

DEUX-TROIS MOTS POUR LA CLASSE DE TROISIÈME

Malik Habi
Collège Jean-Baptiste Lebas, Roubaix

Les pages qui suivent se proposent de décrire trois activités menées en classe de troisième autour du lexique. Pourquoi ces activités en particulier ? Parce qu'elles me semblent rendre compte du questionnement qui est le mien en ce qui concerne l'apprentissage du lexique au collège et ses finalités : la place de cette matière dans la discipline français, la perception particulière qu'a l'élève de celle-ci dans l'apprentissage global du français, les démarches que je crois devoir privilégier, les enjeux et les ressorts de ces mêmes démarches...

Ces trois activités prennent toutes place dans une séquence consacrée à l'étude de la poésie lyrique ; elles traversent la séquence et sont symptomatiques du questionnement au long cours et des démarches que je m'efforce de mener autour du « vocabulaire », la posture que je vise à construire avec et pour l'élève quand il s'agit d'apprentissage du lexique.

La première activité relatée ci-après consiste à donner à l'élève la possibilité de dire comment il perçoit les mots des textes du cours de français et la relative barrière qu'ils peuvent instaurer parfois entre le texte et l'élève dans le processus de compréhension. Cette activité inaugurale se veut aussi un programme de travail formulé par l'élève et redéfini ensuite par l'enseignant.

La deuxième activité est une analyse de texte poétique court qui s'appuie sur les mots simples, à priori, que le poème comporte pour en apprendre d'autres, plus complexes. Elle vise aussi à mettre en place quelques procédures de classement dans le but de forger certains concepts.

La troisième activité, elle, consiste à développer le lexique des sentiments de l'élève en acquérant de nouveaux mots propres à comprendre les nuances et les

subtilités de l'expression du locuteur d'un poème. Je qualifierai cette activité de « standard » en raison des outils qu'elle met à la disposition de l'élève : un texte poétique, un dictionnaire et une liste de mots.

Dans ces trois activités, le vocabulaire est uniquement mis ici au service de la lecture. J'ai volontairement mis de côté les activités où le lexique est utilisé à des fins d'expressions écrite et orale, celles-ci cadrant davantage avec la problématique du prochain numéro de la revue.

1. DIRE SES FACILITÉS ET SES DIFFICULTÉS COMME PRÉALABLE...

Avant d'entrer dans le détail des deux activités consacrées à l'étude du vocabulaire des sentiments en classe de troisième, je souhaiterais apporter quelques précisions sur la séquence dans laquelle elle prend part et la manière dont les élèves ont abordé, à son ouverture, le problème du lexique.

Cette séquence a pour objet l'étude de la poésie lyrique et son activité liminaire a consisté à distribuer aux élèves un corpus constitué de douze poèmes lyriques, d'auteurs français des XIX^e et XX^e siècles¹. Ce corpus est volontairement hétérogène : les thématiques abordées, la taille des textes et les formes représentées sont très diversifiées (on y trouve du vers libre, de la prose poétique et des vers réguliers). Les douze poèmes qui le constituent sont les suivants : « Les Colchiques » de Guillaume Apollinaire ; « Parfum exotique », « Un hémisphère dans une chevelure » et « L'Ennemi » de Charles Baudelaire ; « Océan Indien » de Valéry Larbaud ; « La lettre dit encore... » d'Henri Michaux ; « Venise » d'Alfred de Musset ; « Nocturne » de Saint-John Perse ; « Déjeuner du matin » et « Pour toi mon amour » de Jacques Prévert puis « La vie, c'est comme une dent » et « Je voudrais pas crever » de Boris Vian.

Pour commencer, les élèves sont invités à lire, individuellement et silencieusement, le corpus. Une fois leur lecture finie, je leur remets le questionnaire suivant composé de trois phrases-lanceurs simples, à priori :

Questionnaire sur le langage poétique

Selon moi, dans le corpus 1...

- a) Le poème le plus facile à comprendre est... parce que...
- b) Le poème le plus difficile est... parce que...
- c) Le poème que je préfère est... parce que...

5 lignes minimum sont attendues à chaque fois !

Une quinzaine de minutes leur est accordée pour répondre à ces trois questions qui seront ensuite ramassées.

1. Ce corpus servira, en grande partie, de support aux différentes activités proposées dans la séquence.

Au cours suivant, je distribue aux élèves une synthèse des réponses qu'ils ont formulées aux trois questions. Avant de procéder, avec eux, à la lecture du document, je leur indique, au préalable, ce à quoi il va servir : il constitue, pour l'enseignant, une radiographie relative de ce qui est perçu comme étant difficile par l'élève ; mais surtout, il va servir de programme de travail à la classe, enseignant y compris. Je reviendrai ci-après sur cette dernière finalité. Si ma séquence didactique et les objectifs de travail que je me suis fixés sont, pour la plupart, déjà bouclés, les difficultés pointées par les élèves coïncident fortement – et forcément sans doute – avec ce que j'ai prévu de faire. Gageons qu'il existe quelques « incontournables » en ce qui concerne l'étude de la poésie lyrique et que l'élève lui-même peut les formuler, sinon les ressentir, en ce début de séquence. Somme toute, cette activité n'est pas coûteuse et se montre plutôt sécurisante pour l'élève puisqu'il se sent accompagné dans la difficulté.

On trouvera, ci-dessous, un exemple de synthèse remis à une classe composée de dix-neuf élèves. Figure entre parenthèses, après chaque titre, le nombre d'élèves ayant choisi le poème en question :

Synthèse du questionnaire sur le langage poétique (19 réponses formulées)

Selon moi, dans le corpus 1...

a) Le poème le plus facile à comprendre est « La vie, c'est comme une dent » (9), « Déjeuner du matin » (8), « Colloque sentimental » (1), « Je voudrais pas crever » (1) **parce que** les mots sont simples et très faciles à comprendre, le poème n'est pas en langage soutenu, il y a beaucoup de répétitions comme dans une chanson, le langage du poème est plus près du nôtre, il est très court à lire, je l'ai étudié l'année dernière et donc je le comprends mieux, il est amusant, il me rappelle des souvenirs d'école, il y a une comparaison et c'est donc plus facile à comprendre, il a beaucoup de rimes (c'est très musical), il est très court et facile à comprendre, il est intéressant car il parle de voyage et de plusieurs pays, le sujet est très intéressant et il dit la vérité, on comprend bien ce qu'il veut dire, ce sont des choses faciles à comprendre, tout est bien détaillé et les mots sont simples et souvent répétés, rien qu'en lisant le titre on sait déjà de quoi il va parler, le thème est facile à comprendre.

b) Le poème le plus difficile est « Océan Indien » (9), « Un hémisphère dans une chevelure » (5), « L'Ennemi » (2), le poème d'Henri Michaux (2) « Je voudrais pas crever » (1) **parce qu'**il y a beaucoup de mots difficiles que je ne connais pas, il est trop long, je ne comprends pas le rapport entre le titre et le poème, je ne comprends pas plusieurs phrases, je ne comprends pas le sens du titre, il ne va pas directement au but et il utilise beaucoup de métaphores, ça n'a pas l'air d'un poème (paragraphes), il est trop dur à comprendre à cause du contexte historique, on dirait qu'il dit tout et son contraire, je ne comprends pas l'histoire, il est en prose et je préfère les vers car on peut mieux les retenir, il y a trop de phrases, il ne respecte pas du tout les règles, il n'a pas de rimes, il faut vraiment le fouiller pour trouver le sens du poème, toutes les phrases du texte ont un sens caché, il y a trop de noms et de lieux que je ne connais pas.

c) Le poème que je préfère est « Déjeuner du matin » (4), « Pour toi mon amour » (4), « Parfum exotique » (3), « La vie, c'est comme une dent » (3), « Je

voudrais pas crever » (2), « « Les Colchiques » (1), « Nocturne » (1), « Venise » (1) **parce que** c'est émouvant, il est romantique et sensuel, c'est beau (les rimes, le sujet), ce qu'il dit est vrai, il est bien écrit, il parle d'amour, ça me fait rêver et imaginer des choses, il m'a beaucoup touché, il parle du quotidien des gens et ça peut arriver à tout le monde, l'histoire qu'il raconte est belle, c'est beau à entendre (à l'oreille), il est bien écrit, il parle d'amour et de romantisme, ça me fait rêver et imaginer des choses, il parle de ce qu'il veut faire et c'est romantique, il m'a beaucoup touché, il veut vivre sa vie à 100% avant de mourir, il est original et facile à comprendre, il n'est pas très long, je l'ai étudié l'année dernière et donc je le comprends mieux (nostalgie)...

Une fois la synthèse lue, je demande aux élèves de classer, en groupe, les réponses qu'ils ont données aux deux premières questions. Pour justifier l'éviction du corpus de travail de leurs réponses à la troisième question, je me garde bien de pointer le fait qu'elles s'avèrent moins intéressantes, sinon plates ; je leur signifie à la place la relative subjectivité de celles-ci (« Les goûts et les couleurs ne se discutent pas ! ») et le gain de temps pour le traitement de cette synthèse, relativement longue.

Une vingtaine de minutes est laissée aux différents groupes pour traiter cette consigne floue de tri de remarques. Ensuite, en plénière, chaque secrétaire de groupe rend compte du classement qui a été effectué et que je note, simultanément, sur le tableau de classe. Nous arrivons, *grosso modo*, au consensus suivant : il y a beaucoup de « remarques qui portent sur les mots » (leur choix, le registre de langue, leur connaissance ou non par les élèves...), d'autres sur le style (« la manière dont le poème est écrit », les figures de style utilisées...), sur « le thème du poème » et ce qui en est dit, sur « la forme des textes » (les vers, les rimes, les paragraphes...), sur « les phrases et leur longueur », sur les possibles « ressemblances entre poésie et chanson » (les rimes et répétitions, « ça fait comme de la musique »...); une dernière rubrique est proposée pour « les remarques personnelles » (si le poème a plu, s'il est beau, bien écrit...) Ce classement collectif terminé, les élèves le reportent sur leur feuille de cours ; je leur indique ensuite que chaque rubrique proposée fera l'objet d'une activité et que nous reviendrons donc, à chaque fois, sur ces remarques formulées en début de séquence.

Si j'ai souhaité effectuer une petite description de cette activité inaugurale de la séquence, c'est simplement pour pointer un fait, peut-être même une évidence, contenu dans les remarques des élèves : c'est surtout à l'occasion de l'étude du genre poétique que les élèves de troisième, dont j'ai eu jusqu'à maintenant la charge, formulent le lexique comme barrage à la lecture et à la compréhension ; et c'est précisément en raison de cette collusion effectuée entre un genre littéraire et le lexique² que je fais le choix de travailler, plus que de coutume, le lexique français.

2. Collusion qui participe, à mon sens, d'une certaine idée reçue sur le genre en question et qui, par conséquent, me semble intéressante à travailler avec les élèves ; et cette première activité veut, entre autres choses, mettre à jour cette idée reçue pour peut-être la « débloquer ».

2. ÉMOTION, IMPRESSION, SENSATION ET SENTIMENT : DES MOTS POUR COMPRENDRE D'AUTRES MOTS

Les deux activités que je fais le choix de détailler ici figurent en milieu de séquence car il me paraissait indispensable que les élèves réfléchissent d'abord aux thèmes de prédilection du lyrisme poétique et au paradoxe de l'intimité du « je » qui s'exprime et de l'universalité de l'expérience relatée.

Lors de cette première activité, nous avons effectué la distinction entre une émotion, un sentiment, une sensation et une impression à l'aide du célèbre « Sonnet VIII » de Louise Labé qui, en raison de sa structure et de ses procédés (la systématisation de sensations antithétiques pour construire le paradoxe de la passion amoureuse) se prête très bien, à mon sens, à une telle activité³. Voici, très succinctement, ma démarche.

Je distribue le sonnet aux élèves et le lis puis je les invite à formuler toutes les remarques qu'ils veulent sur le poème : c'est du vieux français ; l'auteure s'amuse à énoncer, tout au long du poème, des états contraires ; elle nous parle d'amour, elle dit qu'elle est triste... Dès que les élèves ont nommé le sentiment évoqué par la locutrice dans le poème, cela est noté au tableau de classe. Il y est question d'amour... ou de passion et de tristesse comme l'a proposé une autre classe.

Ensuite, je leur demande, toujours en plénière, de me dire ce qui, dans le poème, leur a permis d'identifier le sentiment exprimé par l'auteure. Leurs justifications ne tardent pas à venir pour la bonne et simple raison que chaque vers (ou hémistiche parfois) du poème peut faire office d'indice textuel tant la locutrice accumule, du premier au dernier vers, des notations sur son état affectif. Je collecte les réponses des élèves que je consigne, une à une, dans un endroit précis du tableau de classe qui, à la fin de l'exercice, prend la forme d'un vaste tableau à quatre colonnes.

Maintenant, les élèves vont devoir justifier, en groupe, le classement que j'ai effectué au tableau. Pour cela, je leur demande de faire attention aux points communs existant entre les éléments d'une même colonne. Je circule entre les groupes : je valide ou non leurs réponses, je relance les débats au sein des groupes en leur demandant de confronter les colonnes entre elles et de trouver des marqueurs d'opposition (la visibilité ou non des états décrits, leur durée...)

Puis vient la phase de mise en commun des travaux des différents groupes. Si les colonnes *sensations* (« chaud », « froidure », « brûle », « molle », « dure »...) et *sentiments* (« joie », « Amour », « grands ennuis »...) ont été identifiées sans trop de peine, celles consacrées aux *émotions* (« je ris », « je larmoie »...) et *impressions* (« quand je pense avoir plus de douleur », « quand je crois ma joie être certaine », les très métaphoriques « je vis » et « je meurs »...) ont suscité de nombreuses interrogations dans les groupes, les élèves s'efforçant de trouver les caractéristiques propres de chaque colonne à défaut de pouvoir les nommer. Lors de cette mise en commun, je note au tableau, en haut de chacune des colonnes, les traits pertinents que les élèves ont formulés pour définir chacun de ces quatre états. Ils ont procédé par opposition en confrontant les quatre colonnes : il y a des choses abstraites et

3. Pour mieux suivre le déroulé de cette activité, on trouvera, en annexe, le sonnet en question.

d'autres plus concrètes, certaines durent assez longtemps et d'autres sont passagères, certaines se voient physiquement et d'autres pas, un élément extérieur provoque ou non certains états, il y a des choses assez stables et d'autres plus fortes ou violentes... Ils nomment aisément les colonnes « sentiments » et « sensations », je leur indique que les deux colonnes restantes comportent des impressions et des émotions.

En nous aidant de l'origine des mots (on reconnaît « sens » dans le mot « sensation », « impression » et « imprimer » sont de la même famille, je leur donne le sens de l'étymon latin « motio ») et des marqueurs de reconnaissance que les élèves viennent de formuler, nous en arrivons aux définitions provisoires suivantes :

Une sensation est un état physique, elle est donc concrète. Elle est relativement courte. On la perçoit avec nos cinq sens (douceur, brûlure, acidité...)

Un sentiment est abstrait mais il peut parfois se voir de l'extérieur. C'est un état affectif qui touche notre cœur et notre esprit. Il dure assez longtemps et il est stable (l'amour, la tristesse, la jalousie...)

Une émotion est quelque chose de très fort, c'est quand on est troublé par quelque chose. On réagit physiquement à quelque chose. Ça peut être une réaction à un sentiment (pleurer, rire, trembler...)

Une impression est déclenchée par quelque chose d'extérieur. Ça touche notre esprit (ça laisse une marque, ça s'imprime dans notre cerveau). C'est comment on perçoit certaines choses, l'effet qu'elles nous font. Ça peut aussi toucher notre corps comme une sensation (sensation d'étouffement, de bien-être...)

Ces distinctions posées, nous relisons le poème puis je demande aux élèves de réexaminer, en groupe, les deux premières strophes du poème : « Ai-je vraiment bien classé au tableau les réponses que vous m'avez données précédemment ? » Ce court travail de groupe est l'occasion de rappeler le fonctionnement de la métaphore étudié précédemment dans la séquence et donc de déplacer dans la colonne « impressions » des états que j'avais volontairement mis dans la colonne « sensations » : elle ne se « brûle » pas ni ne se « noie » pour de vrai, « la vie » ne peut pas être pour de vrai « trop molle » ou « trop dure ». Après discussion, certaines informations (« chaud », « froidure ») sont mises dans deux colonnes : ce sont des impressions mais elles peuvent être aussi des sensations éprouvées réellement par la locutrice.

En prolongement, une batterie d'exercices de fixation et d'approfondissement est distribuée aux élèves ; elle leur permettra d'affiner les définitions construites lors de ce cours et de voir notamment que les mots varient dans leur sens selon les domaines où ils sont employés (en biologie, une sensation n'est pas tout à fait la même chose qu'en psychologie).

3. NOMMER UN SENTIMENT : DES MOTS POUR LIRE ET COMPRENDRE, DES MOTS POUR SE DIRE

Cette deuxième activité est le pendant de la précédente : après avoir distingué émotions, sentiments, sensations et impressions, les élèves vont maintenant pouvoir s'intéresser plus spécifiquement aux sentiments. Il s'agit de faire percevoir aux élèves que les grands sentiments humains sont très complexes car ils sont susceptibles d'une infinité de nuances, et cet objectif de travail sera donc l'occasion de développer le vocabulaire des sentiments dont l'élève dispose.

Avant de lancer cette activité de groupe, j'indique aux élèves que nous allons travailler aujourd'hui sur le vocabulaire et que, par conséquent, il nous faut relire au préalable les remarques qu'ils ont formulées sur les mots en début de séquence. Je leur rappelle un travers qu'ils ont souvent et j'ajoute, avec une pointe d'humour, que cette activité leur permettra, je l'espère, de le bannir définitivement : dire « c'est bien », « c'est pas bien », « il aime », « il aime pas », quand ce n'est pas « monsieur, il la kiffe ! »

Ensuite, chaque groupe se voit remettre un poème particulier parmi la liste suivante : « Un Hémisphère dans une chevelure » et « Moesta et Errabunda » de Baudelaire, « Sensation » de Rimbaud et « Colloque sentimental » de Verlaine⁴. Le choix de ces quatre poèmes (la longueur et le degré de difficulté de chacun) a été imposé par le niveau et le nombre d'élèves des groupes de travail.

Chaque groupe doit lire le poème qui lui a été remis puis nommer le sentiment dominant qui y est évoqué. Pour cela, je leur demande de surligner dans le texte les quelques indices qui les ont aidés à identifier le sentiment proposé. Au fur et à mesure que les groupes notent sur leurs feuilles le sentiment trouvé, je passe dans les rangs pour valider ou non leurs réponses : l'amour pour « Un Hémisphère dans une chevelure », le regret et/ou la tristesse pour « Moesta et Errabunda », la joie (après le refus de « Il est content ») pour « Sensation » puis la colère pour « Colloque sentimental » (après avoir refusé successivement « il s'en fout d'elle »⁵, « il ne l'aime pas » et « l'énervement »). Dès qu'un groupe voit la proposition qu'il a faite validée, je lui remets deux dictionnaires et un nouveau document de travail qui reprend, dans l'ensemble, la réponse proposée. Voici les documents remis aux quatre groupes de travail constitués :

Groupe 1

Poème à étudier : « Sensation » d'Arthur Rimbaud

Liste de mots : le bonheur, l'enthousiasme, la gaieté, la jubilation, le ravissement.

1. Choisissez, dans la liste, le(s) mot(s) qui définirai(en)t le plus précisément le sentiment de joie évoqué dans le poème.
2. Justifiez votre réponse à l'aide de citations que vous analyserez.

4. On trouvera, en annexe, l'intégralité de ce petit corpus.

5. Autre lieu commun que je pointe au groupe travaillant sur ce poème : la plainte et la souffrance, en amour, ne sont pas l'apanage des femmes. En effet, aucun indice, dans le poème, ne permet d'identifier le sexe de chacun des deux interlocuteurs.

Groupe 2

Poème à étudier : « Moesta et Errabunda » de Charles Baudelaire

Liste de mots : l'affliction, le désespoir, l'empathie, l'ennui, la nostalgie.

1. Choisissez, dans la liste, le(s) mot(s) qui définirai(en)t le plus précisément le sentiment de tristesse évoqué dans le poème.
2. Justifiez votre réponse à l'aide de citations que vous analyserez.

Groupe 3

Poème à étudier : « Colloque sentimental » de Paul Verlaine

Liste de mots : l'aversion, le mépris, l'irritation, la rancune, la répulsion.

1. Choisissez, dans la liste, le(s) mot(s) qui définirai(en)t le plus précisément le sentiment de colère évoqué dans le poème.
2. Justifiez votre réponse à l'aide de citations que vous analyserez.

Groupe 4

Poème à étudier : « Un Hémisphère dans une chevelure »
de Charles Baudelaire

Liste de mots : l'adoration, l'attirance, la passion, la sympathie, la tendresse.

1. Choisissez, dans la liste, le(s) mot(s) qui définirai(en)t le plus précisément le sentiment d'affection évoqué dans le poème.
2. Justifiez votre réponse à l'aide de citations que vous analyserez.

Pour que la consultation du dictionnaire ne soit pas un exercice trop laborieux et pour que leur intérêt ne se dilue pas, j'ai fait le choix de ne donner que cinq mots à chaque groupe d'élèves. Une vingtaine de minutes est laissée aux groupes pour résoudre cette consigne. Celle-ci présente, à mes yeux, deux intérêts au moins :

– elle oblige l'élève à se saisir d'un dictionnaire, non pas pour vérifier simplement le sens d'un mot en contexte, mais pour comprendre puis nommer une posture, un état affectif qui est celui du locuteur du poème. Et la désignation-compréhension de cette posture, disons-la rapidement « sentimentale », est une clé importante, sinon indispensable, pour comprendre le poème traité ;

– on sait la difficulté que l'élève a quand il s'agit de lire et de comprendre, seul, un article du dictionnaire, particulièrement abstrait ici puisqu'il définit les affects. Le dispositif du travail de groupe permet précisément aux élèves de surmonter cette importante difficulté : ils ont la possibilité (et la saisissent de fait) d'échanger sur l'article lu, de se dire ce qu'ils en ont compris, et ce afin de pouvoir discuter de leur compréhension globale du poème pour ensuite la vérifier collectivement en repérant les indices textuels demandés.

Cette consigne terminée, nous procédons à une synthèse collective. Pour cela, je remets à tous les élèves de la classe un document contenant les quatre listes de mots et les quatre poèmes choisis. Chaque groupe lit à la classe le poème sur lequel

il a travaillé (quand le poème est long, les quatre élèves s'en répartissent la lecture) puis indique aux autres le sentiment qu'il a retenu, en le justifiant à l'aide de quelques citations : l'adoration dans « Un Hémisphère dans une chevelure », la nostalgie dans « Moesta et Errabunda », le bonheur dans « Sensation » puis le mépris dans le « Colloque sentimental ». Pour m'assurer de leur compréhension, je demande, à la fin de chaque intervention des groupes, pourquoi ils n'ont pas retenu tel ou tel autre sentiment proposé. On écoute leurs justifications qui consistent à reformuler les articles du dictionnaire compulsés.

Vient ensuite le troisième temps de cette activité qui consiste en un échange de quelques minutes entre la classe et moi-même. Pour lancer et cadrer le débat, la consigne orale suivante est donnée aux élèves : « À votre avis, pourquoi avez-vous effectué ce travail ? Qu'ai-je voulu vous apprendre ? » Leurs remarques sont libres et, même si quelques digressions se font entendre, les élèves vont dans la direction où je souhaitais les emmener :

- un sentiment est quelque chose de complexe et il est susceptible d'une infinité de variations ;
- toutes ces nuances montrent la richesse et la complexité de la vie affective et des sentiments humains ;
- de ce fait, pour comprendre un poème lyrique, il est important de pouvoir repérer et nommer précisément chaque état affectif ;
- il est utile de connaître ces mots et d'en enrichir son propre lexique ;
- la connaissance de certains affixes et radicaux peut aider à trouver le sens d'un mot (un élève, Karim, ayant remarqué que deux mots se terminaient par -pathie).

Une fois que les élèves ont pointé ce qui me semblait essentiel, je leur demande de rédiger une petite synthèse individuelle de ce qui vient d'être appris. Pour les y aider, le lanceur suivant est noté au tableau :

Ce que j'ai compris et retenu, avec cette activité, c'est...
--

Je leur laisse cinq minutes environ pour répondre à la consigne puis quelques élèves sont invités à lire à la classe leur texte dont je consigne les points saillants au tableau de classe. Pour clore l'activité, je reprends la remarque que Karim a faite sur la ressemblance entre empathie et sympathie et note au tableau ces deux mots accompagnés d'apathie, antipathie, pathétique, pâtir et passion. Les élèves ont à commenter cette liste de mots et à faire des hypothèses sur le sens de chacun en procédant par rapprochement de mots et découpage des unités⁶. Un rappel sur les préfixes « a- », « anti- », « en- » et « syn- » est effectué par certains élèves puis, partant de leurs réflexions, je note au tableau les étymons grec et latin de ces sept mots afin qu'ils observent la distinction et le glissement entre le ressentir grec (« pathen ») et le souffrir latin (« patior, pati »).

6. Un travail sur les préfixes avait déjà été effectué dans la séquence précédente.

Ce cours s'achève par la remise, aux élèves, d'un petit lexique reprenant et définissant les mots traités par les quatre groupes et qui leur servira d'appui pour le travail qui leur est demandé d'effectuer à la maison. Ce travail consiste à réexaminer le poème sur lequel ils ont travaillé afin de repérer les autres sentiments qui y sont dépeints ou évoqués, un sentiment n'étant que très rarement abordé, dans un poème lyrique, de façon pure, simple et isolée (cf. le « Colloque sentimental » verlainien, pour ne citer que lui). La consigne est la suivante :

Relis attentivement le poème sur lequel tu as travaillé en groupe. Quels sont les autres sentiments évoqués dans ce poème ? Justifie ta réponse à l'aide d'indices.
Pense à t'aider du petit dictionnaire distribué !

Le cours suivant sera consacré à la correction de ce travail et à un nouvel exercice de classement de mots visant à fixer la distinction sentiment/émotion et à enrichir le lexique de la joie, de la colère, de l'affection, de la peur et de la tristesse abordé ici.

LE CHOIX DES MOTS

Si j'ai fait le choix de relater ces trois activités en particulier, c'est peut-être pour signifier cette impression qui est la mienne en ce qui concerne l'apprentissage du vocabulaire : je ne crois pas en ces activités « de mots » déconnectées du cours et des questionnements que pourraient susciter les objets de travail d'une séquence particulière.

Je ne crois pas non plus à ces questions posées par l'élève sur les mots difficiles d'un texte dont les définitions sont ensuite recopiées sur un répertoire, comme le donne à voir une séquence du film *Entre les murs* qui frise l'aberration pédagogique.

Je ne crois pas non plus à ces listes de mots à apprendre par cœur, je ne crois pas davantage à ces listes de mots que l'on laisse à l'élève le soin d'aller chercher le sens seul dans le dictionnaire, en dehors du cours...

Je crois peut-être avant tout à des démarches, des démarches où l'élève est confronté à la nécessité de se coller au lexique pour améliorer sa lecture ou son écriture.

Je crois peut-être aussi en un apprentissage du lexique au long cours qui s'articulerait aussi bien entre les différentes séquences pédagogiques d'une même année qu'entre les activités d'une même séquence.

Je crois encore en un apprentissage qui veillerait davantage à construire des postures de travail (afin que celles-ci se transforment durablement en réflexes) plutôt qu'à accroître absolument le cerveau de l'élève avec des listes de mots du type le « vocabulaire des émotions », le « vocabulaire des religions », le « vocabulaire des genres littéraires » ou encore « des réseaux de mots à partir d'entrées lexicales choisies en relation avec les œuvres étudiées » (pour ne citer que les nouveaux programmes de la classe de sixième) comme nous invitent à le faire de plus en plus les nouveaux programmes du collège.

Si j'ai fait le choix de relater ces activités, c'est aussi et avant tout pour conjurer cette relative inquiétude qui est celle du professeur de français quand il s'agit d'envisager les formes et la place de la matière « lexique » dans cette grande discipline qu'est le français ; pour conjurer aussi cette impression de négligence que l'on peut ressentir parfois à l'égard de celle-ci, impression de négligence culpabilisante que les nouveaux programmes du collège ne manquent pas d'entretenir...

ANNEXES

ANNEXE 1 : LE SONNET DE LOUISE LABÉ

VIII

Je vis, je meurs ; je me brûle et me noie ;
J'ai chaud extrême en endurant froidure ;
La vie m'est et trop molle et trop dure ;
J'ai grands ennuis entremêlés de joie.

Tout à un coup je ris et je larmoie,
Et en plaisir maint grief tourment j'endure ;
Mon bien s'en va, et à jamais il dure ;
Tout en un coup je sèche et je verdoie.

Ainsi Amour inconstamment me mène ;
Et quand je pense avoir plus de douleur,
Sans y penser je me trouve hors de peine.

Puis quand je crois ma joie être certaine
Et être au haut de mon désiré heur,
Il me remet en mon premier malheur.

Louise Labé, *Vingt-trois Sonnets*, 1555.

ANNEXE 2 : LE CORPUS DE QUATRE POÈMES

« Moesta et errabunda »

Dis-moi, ton cœur parfois s'envole-t-il, Agathe,
Loin du noir océan de l'immonde cité,
Vers un autre océan où la splendeur éclate,
Bleu, clair, profond, ainsi que la virginité ?
Dis-moi, ton cœur parfois s'envole-t-il, Agathe ?

La mer, la vaste mer, console nos labeurs !
Quel démon a doté la mer, rauque chanteuse
Qu'accompagne l'immense orgue des vents grondeurs,
De cette fonction sublime de berceuse ?
La mer, la vaste mer, console nos labeurs !

Emporte-moi, wagon ! enlève-moi, frégate !
Loin ! loin ! ici la boue est faite de nos pleurs !
– Est-il vrai que parfois le triste cœur d'Agathe
Dise : Loin des remords, des crimes, des douleurs,
Emporte-moi, wagon, enlève-moi, frégate ?

Comme vous êtes loin, paradis parfumé,
Où sous un clair azur tout n'est qu'amour et joie,
Où tout ce que l'on aime est digne d'être aimé,
Où dans la volupté pure le cœur se noie !
Comme vous êtes loin, paradis parfumé !

Mais le vert paradis des amours enfantines,
Les courses, les chansons, les baisers, les bouquets,
Les violons vibrant derrière les collines,
Avec les brocs de vin, le soir, dans les bosquets,
– Mais le vert paradis des amours enfantines,

L'innocent paradis, plein de plaisirs furtifs,
Est-il déjà plus loin que l'Inde et que la Chine ?
Peut-on le rappeler avec des cris plaintifs,
Et l'animer encor d'une voix argentine,
L'innocent paradis plein de plaisirs furtifs ?

Charles Baudelaire, *Les Fleurs du Mal*, 1857.

« Un Hémisphère dans une chevelure »

Si tu pouvais savoir tout ce que je vois ! tout ce que je sens ! tout ce que j'entends dans tes cheveux ! Mon âme voyage sur le parfum comme l'âme des autres hommes sur la musique.

Laisse-moi respirer longtemps, longtemps, l'odeur de tes cheveux, y plonger tout mon visage, comme un homme altéré dans l'eau d'une source, et les agiter avec ma main comme un mouchoir odorant, pour secouer des souvenirs dans l'air.

Tes cheveux contiennent tout un rêve, plein de voilures et de mâtures ; ils contiennent de grandes mers dont les moussons me portent vers de charmants climats, où l'espace est plus bleu et plus profond, où l'atmosphère est parfumée par les fruits, par les feuilles et par la peau humaine.

Dans l'océan de ta chevelure, j'entrevois un port fourmillant de chants mélancoliques, d'hommes vigoureux de toutes nations et de navires de toutes formes découpant leurs architectures fines et compliquées sur un ciel immense où se prélassent l'éternelle chaleur.

Dans les caresses de ta chevelure, je retrouve les langueurs des longues heures passées sur un divan, dans la chambre d'un beau navire, bercées par le roulis imperceptible du port, entre les pots de fleurs et les gargoulettes rafraîchissantes.

Dans l'ardent foyer de ta chevelure, je respire l'odeur du tabac mêlé à l'opium et au sucre ; dans la nuit de ta chevelure, je vois resplendir l'infini de l'azur tropical ; sur les rivages duvetés de ta chevelure je m'enivre des odeurs combinées du goudron, du musc et de l'huile de coco.

Laisse-moi mordre longtemps tes tresses lourdes et noires. Quand je mordille tes cheveux élastiques et rebelles, il me semble que je mange des souvenirs.

Charles Baudelaire, *Le Spleen de Paris, Petits poèmes en prose*, 1869.

« Sensation »

Par les soirs bleus d'été, j'irai dans les sentiers,
Picoté par les blés, fouler l'herbe menue :
Rêveur, j'en sentirai la fraîcheur à mes pieds.
Je laisserai le vent baigner ma tête nue.

Je ne parlerai pas, je ne penserai rien :
Mais l'amour infini me montera dans l'âme,
Et j'irai loin, bien loin, comme un bohémien,
Par la Nature, – heureux comme avec une femme.

Arthur Rimbaud, *Poésies*, 1870.

« Colloque sentimental »

Dans le vieux parc solitaire et glacé
Deux formes ont tout à l'heure passé.

Leurs yeux sont morts et leurs lèvres sont molles,
Et l'on entend à peine leurs paroles.

Dans le vieux parc solitaire et glacé
Deux spectres ont évoqué le passé.

– Te souvient-il de notre extase ancienne ?
– Pourquoi voulez-vous donc qu'il m'en souviennne ?

– Ton cœur bat-il toujours à mon seul nom ?
Toujours vois-tu mon âme en rêve ? – Non.

Ah ! les beaux jours de bonheur indicible
Où nous joignons nos bouches ! – C'est possible.

– Qu'il était bleu, le ciel, et grand, l'espoir !
– L'espoir a fui, vaincu, vers le ciel noir.

Tels ils marchaient dans les avoines folles,
Et la nuit seule entendit leurs paroles.

Paul Verlaine, *Les Fêtes galantes*, 1869.