29
Catégorie 4	4.1 Comparaison	36	1	33	1	50	1	40	1
	4.2 Méaphore	64	2	66	1	50	1	60	2
Catégorie 5	5.1 Participiale	10	1	15	2	16	1	22	3
	5.2 Adj. Détaché	67	7	60	7	64	5	59	8
	5.3 Modif.	23	2	25	3	20	2	20	3

À première vue, nous constatons que les éléments lexicaux sollicitent particulièrement, pour les deux groupes, au prétest comme au postest, les catégories 1 et 3, mais que ce ne sont pas nécessairement les catégories qui évoluent le plus en ce qui a trait au nombre d'éléments exploités. Les catégories 2 et 5 montrent une évolution plus marquée en ce qui a trait aux éléments exploités dans cette catégorie

pour les deux groupes. La catégorie 4 semble rester plus stable, la présence de la métaphore étant toutefois plus marquée que celle de la comparaison.

L'Anova à mesures répétées permet globalement de constater que pour la catégorie 1 (mots simples) les deux groupes s'améliorent significativement, mais ne sont pas différents ni au prétest ni au posttest. En ce qui a trait à la variété de mots simples liés au sentiment de la peur, les deux groupes s'améliorent également, mais ne sont pas significativement différents. Pour ce qui est de la catégorie 2 (locutions), le groupe contrôle ne s'améliore pas, alors que le contraire s'observe pour le groupe expérimental. La même observation s'applique quant à la variété des expressions figées (sous-catégorie 2.1) utilisées. En ce qui concerne la catégorie 3 (Réactions), les deux groupes s'améliorent significativement, mais ne sont pas différents ni au prétest ni au posttest. Pour les catégories 4 et 5, seul le groupe expérimental s'améliore entre le prétest et le posttest.

Le tableau ci-dessous présente les moyennes et les écarts types pour chacune des catégories de lexique au prétest et au posttest, en plus du total des catégories et de la somme des catégories 1, 2 et 4 représentées par la catégorie 5. On observe un écart plus grand entre les moyennes du prétest et du posttest pour le groupe expérimental, ce qui laisse croire à une utilisation plus grande par ce groupe du lexique des sentiments pour chacune des catégories.

Tableau 4.2 Moyennes et écarts types pour chacune des catégories de lexique

	Groupe							
	Témoïn				Expérimental			
	Prétest		Posttest		Prétest		Posttest	
	moy.	ÉT	moy.	ÉT	moy.	ÉT	moy.	ÉT
Catégorie 1	3,72	2,76	4,94	2,51	3,57	2,45	6,11	3,22
Catégorie 2	2,72	1,87	2,89	2,27	1,57	1,36	3,51	1,99
Catégorie 3	15,67	6,29	16,72	6,47	14,11	6,37	17,69	7,71
Catégorie 4	0,61	1,04	0,50	0,86	0,51	1,04	1,14	1,80
Catégorie 5	2,67	2,40	3,33	2,11	1,66	2,07	4,20	3,39
Total des catégories	25,39	9,14	28,39	9,98	21,43	9,67	32,66	13,52
Somme des catégories 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie 5	2,33	2,25	2,61	2,17	1,29	1,74	3,20	2,85

4.1.2 Sur le plan qualitatif

Sur le plan qualitatif, les sous-catégories lexicales 1.1 (mots simples exprimant la peur) et 2.1 (expressions figées exprimant la peur) ont été utilisées pour vérifier si les sujets, du prétest au posttest, avaient tendance, dans la réécriture de leur production, à varier ou non les différents mots qui représentent la peur. Le tableau ci-dessous présente la moyenne de mots utilisés par les sujets dans leurs textes (prétest et posttest) et l'écart type. On observe que les sujets du groupe expérimental varient en moyenne un peu plus le lexique que ceux de groupe témoin.

Tableau 4.3 Moyennes et écarts types pour la variété du lexique du prétest au posttest

	Groupe			
	Témoïn		Expérimental	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Prétest : nb de mots simples associés à la peur	2,44	2,01	1,91	1,80
Posttest : nb de mots simples associés à la peur	3,33	2,09	3,89	2,97
Prétest : nb d'expressions figées associées à la peur	0,28	0,67	0,29	0,57
Posttest : nb d'expressions figées associées à la peur	0,56	1,34	1,20	1,05

4.1.3 Analyse par catégorie

4.1.3.1 Mots simples : quantité

En ce qui a trait à la première catégorie, soit les mots simples associés à la peur (EFFROI, EFFRAYÉ, TERREUR, HORRIBLE, AVOIR PEUR, etc.) et à toutes les émotions autres que la peur éprouvées par les personnages (DÉGOUTÉ, SURPRIS, HÉSITANT, etc.) mentionnées dans les productions d'élèves, nous dénotons une interaction non significative. Le tableau 4.4 ci-dessous présente les résultats qui découlent de l'analyse. Les deux groupes se sont améliorés du prétest au postest, se comportent de la même façon au prétest et au postest, ils ne sont donc pas différents. Autrement dit, la catégorie des mots simples contribue à augmenter l'expression de la peur dans la réécriture des textes pour l'ensemble des sujets des deux groupes.

Tableau 4.4 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – catégorie 1 : Mots simples

	F(1,51)	Valeur de p
Temps	18,215	<0,001
Interaction	2,241	0,141
Groupe	0,000	0,985

4.1.3.2 Mots simples : variété

Le tableau 4.5 présente les moyennes et les écarts types pour chacune des mots simples relevés relativement à la catégorie 1.1 (mots simples exprimant la peur) dans les productions des sujets au prétest et postest.

Tableau 4.5 Moyennes et écarts types des mots simples exploités dans la catégorie 1.1 pour chacun des groupes au prétest et au posttest

	Témoïn				Expérimental			
	Prétest		Posttest		Prétest		Posttest	
	moy.	ÉT	moy.	ÉT	moy.	ÉT	moy.	ÉT
S'INQUIÉTER	-	-	0,22	7,11	-	-	0,11	3,54
INQUIÉTUDE	0,22	3,11	0,22	3,11	0,17	6,97	0,20	5,6
INQUIET/INQUIÈTE	0,17	2,5	0,28	3,61	0,03	0,97	0,23	8,17
ANGOISSE	0,06	0,94	-	-	0,03	0,97	0,11	3,54
ANGOISSER	-	-	-	-	0,03	0,97	-	-
ANGOISSÉ	0,06	0,94	0,11	1,78	-	-	0,09	2,74
ANXIÉTÉ	-	-	-	-	0,03	0,97	0,06	1,89
PANIQUE	0,06	0,94	0,06	0,94	0	0	0,06	1,89
PANIQUER	0,06	0,94	0,06	0,94	0,06	1,89	0,09	2,74
PANIQUÉ	0,11	1,78	0,11	1,78	0,03	0,97	0,09	2,74
PEUR	0,28	3,61	0,28	3,61	0,14	4,29	0,17	4,97
AVOIR PEUR ²³	0,28	5,61	0,33	8	0,43	18,57	0,34	17,89
FAIRE PEUR ¹	0,11	1,78	0,17	2,5	0,09	4,74	0,06	3,89
ÉPEURANT	0,11	1,78	0,11	1,78	0,06	1,89	0,11	3,54
APEURÉ	-	-	-	-	0,09	2,74	0,11	5,54
ÉPOUVANTABLE	-	-	-	-	0,03	0,97	-	-
ÉPOUVANTÉ	-	-	0,06	0,94	-	-	0,03	0,97
FRAYEUR	0,17	2,5	-	-	0,03	0,97	-	-
EFFROYABLE	-	-	-	-	-	-	0,03	0,97
EFFRAYANT	0,06	0,94	0,11	1,78	0,06	1,89	0,09	2,74
EFFRAYÉ	0,17	2,5	0,28	5,61	0,23	12,17	0,40	12,4
EFFROI	-	-	-	-	0,03	0,97	0,03	0,97
TERREUR	0,11	1,78	0,11	1,78	0,03	0,97	0,11	3,54
TERRORISÉ	0,11	1,78	0,11	1,78	0,03	0,97	0,51	98,74
TERRIFIÉ	0,39	10,28	0,39	8,28	0,09	2,74	0,20	5,6
TERRIFIANT	0,06	0,94	0,06	0,94	-	-	0,03	0,97
TERRORISER	0,06	0,94	0,06	0,94	0,03	0,97	0,03	0,97
HORREUR	-	-	0,06	0,94	0,03	0,97	0,03	0,97
HORRIFIÉ	-	-	0,06	0,94	-	-	0,06	1,89
HORRIBLEMENT	-	-	-	-	0,03	0,97	0,03	0,97
HORRIBLE	-	-	0,06	0,94	0,03	0,97	0,14	4,29
AFFOLÉ	-	-	0,06	0,94	0,03	0,97	0,11	3,54
AFFOLER	-	-	-	-	-	-	0,03	0,97
ÉNERVÉ	-	-	-	-	0,03	0,97	0,06	1,89
NERVEUX	-	-	-	-	0,03	0,97	0,09	2,74
STRESS	-	-	-	-	-	-	-	-
STRESSER	-	-	-	-	-	-	0,03	0,97
STRESSÉ	-	-	-	-	-	-	-	-
FROUSSE	-	-	-	-	0,03	0,97	0,03	0,97

²³ Ces collocations ont été analysées comme des locutions verbales, donc comme unité lexicale, ce qui explique pourquoi elles se retrouvent dans cette catégorie. La notion de collocation n'a pas été abordée dans notre dispositif d'enseignement/apprentissage.

Nous observons que les mots simples sont peu variées d'un groupe à l'autre pour chacun des groupes. Lorsque le contraire s'avère, ce sont souvent les mêmes élèves qui réutilisent les mêmes mots. Le groupe expérimental propose une plus grande variété de mots au prétest et au posttest que le groupe témoin. Des mots comme INQUIÉTUDE, PEUR, AVOIR PEUR, FAIRE PEUR, EFFRAYÉ et TERRIFIÉ sont présentes dans les productions des deux groupes, au prétest comme au posttest, et varient ou restent relativement stable en nombre selon le temps d'écriture. Des mots comme S'INQUIÉTER, INQUIET, TERRORISÉ et TERRIFIÉ prennent, de façon générale, plus de place dans les productions de chacun des groupes au posttest. Le mot FRAYEUR, qui apparaît au prétest pour les deux groupes, disparaît complètement au posttest.

Nous dénotons une interaction non significative entre les deux groupes. Le tableau ci-dessous présente les résultats qui découlent de l'analyse d'un test Anova à mesures répétées. Les deux groupes se sont améliorés du prétest au posttest, se comportent de la même façon au prétest et au posttest, ne sont donc pas différents, c'est-à-dire que la variété de mots simples liés à la peur contribue à augmenter l'expression de la peur dans la réécriture des textes pour l'ensemble des sujets des deux groupes, sans que le groupe expérimental se démarque du groupe témoin.

Tableau 4.6 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – sous-catégorie 1.1 : Mots simples exprimant la peur

	F(1,51)	Valeur de p
Temps	17,922	<0,001
Interaction	2,567	0,115
Groupe	0,000	0,985

4.1.3.3 Locutions : quantité

Cette catégorie de lexique, qui tient compte des expressions figées (BLANC COMME UN DRAP, AVOIR LA CHAIR DE POULE, etc.) et des cooccurrences (ROUGIR DE COLÈRE, UN TEINT LIVIDE, CLAQUER DES DENTS, etc.) exprimant des émotions vécues par les personnages, montre une interaction significative entre les deux groupes, les deux groupes se comportant de façon différente. Pour pouvoir identifier où se situent les différences significatives, il faut regarder les tests d'effet simple (fixer les temps pour comparer les groupes et fixer les groupes pour comparer les temps).

Tableau 4.7 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – catégorie 2 : Locutions

	F(1,51)	Valeur de p
Interaction	8,524	<0,05

Nous constatons que le groupe témoin ne présente aucune amélioration significative pour chacun des tests effectués, alors que c'est le contraire pour le groupe expérimental. Les deux groupes se comportent différemment au prétest, mais pas au posttest. En somme, la catégorie des locutions contribue à augmenter l'expression de la peur dans la réécriture des textes des sujets du groupe expérimental seulement, sans que ce dernier se démarque vraiment du groupe témoin.

Tableau 4.8 Différence significative entre le prétest et le posttest – catégorie 2 : Locutions

	Valeur de p
Témoin	0,737
Expérimental	<0,001

Tableau 4.9 Différence significative entre les groupes au prétest et au posttest –
catégorie 2 : Locutions

			Valeur de p
Prétest	Témoin	Expérimental	0,013
Posttest	Témoin	Expérimental	0,307

4.1.3.4 Locutions : variété

Le tableau 4.10 présente les moyennes et les écarts types pour chacune des mots relevés relativement à la catégorie 2.2 (expressions figées) dans les productions des sujets au prétest et au posttest.

Tableau 4.10 Moyennes et écarts types des locutions exploitées dans la catégorie 2.2 pour chacun des groupes au prétest et au posttest

	Témoïn				Expérimental			
	Prétest		Posttest		Prétest		Posttest	
	moy.	ÉT	moy.	ÉT	moy.	ÉT	moy.	ÉT
Elle n'en pouvait plus ²⁴	0,06	0,94	-	-	0,03	0,97	0,03	0,97
N'en croient pas leurs yeux ²⁵	-	-	0,06	0,94	-	-	0,03	0,97
Cheveux se dressent sur la tête ²⁶	-	-	0,06	0,94	-	-	0,11	3,54
Mort de peur	-	-	-	-	-	-	0,03	0,97
Elle a froid au dos ²⁷	-	-	-	-	-	-	0,03	0,97
Peur bleue ²⁸	-	-	-	-	-	-	0,06	1,89
Son sang ne fait qu'un tour ²⁹	-	-	0,06	0,94	-	-	-	-
Son sang se glaça dans ses veines ³⁰	-	-	0,06	0,94	-	-	-	-
Trembler comme une feuille	0,06	0,94	0,06	0,94	-	-	-	-
Prendre ses jambes à son cou	0,06	0,94	0,06	0,94	0,03	0,97	0,37	8,17
Avoir le cœur qui bat la chamade ³¹	0,06	0,94	0,06	0,94	0,03	0,97	0,03	0,97
Avoir la chair de poule	0,06	0,94	0,17	2,50	0,09	2,74	0,20	5,60
Blanc comme un drap	-	-	-	-	0,03	0,97	0,17	4,97
État de choc	-	-	-	-	0,03	0,97	0,03	0,97
Perdre la raison	-	-	-	-	0,03	0,97	0,03	0,97
Avoir des sueurs froides	-	-	0,06	0,94	0,03	0,97	0,06	1,89

²⁴ N'en pouvoir plus (réf. *Antidote*)

²⁵ Ne pas en croire ses yeux (réf. *Antidote*)

²⁶ Faire dresser les cheveux sur la tête (réf. *Antidote*)

²⁷ Donner froid dans le dos (réf. *Antidote*)

²⁸ *Peur bleue* se veut, dans certains cas, une collocation opaque (Tutin, 2005); Lamiroy et al. (2010) indiquent que ce manque de transparence (le fait que le sens de la locution dépend de la combinaison des lexies qui la composent) peut nous amener à nous demander si on doit parler de collocation ou d'expression figée. Ils en font une expression figée en la mettant en relation avec l'expression québécoise *Avoir la chienne*. Enfin, *Antidote* présente *Peur bleue* comme une expression figée au même titre que *Conter des peurs*, mais fait de *Avoir une peur bleue* une collocation, Tutin et Grossmann (2002) indiquent qu'il est possible qu'une collocation soit le résultat de la combinaison de deux d'entre elles (avoir peur et peur bleue). Nous avons choisi de faire de *Peur bleue* une expression figée dans notre analyse, étant donné la définition que nous en avons donnée aux sujets du groupe expérimental et que la notion de collocation n'a pas été abordée dans notre dispositif d'enseignement/apprentissage.

²⁹ Le sang de quelqu'un ne fait qu'un tour (réf. *Antidote*)

³⁰ Avoir le sang qui se glace, qui se fige (réf. *Antidote*)

³¹ Battre la chamade (réf. *Antidote*)

Nous constatons que le nombre d'expressions figées exploitées dans les productions écrites est assez limité pour les deux groupes, au prétest comme au postest. Toutefois, chacun des groupes en insère de nouvelles dans le postest; celles qui étaient déjà exploitées dans le prétest n'ont pas été exploitées en plus grand nombre ou par plusieurs sujets dans le postest. Trois expressions se démarquent particulièrement quant à la récurrence de leur usage dans le postest pour le groupe expérimental : PRENDRE SES JAMBES À SON COU, AVOIR LA CHAIR DE POULE et BLANC COMME UN DRAP.

Pour vérifier si les groupes se comportent de la même façon quant à la variété des expressions observées du prétest au postest, un test non paramétrique a dû être appliqué dans ce cas-ci, étant donné que les distributions ne sont pas normales. Les résultats obtenus au test des rangs signés de Wilcoxon montrent qu'il n'y a pas de différence entre le prétest et le postest pour le groupe témoin, mais que cette différence est visible pour le groupe expérimental.

Tableau 4.11 Comparaison prétest et postest pour chacun des groupes – sous-catégorie 2.2 : Expressions figées

	Z	Valeur de p
Témoin	-1,414	0,157
Expérimental	-3,991	<0,001

Le test de Mann-Whitney ne présente aucune différence entre les deux groupes au prétest, mais relève une différence significative au postest.

Tableau 4.12 Différence entre les groupes au prétest et au posttest – sous-catégorie 2.2 : Expressions figées

	Prétest : nombre d'expressions figées	Posttest : nombre d'expressions figées
U de Mann-Whitney	300,500	170,500
Signification	0,700	0,004

En somme, en raison de leur variété, les expressions figées contribuent à renforcer l'expression du sentiment de la peur dans la réécriture des productions du groupe expérimental, ce dernier se démarquant de façon significative au posttest par rapport au groupe témoin qui, pour sa part, n'a pas progressé. Nous rappelons que nous n'avons pas comparé la variété des éléments lexicaux associés aux autres sentiments, aux cooccurrences, aux figures de style ni d'aucune des constructions détachées du prétest au posttest pour chacun des groupes (voir chapitre 3, sous-section 3.5.2).

4.1.3.5 Réactions

Concernant la troisième catégorie, soit le lexique associé aux réactions des personnages face à des situations de peur, incluant les manifestations physiques provoquées par des situations de peur (SURSAUTER, TREMBLER, PARALYSER, etc.), les actions des personnages motivées par la peur (SE PRÉCIPITER, COURIR, S'ENFUIR, etc.) et les éléments d'ambiance qui suscitent la peur (« la porte se ferma d'un coup sec », « des chuchotements macabres », « l'obscurité s'abat sur le peu de lumière », etc.) on dénote une interaction non significative. Le tableau 4.13 ci-dessous présente les résultats qui découlent de l'analyse. Les deux groupes se sont améliorés du prétest au posttest, se comportent de la même façon au posttest, ne sont donc pas différents, c'est-à-dire que cette catégorie contribue à augmenter l'expression de la peur dans la réécriture des textes de l'ensemble des sujets.

Tableau 4.13 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – catégorie 3 : Réactions

	F(1,51)	Valeur de p
Temps	9,987	0,003
Interaction	2,953	0,092
Groupe	0,025	0,874

4.1.3.6 Figures de style

La quatrième catégorie, qui tient compte des figures de style associées à la peur ressentie par les personnages, soit à travers la comparaison (« respirer fort comme un cheval exténué », « courir comme des taureaux sauvages », etc.) et la métaphore (« le cœur dans ses pieds », « les nerfs explosent », etc.) présente une interaction significative. Pour pouvoir identifier où se situent les différences significatives, il faut regarder les tests d'effet simple (fixer les temps pour comparer les groupes et fixer les groupes pour comparer les temps).

Tableau 4.14 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – catégorie 4 : Figures de style

	F(1,51)	Valeur de p
Interaction	4,149	0,047

À la lumière de ces résultats, nous constatons que le groupe témoin ne s'améliore pas, mais que le groupe expérimental s'améliore entre le prétest et le posttest. Toutefois, il n'y a pas de différence entre les groupes ni au prétest ni au posttest. Nous pouvons conclure que la catégorie des figures de style contribue à augmenter l'expression de la peur dans la réécriture des textes des sujets du groupe expérimental uniquement, sans toutefois que ce dernier se démarque du groupe témoin.

Tableau 4.15 Différence significative entre le prétest et le posttest – catégorie 4 : Figures de style

		Valeur de p
Témoin		0,708
Expérimental	::	0,005

Tableau 4.16 Différence non significative entre les groupes au prétest et au posttest – catégorie 4 : Figures de style

			Valeur de p
Prétest	Témoin	Expérimental	0,749
Posttest	Témoin	Expérimental	0,159

4.1.3.7 Constructions détachées

La cinquième catégorie tient compte de trois constructions incluant une émotion ou la manifestation d'une émotion : subordonnée participiale (« en avalant sa salive », « en regardant le cadavre d'un œil effrayé », etc.), adjectif détaché complément du nom (« Le jeune couple, troublé, avance »; « Julien, curieux, veut juste jeter un coup d'œil », etc.) et groupe modificateur du verbe (« Le couple y entre avec curiosité, dit Sonia avec inquiétude », etc.). Nous observons, pour cette catégorie, une interaction significative. Pour pouvoir identifier où se situent les différences significatives, il faut regarder les tests d'effet simple (fixer les temps pour comparer les groupes et fixer les groupes pour comparer les temps).

Tableau 4.17 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – catégorie 5 : constructions détachée

	F(1,51)	Valeur de p
Interaction	5,757	0,020

À la lumière de ces résultats, nous constatons que le groupe témoin ne s'améliore pas, mais que le groupe expérimental s'améliore entre le prétest et le posttest. Toutefois, il n'y a pas de différence entre les groupes ni au prétest ni au posttest. Nous concluons

que les constructions grammaticales contribuent à renforcer la dynamique du récit dans la réécriture des textes des sujets du groupe expérimental, sans que ce dernier se démarque du groupe témoin.

Tableau 4.18 Différence significative entre le prétest et le posttest – catégorie 5 : Constructions détachées

	Valeur de p
Témoin	0,299
Expérimental	<0,001

Tableau 4.19 Différence non significative entre les groupes au prétest et au posttest – catégorie 5 : Constructions détachées

			Valeur de p
Prétest	Témoin	Expérimental	0,118
Posttest	Témoin	Expérimental	0,327

4.1.3.8 Catégories lexicales confondues

Nous observons, pour l'ensemble des catégories, une interaction significative. Pour pouvoir identifier où se situent les différences significatives, il faut regarder les tests d'effet simple (fixer les temps pour comparer les groupes et fixer les groupes pour comparer les temps).

Tableau 4.20 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – Catégories lexicales confondues

	F(1,51)	Valeur de p
Interaction	7,595	0,008

À la lumière de ces résultats, nous constatons que le groupe témoin ne s'améliore pas, mais que le groupe expérimental s'améliore entre le prétest et le posttest. Toutefois, il n'y a pas de différence entre les groupes ni au prétest ni au posttest. Nous pouvons

donc conclure que l'ensemble des catégories exploitées contribue à renforcer à la fois l'expression du sentiment de la peur et la dynamique du récit dans la réécriture des textes des sujets du groupe expérimental, sans que ce dernier se démarque du groupe témoin.

Tableau 4.21 Différence significative entre le prétest et le posttest – Catégories lexicales confondues

	Valeur de p
Témoin	0,222
Expérimental	<0,001

Tableau 4.22 Différence non significative entre les groupes au prétest et au posttest – Catégories lexicales confondues

			Valeur de p
Prétest	Témoin	Expérimental	0,156
Posttest	Témoin	Expérimental	0,243

4.1.3.9 Catégories 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie 5

Ici, il était important de vérifier jusqu'à quel point les sujets intégraient les catégories 1, 2 et 4, soit des éléments lexicaux associés à des émotions éprouvées par les personnages, qui ne sont pas représentés dans plus d'une catégorie, dans une des trois constructions détachées de la catégorie 5. Nous remarquons que le groupe témoin produit, au prétest, 88 % des catégories 1, 2 et 4 à l'intérieur d'une des constructions détachées de la catégorie 5 (respectivement 65 %, 19 % et 4 %), alors que le groupe expérimental en produit 82 % (respectivement 78 %, 3 % et 0 %³²).

³² À la lumière de ces chiffres, nous constatons qu'il est plus difficile pour les sujets d'intégrer une figure de style dans une des structures détachées que de le faire pour un mot.

Au posttest, le groupe témoin produit 79 % des catégories 1, 2 et 4 à l'intérieur d'une des constructions détachées de la catégorie 5 (respectivement 67 %, 10 % et 2 %³³), alors que le groupe expérimental en produit 76 % (respectivement 67 %, 7 % et 2 %³⁴).

Le tableau ci-dessous présente les moyennes et écarts types pour chacune des catégories 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie 5.

Tableau 4.23 Moyennes et écarts types pour les catégories 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie 5

	Groupe							
	Témoin				Expérimental			
	Prétest		Posttest		Prétest		Posttest	
	moy.	ÉT	moy.	ÉT	moy.	ÉT	moy.	ÉT
Catégorie 1	1,72	2,16	2,22	1,99	1,26	1,72	2,83	2,57
Catégorie 2	0,50	0,76	0,33	0,69	0,03	0,17	0,29	0,62
Catégorie 4	0,11	1,78	0,06	0,24	0,00	0,00	0,09	0,28
Somme des catégories 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie 5	2,33	2,25	2,61	2,17	1,29	1,74	3,20	2,85

L'interaction est significative en ce qui a trait à la proportion des catégories lexicales 1, 2 et 4 représentées par la catégorie 5. Pour pouvoir identifier où se situent les différences significatives, il faut regarder les tests d'effet simple (fixer les temps pour comparer les groupes et fixer les groupes pour comparer les temps).

Tableau 4.24 Résultats liés à l'interaction entre les groupes – Somme des catégories lexicales 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie

	F(1,51)	Valeur de p
Interaction	6,532	0,014

³³ À la lumière de ces chiffres, nous constatons qu'il est plus difficile pour les sujets d'intégrer une figure de style dans une des structures détachées que de le faire pour un mot.

À la lumière de ces résultats, nous constatons que le groupe témoin ne s'améliore pas, mais que le groupe expérimental s'améliore entre le prétest et le posttest (plus de mots et de figures de style provenant des catégories 1, 2 et 4 intégrées dans l'une ou l'autre des constructions détachées). Toutefois, il n'y a pas de différence entre les groupes ni au prétest ni au posttest. Nous pouvons conclure que l'intégration des catégories 1, 2 et 4 dans une des trois constructions détachées de la catégorie 5 contribue à renforcer la dynamique du récit dans la réécriture de la production du groupe expérimental, sans que ce dernier se démarque du groupe témoin.

Tableau 4.25 Différence significative entre le prétest et le posttest – Somme des catégories lexicales 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie

	Valeur de p
Témoin	0,311
Expérimental	<0,001

Tableau 4.26 Différence non significative entre les groupes au prétest et au posttest – Somme des catégories lexicales 1, 2 et 4 représentées dans la catégorie

			Valeur de p
Pré	Témoin	Expérimental	0,105
Pos	Témoin	Expérimental	0,240

4.2 Ajouts lexicaux dans le posttest

Cette partie des résultats s'intéresse au nombre d'ajouts lexicaux que chaque sujet a produits, soit en fonction des conseils de réécriture formulés par l'enseignant, soit indépendamment de ces propositions. Les conseils de réécriture avaient pour but d'amener les sujets à augmenter l'expression du sentiment de la peur dans la réécriture de leur texte.

4.2.1 Ajouts en fonction des conseils de réécriture

À première vue, les deux groupes ont produit en moyenne un nombre d'ajouts équivalent dans le posttest.

Tableau 4.27 Moyennes et écarts types pour les ajouts lexicaux à l'égard des conseils de réécriture au posttest

	Groupe			
	Témoin		Expérimental	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Catégorie 1	0,89	1,02	1,51	1,56
Catégorie 2	0,67	1,41	0,94	1,16
Catégorie 3	3,39	2,09	1,91	1,82
Catégorie 4	0,06	0,24	0,29	0,52
Catégorie 5	0,94	1,35	1,14	1,40
Total des catégories	3,11	2,14	3,06	2,11

L'enseignant a produit en moyenne pour chacune des productions 4,26 conseils de réécriture, toutes catégories lexicales confondues. Le groupe témoin a suivi 78 % de ces conseils dans la réécriture du texte, alors que le groupe expérimental a en suivi 75 %. Les ajouts liés aux conseils de réécriture constituent près de 21 % du lexique de la peur exploité dans la réécriture de la production du groupe témoin, toutes catégories lexicales confondues, alors que pour le groupe expérimental, ces ajouts représentent 22 %. Aucun test statistique n'a été appliqué pour vérifier s'il y avait une différence significative en ce qui a trait aux ajouts lexicaux produits au moment du posttest à l'égard des conseils de réécriture de l'enseignant, étant donné les moyennes et les écarts types comparables entre les deux groupes.

4.2.2 Ajouts indépendants aux conseils de réécriture

Les sujets ont aussi pris l'initiative de faire des ajouts, et ce, indépendamment des conseils de l'enseignant. À première vue, le groupe expérimental a produit plus d'ajouts dans le postest que les élèves du groupe témoin.

Tableau 4.28 Moyennes et écarts types pour les ajouts lexicaux indépendamment des conseils de réécriture au postest

	Groupe			
	Témoin		Expérimental	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
	0,89	1,78	7,17	7,26

Tableau 4.29 Moyennes et écarts types pour les ajouts lexicaux indépendamment des conseils de réécriture au postest

	Groupe			
	Témoin		Expérimental	
	Moyenne	Écart type	Moyenne	Écart type
Catégorie 1	0,17	0,38	1,80	2,48
Catégorie 2	0,17	0,51	1,17	1,50
Catégorie 3	0,39	0,98	2,09	2,31
Catégorie 4	0,00	0,00	0,43	1,24
Catégorie 5	0,17	0,38	1,69	2,07
Total des catégories	0,89	1,78	7,17	7,26

Les ajouts produits indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant constituent un peu plus de 3 % du lexique de la peur exploité dans les productions du groupe témoin, toutes catégories lexicales confondues, alors que pour le groupe expérimental, ces ajouts représentent près de 18 %.

Comme l'écart entre les ajouts produits indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant est assez grand entre les deux groupes, nous avons voulu les comparer

entre eux à l'aide d'un test T pour vérifier s'il y a réellement une différence statistiquement significative entre eux. Un test de Levene a d'abord été appliqué pour vérifier si les variances étaient égales. Le test a révélé plutôt l'inverse. Un test non paramétrique, soit le test de Mann-Whitney, a été appliqué de manière à apporter une correction au test T. Ainsi, l'analyse a été faite par catégories lexicales séparées, puisque pour les sous-catégories lexicales 3.1 (manifestions physiques), 3.2 (actions) et pour la catégorie 4 (figures de style), tous les sujets du groupe témoins n'avaient produit aucun ajout.

Le tableau 4.30 montre que, pour les catégories lexicales 1, 2 et 5, les groupes se distinguent significativement ($p < 0,05$), alors que pour la sous-catégorie 3.3 (éléments d'ambiance), les deux groupes ne se distinguent pas significativement. Ainsi, les sujets du groupe expérimental produisent plus d'ajouts indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant que les sujets du groupe témoin. Nous pouvons conclure que les sujets du groupe expérimental sont plus sensibles à renforcer par eux-mêmes l'expression du sentiment de la peur et la dynamique du récit de leur production que ceux du groupe témoin.

Tableau 4.30 Différence entre les groupes au postest pour les ajouts lexicaux indépendamment des conseils de réécriture

	Ajouts catégorie 1	Ajouts catégorie 2	Ajouts sous- catégorie 3.3	Ajouts catégorie 5
U de Mann-Whitney	174	183	264,5	148,5
Signification	0,003	0,004	0,232	0,001

4.2.3 Pourcentage des ajouts produits

Enfin, nous constatons que pour le groupe témoin, les ajouts lexicaux liés aux conseils de réécriture représentent 87 % de tous les ajouts observés au postest pour ce groupe, alors que les ajouts produits indépendamment de ces conseils représentent 13 % de tous les ajouts.

De son côté, nous observons que pour le groupe expérimental, les ajouts lexicaux liés aux conseils de réécriture représentent 54 % de tous les ajouts observés au postest pour ce groupe, alors que les ajouts produits indépendamment de ces propositions représentent 46 % de tous les ajouts.

De façon générale, nous observons que les sujets du groupe témoin s'appuient davantage sur les conseils de réécriture formulés par l'enseignant pour faire évoluer leur production, alors que les sujets du groupes expérimental prennent plus d'initiative pour produire des ajouts qui ne sont pas strictement liés à ces conseils.

4.2.4 Effet des ajouts sur la réécriture

Dans cette partie de l'analyse, nous voulions vérifier s'il y avait un lien significatif pour chacun des groupes qui unit les ajouts produits par les sujets et la différence du total des catégories entre le prétest et le postest (total des catégories du postest moins total des catégories du prétest). Cette observation nous permet de voir si les productions des sujets s'améliorent davantage grâce aux conseils de réécriture formulés par l'enseignant ou indépendamment de ces propositions. Pour ce faire, nous avons appliqué une corrélation de Pearson pour chacun des groupes, chacun des

types d'ajouts (en fonction ou indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant) et chacun des tests sur chacune des catégories.

4.2.4.1 Ajouts liés aux conseils de réécriture

Le tableau ci-dessous présente la corrélation entre la différence du total des catégories du posttest et du prétest et les ajouts liés aux conseils formulés par l'enseignant pour chacune des catégories pour chacun des groupes.

Tableau 4.31 Corrélation entre la différence du total prétest/posttest et les ajouts liés aux conseils de réécriture

	Groupe			
	Témoin		Expérimental	
	Corrélation de Pearson	Valeur de p Sig. (bilatérale)	Corrélation de Pearson	Valeur de p Sig. (bilatérale)
Catégorie 1	0,485*	0,041	0,174	0,316
Catégorie 2	0,230	0,358	0,440**	0,008
Catégorie 3	0,470*	0,049	0,459**	0,006
Catégorie 4	0,274	0,271	0,089	0,609
Catégorie 5	0,576*	0,012	0,185	0,288
Total des cinq catégories	0,710**	0,001	0,389*	0,021

*La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Nous remarquons que, pour le total des cinq catégories, le groupe témoin s'améliore davantage que le groupe expérimental à l'égard des conseils de réécriture formulés par l'enseignant. Ces conseils amènent davantage les sujets du groupe témoin à s'améliorer quant aux constructions détachées (catégorie 5) d'abord et aux mots simples (catégorie 1) ensuite. Les sujets du groupe expérimental profitent davantage des conseils de réécriture pour s'améliorer quant aux réactions des personnages (catégorie 3) et aux locutions (catégories 2).

4.2.4.2 Ajouts indépendants des conseils de réécriture

Le tableau ci-dessous présente la corrélation entre la différence du total des catégories du posttest et du prétest et les ajouts produits indépendamment des conseils formulés par l'enseignant pour chacune des catégories pour chacun des groupes.

Tableau 4.32 Corrélation entre la différence du total prétest/posttest et les ajouts indépendants des conseils de réécriture

	Groupe			
	Témoin		Expérimental	
	Corrélation de Pearson	Valeur de p Sig. (bilatérale)	Corrélation de Pearson	Valeur de p Sig. (bilatérale)
Catégorie 1	0,358	0,145	0,660**	<0,001
Catégorie 2	0,331	0,179	0,550**	0,001
Catégorie 3	0,307	0,216	0,572**	<0,001
Catégorie 4	-0,125	0,621	0,295	0,086
Catégorie 5	0,125	0,621	0,731**	<0,001
Total des cinq catégories	0,450	0,061	0,772**	<0,001

*La corrélation est significative au niveau 0,05 (bilatéral).

**La corrélation est significative au niveau 0,01 (bilatéral).

Nous remarquons que, pour le total des cinq catégories et, par le fait même, pour chacune des catégories, l'amélioration du groupe témoin n'est pas du tout liée aux ajouts produits indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant. Nous pouvons conclure que l'amélioration pour ce groupe est influencée par les conseils de réécriture de l'enseignant. Les sujets du groupe expérimental s'améliorent davantage en fonction des ajouts que chaque sujet a pris l'initiative de faire, et ce, indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant. Toutes les catégories, excepté la quatrième, ont été exploitées pour marquer cette amélioration. Cette fois, la catégorie 5 (constructions détachées) et la catégorie 1 (mots simples) dominent les catégories 2 et 3, lesquelles présentent pourtant une corrélation plus significative pour ce type d'ajouts que pour ceux produits en fonction des conseils de réécriture formulés par l'enseignant (voir tableau 4.32). À la lumière de ces résultats, nous

pouvons conclure que les élèves du groupe expérimental réussissent à augmenter l'expression du sentiment de la peur et à renforcer la dynamique du récit sans l'aide des conseils de réécriture.

4.3 Résumé des résultats obtenus

Au terme de l'analyse des résultats, nous remarquons que le groupe expérimental s'améliore globalement pour l'ensemble des catégories entre le prétest et le posttest, mais qu'il ne se démarque pas du groupe témoin. Il ne faut pas oublier que le groupe témoin était un groupe plus fort, avant même l'expérimentation, que le groupe expérimental. D'ailleurs, le groupe témoin ne progresse pas d'une catégorie à l'autre, sauf pour les catégories 1 et 3.

Les deux groupes ne présentent pas des mots plus variés du prétest au posttest en ce qui a trait aux mots simples liés à la peur (catégorie 1.1). Toutefois, le groupe expérimental se démarque du groupe témoin en ce qui a trait aux expressions figées (catégorie 2.1). En effet, nous observons une différence significative entre le prétest et le posttest pour ce groupe, alors qu'aucune différence n'est observée pour le groupe témoin.

Le groupe expérimental tend à intégrer davantage les catégories 1, 2 et 4 dans une ou l'autre des constructions détachées de la catégorie 5 entre le prétest et le posttest, mais sans se démarquer du groupe témoin. Ce dernier ne présente aucune amélioration à cet égard.

Enfin, le groupe témoin comme le groupe expérimental profite des conseils de réécriture de l'enseignant à proportion plus ou moins égales, bien que le groupe témoin s'améliore davantage grâce à ces conseils, surtout pour les catégories 1 et 5. De son côté, le groupe expérimental produit plus d'ajouts indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant, particulièrement pour les catégories 1, 2 et 5. Il s'améliore davantage à l'égard de ce type d'ajouts, et ce, pour l'ensemble des catégories, sauf la quatrième. Si les catégories 2 et 3 sont davantage influencées par les conseils de réécriture de l'enseignant, les catégories 1 et 5 se développent davantage au gré de l'initiative des sujets du groupe.

5. DISCUSSION

Les résultats de notre expérimentation nous montrent que :

- le groupe expérimental s'améliore du prétest au posttest pour l'ensemble des catégories lexicales;
- que le groupe témoin ne s'améliore pas du prétest au posttest sauf pour les catégories 1 et 3;
- que le groupe expérimental n'est pas « meilleur » que le groupe témoin pour augmenter et varier l'expression du sentiment de la peur dans la réécriture d'un texte ni pour en renforcer la dynamique, sauf en ce qui a trait à la variété des expressions figées et, surtout, à la production d'ajouts.

En effet, le groupe expérimental prend plus d'initiative pour s'améliorer, profitant plus de l'enseignement et des apprentissages que des conseils de réécriture, conseils sur lesquels s'appuie davantage le groupe témoin au moment où il est soumis à la production du posttest. Ces résultats nous laissent supposer que la séquence d'enseignement, par l'intermédiaire des ateliers, a été profitable au groupe expérimental et que, sans elle, nous n'aurions sans doute observé aucune véritable amélioration entre le prétest et le posttest, comme le témoignent les résultats obtenus par le groupe témoin.

En ce sens, notre expérimentation nous permet de conclure que, dans une certaine mesure, nous avons atteint notre objectif de recherche énoncé dès le départ, soit de vérifier si un enseignement lexical jumelé à un travail de réécriture d'un texte narratif amène les élèves à augmenter et à varier l'expression du sentiment de la peur et à

développer la dynamique du récit en mettant les sentiments des personnages au service de la narration.

5.1 Les mots simples associés au sentiment de la peur

L'enseignement des mots liés à la peur n'a pas avantaé le groupe expérimental au postest, puisque ce dernier s'est autant amélioré que le groupe témoin. Le simple fait d'avoir accès aux ressources lexicales ou le « temps de repos » entre le prétest et le postest semblent avoir été suffisants pour permettre au groupe témoin de s'améliorer du prétest au postest. De plus, aucun des deux groupes ne se démarque quant à la variété des mots simples exprimant la peur. Ils se sont tous les deux améliorés, ajoutant un peu plus de mots simples d'une production à l'autre. Même si le nombre de mots simples différents répertoriés à partir des productions du groupe expérimental est plus grand que celui du groupe témoin, cela ne signifie pas qu'ils sont plus variés. Cette différence pourrait être la conséquence du nombre de sujets par groupe ($n = 35$; $n = 18$). De plus, cette diversité n'est observable que chez quelques sujets; la plupart réutilisaient les mots simples qu'ils connaissaient déjà. Ils n'en ont donc pas remplacé par d'autres plus soutenus, plus recherchés, AVOIR PEUR, par exemple, occupant toujours une place prépondérante dans les productions comparativement à ÉPOUVANTÉ.

Pourtant, nos attentes quant à la variété des mots simples exprimant la peur étaient plus élevées vis-à-vis du groupe expérimental. En effet, la peur constitue un thème régulièrement exploité en classe de français, au primaire comme au secondaire, selon les activités proposées dans les manuels scolaires, les genres textuels étudiés et les thématiques abordées (pensons aux thèmes de l'Halloween, des monstres, des phobies, des sensations fortes, etc.). Dans la recherche que Lefrançois et de Villers

(2013) ont menée pour caractériser plus précisément les connaissances lexicales des élèves francophones du Québec à l'aide d'un questionnaire comportant différentes sections, dont celle intitulée « Synonymes/Antonymes », les élèves de troisième secondaire ont montré que c'est dans le repérage de synonymes qu'ils sont le plus habiles (sous-section obtenant le meilleur score). Comment, alors, expliquer ce manque de repères lexicaux? Lefrançois et de Villers (2013, p. 245) indiquent qu'il est difficile pour les élèves d'accéder aux unités linguistiques « stockées dans leur lexique mental pour les produire librement [...] ». Elles montrent, du reste, que les élèves ont plus de mal quand vient le temps de trouver des synonymes par eux-mêmes, une des tâches du questionnaire dont le score s'affiche bon avant-dernier. Est-il possible que les activités de l'atelier 1, dont l'objectif était d'apprendre aux élèves à trouver et à choisir les mots pour exprimer des sentiments divers, axés principalement sur des jeux d'association, n'aient pas été suffisantes pour solliciter les connaissances en production? Il s'agit pourtant d'une exigence que les tâches d'apprentissage devraient comporter, selon Lefrançois et de Villers (2013).

Même si nous pensons que les élèves ont pu, au fil du temps, développer leur vocabulaire passif, soit celui qui marque la compréhension, grâce aux différentes expériences de lecture qu'ils ont vécues depuis le primaire ou depuis qu'ils sont en contact avec le français, nous ne pouvons affirmer, à la lumière des résultats que nous avons obtenus, que les élèves ont pu développer leur vocabulaire actif, soit celui qu'ils utilisent en production, malgré leur expérience de scripteurs. En ce sens, Lefrançois et *al.* (2008, p. 52) soutiennent « que lorsqu'ils composent eux-mêmes leur texte, les élèves choisissent des mots dont ils connaissent bien le sens [...] ». Selon Tréville (2000, p. 44), « l'acquisition de nouveaux éléments lexicaux et leur survie dans la mémoire consciente seraient conditionnées par la création entre eux et avec les réseaux préexistants, de liens puissants (sémantiques, morphologiques,

psychologiques et autres). » Par conséquent, il est possible que l'atelier 1 n'ait pas permis de consolider les liens entre les mots déjà connus des sujets et ceux appris.

L'acquisition lexicale reste, à cet égard, un élément-clé à considérer dans les pratiques d'enseignement/apprentissage du lexique. Or, l'atelier misait plutôt sur une seule acception associée à la peur ou à un autre sentiment et sur une accumulation de synonymes. De plus, aucune de nos activités n'a favorisé un travail de mise en relation contextuelle ou discursive des mots simples, comme le préconisent Chabanne *et al.* (2008) et Simard (1994).

5.2 Les locutions associées au sentiment de la peur

En ce qui a trait aux expressions figées et aux cooccurrences, le groupe expérimental s'améliore du prétest au posttest, mais pas le groupe témoin. Nous pensons que la connaissance des élèves des locutions en français est beaucoup moins grande que celle qu'ils ont des mots simples, et qu'un temps d'enseignement consacré à cette notion est déterminant quant à leur utilisation en contexte de production. Notons que les sujets des deux groupes intègrent quelques cooccurrences liées à la peur ou à des manifestations de peur sans qu'un enseignement soutenu ait été fait, puisque l'atelier 2 mettait l'accent sur les expressions figées. Cela nous laisse croire que la plupart des élèves ont une connaissance relativement intuitive de certaines combinatoires lexicales liées à l'expression de la peur, du moins pour celles qui ont été répertoriées (par exemple ROUGIR DE COLÈRE, TEINT LIVIDE, CLAQUER DES DENTS, etc.), et ce, malgré certaines erreurs relevées dans leur construction. Ces erreurs, au dire de Tréville (2000), qui ne constituent pas de réels problèmes pour la compréhension, sont issues de calques de la langue maternelle sur la langue

d'enseignement, laquelle repose sur des habitudes langagières auxquelles les sujets ne sont pas tous familiarisés.

L'étude des expressions figées a permis aux sujets du groupe expérimental d'en insérer plus dans le postest et de les varier davantage (AVOIR LA CHAIR DE POULE, PRENDRE SES JAMBES À SON COU, etc.), selon les résultats obtenus. Il faut dire que la plupart des activités de l'atelier 2 mettaient déjà en valeur plusieurs expressions figées, décontextualisées ou insérées dans de petits textes, ce qui facilitait leur repérage. De plus, certaines tâches ont pu les amener à en sélectionner et en utiliser pour rédiger un court texte à partir de l'écoute d'un extrait de film dans lequel un personnage éprouvait un sentiment primaire (peine, joie, peur). En ce sens, ils ont pu « manipuler » les expressions figées en contexte d'écriture avant le postest, ce qui leur a donné un certain avantage par rapport aux sujets du groupe témoin. Il est possible, toutefois, que la différence observée entre les deux groupes soit marquée par le nombre de sujets de chacun des groupes, ce qui ne permet pas de confirmer que seul l'enseignement/apprentissage rend compte du meilleur niveau de performance des sujets du groupe expérimental pour cette catégorie.

5.3 Les réactions associées au sentiment de la peur

En ce qui concerne la catégorie 3, soit les réactions associées à la peur, les résultats ne nous surprennent pas. En effet, les deux groupes se sont améliorés du prétest au postest, sans que le groupe expérimental se démarque du groupe témoin. La description est un mode de discours, tel que présenté dans la *Progression des apprentissages en français* (2011c, p. 6), qui se définit « comme l'action de présenter le “quoi” ou le “comment” d'un élément du monde réel ou de mondes imaginaires dans une séquence qui consiste à énumérer les aspects et les sous-aspects d'un sujet

sans que soient établis des liens de causalité. » Les élèves ont eu le loisir d'étudier et de pratiquer régulièrement ce mode de discours tout au long de leur parcours scolaire.

On ne peut pas nier que les manifestations physiques, les actions et les éléments d'ambiance contribuent à créer un climat de peur. D'ailleurs, c'est la sous-catégorie 3.3 (éléments d'ambiance) qui est, en proportion, la plus représentée dans chacune des productions des deux groupes. Tréville (2000, p. 46) mentionne que « les associations mentales suscitées par un mot sont aussi motivées par l'expérience de l'individu et par ce qu'on appelle sa connaissance du monde. » Nous sommes d'avis que les élèves ont développé, avec le temps, leurs repères culturels, que ce soit à travers le visionnage de films et la lecture de livres (en classe comme à l'extérieur de la classe) ou des genres narratifs explorés en classe, comme le stipule la *Progression des apprentissages en français* (2011c, p. 27) :

Chaque année, l'élève est appelé à explorer différents genres narratifs pour découvrir progressivement les caractéristiques de chacun et construire des connaissances sur la littérature. Il constate que la séquence narrative constitue l'essentiel des genres narratifs, mais que d'autres séquences (par exemple, la séquence descriptive) contribuent à construire l'univers ou à dévoiler le point de vue du narrateur. Il se constitue ainsi des repères culturels utiles, tant en lecture qu'en écriture.

Ainsi, les élèves ont multiplié les sources pour élargir, sinon peaufiner leurs représentations de la peur. Les décors se précisent et les réactions des personnages sont mieux adaptées aux situations qui provoquent la peur. En ce sens, la peur, comme thème, ne représente pas vraiment un défi d'écriture à la lumière des résultats fournis par cette catégorie.

Toutefois, nous remarquons que la catégorie 3.1, soit les manifestations physiques, présente une variété de mots assez limitées (SURSAUTER, TREMBLER, PARALYSER, HURLER, CRIER, TREMBLER DE PEUR, CŒUR BAT FORT, FRISSONS DANS LE DOS, etc.), les élèves s'appuyant sur des stéréotypes exploités souvent dans différentes œuvres, que ce soit des films qu'ils ont vus ou des histoires qu'ils ont lues, ce qui nous laisse croire qu'un enseignement plus pointu de certaines cooccurrences aurait permis de développer un répertoire de mots beaucoup plus étendu et plus éloigné des réactions primaires.

5.4 Les figures de style associées au sentiment de la peur

Pour ce qui est des figures de style, le groupe expérimental semble avoir profité de l'atelier 4, surtout en ce qui a trait à l'emploi de la métaphore. Le posttest de ce groupe se distingue ainsi du prétest. Toutefois, cette catégorie est très peu représentée dans l'ensemble des mots exploités, ce qui diminue le poids de son impact, d'autant que le groupe expérimental ne se différencie pas du groupe témoin en fin de compte. Ce dernier pourrait avoir profité du petit nombre de ses sujets pour conserver une proportion de figures de style équivalant à celle du groupe expérimental, qui s'améliore. Il se peut aussi que le niveau du groupe témoin comparé à celui du groupe expérimental lui donne un certain avantage. On peut prétendre que si le groupe témoin avait bénéficié d'un enseignement soutenu de figures de style, il se serait sans doute amélioré lui aussi au point de démontrer une différence significative par rapport au groupe expérimental.

Cela dit, nous pensons que la comparaison et la métaphore gagneraient à être enseignées dans un contexte qui tient d'abord compte des expressions figées et des cooccurrences, afin d'enrichir les connaissances liées à cette catégorie. Polguère

(2008) indique que si une métaphore appartient au lexique du français, elle se doit d'être enseignée et d'être apprise en tant que telle. Autrement dit, si la figure de style est plutôt le résultat d'une création, cela sous-entend l'étude préalable de figures similaires quant à leur construction et leur fonctionnement pour mieux en créer d'autres. Nous avons fait observer, à l'intérieur de l'atelier 4, certaines figures créatives utilisées par l'auteur du texte *Le meurtre de James Conlon* (voir chapitre 3, sous-section 3.3.1.2). Par contre, nous n'avons pas fait de ces figures une étude approfondie, puisque cela ne faisait pas partie de nos intentions d'enseignement. Il va sans dire que la catégorie 4 occupe une faible place quant à la capacité des sujets à créer un climat de peur et que, sans être complètement futile, elle ne contribue pas de façon marquée à l'amélioration du groupe expérimental.

5.5 Les constructions détachées

En ce qui a trait aux constructions détachées (catégorie 5), les sujets ont profité de l'atelier 5 pour mieux intégrer les mots dans l'une ou l'autre des structures étudiées. Pour Neveu (1995), les constructions détachées permettent la continuité et la progression textuelle. Les sentiments éprouvés par les personnages participent ainsi à la narration et, par le fait même, contribuent à faire avancer l'histoire. Le groupe témoin ne s'est pas amélioré sur ce point, alors que le groupe expérimental montre une amélioration entre le prétest et le posttest.

En effet, l'enseignement a permis aux sujets du groupe expérimental d'intégrer plus de mots (mots simples, expressions figées et cooccurrences exprimant la peur) dans une ou l'autre des constructions détachées de la catégorie 5, ce qui est un bon signe, puisque cela correspond au second objectif de notre recherche (renforcer la dynamique du récit) et contribue à développer la dimension stylistique de leurs textes.

Le groupe témoin ne s'est pas amélioré du prétest au posttest, mais il n'est pas moins « habile » pour insérer les mots dans des constructions qui participent à faire progresser l'histoire. Cette situation montre que le groupe témoin aurait pu présenter des résultats similaires à ceux du groupe expérimental s'il avait reçu un enseignement soutenu des notions liées à l'atelier 5, puisqu'il ne semble pas avoir utilisé de façon intensive les ressources lexicales contenues dans le document qui lui avait été remis pour mieux atteindre le second objectif de la recherche.

5.6 Les ajouts

Nous pensons que si les sujets du groupe expérimental se distinguent de ceux du groupe témoin quant aux ajouts produits indépendamment des conseils de réécriture, c'est parce qu'ils ont profité, d'une part, de la séquence d'enseignement/apprentissage et, d'autre part, des conseils de réécriture. Peu importe ce qui a pu motiver les décisions qu'ils ont prises au moment de la réécriture, nous reconnaissons la capacité des sujets du groupe expérimental à récrire leur texte dans un but qui va au-delà de la simple révision de surface (correction des erreurs, par exemple). D'abord, nous pensons que les connaissances développées tout au long des activités de chaque atelier ont pu leur être utiles selon les endroits qu'ils ont ciblés dans leur texte, là où les nouvelles informations ont été insérées. Rappelons que les textes à écrire qui favorisent la description du climat psychologique des personnages aident à élargir, selon Boch (2004), les moyens linguistiques, plus particulièrement le lexique des sentiments. Ce dernier permet, selon Grossmann, Boch et Cavalla (2008) et Boch et Cavalla (2005), d'aller au-delà des pratiques d'écriture habituelles pour mieux mettre en scène les sentiments, qui sont généralement présentés de façon statique. Ensuite, les interventions de l'enseignant dans le texte de chacun des sujets, prenant la forme de conseils personnalisés, ont permis de relancer l'écriture ou ont posé, tel que le

souligne Séguy (1994), des problèmes à résoudre. La résolution de ces problèmes sert, selon Boch et Cavalla (2005), les effets que doit produire le texte sur les lecteurs. Les interventions de l'enseignant ciblaient toutes le même objectif : réécrire le texte en renforçant le sentiment de la peur (la consigne de départ était d'écrire le texte de manière à ce que le lecteur sente que les personnages ont très peur). Nous pensons que les conseils de réécriture, jouant un peu un rôle de modèle, auraient pu amener les sujets à résoudre d'autres problèmes que ceux posés par l'enseignant, c'est-à-dire des problèmes qu'ils auraient eux-mêmes identifiés dans leurs textes. Cela est possible dans la mesure où l'apprenant, se familiarisant davantage avec l'écrit, fait évoluer les jugements qu'il porte face à ses productions écrites (Le Goff, 2005). En somme, nous observons que les ajouts produits par les sujets du groupe expérimental, indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant, ont eu un effet positif sur l'amélioration de leurs textes entre le prétest et le postest. En effet, le groupe s'améliore relativement à chacune des cinq catégories; il s'améliore également quant à l'insertion de mots simples et de locutions dans l'une ou l'autre des constructions détachées de la catégorie 5 servant à renforcer la dynamique du récit.

Par ailleurs, les sujets du groupe témoin, n'ayant pas bénéficié de la séquence d'enseignement/apprentissage, se sont davantage appuyés sur conseils de réécriture de l'enseignant. Les ajouts qu'ils ont produits ne les ont pas nécessairement amenés à améliorer leur texte du prétest au postest, sauf pour les catégories 1 et 3, et ce, malgré le fait qu'ils profitaient d'un profil d'apprenants plus fort que celui des élèves du groupe expérimental. Nous pensons que le moment où ils ont été amenés à produire le postest, soit à la suite de l'épreuve d'écriture de fin d'étape, a pu influencer la qualité de leur travail de réécriture. Démotivés, ils s'en sont tenus aux commentaires pour se faciliter la tâche plutôt que de prendre des initiatives plus personnelles. Il n'est pas impossible non plus que le seul fait de devoir réécrire avec les documents ressources sans qu'un enseignement leur ait été offert ait pu également constituer une

limite : les sujets n'ont peut-être pas eu le temps de lire les documents ressources; ils les ont peut-être vus comme un ouvrage de référence rebutant; le fait de le consulter pendant la réécriture aurait pu constituer une tâche supplémentaire à laquelle ils n'avaient pas envie d'accorder du temps ou de l'intérêt, ce qui pourrait expliquer pourquoi il n'y a pas eu de différence observée entre le prétest et le posttest de ce groupe.

5.7 L'effet de l'enseignement

5.7.1 Le groupe témoin

Le groupe témoin n'évolue pas du prétest au posttest, sauf pour les catégories 1 et 3, il n'y a aucune différence significative quand on le compare avec le groupe expérimental. Nous pensons que si le groupe témoin avait bénéficié de la séquence d'enseignement complète, incluant les notions lexicales, il se serait davantage démarqué du groupe expérimental, et ce, pour l'ensemble des catégories. Cela s'expliquerait-il par le fait que le groupe présentait un profil d'élèves assez forts, composé de plusieurs filles?

Il aurait été d'ailleurs intéressant de voir si les garçons de ce groupe se sont davantage améliorés que les filles, ne serait-ce que pour vérifier si ces dernières, effectivement, constituent la force du groupe. Lefrançois et *al.* (2008, p. 52) indiquent, dans l'évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université, que « les interventions des enseignantes [du secondaire] ont eu les mêmes effets sur les garçons et les filles [...]. » En aurait-il été de même sans ces interventions?

Rappelons que le contexte de réalisation du postest, qui constitue une limite, a pu influencer les résultats de ce groupe pour chacune des catégories. La consultation seule, s'il y a eu consultation, des documents de référence qui accompagnaient les ateliers offerts au groupe expérimental ne semble pas avoir fait une différence quant à l'augmentation et au renforcement de l'expression de la peur ni quant à la dynamique du récit au moment de la réécriture (postest).

5.7.2 Le groupe expérimental

Grossmann (2011) insiste sur le fait que l'enseignement et l'apprentissage du lexique en classe est nécessaire tout au long du cheminement scolaire, que ce soit en langue, seconde ou d'enseignement (Hilton, 2002) ou pour se penser soi-même (Picoche et Souhaité, 2004). Notre expérimentation a d'ailleurs montré que l'enseignement/apprentissage a porté ses fruits auprès des sujets du groupe expérimental, d'autant que celui-ci montre un profil d'élèves moyens à faibles, composé à majorité de garçons (22 garçons pour 13 filles), bien que nous ne puissions affirmer que ces derniers aient pu profiter davantage de l'enseignement et des apprentissages que les filles.

L'enseignement/apprentissage du lexique a été bénéfique au groupe expérimental puisqu'il s'est amélioré entre le prétest et le postest dans chacune des catégories. Les catégories purement lexicales qui sont pour nous les plus importantes en ce qui a trait au renforcement de l'expression du sentiment de la peur et de la dynamique du récit sont les catégories 1 et 2. Les mots simples, les expressions figées et, dans une certaine mesure les cooccurrences, même si elles n'ont pas fait l'objet d'un enseignement privilégié, ont permis aux sujets de mieux décrire la peur ressentie par

les personnages, et ce, à travers ses manifestations physiques (sous-catégorie 3.1) et la dynamique du récit (catégorie 5).

5.8 Des pistes de réflexion

Pour le groupe expérimental, nous l'avons vu, la production de textes démontre un effet positif de l'apprentissage du lexique. D'ailleurs, l'écriture, et plus spécifiquement la réécriture, a permis, comme le mentionnent Grossmann, Boch et Cavalla (2008), un réinvestissement des connaissances liées au lexique, dans notre cas celui de la peur appris à travers les ateliers, que ce soit à travers l'utilisation de nouveaux mots ou de la place qu'ils occupaient dans la construction de la phrase pour mieux participer à « l'épaisseur narrative du texte » (Boch, 2004, p. 10).

Le lexique en contexte de production favorise un travail qui peut être mené sur deux fronts : la langue et le texte (Grossmann, Boch et Cavalla, 2008), c'est-à-dire, comme le précise Boch (2004), un contexte qui permet d'améliorer à la fois l'acquisition lexicale et la qualité littéraire des productions. Non seulement les sujets ont montré qu'ils avaient acquis et intégré de nouveaux mots, mais ils ont réussi à rendre leur récit plus dynamique à l'aide des constructions détachées.

Pouvons-nous dire que le fait de faire apprendre le lexique de la peur en production de texte a amené les sujets à développer une réelle compétence lexicale, c'est-à-dire, selon Florin et al. (2008), un ensemble de connaissances, d'habiletés et d'attitudes liées au lexique? Peut-on confirmer qu'ils ont maintenant la capacité d'émettre « des hypothèses sur le sens d'un mot inconnu à partir d'éléments morphologiques, phrastiques ou textuels et à affiner progressivement le sens des unités lexicales, en distinguant leurs différentes acceptions mais aussi en les intégrant dans des réseaux

sémantiques » (Grossmann, 2011, p. 164)? Sur le plan quantitatif, certes, les sujets ont montré qu'ils pouvaient produire plus, puisque leur intention était de renforcer le climat de la peur. L'ont-ils fait mieux? Oui par rapport à notre objectif de recherche. Mais encore faudrait-il ancrer la réflexion lexicale qui exige, dans le travail, selon Grossmann et Boch (2003), une forme de catégorisation en fonction de l'expérience du monde des élèves, de leurs représentations (stéréotypes, affectivité du sujet face aux mots, etc.), car comme l'indiquent Beck et *al.* (2002), il y a, sur le plan qualitatif, différentes sortes de représentation des mots. Évidemment, il serait difficile d'affirmer que nos résultats montrent, dans le cadre de ce mémoire, que les sujets de notre expérimentation ont développé une réelle compétence lexicale en production de texte. Cependant, nous ne pouvons ignorer qu'en ce qui concerne le champ lexical spécifique de la peur, des améliorations sur le plan lexical sont observées dans un contexte de production écrite. Il s'agit d'un petit pas dans la bonne direction, bien que le lexique reste une préoccupation et un défi sur le plan de l'enseignement et de l'apprentissage dans une classe de français langue d'enseignement du secondaire.

Néanmoins, c'est moins la différence de mots par catégorie entre le prétest et le posttest qui nous intéresse que les catégories elles-mêmes. En effet, nous pensons, bien humblement, que si tous les élèves arrivent à utiliser correctement une plus grande variété de mots simples, d'expressions figées et de cooccurrences associées au sentiment de la peur dans un contexte de production écrite, cela contribuera à renforcer leur vocabulaire actif. Il nous semble tout aussi important de voir l'insertion de ces mots dans une ou l'autre des constructions détachées de manière à faire participer davantage les sentiments à la dynamique du récit, Boch (2004, p. 10) expliquant du même coup que les sentiments « sont [...] moteurs pour l'établissement de la cohérence narrative en tant qu'ils permettent la compréhension de l'action [...] »

Cela dit, prendre le temps d'enseigner certains mots, surtout les expressions figées, amène les élèves à utiliser et à « essayer » leurs nouvelles connaissances dans leurs productions écrites. Pour l'heure, pouvons-nous affirmer que ces ajouts ont un impact exclusivement quantitatif ou exclusivement qualitatif? Il est probablement double, mais une analyse plus approfondie des textes, qui impliquerait une comparaison du prétest et du posttest pour chacun des sujets avec des outils d'observation plus spécifiques à l'étude des genres littéraires, ce qui dépasse le cadre purement lexical que nous nous sommes donné, serait, à notre avis, nécessaire pour le vérifier.

Pour le moment, nous pouvons dire que l'enseignement/apprentissage du lexique des sentiments contribue à améliorer les productions d'élèves. Les sujets du groupe expérimental utilisent les connaissances apprises pour mieux mettre en relief le sentiment de la peur dans leurs productions. Les conseils de réécriture de l'enseignant jouent un rôle quant aux choix de réécriture que font les élèves, mais le fait de bénéficier d'une séquence d'enseignement/apprentissage axé sur un type de lexique en particulier leur permet de prendre des décisions plus autonomes, donc de trouver par eux-mêmes des endroits dans leurs textes où ils jugent que le sentiment de peur peut être renforcé.

Les conseils de réécriture formulés par l'enseignant auraient pu atténuer l'impact des ateliers d'enseignement/apprentissage du lexique des sentiments. Toutefois, les commentaires dont bénéficiaient les élèves de chacun des groupes servaient justement à valider la pertinence de notre enseignement. Nos résultats ont démontré que sans enseignement, les sujets ont tendance à se tourner vers les conseils de réécriture pour améliorer leur texte, donc, d'une certaine façon, à donner avantage aux idées de l'enseignant plutôt qu'aux leurs, pensant peut-être que si ça vient de l'enseignant, ça ne peut pas ne pas être bon; en revanche, les conseils de réécriture, bien que suivis dans une certaine proportion par les sujets du groupe expérimental, ont un impact

relatif, puisque les sujets ont tendance à produire plus de modifications dans leur seconde production indépendamment des conseils de réécriture. Par conséquent, l'effet « enseignement » ne peut être remis en cause, d'autant que seuls les commentaires n'ont pas permis aux sujets du groupe témoin de s'améliorer d'une production à l'autre. À la lumière de ces observations, nous sommes d'avis que nous avons atteint notre objectif de recherche à travers notre expérimentation.

CONCLUSION

Notre recherche s'est intéressée au lexique des sentiments comme objet d'enseignement et d'apprentissage en français, langue d'enseignement, au secondaire. Plus précisément, nous avons voulu vérifier si le lexique de la peur peut contribuer à renforcer la dynamique du récit dans les textes produits par les élèves et si la production de texte est bénéfique aux apprentissages lexicaux. Dans cette perspective, notre recherche s'est voulue un moyen de « rafraichir » certaines habitudes didactiques qui font du lexique un objet détaché du texte écrit en le contextualisant là où il prend son sens, c'est-à-dire dans la production de texte.

Pour ce faire, nous avons adapté le dispositif didactique que Boch et Cavalla (2005) ont développé et expérimenté dans des classes du primaire. Un premier temps consacré à l'écriture d'un texte dans lequel les protagonistes devaient avoir très peur a été suivi d'une séquence d'enseignement et d'apprentissage organisée en cinq ateliers. Chacun d'entre eux avait pour mission de présenter, d'étudier et de réinvestir dans de courts exercices d'écriture le sentiment de la peur à travers les mots qui l'expriment, les manifestations physiques, les actions des personnages, l'ambiance, les figures de style, puis sa mise en valeur dans des constructions détachées. Enfin, le texte produit dès le départ a été récrit à la lumière des connaissances enseignées et apprises et de conseils de réécriture donnés par l'enseignant. À partir de la première et la seconde version des textes produits, nous avons effectué un classement des mots associées à la peur selon leur appartenance à l'une et l'autre des catégories.

Nos résultats démontrent que l'enseignement/apprentissage du lexique peut contribuer à renforcer les connaissances des apprenants, lorsque ces connaissances

sont mises à profit dans la production d'un texte. Par le fait même, nous avons constaté que le texte littéraire permet de mieux utiliser le lexique des sentiments pour renforcer la dynamique du récit : combiné à l'action des personnages, le lexique participe davantage à faire avancer l'action narrative qu'à l'arrêter pour décrire les sentiments éprouvés. De plus, les apprenants décident la plupart du temps des modifications qu'ils veulent apporter à leur texte, c'est-à-dire indépendamment des conseils de réécriture de l'enseignant, et ce, davantage lorsqu'ils profitent d'une séquence didactique dans laquelle l'enseignement et l'apprentissage du lexique est mis à profit que lorsqu'on leur donne accès aux ressources lexicales uniquement sans enseignement préalable.

Pertinence de la recherche

Outre les résultats que nous avons obtenus et que nous jugeons acceptables, sinon importants dans un champ d'études où la recherche s'est peu aventurée jusqu'à maintenant, la nôtre dénote quelques forces que nous ne voudrions pas passer sous silence. Elle permet de faire progressivement le lien entre certaines notions de la lexicologie et le lexique que nous avons ciblé, soit celui des sentiments. En ce sens, elle vise des mots courants, auxquels la classe a le devoir de donner priorité. Elle met en place des activités qui favorisent le traitement explicite du lexique et une utilisation autonome des mots par les apprenants. Elle met en lumière les raisons pour lesquelles la production de textes, particulièrement les textes littéraires, constitue une voie d'accès à l'apprentissage du lexique et comment ce dernier peut contribuer à renforcer la dynamique du récit. En plus d'élargir la représentation lexicale que les élèves peuvent avoir d'un sentiment, elle révèle les effets que l'enseignement du lexique peut avoir sur la réécriture d'un texte, en termes de quantité et de variété des mots utilisés. Enfin, elle montre qu'il est possible de combiner structure de phrase et

lexique des sentiments pour qu'à l'action soit associée l'émotion. En somme, notre recherche montre que le lexique a sa place dans la classe comme objet à la fois culturel et littéraire qui influence l'écriture des élèves, et que l'écriture est un moyen, et non une fin, pour mieux enseigner et faire apprendre le lexique.

Limites de la recherche

Notre recherche compte cependant quelques limites dont il est important de tenir compte.

1. Les sujets qui ont participé à l'expérimentation n'ont pas fait l'objet d'une sélection, les différences qui les séparaient en fonction de leur niveau de compétence en écriture ne pouvaient les rendre strictement équivalents. De plus, le nombre de sujets par groupe n'était pas équivalent, le groupe expérimental étant composé de deux fois plus de sujets que le groupe témoin. À cela s'ajoute le fait que les groupes n'étaient pas représentés par un nombre équivalent de filles et de garçons. Est-ce que cela aurait pu influencer les résultats? Il est possible que l'amélioration observée dans chacun des groupes ait été influencée par le nombre de garçons, plus grand que le nombre de filles dans le groupe expérimental (63 % de garçons pour 37 % de filles), mais plus petit dans le groupe témoin (28 % de garçons pour 72 % de filles). Si, par exemple, les filles s'étaient moins améliorées que les garçons, cela expliquerait pourquoi le groupe expérimental évolue entre le prétest et le posttest et pourquoi cette évolution est nulle pour le groupe témoin. Or, dans l'étude menée par Lefrançois et *al.* (2008) sur l'évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université, les auteurs démontrent qu'il n'y a pas de différence significative entre le nombre d'erreurs produites, toutes catégories confondues (orthographe d'usage et

grammaticale, syntaxe, ponctuation, lexique, cohérence), par les filles au secondaire et le nombre d'erreurs produites par les garçons, leur niveau de performance étant sensiblement le même (même si les garçons ont produit moins d'erreurs que les filles au postest). Le sexe a-t-il alors vraiment une influence quant au niveau de performance de chacun des groupes de notre expérimentation? Cela reste discutable, puisque nos résultats ne tiennent pas compte de cette variable.

2. Comme l'expérimentation a été menée dans la classe de l'enseignant-chercheur, la relation déjà établie entre l'enseignant et les sujets aurait pu influencer la qualité du travail de ces derniers. Par exemple, il est possible que les sujets aient voulu trop en faire pour impressionner leur enseignant ou influencer positivement sa recherche.
3. L'expérimentation ayant été menée par l'enseignant-chercheur dans la classe expérimentale et par une collègue dans la classe contrôle, il est possible que les élèves de chacun de ces groupes se soient parlé de la façon dont ils vivaient la situation d'écriture et que les propos échangés aient eu un impact sur la qualité du travail attendu. Les élèves faisant partie du groupe témoin auraient pu comprendre qu'ils ne profitaient pas de l'enseignement offert aux élèves du groupe expérimental, alors qu'ils étaient soumis aux mêmes consignes et donc aux mêmes exigences de réussite et de qualité; ils auraient pu alors être confrontés à deux situations : celle d'égaliser ou de surpasser le groupe expérimental ou d'en faire moins. À cet égard, le fait que le postest dans la classe du groupe témoin ait été mené après la date de l'épreuve d'écriture de fin d'année nous laisse à penser que les sujets ont été moins motivés à réaliser la tâche de réécriture, puisque cette dernière n'influçait en rien le résultat d'étape en écriture. Les élèves ont pu alors décider d'en

faire moins. En contrepartie, les élèves du groupe expérimental ont réalisé la tâche de réécriture avant l'épreuve de fin d'année, ce qui les aurait plutôt motivés à renforcer la qualité du travail, puisque la tâche serait devenue pour eux une sorte de préparation à l'épreuve.

4. Sans doute parce que nous ignorions que cela existait au moment de notre expérimentation, ne nous sommes pas référés à « des données langagières attestées », c'est-à-dire des ressources tirées de textes littéraires, prenant la forme d'un répertoire lexical des sentiments décrits linguistiquement, comme le préconisent Augustyn et *al.* (2008). Ce travail aurait pu, dans un premier temps, servir de ressources pédagogiques pour enseigner et faire apprendre des mots. Selon Augustyn et *al.* (2008), l'utilisation d'un corpus favorise la réflexion métalinguistique, laquelle sert à réinvestir les apprentissages lexicaux dans les productions textuelles. De plus, l'exploration d'un tel corpus permet d'observer certains phénomènes comme des associations lexicales privilégiées. Dans un deuxième temps, ce genre d'outil aurait pu nous aider à catégoriser les mots de sentiments utilisés par les sujets dans leurs productions. Nous sommes parti des ateliers et des catégories proposées par Boch et Cavalla (2005) et de nos observations pour tenter de créer un classement qui nous semblait adéquat. Or, nous pensons que nous avons pu manquer de discernement quant à la catégorisation de certains mots, à savoir, par exemple, si elles sont strictement liées ou non au sentiment de la peur. En ce sens, nous aurions pu nous appuyer sur des regroupements lexicaux proposés par des chercheurs expérimentés dont cités dans cette recherche, comme Polguère (2013). Ce dernier, d'ailleurs, a développé toute une série de catégories du lexique des sentiments qui permet d'en avoir une large représentation. Par exemple, nous aurions pu regrouper le lexique ainsi : les mots qui amènent le personnage à éprouver un sentiment ou en faire

l'expérience; les mots qui font éprouver un sentiment à un personnage; les mots qui amènent un personnage à commencer à éprouver un sentiment, etc. L'analyse de ces catégories nous aurait sans doute aidé à voir laquelle domine dans les productions d'élèves, sur laquelle il vaudrait mettre l'accent dans un contexte d'enseignement/apprentissage, laquelle contribue à valoriser la qualité littéraire des textes, etc.

5. Le temps dont nous disposions pour travailler le lexique de la peur à travers la deuxième phase de notre séquence, soit l'équivalent de huit cours, constitue une limite. Certains ateliers, comme les ateliers 1 et 2, auraient mérité que nous nous attardions davantage à la qualité de l'enseignement et de l'apprentissage des sujets et à la rétention en mémoire des mots étudiés. Comme l'indique Sikora (2014), plusieurs aspects linguistiques et culturels indispensables pour qu'un apprenant progresse dans la maîtrise d'une langue sont à considérer par l'enseignant qui a le mandat de créer un équilibre entre la dimension grammaticale et interculturelle des mots en plus des exercices de réinvestissement. Dans un tel contexte, le temps n'a pas permis à l'enseignant d'adapter certains contenus des ateliers selon les besoins des sujets, la quantité d'informations prenant le pas sur la qualité. Est-ce que, comme le propose Sikora (2014), la sélection d'un nombre restreint de mots plus importants pour les sujets aurait pu être une solution envisageable pour assurer un meilleur transfert des connaissances? Nous pensons que cela ne fait aucun doute.

6. Il est possible que le temps qui séparait l'écriture du prétest et du posttest ait pu avoir un impact sur les résultats, car les écarts observés ont pu être la cause de l'effet de « maturation » des textes et non seulement des effets procurés par le dispositif mis en place dans la classe expérimentale. De plus, notre recherche n'a pas mis l'accent sur l'impact que les conseils de réécriture

pouvaient avoir sur la qualité des productions d'élèves. Bien qu'il s'agisse d'une variable importante, nous n'avons pas creusé le rôle des commentaires de lecteur quant aux différentes recherches qui en traitent, puisque ceux qui étaient formulés dans les textes d'élève devaient servir les intérêts du lexique ayant fait l'objet d'un enseignement et d'un apprentissage. Toutefois, nous sommes d'avis que les conseils d'écriture aient pu influencer autrement l'écriture des élèves, et ce, au-delà du lexique. En effet, nous pouvons penser que les changements apportés au cours de la réécriture par les sujets en réponse aux conseils ont pu davantage dynamiser les textes que les simples ajouts liés au contenu des ateliers; nous ne sommes cependant pas en mesure de le vérifier dans le cadre de cette recherche.

7. Les recherches portant sur l'enseignement du lexique en contexte de production de texte étant peu nombreuses en classe de français, langue d'enseignement, au niveau secondaire, nous n'avons pu comparer nos résultats et en valider la plausibilité.

8. La classe constitue une limite en soi. Découvrir de nouveaux mots, développer ses connaissances sur la façon d'exprimer la peur et de la représenter dans un texte, c'est le mandat que s'est donné cette recherche. La classe n'a pas permis de mesurer la qualité littéraire d'un récit par la quantité de mots exprimant le sentiment de la peur insérés dans le texte, mais plutôt par leur variété (mots simples et expressions figées) et par le nombre de constructions détachées dont nous avons montré l'impact sur la dynamique narrative. Pour ce faire, il aurait fallu mesurer les effets que produit un texte sur plusieurs lecteurs et questionner ces derniers. Pour qu'il soit de qualité, un récit doit-il exposer sans ménagement les sentiments des personnages ou doit-il en faire l'économie? Cela dépend-il des choix et du style de l'auteur ou des

:

besoins du lecteur? Le contexte de la recherche ne nous permettait pas d'approfondir davantage cette réflexion, plusieurs facteurs pouvant contribuer à la qualité littéraire d'une production écrite.

9. La première étape de collecte et de consignation des données, c'est-à-dire les éléments textuels associés à chacune des catégories, puis des sous-catégories (voir sous-section 3.5.1) a été faite pour chacun des groupes témoin et expérimental et non pour chacun des sujets, bien que cela aurait été possible et aurait probablement permis de voir comment se sont améliorés des élèves en particulier (par exemple : élèves faibles, élèves forts). En outre, des analyses qualitatives auraient pu être menées afin de décrire les impacts de la séquence didactique, notamment sur la qualité littéraire des textes produits par les élèves.

Quelques pistes

Quelles pistes de recherche ce mémoire pourrait-il influencer? La relation lexicale et production de ^{un} texte est certes à approfondir dans la classe de français, langue d'enseignement, au secondaire. Il est évident que la valeur littéraire d'un récit ne peut se mesurer uniquement par le lexique des sentiments qu'on y retrouve. Mais comment ce dernier peut-il y contribuer outre l'insertion de sentiments dans des constructions détachées? Par sa variété? Par l'association du climat de peur et l'intensité émotive éprouvée par les personnages à des moments précis de l'histoire? Par les effets produits sur les lecteurs? Cette recherche ne permet pas de répondre à ces questions que d'autres projets pourraient vouloir mettre en lumière.

Sur le plan de l'acquisition lexicale, il faut, selon nous, mettre l'accent sur les relations lexicales pour mieux construire du sens. Pour y parvenir, il y a lieu, tel que le prescrit Grossmann (2011), de fournir aux apprenants des outils plus efficaces de sélection des mots pouvant être mis au service de la réécriture. Cette vision des choses donne à penser que la réécriture ne peut se définir sur la base de la quantité de mots pouvant être ajoutés à un texte pour renforcer le climat de peur, mais davantage sur la base de la qualité des mots choisis qui servent à préciser l'état émotif dans lequel se trouvent les protagonistes de l'histoire. Il serait alors important d'évaluer la démarche des apprenants tout au long du processus de réécriture et de valider sur quel type de connaissance reposent leurs choix lexicaux. D'ailleurs, les connaissances dont les apprenants ont besoin pour faire des apprentissages plus systématiques dans la classe de français et développer une véritable compétence lexicale devraient davantage s'intéresser, comme le mentionne Sikora (2014), à la forme des mots, à leurs multiples sens, à leurs caractéristiques morphologiques et combinatoires, et ce, de manière à s'en construire des représentations mentales (Chini, 2005) et à mieux y accéder selon les contextes de production (Ségui, 1992). En ce sens, il serait judicieux de travailler à partir des erreurs lexicales produites par les élèves pour les amener à avoir de meilleures représentations de la forme des mots. En outre, les conseils de réécriture générés par l'enseignant à l'intérieur des textes d'élèves seraient aussi à observer de façon plus approfondie afin de voir jusqu'à quel point ils participent au processus de réécriture et amènent les élèves à modifier certains passages de leur texte. Ont-ils comme but d'agir sur le lexique ou sur d'autres aspects de leurs textes?

Avec le recul, le choix des connaissances lexicales pour alimenter chacun de nos ateliers aurait idéalement dû être influencé par la collecte de données du prétest et leur classement. Nous aurions alors pu constater dès le départ sur quelles(s) catégorie(s) lexicale(s) les sujets mettaient l'accent à l'égard de leurs propres connaissances et leurs propres représentations du sentiment de la peur et évaluer la

variété, voire la précision de leur vocabulaire. Nous aurions aussi été en mesure d'effectuer des regroupements de mots plus rigoureux et plus précis, comme le propose Polguère (2013) : par exemple, des lexies qui amènent à éprouver un sentiment, des lexies qui amènent à faire éprouver un sentiment, etc. Malheureusement, étant donné le court laps de temps qui séparait le prétest du postest, il a été impossible de réaliser la collecte des données provenant du prétest avant la fin de notre expérimentation. Mais nous pensons que la catégorisation lexicale devrait d'abord se définir à partir des lexies que les apprenants utilisent en fonction de leurs propres connaissances et repères lexicaux avant de mettre en place des leçons d'enseignement et d'apprentissage du lexique. De plus, nous pensons qu'une analyse des catégories lexicales appliquée sur chaque sujet au lieu du groupe permettrait d'observer plus finement la façon dont il évolue entre le prétest et le postest, de voir quelles catégories il privilégie selon son niveau de compétence en écriture. Il serait alors possible de comparer les sujets les plus faibles aux plus forts pour voir si le dispositif leur permet de se démarquer ou non, par exemple.

Néanmoins, notre recherche a porté ses fruits au-delà de notre expérimentation, et ce, malgré les limites que nous avons fait ressortir. En effet, au moment de l'épreuve d'écriture de fin d'année scolaire, plusieurs sujets du groupe expérimental ont choisi d'exploiter le sentiment de la peur. Le transfert des connaissances dans des tâches complexes dont l'évaluation met en relief le niveau de compétence des élèves constitue un défi constant en classe de français. Or, cette fois, les élèves ont utilisé leurs connaissances pour répondre aux exigences d'une épreuve dans laquelle le personnage principal devait vivre des émotions tout au long du récit. Mais les connaissances acquises à l'aide du dispositif didactique qui a servi les intérêts de cette recherche seront-elles retenues et réutilisées dans d'autres situations de production? Auront-elles permis de renforcer le vocabulaire actif des élèves? Ces derniers auront-ils plus de moyens de traiter et d'utiliser le lexique pour préciser les effets qu'ils

voudront produire? Encore faut-il convaincre les enseignants de français que le lexique peut contribuer à renforcer les aspects sémantique, syntaxique et stylistique des productions textuelles des élèves. Sans un enseignement soutenu et régulier du lexique en classe de français, il est à parier que l'intérêt accordé au lexique ne prendra jamais plus de poids que les épreuves ministérielles lui accordent.

ANNEXE 1 : Atelier 1

ATELIER 1 : ACTIVER LA CARTE DES SENTIMENTS

Présentation : Dans une histoire, on est souvent amené à décrire plusieurs sentiments; les personnages peuvent ressentir de la colère, de la fureur, de l'angoisse par exemple, ou encore être soulagés, heureux, après avoir eu très peur. Dans cet atelier, vous allez apprendre à trouver et choisir les mots pour exprimer des sentiments divers.

Activité 1 (dyade – 10 min)

Pour chaque situation décrite, essayez de trouver les sentiments les plus appropriés en soulignant, dans la phrase-situation, le groupe qui exprime l'émotion. Plusieurs sentiments peuvent être associés à la même situation (maximum 5). Inscrivez les sentiments à côté de la phrase-situation.

Liste des sentiments

angoisse / bonheur / colère / déception / dépit / effroi / énervement / étonnement / frayeur / honte / impatience / jalousie / joie / peur / surprise / terreur / timidité / triomphe / tristesse

Phrases-situations	Sentiments associés
Marc n'en croit pas ses yeux : il n'a jamais vu un engin pareil.	
Furieux, Hondo frappe de son pied contre le trottoir.	
La petite fille essaye de crier, aucun son ne sort de sa bouche. Elle essaie de bouger mais elle ne peut pas, elle est comme paralysée.	
Celle-là elle m'énerve. Elle fait les yeux doux à Samuel qui est en train de tomber sous le charme. Mais qu'est-ce qu'elle a de plus que moi?	
Sonia a encore oublié ses affaires de gym. Son professeur la regarde sévèrement. Gênée, elle rougit jusqu'aux oreilles.	
Il avait réussi son permis de conduire, alors tout paraissait possible ; il était aux anges!	
C'est le dernier jour de classe avant les vacances ; je ne tiens plus en place sur ma chaise, j'aimerais que les minutes avancent plus vite!	
Mouna vient d'apprendre que son chien s'est fait écraser. Elle pleure.	

Retour en plénière

Activité 2 (dyade – 5 min)

Quand on écrit un récit, il peut être utile de modifier la classe de mots, en passant par exemple d'un adjectif de sentiment à un nom de sentiment. Pour chaque adjectif, retrouvez le nom de sentiment qui convient. Attention n'oubliez pas le déterminant devant le nom!

Exemple : Il est angoissé → l'angoisse

Adjectif	Nom de sentiment
1. Mounia est déçue.	
2. Les enfants sont effrayés.	
3. Paulo est toujours énervé.	
4. Marc est étonné.	
5. Que tu es impatiente !	
6. Je suis très surpris !	
7. Ma mère était furieuse !	
8. Il n'y a rien de plus honteux !	
9. Pourquoi es-tu jaloux ?	
10. Noël me rend toujours joyeux.	
11. Sonia est très timide.	
12. Aujourd'hui, je suis un peu triste.	

Retour en plénière

Activité 3 (plénière – 15 min)

A l'aide du dictionnaire des synonymes, trouvez trois ou quatre synonymes pour les mots de sentiments du tableau suivant.

Sentiment	Synonymes
La peur	
Avoir peur	
Faire peur	
La colère	
Être en colère	
Se mettre en colère	

Activité 4 (dyade – 5 min)

Il existe différents degrés, plus ou moins forts, pour exprimer un sentiment ressenti par un personnage. Reclassez les adjectifs en fonction de leur intensité : du moins fort au plus forts. Pour vous aider, vous pouvez regarder la définition des mots dans un dictionnaire.

Sentiment	Moins fort	Plus fort
<ul style="list-style-type: none"> • La peur • L'effroi 		
<ul style="list-style-type: none"> • La terreur • La peur 		
<ul style="list-style-type: none"> • La colère • L'énervement 		
<ul style="list-style-type: none"> • La déception • Le dépit 		

Retour en plénière

Activité 5 (dyade – 5 min)

Les sentiments ressentis par un personnage sont parfois de connotation positive et parfois plus négative. D'après vous, quels sont les sentiments ressentis négativement et les sentiments ressentis positivement? Cochez si chaque sentiment est positif, négatif ou les deux.

Nom de sentiment	Sentiment positif	Sentiment négatif	Les deux
angoisse			
bonheur			
colère			
déception			
dépit			
effroi			
énervement			
étonnement			
frayeur			
honte			
impatience			
jalousie			
joie			
peur			
surprise			
terreur			
triomphe			
tristesse			

Retour en plénière

ANNEXE 2 : Atelier 2

ATELIER 2 : ACTIVER LA CARTE DES SENTIMENTS (SUITE)
--

Présentation : Lorsque l'on veut décrire un sentiment, on lui associe souvent un mot ou des expressions qui montrent comment ce sentiment se manifeste : par exemple, quand on est en colère, on peut **trépigner**, ou bien être **vert de rage** ; quand on est étonné on est **bouche bée** ou encore on dit qu'on **n'en croit pas ses yeux**. Il est important de les connaître et de les varier lorsqu'on écrit un récit tout en faisant attention à ne pas en abuser, pour éviter de faire des textes trop stéréotypés.

Qu'est-ce qu'une expression figée?

Activité 1 (dyade – 15 min)

Pour chacune des émotions, trouvez des expressions figées.

Sentiments	Expressions figées
Joie, bonheur	
Peur	
Honte	

Colère	
Surprise	
Impatience	
Jalousie	

Retour en plénière

Activité 2 (dyade – 15 min)

Lisez et écoutez attentivement les situations suivantes. Puis surlignez les expressions figées qui décrivent les sentiments du personnage et rapportez-les dans le tableau. De quels sentiments s'agit-il?

Situation 1

Marc est aux anges : il vient enfin de s'acheter une nouvelle voiture et le voilà parti pour passer le week-end à la campagne avec ses parents. Tout à coup, au détour d'une route, son pneu arrière gauche éclate. Surpris, Marc pousse un cri et essaie de contrôler la voiture qu'il finit par immobiliser sur le bas-côté. Mais Marc réalise qu'il n'y a pas de roue de secours dans le coffre. Vert de rage, Marc donne un coup de pied dans la portière... et l'emboutit!

Expressions figées	Sentiment associé

Situation 2

Cette nuit Kamel n'est pas très rassuré. Un orage violent vient d'éclater. Le vent siffle sous les portes. Les branches dessinent des ombres effrayantes sur les murs de la chambre. Kamel claque des dents tellement il a peur.

Expressions figées	Sentiment associé

Situation 3

C'est la première fois que Carie passe le week-end chez sa vieille tante qui habite dans un très vieux manoir. Elle n'est pas très rassurée dans cette vaste demeure toute délabrée. Elle a entendu dire que des fantômes avaient pour habitude de perturber la nuit des invités.... Soudain, elle entend des petits pas qui semblent s'approcher et qui font craquer les planches du parquet. Les fantômes viennent lui rendre une petite visite, c'est sûr! Carie tremble de peur... Maintenant, la poignée de la porte se met à tourner tout doucement comme si quelqu'un voulait ouvrir la porte de sa chambre. Un fantôme?

- Qui est là?

Mais personne ne répond et maintenant la porte est entre ouverte. Blanche comme un linge, Carie disparaît sous les draps.

Expressions figées	Sentiment associé

Retour en plénière

Activité 3 (5 min – dyade)

Pour chaque expression, dites de quel sentiment il s'agit.

Liste des expressions	Sentiment
Etre aux anges	
Etre blême	
Etre paralysé	
Prendre ses jambes à son cou	
Vouloir disparaître sous terre	
Etre vert de rage	
La moutarde monte au nez	
Rester muet/ rester coi	
Faire les cents pas	
Avoir froid dans le dos/Avoir la chair de poule	

Activité 4 (seul – 15 min)

A partir d'un extraits de film suivants écrivez un petit texte (10 lignes) avec quelques-unes des expressions que vous venez de voir pour montrer comment les sentiments de vos personnages se manifestent. Pour chacun des extraits, relevez l'émotion principale et décrivez, sous forme de mots-clés, de quelle façon cette émotion s'exprime.

Extrait	Émotion principale	Description de l'émotion
1		
2		
3		

ANNEXE 3 : Atelier 3

ATELIER 3 : LES REACTIONS FACE A DES SITUATIONS DE PEUR

Présentation : Dans les ateliers 1 et 2, nous avons vu qu'il existait de nombreux sentiments et différentes manières de les évoquer. Vous allez voir maintenant comment tous les éléments d'un récit peuvent provoquer et décrire le sentiment de la peur, mais aussi les réactions face à la peur. Vous allez voir également comment construire un récit et organiser les éléments pour le rendre encore plus vivant!

Activité 1 (15 min – dyade)

Dans un récit qui fait peur, quatre catégories essentielles doivent être représentées :

- **le lexique des sentiments** (peur, terreur...)
- **les manifestations physiques, les sensations** (trembler de...)
- **les actions du personnage** (courir, s'enfuir...)
- **les éléments d'ambiance** (cimetière, nuit...)

Lisez et écoutez attentivement le récit suivant. Surlignez les éléments que vous pouvez associer à l'une ou l'autre des quatre catégories ci-dessus et complétez le tableau.

Comme dans les films

C'était un samedi soir pas comme les autres. Pour une fois, les parents de Pierre étaient sortis et il en avait profité pour inviter ses amis, Caroline, Mickael et Alexandra. Comme prévu, Mickael avait amené le DVD du film « Panique chez les Vampires d'Hémogloville », une bonne soirée riche en émotions en perspective! Caroline n'aimait pas beaucoup ce genre de film : elle passa la moitié de la soirée la tête cachée derrière un oreiller. A la fin du film, elle s'empressa d'emprunter le chemin du retour car il était déjà tard. Elle se dépêchait car elle savait qu'elle allait devoir traverser toute seule dans la nuit un petit bois et elle n'était pas très rassurée, surtout après le film qu'elle venait de voir : son esprit débordait d'imagination. Arrivée à l'entrée d'une clairière, elle s'arrêta. La pleine lune arrosait l'ensemble de la forêt. Elle était persuadée que cette forêt abritait des bêtes féroces prêtes à la dévorer. Elle crut apercevoir deux yeux rouges en forme d'amande au fond de la nuit. Elle se mit à trembler. Elle voulut avancer mais elle était comme paralysée. Les yeux rouges continuaient à la fixer. Un craquement de branche la fit sursauter : c'était sûr, la bête fonçait sur elle et allait lui sauter dessus. Paniquée, elle prit ses jambes à son cou et se mit à courir aussi vite qu'elle le put. En un clin d'œil elle traversa la forêt sans même se retourner. Elle arriva enfin chez elle essoufflée. Ouf! Elle était sauvée.

Tableau à compléter

Lexique des sentiments	Manifestations physiques, sensations	Actions du personnage	Éléments d'ambiance

Retour en plénière

Activité 2 (10 min – dyade)

À deux, complétez maintenant le tableau avec vos idées. Utilisez les souvenirs que vous gardez de films ou de livres que vous avez lus. Utilisez des textes comme « Le bol chaud » et « Le meurtre de James Conlon » pour enrichir votre vocabulaire.

Retour en plénière**Activité 3 (15 min – en travail d'équipe)**

Lisez le petit texte suivant.

Perdu dans un cimetière

Je me promène dans un quartier désert. Devant moi, une grille entrouverte, qui semble donner sur un parc. J'entre. Partout, des rangées de tombes : pas de doute, je suis dans un cimetière. J'ai peur. Je cours pour trouver la sortie. Mais la grille est fermée. Je vois une petite porte ouverte au fond d'une allée. Je suis sauvé.

Qu'en pensez-vous? Que pourrait-on lui ajouter pour qu'il fasse peur? Complétez le texte en ajoutant entre chacune de ses phrases de nouveaux éléments qui contribueront à enrichir le lexique des sentiments, les manifestations physiques du personnage, ses actions et l'ambiance.

Perdu dans un cimetière

Je me promène dans un quartier désert. _____

_____ Devant moi, une grille entrouverte, qui semble donner sur un parc. _____

J'entre.

Partout, des rangées de tombes : pas de doute, je suis dans un cimetière.

J'ai peur. Je cours pour trouver la sortie.

Mais la grille est fermée.

Je vois une petite porte ouverte au fond
d'une allée.

Je suis sauvé.

ANNEXE 4 : Atelier 4

ATELIER 4 : UTILISER LES FIGURES DE STYLE POUR DECRIRE LA MANIERE DONT LE PERSONNAGE RESSENT LA PEUR

Présentation : Lorsqu'on veut décrire un sentiment ou une émotion, on peut dire tout simplement : *il a peur* ou *il éprouve de la peur* (*du chagrin, de la tristesse, de la joie, etc.*). On peut aussi utiliser ce que l'on appelle des images ou des métaphores. Par exemple, on peut dire *Il mourait de peur* ou *il crevait de peur*. Parfois, il n'y a même pas besoin de nommer le sentiment : par exemple, lorsqu'on est très inquiet, on dit *qu'on se fait du mauvais sang*. Nous allons apprendre dans cet atelier à mieux utiliser les figures de style pour décrire les sentiments.

Activité 1 (10 min – plénière et dyade)

Qu'est-ce qu'une métaphore?

Pour chacune des expressions suivantes, dites s'il s'agit d'une métaphore (image) ou non en cochant la bonne case.

Liste de phrases	Métaphore	Pas métaphore
1) Il crevait de peur.		
2) Ses yeux s'inondent de tristesse.		
3) La joie illumine son visage.		
4) Léo est paralysé par la peur.		
5) Je sursaute de surprise.		
6) Ses cheveux se dressèrent sur sa tête.		
7) Sébastien resta pétrifié sur le sol		
8) Son cœur était un bélier.		
9) Ses os se liquéfiaient.		
10) La peur déchargea son terrible voltage dans tout son corps.		

Retour en plénière

Activité 2 (15 min – dyade)

Trouvez la signification des expressions métaphoriques du tableau-ci-dessous. Aidez-vous du sens que l'on accorde aux mêmes mots dans un contexte non imagé. Formuler la signification à l'aide la structure «... *tellement*... *que*... ».

Exemple : Son cœur est un animal enfermé dans un sac. → Il a *tellement* peur *que* son cœur se débat dans sa poitrine.

Expressions métaphoriques	Signification	Contexte non imagé
Elle a envie de <u>rentrer sous terre</u>		La taupe rentre sous terre, dans son terrier.
Il est <u>fou d'inquiétude</u> .		Cet homme est devenu fou, on a dû l'interner.
La colère <u>le fait sortir de ses gonds</u> .		La porte est sortie de ses gonds, on ne peut plus la fermer.
Il reste <u>pétrifié</u> sur le seuil.		Ce fossile est un coquillage qui a été pétrifié il y a des centaines de milliers d'années.
Il est <u>paralysé</u> par la peur.		Cet homme a un bras paralysé.
La terreur <u>se peint sur son visage</u> .		Marie a peint les volets de sa maison.
Un sentiment de panique <u>le cloua</u> sur place.		Il a cloué un tableau au mur.

Retour en plénière

Activité 3 (10 min – dyade)

Complétez les comparaisons suivantes. Vous pouvez vous aider du dictionnaire ou de Antidote. Observez, trie les résultats et choisissez l'expression qui vous semble la plus appropriée.

1. Joli comme _____.
2. Bête comme _____.
3. Sérieux comme _____.
4. Ennuyeux comme _____.
5. Laid comme _____.
6. Rapide comme _____.
7. Fort comme _____.
8. Jalouse comme _____.
9. Sage comme _____.
10. Malheureux comme _____.

Retour en plénière

Activité 4 (15 min – dyade)

Pour exprimer la peur, on peut parfois s’amuser à utiliser des comparaisons imagées. Par exemple, *Il était blanc comme un navet* ou encore *Harry éprouvait une sensation bizarre, comme si ses jambes s'étaient soudain changées en plomb*.

Trouvez, à votre tour, des comparaisons ou des métaphores imagées pouvant exprimer la peur du personnage. Soyez créatif!

- Situation 1 : Ses jambes se mirent à se dérober sous lui, comme _____

- Situation 2 : Ses pupilles se dilatèrent. Il avait l'impression _____

- Situation 3 : La peur monta en lui soudainement, comme _____

- Situation 4 : Un sentiment de terreur le submergea comme _____

- Situation 5 : Il fut assailli d'un frisson terrible. On aurait dit _____

- Situation 6 : J'entends soudain le cri déchirant d'une femme. J'ai l'impression _____

- Situation 7 : Elle n'avait jamais senti son cœur battre aussi fort. On aurait dit _____

Retour en plénière

ANNEXE 5 : Atelier 5

ATELIER 5 : LES STRUCTURES GRAMMATICALES POUR LA CONSTRUCTION D'UN RECIT

Présentation : Dans les ateliers précédents nous avons travaillé sur les différents ingrédients qui permettent de montrer les sentiments des personnages. Vous allez maintenant travailler sur la façon de les organiser dans un texte.

Dans une même phrase, on peut parfois associer l'expression des sentiments et les actions du personnage. Par exemple, au lieu de dire « *Sébastien voit l'assassin. Il a très peur. Il tremble. Il court se réfugier dans sa chambre.* », on peut dire aussi : « *Sébastien voit l'assassin. Tremblant de peur, il court se réfugier dans sa chambre.* »

Observation

1^{re} situation

- *Sébastien s'approche de l'individu en rougissant de colère.*
- *Prenant ses jambes à son cou, Sébastien va se réfugier dans le bois.*

Structure qui permet d'organiser les sentiments : _____

2^e situation

- *Sébastien se plaque contre le mur, terrorisé.*
- *Effrayé à la vue du monstre, son cœur s'arrêta de battre ;*

Structure qui permet d'organiser les sentiments : _____

Activité 1 (Dyade – 10 min)

Lisez le récit attentivement. Puis repérez et surlignez les deux structures présentées précédemment. Ecrivez-les dans les cases vides. Il y en a trois par structure.

Tempête sur l'île

C'était en plein mois de novembre. Une tempête faisait rage sur la petite île de Medwick. D'habitude Marine Saurin pouvait s'endormir très facilement, mais cette nuit-là, un bruit qu'elle n'arrivait pas à identifier l'angoissait et l'empêchait de fermer l'œil. Elle était d'autant plus inquiète que cela faisait près de quinze jours que son mari était parti en mer. Elle finit par s'extraire du lit et allumer la lampe à huile. Elle descendit l'escalier qui menait à la cuisine. Les éclairs balayaient la pièce. Elle s'aperçut qu'un volet n'était plus attaché et qu'il claquait au rythme des bourrasques. Elle s'approcha de la fenêtre. La

pluie battait son plein. Alors qu'elle s'apprêtait à tourner la poignée, un éclair fit apparaître le visage d'un homme appuyé contre les carreaux. Surprise, elle recula d'un pas et trébucha. En s'affalant de tout son poids sur le parquet, elle s'évanouit.

En ouvrant les yeux, elle se retrouva nez à nez avec le visage d'un homme. Une cicatrice traversait la joue droite. Elle se dégagea en poussant un hurlement. Elle se précipita dehors. Affolée, elle ne savait plus dans quelle direction aller. Elle se retourna et vit l'homme qui la poursuivait. Alors qu'elle allait atteindre une embarcation, elle sentit une main lui empoigner violemment le bras droit. Elle s'arrêta net, terrorisée. « Madame Saurin... Vous ne me reconnaissez pas? Je suis Paulo, l'ami de votre mari. Il m'a envoyé vous dire qu'il n'allait pas pouvoir rentrer avant une semaine... Ca va aller Madame? Il ne faut pas avoir peur comme ça! »

Adjectif de sentiment détaché	Participe présent

Activité 2 (Dyade – 5 min)

Observez la situation pour chaque phrase. Puis, complétez chacune des phrases avec un adjectif de sentiment détaché correspondant à la situation.

- Phrase 1 : _____, Julie ne peut plus bouger.
- Phrase 2 : Léo avance tout doucement, _____.
- Phrase 3 : _____, Julie pousse un hurlement.
- Phrase 4 : _____, Matéo sursaute et fait un pas en arrière.
- Phrase 5 : « Je ne suis pas sûre que ce soit une bonne idée » remarqua Julie, _____.

Note : On remarque que l'adjectif est TOUJOURS détaché par une VIRGULE.

Activité 3 (Dyade – 5 min)

Mettez les verbes entre parenthèse au participe présent.

- Phrase 1 : (*Rougir de colère*) _____, Mathieu sert les poings.
- Phrase 2 : (*Pousser un hurlement de terreur*) _____, Tom prend ses jambes à son cou.
- Phrase 3 : (*Claquer des dents*) _____, Julie ouvre tout doucement la porte.
- Phrase 4 : (*Trembler de la tête aux pieds*) _____, Sarah fixe le monstre droit dans les yeux.
- Phrase 5 : « Je n'entre pas là-dedans », cria Marc, (*Blêmir de peur*) _____.

Note : On remarque que le participe présent est TOUJOURS détaché par une VIRGULE quand il est déplacé.

Activité 4 (Dyade – 10 min)

Fabriquez **une seule** phrase à partir des deux phrases en gardant le même sens. Vous utiliserez pour cela les deux structures grammaticales étudiées (adjectif détaché et participe présent). Attention pour les phrases n°2 et 3 : les structures « en + participe présent » ne sont pas possibles.

Exemples de phrases possibles :

La petite fille fonce droit devant elle dans les allées obscures. Elle est affolée.

- a. **Affolée**, la petite fille fonce droit devant elle dans les allées obscures.
- b. La petite fille, **affolée**, fonce droit devant elle dans les allées obscures.
- c. La petite fille fonce droit devant elle, **affolée**, dans les allées obscures.
- d. La petite fille fonce droit devant elle dans les allées obscures, **affolée**.
- e. **En fonçant droit devant elle dans les allées obscures**, la petite fille est affolée.
- f. **Fonçant droit devant elle dans les allées obscures**, la petite fille est affolée.

Phrases à transformer :

1. Il ouvre lentement la grille du cimetière. Il tremble de peur.
-

2. Hondo frappe de son pied contre le trottoir. Il est furieux.
-

3. La petite fille essaye de crier. Elle est paralysée.
-

4. Clara décroche le téléphone. Elle est angoissée.
-

Remarque : Ce n'est pas possible de dire « *(En) frappant du pied, Hondo est furieux », car ce n'est pas le fait de frapper du pied qui le rend furieux. Il est furieux et il frappe du pied. De même, on ne peut pas dire « *(En) essayant de crier, la petite fille est paralysée », car ce n'est pas le fait de crier qui la paralyse mais la peur causée par un autre phénomène. Par contre, dans « En ouvrant la grille, il tremble de peur ». Dans ce cas, c'est possible, car c'est le fait d'ouvrir la grille qui lui fait peur et qui le fait trembler.

Activité 5 (Dyade – 15 min)

Lisez le petit texte suivant. Dans ce récit, les auteurs ont oublié de décrire les sentiments des personnages : leur peur, leur soulagement, leur joie... Complétez le texte en utilisant les deux structures que vous avez vues précédemment (adjectif détaché/ participe présent) pour décrire leurs sentiments. Vous devrez peut-être modifier la structure de certaines phrases. Insérez vos propositions de réécriture entre les lignes et indiquez par une flèche l'endroit où devrait se trouver votre proposition (voir exemple).

Récit à compléter :

C'est Halloween, tous les villageois se sont déguisés et des citrouilles décorent les fenêtres des maisons. Bastien a décidé d'en profiter pour jouer un mauvais tour à Lisa.

- Lisa, est-ce que tu connais la légende des sorcières?
- Quelle légende? Tu me racontes encore des histoires!
Exemple : **demande-t-elle, nerveuse tout à coup.**
- Non je t'assure...Chaque année pour Halloween, trois sorcières enlèvent un enfant pour l'envoûter avec des potions magiques !
- Arrête! Je ne te crois pas, ça n'existe pas les sorcières, tout le monde le sait.
- Tu ne me crois pas? Viens, suis-moi!"

Bastien prend Lisa par la main et l'entraîne vers la forêt. Lisa marche tout doucement.

Des chauves-souris survolent la forêt et des bruits bizarres viennent de toute part... Au

loin, une lueur et des voix les attirent. Lisa et Bastien s'approchent. Derrière un énorme

chêne, ils découvrent trois sorcières occupées à préparer une potion maléfique. Une

grosse marmite chauffée sur un feu de bois. Lisa avance d'un pas mais une branche craque sous son pied. Une sorcière se retourne et aperçoit les deux enfants. Lisa et Bastien n'osent plus bouger. L'horrible mégère interpelle les deux autres sorcières qui se dirigent dans leur direction. Lisa se met à hurler et prend ses jambes à son coup, tout comme Bastien qui s'est fait avoir par sa propre histoire ! Essoufflés, Bastien et Lisa arrivent au village et se font la promesse de garder le secret.

ANNEXE 6 : Formulaires de consentement



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)
Version parent

« L'enseignement du lexique des sentiments au secondaire et son impact
dans l'écriture des élèves »

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Maxime Trudeau

Programme d'enseignement : Maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet qui vise à étudier l'efficacité de l'enseignement du lexique des sentiments dans un contexte de production écrite d'une nouvelle littéraire, et ce, chez des élèves de la troisième secondaire inscrits à la formation générale des jeunes. Votre enfant a été informé par le chercheur du but poursuivi et du déroulement de cette recherche. La direction générale de l'école, monsieur Patrice Brisebois, ainsi que l'enseignant-chercheur, moi-même, Maxime Trudeau, ont également donné leur accord à ce projet. La contribution de votre enfant favorisera sans doute l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique au secondaire.

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de madame Marie-Christine Beaudry, professeure du département de didactique des langues de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au 514 987-3000, poste 3514 ou par courriel à l'adresse : beaudry.marie-christine@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Ce dernier sera invité :

- à écrire un premier texte narratif d'au moins 350 mots en classe en faisant ressortir l'émotion de la peur (ce texte ne fera pas l'objet d'une évaluation sanctionnée dans le bulletin); la durée de cette activité sera de 75 minutes;
- à effectuer une série d'activités portant sur le lexique de la peur à l'intérieur de cinq ateliers qui s'étaleront sur dix cours :
 - o le premier atelier portera sur le vocabulaire des sentiments connu des élèves et des classes de mots correspondantes;
 - o le deuxième atelier portera sur les expressions figées;
 - o le troisième atelier portera sur les réactions face à un climat de peur;
 - o le quatrième atelier portera sur l'utilisation des figures de style pour décrire la manière dont un personnage ressent la peur;

- à récrire le premier texte dans le but de l'améliorer (ce texte pourrait faire l'objet d'une évaluation sanctionnée dans le bulletin); la durée de cette activité sera de 75 minutes;
- à la suite de cette rédaction, je réaliserai une courte entrevue enregistrée avec une sélection d'élèves de la classe de troisième secondaire qui le souhaitent et ayant accepté de participer à ce projet. Cette entrevue (15 minutes environ) a pour but de clarifier les démarches que tu as utilisées pour écrire ton second texte. L'entrevue sera réalisée dans un local du pavillon Émile-Legault de l'école secondaire Saint-Laurent.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a peu de risques associés à ta participation à ce projet, mis à part un stress qui peut être ressenti lors des rédactions de productions écrites (prétest et posttest) et des entrevues. Sache que les activités proposées sont similaires à celles d'une journée de classe ordinaire; elles auront lieu en classe. Néanmoins, sois assuré que le responsable du projet demeurera attentif à toute manifestation d'inconfort chez toi durant ta participation. D'ailleurs, si tu choisis de ne pas participer à ce projet ni à l'entrevue, tu recevras le même enseignement que les autres élèves de ta classe. De plus, la technicienne en éducation spécialisée responsable de la 3^e année du secondaire, la psychoéducatrice, de même que l'enseignant ressource pour ce niveau pourront être désignés comme des personnes repères si tu désires exprimer ton inconfort et trouver des moyens d'y remédier ou d'en réduire l'impact. Ces personnes seront avisées du contexte expérimental afin qu'elles soient disponibles au besoin.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis à la suite de ta participation au projet sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux rédactions de même qu'à l'enregistrement audio de l'entrevue et au contenu de sa transcription. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé au bureau de la directrice de recherche et du chercheur pour la durée totale du projet. Les cassettes audio, les photocopies des rédactions (l'original te sera remis, puisque tu en es l'auteur) ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

Ta participation à ce projet est volontaire. Cela signifie que tu demeures entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à ta participation en tout temps sans justification ni pénalité. Les rédactions des élèves qui ne participeront pas au projet ne feront pas l'objet d'une étude de ma part et, enfin, il n'y aura pas d'entrevue réalisée avec ces élèves.

Si tu décides de ne pas participer au projet, les mêmes exercices te seront proposés en classe par l'enseignant. Tes rédactions ne feront pas l'objet d'une étude approfondie de ma part et ne seront pas photocopiées. Ces textes feront néanmoins l'objet de la correction de l'enseignant, comme il le fait habituellement.

Ton accord à participer implique également que tu acceptes que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant de t'identifier ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de ta part.

COMPENSATION

Tu ne seras compensé(e) directement. Ta contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche te sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR TES DROITS?

Tu peux contacter le responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Tu peux également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera ta participation et de tes droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel tu vas participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, tu peux contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), Jérôme Proulx, à l'adresse électronique suivante : presidentcerpe3@gmail.com. Il peut être également joint au secrétariat du Comité, par l'entremise de Azzeddine Marhraoui, co-coordonnateur du CÉRPÉ-3 à la Faculté des sciences de l'éducation au 514 987-3000, poste 3359 ou à l'adresse électronique suivante : cerpe3@uqam.ca.

REMERCIEMENTS

Ta collaboration est essentielle à la réalisation de notre projet et je tiens à t'en remercier.

AUTORISATION

**J'accepte que mes rédactions fassent l'objet
d'une étude approfondie de la part du chercheur :**

OUI

NON

**J'accepte d'être rencontré(e) éventuellement pour une
entrevue individuelle :**

OUI

NON

Signature :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature du responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.



FORMULAIRE D'INFORMATION ET DE CONSENTEMENT (participant mineur)

Version parent

« L'enseignement du lexique des sentiments au secondaire et son impact
dans l'écriture des élèves »

IDENTIFICATION

Responsable du projet : Maxime Trudeau

Programme d'enseignement : Maîtrise en linguistique, concentration didactique des langues

BUT GÉNÉRAL DU PROJET ET DIRECTION

Votre enfant est invité à prendre part à ce projet qui vise à étudier l'efficacité de l'enseignement du lexique des sentiments dans un contexte de production écrite d'une nouvelle littéraire, et ce, chez des élèves de la troisième secondaire inscrits à la formation générale des jeunes. Votre enfant a été informé par le chercheur du but poursuivi et du déroulement de cette recherche. La direction générale de l'école, monsieur Patrice Brisebois, ainsi que l'enseignant-chercheur, moi-même, Maxime Trudeau, ont également donné leur accord à ce projet. La contribution de votre enfant favorisera sans doute l'avancement des connaissances dans le domaine de l'enseignement et de l'apprentissage du lexique au secondaire.

Ce projet de recherche est réalisé dans le cadre d'un mémoire de maîtrise sous la direction de madame Marie-Christine Beaudry, professeure du département de didactique des langues de la Faculté des sciences de l'éducation. Elle peut être jointe au 514 987-3000, poste 3514 ou par courriel à l'adresse : beaudry.marie-christine@uqam.ca.

PROCÉDURE(S) OU TÂCHES DEMANDÉES À VOTRE ENFANT

Ce dernier sera invité :

- à écrire un premier texte narratif d'au moins 350 mots en classe en faisant ressortir l'émotion de la peur (ce texte ne fera pas l'objet d'une évaluation sanctionnée dans le bulletin); la durée de cette activité sera de 75 minutes;
- à effectuer une série d'activités portant sur le lexique de la peur à l'intérieur de cinq ateliers qui s'étaleront sur dix cours :
 - o le premier atelier portera sur le vocabulaire des sentiments connu des élèves et des classes de mots correspondantes;
 - o le deuxième atelier portera sur les expressions figées;
 - o le troisième atelier portera sur les réactions face à un climat de peur;
 - o le quatrième atelier portera sur l'utilisation des figures de style pour décrire la manière dont un personnage ressent la peur;

- le cinquième atelier portera sur les structures grammaticales servant à écrire un récit et à le faire progresser en fonction des sentiments ressentis par les personnages;
- à récrire le premier texte dans le but de l'améliorer (ce texte pourrait faire l'objet d'une évaluation sanctionnée dans le bulletin); la durée de cette activité sera de 75 minutes;
- à la suite de cette rédaction, nous effectuerons une courte entrevue enregistrée avec une sélection d'élèves de la classe de troisième secondaire qui le souhaitent et ayant accepté de participer à ce projet. Cette entrevue (15 minutes environ) a pour but de clarifier les démarches utilisées par l'élève pour écrire son second texte. L'entrevue sera réalisée dans un local du pavillon Émile-Legault de l'école secondaire Saint-Laurent.

AVANTAGES ET RISQUES D'INCONFORT

Il n'y a pas de risque associé à la participation de votre enfant à ce projet, mis à part un stress qui peut être ressenti lors des rédactions de productions écrites (prétest et postest) et des entrevues. Sachez que Les activités proposées à votre enfant sont similaires à celles qu'il rencontre dans une journée de classe ordinaire; les activités auront lieu en classe. Néanmoins, soyez assuré que le responsable du projet demeurera attentif à toute manifestation d'inconfort chez votre enfant durant sa participation. D'ailleurs, si votre enfant choisi de ne pas participer à ce projet ni à l'entrevue, il recevra le même enseignement que les autres élèves de sa classe. De plus, la technicienne en éducation spécialisée responsable de la 3^e année du secondaire, la psychoéducatrice, de même que l'enseignant ressource pour ce niveau pourront être désignés comme des personnes repères psi votre enfant désire exprimer son inconfort et trouver des moyens d'y remédier ou d'en réduire l'impact. Ces personnes seront avisées du contexte expérimental afin qu'elles soient disponibles au besoin.

ANONYMAT ET CONFIDENTIALITÉ

Il est entendu que les renseignements recueillis auprès de votre enfant sont confidentiels et que seuls les membres de l'équipe de recherche auront accès aux rédactions de même qu'à l'enregistrement audio de l'entrevue et au contenu de sa transcription. L'ensemble du matériel de recherche sera conservé sous clé au bureau de la directrice de recherche et du chercheur pour la durée totale du projet. Les cassettes audio, les photocopies des rédactions (l'original sera remis à votre enfant, puisqu'il en est l'auteur) ainsi que les formulaires de consentement seront détruits deux ans après les dernières publications.

PARTICIPATION VOLONTAIRE

La participation de votre enfant à ce projet est volontaire. Cela signifie que même si vous consentez aujourd'hui à ce que votre enfant participe à cette recherche, il demeure entièrement libre de ne pas participer ou de mettre fin à sa participation en tout temps sans justification ni pénalité. Vous pouvez également retirer votre enfant du projet en tout temps.

Pour les enfants qui ne participeront pas au projet, les mêmes exercices leur seront proposés en classe par l'enseignant. Leurs rédactions ne feront pas l'objet d'une étude approfondie de notre part et ne seront pas photocopiées. Ces textes feront néanmoins l'objet de la correction de l'enseignant, comme il le fait habituellement.

Votre accord à participer implique également que vous acceptez que le responsable du projet puisse utiliser aux fins de la présente recherche (articles, mémoire, conférences et communications scientifiques) les renseignements recueillis à la condition qu'aucune information permettant d'identifier votre enfant ne soit divulguée publiquement à moins d'un consentement explicite de votre part et de l'accord de votre enfant.

COMPENSATION

Votre enfant ne sera pas compensé directement. Sa contribution est offerte à titre gratuit. Sur demande, un résumé des résultats de recherche vous sera transmis au terme du projet.

DES QUESTIONS SUR LE PROJET OU SUR VOS DROITS?

Vous pouvez contacter le responsable pour des questions additionnelles sur le déroulement du projet. Vous pouvez également discuter avec la directrice de recherche des conditions dans lesquelles se déroulera la participation de votre enfant et de ses droits en tant que participant de recherche.

Le projet auquel vous allez participer a été approuvé au plan de l'éthique de la recherche avec des êtres humains. Pour toute question ne pouvant être adressée à la directrice de recherche ou pour formuler une plainte ou des commentaires, vous pouvez contacter le Président du Comité d'éthique de la recherche pour étudiants (CÉRPÉ), Jérôme Proulx, à l'adresse électronique suivante : presidentcerpe3@gmail.com. Il peut être également joint au secrétariat du Comité, par l'entremise de Azzeddine Marhraoui, co-coordonnateur du CÉRPÉ-3 à la Faculté des sciences de l'éducation au 514 987-3000, poste 3359.

REMERCIEMENTS

Votre collaboration et celle de votre enfant sont importantes à la réalisation de ce projet et nous tenons à vous en remercier.

AUTORISATION PARENTALE

En tant que parent ou tuteur légal de _____, je reconnais avoir lu le présent formulaire de consentement et consens volontairement à ce que mon enfant participe à ce projet de recherche. Je reconnais aussi que la responsable du projet a répondu à mes questions de manière satisfaisante, et que j'ai disposé suffisamment de temps pour discuter avec mon enfant de la nature et des implications de sa participation. Je comprends que sa participation à cette recherche est totalement volontaire et qu'il peut y mettre fin en tout temps, sans pénalité d'aucune forme, ni justification à donner. Il lui suffit d'en informer un membre de l'équipe. Je peux également décider, pour des motifs que je n'ai pas à justifier, de retirer mon enfant du projet.

J'accepte que les rédactions de mon enfant fassent l'objet d'une étude approfondie de la part du chercheur :

OUI

NON

J'accepte que mon enfant soit rencontré éventuellement pour une entrevue individuelle :

OUI

NON

Signature du parent/tuteur légal :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Je déclare avoir expliqué le but, la nature, les avantages, les risques du projet et avoir répondu au meilleur de ma connaissance aux questions posées.

Signature de la responsable du projet :

Date :

Nom (lettres moulées) et coordonnées :

Un exemplaire du formulaire d'information et de consentement signé doit être remis au participant.

BIBLIOGRAPHIE

- Abrudan, C. (2000). Vocabulary and language teaching. *Annals of the University of Oradea : Economic Science*, 19(2), 170-173.
- Anctil, D. (2010). *L'erreur lexicale au secondaire, analyse d'erreurs lexicales d'élèves de 3e secondaire et description du rapport à l'erreur lexicale d'enseignants de français* (Thèse de doctorat, Université de Montréal, Québec).
Repéré à
https://papyrus.bib.umontreal.ca/xmlui/bitstream/handle/1866/5077/Anctil_Domini_2011_these.pdf;jsessionid=AD7F7D9D734B48EA1973708C1D567D06?sequence=2
- Aslim-Yetis, V. (2010). L'utilisation d'Internet pour l'enseignement du vocabulaire : une étude pour le FLE. *H. U. Journal of Education*, 39, 44-56.
- Augustyn, M., Ben Hamou, S., Bloquet, G., Goossens, V., Loiseau, M. et Rinck, F. (2008, juillet). *Lexique des affects : constitution de ressources pédagogiques numériques*. Colloque International des étudiants-chercheurs en didactique des langues et linguistique, Grenoble, France.
- Bautier, É., et Branca-Rosoff, S. (2002). Pratiques linguistiques des élèves en échec scolaire et enseignement. *Enjeux*, (130), p. 196-213.
- Barthes, R. (1972). *Le degré zéro de l'écriture*. Paris : Éditions du Seuil.
- Beck, I., M., McKeown, G., Kucan, L. (2002). *Bringing Words to life*. New York : Gilford Press.
- Bessonnat, D. (2000). Deux ou trois choses que je sais de la réécriture. *Pratiques*, 105/106, p. 5-22.

- Beucher, C. (2010). *L'accompagnement de l'écriture de nouvelles et de fables dans l'enseignement primaire et secondaire* (Thèse de doctorat, Université Toulouse le Mirail, Toulouse). Repéré à <https://tel.archives-ouvertes.fr/tel-00674635/document>
- Boch, F. (2004, aout). *Apprentissage du lexique et production d'écrits : une articulation féconde?* Actes du 9^e colloque de l'AIRDF. Québec, Québec.
- Boch, F. et Cavalla, C. (2005). Évaluer l'expression des sentiments dans des textes d'enfants, une mission impossible? *Repères*, 31, 55–71.
- Boch, F., Tutin, A. et Laurent, D. (2009). Constructions détachées et adjectifs d'affects. Dans D. Apothéloz, B. Combette, F. Neveu (dir.), *Les linguistiques du détachement, Actes du colloque Les linguistiques du détachement, Nancy*. Berne : Peter Lang.
- Cadiot, P. et Furukawa, N. (2000). Présentation. Dans P. Cadiot et N. Furukawa (dir.) *Langue française, La prédication seconde*, vol. 127, n° 1, p. 3-5.
- Calaque, É. (2004, aout). *Construction du vocabulaire et construction des connaissances au cours moyen*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Québec.
- Calaque, É. et David, J. (2004). Présensation. Dans Calaque, É. Et David, J. (dir.), *Didactique du lexique. Contextes, démarches, supports*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, p.7-15.
- Cavalla, C. (2006). Lexique et représentation des sentiments. Dans V. Louis, N. Augeret et I. Belu (dir.), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre de différents publics*. Cortil-Wodon : E.M.E, Belgique, p.185-198.
- Cavalla, C. et Crozier, E. (2005). Expérience d'enseignement de l'expression des émotions-sentiments en classe multiculturelle de FLE. Dans O. Bertrand (dir.), *Diversités culturelles et apprentissage du français*. Paris : Éditions École Polytechnique; p. 57-70.
- Celle, A. et Lansari, L. (2014). La prédication seconde détachée en position initiale en anglais et en français. *Corpus* 13, p. 129-163.

- Chabanne, J.-C., Cellier, M., Dreyfus, M. et Soulé, Y. (2008). Les enjeux lexicaux de la lecture littéraire. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 85-101.
- Chanfrault-Duchet, M.-F. (2004). Vers une approche syntagmatique du lexique en didactique du français. Dans É. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique. Contexte, démarche, support*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, p. 103-114.
- Chartrand, S-G., Émery-Bruneau, J. et Sénéchal, K. avec la coll. de Pascal Riverin (2015). *Caractéristiques de 50 genres pour développer les compétences langagières en français*. Québec : Didactica, c.é.f. Récupéré de: www.enseignementdufrancais.fse.ulaval.ca.
- Chini, D. (2005). Entre savoirs déclaratifs et stratégies procédurales : le lexique dans l'enseignement-apprentissage de l'anglais. Dans F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit (dir.), *Didactique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug, Université Stendhal, p. 107-118.
- Codreanu, T. (2008). *Le lexique de l'affection dans l'enseignement/apprentissage du FLE* (Mémoire de maîtrise, Université de Stendhal-Grenoble 3, Grenoble). Repéré à <http://anne.bpiwowar.net/FLE/memoire/lexiquetatiana.pdf>
- Combette, B. (2005). Les constructions détachées comme cadre de discours. *Langue française*. Paris : Armand Colin/Dunod, (148), p. 31-44.
- Combette, B. (2003). Aspects diachroniques des constructions à détachement. *Cahiers de praxématique, Linguistique du détachement*, (40), p. 71-96.
- Cortier, C. et Faugeras, M.-P. (2004). Développement des compétences morpho-lexicales en français langue seconde. Dans É. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique. Contexte, démarche, support*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, p. 75-87.
- Cuq, J.-P. (2004). Le lexique en situation d'apprentissage guidé : pour une méthodologie d'enseignement interventionniste dans l'enseignement du français langue étrangère. Dans E. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique : langue, cognition, discours*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, p. 61-71.
- Daunay, B. (2003). Le discours sur l'écriture d'invention et les frontières de la discipline. *Recherches*, (39), p. 39-68.

- Delcambre, I. (2007). Du sujet scripteur au sujet didactique. *Le français aujourd'hui*, (157), p. 33-41.
- Dessus, P. et Lemaire, B. (2004). Assistance informatique à la correction de copies. Dans E. Gentaz et P. Dessus (dir.), *Comprendre les apprentissages, Sciences cognitives et éducation*. Paris : Dunod, p. 205-220.
- Dreyfus, M. (2004, aout). *Pratiques et représentations de l'enseignement du lexique à l'école primaire*. Actes du 9^e colloque de l'AIRDF, Québec, Québec.
- Dormoy, D. (2004). De la réécriture comme mode d'écriture de textes ou apprendre à écrire en réécrivant. *Le français aujourd'hui*, (144), p. 53-61.
- Duvignau, K. et Garcia-Debanc, C. (2008). Un apprentissage du lexique verbal par proximité sémantique : quand la représentation lexicale facilite la tâche d'écriture. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 17-42.
- Edmonds, A. (2013). Parfaitement sensé. La préférence sémantique et l'enseignement des collocations en L2. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique*, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 131-151.
- Falardeau, É. et Gauvin-Fiset, M.-L. (2009). Les programmes de français québécois et les manuels pédagogiques : analyse de propositions pour l'enseignement-apprentissage de l'écriture créative. Dans J.-L. Dufays et S. Plane (dir.), *L'écriture de fiction en classe de français*. Namur : Presses universitaires de Namur, p. 29-46.
- Falkers, A. (2013). À propos de l'existence d'une compétence phraséologique chez l'apprenant de FLE. Une approche expérimentale. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique*. Namur : Presses universitaires de Namur, p.153-172.
- Florin, A., Guimard, P. et Nocus, I. (2008). Favoriser le développement des compétences lexicales et métalexicales en vue d'une aide à la production de textes au cycle 3. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaire du Septentrion, p. 105-124.

- Garcia-Debanc, C., Gangneux, M. (2015). L'enseignement de la synonymie à l'école primaire à l'école primaire : État des lieux et recherches innovantes pour une articulation entre enseignement du lexique et production écrite. Dans A. Ferrara-Léturgie (dir.), *La synonymie : représentations et application, Études de linguistique appliquée*. Paris : Klincksieck, n° 178, p. 143-164.
- Gombert, A., Piofát, A. et Loustalot, M. (2005). Favoriser la productivité et l'usage du lexique de l'émotion lors de la production d'un récit par de jeunes rédacteurs? Histoires colorées... histoire d'exprimer? Dans F. Grossmann, M.-A. Paveau et G. Petit (dir.), *Didactique : langue, cognition, discours*. Grenoble : Ellug, Université Stendhal p. 159-171
- Goossens, V. (2011). *Propositions pour le traitement de la polysémie régulière des noms d'affect* (Thèse de doctorat, Université de Grenoble, Grenoble). Repéré à <http://vannina.goossens.free.fr/documents/these-v-goossens.pdf>
- Goossens, V. (2005). Les noms de sentiment, Esquisse de typologie sémantique fondée sur les collocations verbales. *Revue de linguistique et de didactique des langues (LIDIL)*, (32), p. 103-121.
- Grossmann, F. (2011). Didactique du lexique : état des lieux et nouvelles orientations. *Pratiques*, (149-150), 163-183.
- Grossmann, F. et Boch, F. (2003). Production de textes et apprentissage lexical : l'exemple du lexique de l'émotion et des sentiments. *Repères*, (28), 117-135.
- Grossmann, F., Boch, F. et Cavalla, C. (2008). Quand l'écriture n'empêche pas les sentiments... Quelques propositions pour intégrer le lexique des sentiments dans la production de textes. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 191-218).
- Grossmann, F. et Plane, S. (dir.) (2008). *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 9-16.
- Hamel, M.-J. et Milicevic, J. (2007). Analyse d'erreurs lexicales d'apprenants du FLS : démarche empirique pour l'élaboration d'un dictionnaire d'apprentissage. *Revue canadienne de linguistique appliquée (RCLA)*, 10(1), p. 25-45
- Havu, E. et Pierrard, M. (2007). Détachement et prédication seconde. *Neuophilologische Mitteilungen*, 4(108), p. 729-742.

- Hilton, H. (2002). Modèles de l'acquisition lexicale en L2 : où en sommes-nous ? *ASp*, 35-36, 201-217.
- Hunkeler, H. (2005). *Analyse de l'évolution des problèmes d'enseignement du vocabulaire*. Paris : Publibook.
- Jay, B. (2007). Étudier l'activité du sujet scripteur de fiction pour lui permettre de se construire comme un sujet écrivant de la littérature. Dans Dufays, J-L. (dir.), *Enseigner et apprendre la littérature aujourd'hui, pour quoi faire? Sens, utilité, évaluation*. Louvain-la-Neuve : UCL Presses universitaires de Louvain.
- Jousse, A., Polguère, A. et Tremblay, O. (2008). « Du dictionnaire au site lexical pour l'enseignement/apprentissage du vocabulaire », Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Lexique et production verbale. Vers une meilleure intégration des apprentissages lexicaux*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 141-157.
- Lamiroy, B., Klein, J-R., Labelle, J., Leclère, C., Meunier, A., Rossari, C. (2010). *Les expressions figées verbales de la francophonie, Belgique, France, Québec et Suisse*, Paris : Ophrys.
- Laufer B. et Nation, P. (1995). Vocabulary size and use : lexical richness in L2 written production. *Applied Linguistics*, 16(3), p. 307-322; cité dans Tréville, M-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Outremont : Logiques.
- Lee, S.H. (2003). «ESL learners' vocabulary use in writing and the effects of explicit vocabulary instruction. *System*, 31(4), p. 537-561; cité dans Armand F., Thi Hoa L., Combes É., Saboundjian R. et Thamin N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde, Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal : Université de Montréal.
- Lee, S.H. et Muncie, J. (2006). From receptive to productive : Improving ESL learners' use of vocabulary in a postreading composition task. *TESOL Quarterly*, 40(2), p. 295-320; cité dans Armand F., Thi Hoa L., Combes É., Saboundjian R. et Thamin N. (2011). *L'enseignement de l'écriture en langue seconde, Synthèse de connaissances soumise au Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport*. Montréal : Université de Montréal.
- Le Goff, F. (2005). Réécriture et écriture d'invention : l'exemple de la fable. *Repères*, (127/128), p. 183-208

- Lefrançois, P. D. Laurier, M., Lazure, R., Claing, R. (2008). *Évaluation de l'efficacité des mesures visant l'amélioration du français écrit du primaire à l'université* (Suivi de la situation linguistique, étude 9). Québec : Gouvernement du Québec.
- Lefrançois, P. et de Villers, M-E. (2013). Un portrait qualitatif des connaissances lexicales des jeunes Québécois francophones. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique*, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 231-250.
- Lord Larson, V., McKinley, N.L. (2003). *Communication solutions for older students : assessment and intervention strategies*. Eau Claire, WI : Thinking Publications; cite dans Pernon, M., et Gatignol, P. (2011). Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège. *Glossa*, (110), p. 13-25.
- Marois, A. (2010). *Du cyan plein les mains*. Montréal : La courte échelle.
- Masseron, C. (2008). Pour une topique de la peur : aspects psychologiques, sémiotiques, linguistiques. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*, Villeneuve d'Ascq : Presses Universitaires du Septentrion, p. 161-190.
- Mel'čuk, I. et Polguère, A. (2007). *Lexique actif du français*. Bruxelles : De Boeck.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011a). *Épreuve obligatoire, Enseignement secondaire, 1^{er} cycle, Document d'information – Juin 2012, Français, langue d'enseignement, 2^e année du secondaire*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011b). *Document d'information, Épreuve unique, Enseignement secondaire, 2^e cycle, Français, langue d'enseignement, 5^e année du secondaire, écriture 132-520, Juin 2012, Août 2012, Janvier 2013*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2011c). *Progression des apprentissages au secondaire. Français, langue d'enseignement*. Québec : Gouvernement du Québec.
- Ministère de l'Éducation, du Loisir et du Sport (2007). *Programme de formation de l'école québécoise, enseignement secondaire, deuxième cycle*. Québec : Gouvernement du Québec.

- Nation, I.S.P. (2001). *Learning Vocabulary in Another Language*. Cambridge : Cambridge University Press.
- Nation, I.S.P. (1990). Using dictionaries to estimate vocabulary size : essential, but rarely followed procedures. *Language Testing*, (10), p. 27-40; cité dans Tréville, M-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Outremont : Logiques.
- Neveu, F. (1995). De la phrase au texte : Les constructions appositives détachées et la structure informationnelle de l'énoncé dans *Les Misérables*. *L'information grammaticale*, 64, p. 23-26.
- Neveu, F. (2003). Présentation : Détachement, adjonction, discontinuité, incidence... *Cahiers de praxématique, Linguistique du détachement*, (40), p. 7-19.
- Novakova, I. et Bouecheva, E. (2008). Les collocations du type avoir ou être + Nom de sentiment en français et en russe. Aspects linguistiques et didactiques. Dans F. Grossmann et S. Plane (dir.), *Les apprentissages lexicaux, Lexique et production verbale*. Villeneuve d'Ascq : Presses universitaires du Septentrion, p. 219-232.
- Pernon, M. et Gatignol, P. (2011). Accès au lexique oral chez l'adolescent au collège. *Glossa*, (110), p. 13-25.
- Petitjean, A. (2003). Histoire de l'écriture d'invention au lycée. *Pratiques*, 117-118, p. 181-207.
- Picoche, J. (1993). La cohérence des polysèmes, un outil pour débloquent l'enseignement du vocabulaire. *Repères*, (8), p. 11-28.
- Picoche, J., et Souhaité, S. (2004). L'utilisation du Dictionnaire du français usuel pour l'enseignement du vocabulaire. Dans É. Calaque et J. David (dir.), *Didactique du lexique. Contexte, démarche, support*. Bruxelles : De Boeck Supérieur, p. 215-225.
- Polguère, A. (2014). Terminologie grammaticale... et lexicale. *Repères*, (49), p. 115-130.

- Polguère, A. (2013). Les petits soucis ne poussent plus dans le champ lexical des sentiments. Dans F. Baider et G. Cislaru (dir.), *Cartographie des émotions. Propositions linguistiques et sociolinguistiques*. Paris : Presses Sorbonne Nouvelle, p. 21-42.
- Polguère, A. (2008). *Lexicologie et sémantique lexicale*. Montréal : Les Presses de l'Université de Montréal.
- Polguère, A. et Sikora, D. (2013). Modèle lexicographique de croissance du vocabulaire fondé sur un processus aléatoire, mais systématique. Dans C. Garcia-Debanc, C. Masseron et C. Ronveaux (dir.), *Enseigner le lexique*, Namur : Presses universitaires de Namur, p. 35-63.
- Reboul-Touré, S. (2008). Quelques pistes dans le cadre de la didactique du lexique. Repéré à http://langage.ac-creteil.fr/IMG/pdf/didactique_lexique_reboul_toure.pdf
- Reboul-Touré, S. (2003). L'enseignement du lexique au collège. *Le français aujourd'hui*, 2(141), p. 123-128.
- Roussey, J.-Y. et Piolat, A. (1991). Stratégies expertes de contrôle rédactionnel et définition du but. *Repères*, 4, p. 79-91.
- Scott, J. A. (2005). Creating Opportunities to Acquire New Word Meanings From Text, Bringing research to practice. Dans E. Hiebert et M. Kamil (dir.), *Teaching and learning vocabulary*. Mahwah : Lawrence Erlbaum Associates Inc., p. 69-91.
- Ségui, J. (1992). Le lexique mental et l'identification de mots écrits : code d'accès et rôle du contexte. *Langue française*. (95), p. 69-79.
- Séguy, A. (1994). Écrire et réécrire en classe, pour quoi faire? Finalisation des écrits et critères de réécriture. *Repères*, (10), p. 13-32.
- Simard, C. (1994). Pour un enseignement plus systématique du lexique. *Québec français*, (92), p. 28-33.
- Sikora, D. (2014). *Brève histoire d'une erreur lexicale, Polysémie et liens lexicaux dans l'enseignement du vocabulaire*. 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), Berlin, Allemagne. Repéré à http://www.shs-conferences.org/articles/shsconf/pdf/2014/05/shsconf_cmlf14_01229.pdf

- Sorin, N. (2005). Vers une didactique de l'écriture littéraire du récit de fiction au primaire. *Nouveaux cahiers de la recherche en éducation*, (8), p. 65-78.
- Tauveron, C. et Sève, P. (2005). *Vers une écriture littéraire ou comment construire une posture d'auteur à l'école : de la GS ou CM2, cycle 2 et cycle 3*. Paris : Hatier.
- Tourigny, F. (2006). Écriture littéraire et compétences langagières à l'articulation école-collège. *Le français aujourd'hui*, (153), p. 10-16.
- 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, Université de Montréal, Montréal). Repéré à <http://olst.ling.umontreal.ca/pdf/TremblayMA2003.pdf>
- Tremblay, O. et Polguère, A. (2014, juillet). *Une ontologie linguistique au service de la didactique du lexique*. 4^e Congrès Mondial de Linguistique Française (CMLF), Berlin, Allemagne. Repéré à <https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01026114v1/document>
- Tréville, M-C. (2000). *Vocabulaire et apprentissage d'une langue seconde*. Outremont : Logiques.
- Truong, H. L. (2003, décembre). *Enseignement du vocabulaire et développement des compétences de communication*. Séminaire régional de recherche-action Cantho.
- Tutin, A. (2005). Le dictionnaire des collocations est-il indispensable? *Revue française de linguistique appliquée*, (10), p. 31-48.
- Tutin, A. et Grossmann, F. (2002). Collocations régulières et irrégulières: esquisse de typologie du phénomène collocatif. *Revue française de linguistique appliquée*, 7(1), p. 7-25
- Vaggio, S. (1986). Le meurtre de James Conlon. *La revue de la nouvelle*, (8), p. 47-50.
- Zitouni, I. (2013). *Enseignement/apprentissage du vocabulaire en classe de 5^{ème} année primaire* (Mémoire de maîtrise, Université Constantine, République Algérienne Démocratique Et Populaire). Repéré à <http://www.umc.edu.dz/buc/theses/francais/ZIT1336.pdf>.