

Écrire l'émotion, apprendre à écrire l'émotion

Bruno MAURER

Université Paul Valéry - Montpellier / IUFM de Nîmes

La présente contribution entend apporter un éclairage linguistique et didactique à la question de la transcription écrite des émotions : l'intérêt est d'abord de réfléchir aux marques linguistiques écrites de l'émotion, ce qui sera fait par contraste avec les marques orales du phénomène, en prenant en compte les situations de communication et en prenant appui sur un corpus de deux textes présentant la particularité de représenter, pour l'un, une situation où le scripteur est censé écrire ses émotions pour lui-même, pour l'autre, un écrit où le scripteur a pour objectif de faire partager à un lecteur ses émotions ; dans un deuxième temps, les spécificités d'une écriture des émotions dégagées, nous pourrons nous interroger sur la place réservée à l'école à l'apprentissage de ce type particulier d'écriture et sur les raisons de la faible importance qui lui est accordée.

1. STATUT DE L'EXPRESSION ECRITE DE L'EMOTION

Cette partie vise à mettre en évidence les *particularités de la situation de communication écrite par rapport à la question plus générale de l'expression des émotions*.

Il faut d'abord considérer, de manière générale, qu'*exprimer* son émotion linguistiquement, que ce soit par le canal de l'oral ou par celui de l'écrit, diffère beaucoup du fait d'*éprouver* une émotion. Celle-ci n'est pas linguistique en elle-même, que ce soit la peur, la joie, l'~~enthousiasme~~, la tristesse ; seule son expression peut l'être, en comprenant le terme de linguistique dans son acception la plus large, en intégrant aussi bien les moyens verbaux que non verbaux de communication. L'expression de l'émotion se situe donc toujours d'emblée dans un rapport de

décalage, dans une activité de type descriptive (texte produit en modalités d'Être) ou narrative (texte produit en modalités de Faire) par rapport au vécu émotif.

On peut même considérer que le décalage est plus grand avec l'expression écrite qu'avec l'expression orale, attendu qu'entre le fait de ressentir l'émotion et celui de passer à son expression écrite, le temps nécessaire est souvent beaucoup plus important que lors de l'expression orale, qui peut, elle, être parfaitement simultanée par rapport au surgissement de l'émotion lui-même.

Ensuite, il faut prendre également le point de vue de la réception et commencer par rappeler que la communication écrite est une communication différée faisant intervenir deux interactants ne partageant pas la même situation de communication, du point de vue temporel comme du point de vue spatial ; rien de bien nouveau certes, mais un rappel intéressant dès lors que l'on voit que l'expression (et le partage) des émotions passe à *contrario* par la recherche d'une proximité entre les partenaires ; en conséquence, l'emprunt du canal écrit double le décalage déjà observé entre éprouver et exprimer d'un second écart, cette fois entre le moment où l'émotion est exprimée et celui où son expression est non plus simplement produite, mais reçue.

Cette série de décalages, différences, écarts, me conduit à penser qu'écrire ses émotions, c'est forcément prendre du recul par rapport à elles, être à même de les analyser, et dès lors n'en être plus seulement la "proie", mais aussi le "maître". Écrire ses émotions, ce n'est donc pas seulement leur donner une forme linguistique écrite. Il s'agit toujours pratiquement de retrouver un état d'émotion antérieur, d'essayer de le ressusciter — de le re-susciter — afin d'en garder des traces et/ou de les transmettre. Activité très problématique : que reste-t-il en fait de l'état émotif au moment où l'on se met devant sa feuille ?

Ces différents éléments préalables étant posés, je peux à présent formuler plus nettement les éléments de problématique que je voudrais explorer.

Écrire ses émotions, certes, mais pour quel destinataire (pour qui ?) et avec quels effets escomptés (pour quoi ?) ? Le corpus sur lequel j'appuierai mon étude permet d'envisager des cas de figure différents, répondant chacun à leur manière à ces deux questions. Dans *Le Horla*, Guy de Maupassant essaye de faire exprimer à son narrateur une émotion précise, la peur ; il le fait sous la forme d'un journal intime, ce qui signifie que le destinataire principal se trouve être le narrateur lui-même, qui écrit donc pour lui ses propres émotions (à moins qu'il ne le fasse pour un destinataire, mais en tout cas celui-ci reste, dans l'espace de la fiction, inconnu du lecteur). Le but présumé est alors pour celui qui écrit de mieux se connaître lui-même, de garder par

écrit les traces d'une émotion fugace, d'essayer d'être le plus fidèle possible dans l'écriture du sentiment, afin de pouvoir mieux s'analyser. Pour le narrateur du *Horla*, la question mérite réflexion car elle porte sur sa santé mentale : suis-je fou ou sain d'esprit ?

Dans l'autre texte sur lequel je m'appuierai, François Cavanna, dans une chronique de l'hebdomadaire *Charlie Hebdo*{1}, écrit sa colère, son dégoût, sa révolte à propos des intérêts mercantiles qu'il rend responsables du sort réservé aux animaux, sort mis en lumière à l'occasion de la crise dite de la "vache folle". Le destinataire de cette écriture de l'émotion se trouve être ici non plus le scripteur lui-même, mais un autre, le lecteur du journal en l'occurrence. L'objectif n'est plus d'écrire son émotion pour mieux se connaître soi-même, mais pour la faire partager, la faire comprendre, la transmettre au besoin, et, par la force de conviction de l'émotion, espérer au final convaincre le lecteur de la justesse du point de vue défendu, et emporter son adhésion{2}. L'expression des émotions peut, on le voit, recouvrir un enjeu argumentatif.

Autre question très importante, après le "pour qui" et le "pour quoi" : comment marquer dans le code écrit les émotions ? En effet, on sait bien, et plusieurs communications ici même le montrent, que l'expression des émotions est souvent pour une grande part non verbale : marques vocales et intonatives, mimo-gestuelles, posturales ; tout ceci peut-il trouver à s'exprimer dans le canal écrit et par quel biais ?

2. QUELLES STRATEGIES D'ECRITURE SONT MISES EN PLACE POUR TRADUIRE L'EMOTION ?

Le problème à l'écrit est donc aussi celui des *marques linguistiques de l'émotion*, de nature différente de celles observables à l'oral et en nombre considérablement plus réduit.

L'évidence est que l'emploi du canal écrit contraint l'énonciateur à devoir se passer des ressources intonatives (modification du débit, de la force articulatoire, inflexions des courbes mélodiques), mimiques (toutes les expressions du visage), gestuelles (l'emploi des mains notamment) ou posturales (la position du corps). Tout au plus le code écrit cherche-t-il à trouver des substituts de ces marques présentes à l'oral, mais ces substituts, on le sait sont en nombre restreint, ce qui fait de l'expression écrite de l'émotion un exercice d'écriture difficile, une démonstration de virtuosité à laquelle on juge par exemple les grands écrivains. Dans le corpus composé des deux textes présentés ci-dessus, on peut repérer l'emploi de signes de ponctuation aptes à noter une expression linguistique accompagnant d'ordinaire l'émotion : ainsi du point

d'exclamation chez ces deux auteurs, dénotant une intonation particulière, de type exclamatif ; l'emploi des capitales d'imprimerie, chez Cavanna (« Et qu'importe qu'on assassine POUR RIEN des millions de veaux, de bœufs et de vaches ») signale une augmentation du volume de la voix que l'on perçoit tout à fait dans certaines expressions orales de la colère, de la surprise.

Ces deux premières marques ont une caractéristique commune : toutes deux sont des marques écrites faisant signe vers l'oralité, vers ce que serait l'expression orale de l'émotion. En fait, on va le voir, il s'agit là d'une stratégie d'écriture tout à fait constante chez ces deux auteurs, et peut-être généralisable : écrire l'émotion c'est, semble-t-il, sortir des règles habituelles du code écrit pour remonter vers une écriture mimant l'oralité, ou au moins essayant de s'en rapprocher. La cause en est sans doute un désir de se rapprocher des conditions d'expression orales de l'émotion, qui permettent de minimiser le décalage temporel dû à l'écriture, la volonté de laisser croire ainsi à plus d'authenticité.

Cela est d'abord permis chez Maupassant par le fait même que le type d'écrit choisi, la forme du journal, l'autorise à une écriture moins travaillée puisque ce qui compte avant tout c'est que l'on est censé y écrire pour soi, sans apprêt, et non pour un destinataire. Ainsi, dans les moments où le désarroi, la peur, le trouble du narrateur sont les plus grands, on voit l'écriture emprunter certaines des caractéristiques de l'oralité :

6 août. - Cette fois, je ne suis pas fou. J'ai vu... j'ai vu... Je ne puis douter... j'ai vu !. J'ai encore froid jusque dans les ongles... j'ai encore peur jusque dans les moelles... j'ai vu...!

On remarque la répétition des mêmes phrases, ou des mêmes tournures syntaxiques, fréquente à l'oral ; de même, on note la présence des points de suspension, qui signifient que l'énonciateur marque des pauses, s'arrête, hache son discours.

19 août. - Je sais... je sais... je sais tout ! (...)

Ici, on peut même remarquer que les points de suspension permettent au narrateur de reproduire une autre des caractéristiques de la syntaxe orale, l'inachèvement de programmes de phrases, leur interruption. Le phénomène devient évident dans le passage suivant :

19 août. - Malheur à nous ! Malheur à l'homme ! Il est venu, le... le... comment se nomme-t-il... le... il me semble qu'il me crie son nom, et je ne l'entends pas... le... oui... il le crie... J'écoute... je ne peux pas... répète... le... Horla... J'ai entendu... le Horla... c'est lui... le Horla... il est venu !...

Mais dans ce passage, à côté d'interruptions de programmes de phrases, apparaît un nouveau phénomène interprétable en termes d'oralité : l'aspect dialogal que revêt l'écriture dans les moments de forte émotion. Le narrateur n'écrit plus pour lui-même mais s'adresse, comme il le ferait oralement, à un destinataire, auquel il dit même "répète". Nous atteignons là un point extrême de mimétisme de l'expression écrite par rapport à l'oral.

L'adresse directe à un interlocuteur, typique de l'oral, est un des moyens privilégiés qu'utilise Cavanna pour exprimer son émotion, en prendre à témoin le lecteur, et au final, essayer de la lui faire partager. Pour ce faire, Cavanna met en scène directement son lecteur, s'adresse à lui ou le fait parler, opérant une spectacularisation des conditions d'énonciation :

*Où tu veux en venir ? A ceci, que tant qu'il y aura du profit à se faire, toute société humaine sera impossible à gérer autrement qu'au coup par coup.
Tiens, je lis dans *Le Monde* que les "dégazages" de pétrolier...
Tu me diras : "Qu'est-ce qu'on en a à foutre des oiseaux marins, pourvu que j'aie de l'essence dans ma Clio ?" Tu as raison.*

Enfin, le texte de Cavanna nous permet de voir que l'émotion est perçue au travers des changements de registres de langue. Alors que le texte est généralement écrit dans un registre standard ou soutenu, le scripteur laisse souvent fuser des marques lexicales ou des tours syntaxiques relevant des registres se situant très en dessous des deux précédents, comme dans les exemples suivants :

Chacun s'en débarrasse chez le voisin pauvre, et ces saloperies qui seront mortelles pendant des années s'entassent et s'entassent dans des lieux "inviolables" (mon cul !) que la moindre guerre, le moindre cataclysme naturel ou social risque d'éparpiller dans l'azur ou tout simplement de faire oublier où ils se trouvent.
Mais il y avait du fric à se faire pour certains, particuliers, trusts ou États, et devant l'"économique" — beuark ! — tous plient l'échine, toute opposition disparaît.
Et qu'importe qu'on assassine POUR RIEN des millions de veaux, de bœufs et de vaches (peut-être, demain, de moutons) parce que des petits connards cupides ont fait l'économie des contrôles vétérinaires prévus et imposés avant de fabriquer leur putain de poudre à faire grossir plus vite les bœufs ?

On voit bien que des termes comme « cupides » voisinent avec « connard », que « beuark » est suivi d'un soutenu « plier l'échine », et que des expressions aussi triviales que « mon cul » sont suivies d'un très littéraire « s'éparpiller dans l'azur ».

C'est un peu comme si le narrateur, en proie à des sentiments trop forts, cessait d'exercer envers son écriture la surveillance lui permettant de se maintenir dans les registres légitimés pour ce style d'écrit et laissait libre cours à des modes d'expression

plus spontanés, plus naturels, plus vernaculaires. Mais rien de spontané là-dedans, peu d'émotionnel proprement dit... Habileté d'écrivain, artifice d'écriture qui consiste à laisser croire à une spontanéité des émotions abolissant tout contrôle quand la forme écrite laisse en réalité au scripteur tout le temps pour d'éventuelles réécritures dans un sens plus littéraire, et moins oral... Si ces formes appartenant à des registres familiers plus en rapport avec les formes orales de communication subsistent dans ces écrits, c'est précisément parce qu'elles permettent de dénoter une oralité et figurent dans cette stratégie générale d'écriture de l'émotion qui vise à se rapprocher de ce que pourrait être son expression orale et dont nous avons ici vu quelques aspects.

Il apparaît donc qu'écrire ses émotions n'est pas un acte simple. Cet acte s'enseigne-t-il donc ? Fait-il partie des pratiques d'écriture scolaire ? Nous allons voir que cela n'est généralement pas le cas et que plusieurs raisons possibles conduisent les acteurs scolaires à pratiquer des types d'écriture moins impliquants.

3. PRATIQUES D'ÉCRITURES EN CLASSE DE FRANÇAIS : enseigne-t-on une stylistique des émotions ?

L'examen des Instructions officielles de l'enseignement primaire permet de montrer que les pratiques d'écriture en classe ne laissent pas de place à l'apprentissage de l'expression écrite de l'émotion ; c'est ce qui apparaît par exemple à la lecture de *La Maîtrise de la langue* (Ministère de l'Éducation Nationale et de la Culture, Direction des écoles, CNDP, 1992). Cet ouvrage est l'ouvrage officiel de référence pour l'enseignement du français dans l'ensemble du primaire{3}.

Pour le cycle 2, dans la rubrique "Apprendre à produire des textes" (p. 47), se trouve formulé l'objectif des pratiques d'écriture, dont on va voir qu'il met l'accent plutôt sur l'adéquation d'une forme textuelle à un projet que sur le développement de la fonction expressive-émotive du langage :

Au cycle II, en aidant l'écolier à produire précocement des textes écrits, on l'amène à éprouver les contraintes de la langue et des formes textuelles, à anticiper la structure d'ensemble du texte qu'il veut produire, à découvrir enfin les difficultés de la mise en mots, ce qu'aucune lecture ne peut laisser supposer. Si, en outre, on n'oublie pas d'inscrire les situations d'écriture proposées aux élèves dans des projets, même modestes, qui dépassent et motivent la simple activité de production, on offrira à chaque enfant la possibilité d'éprouver l'adéquation de son travail aux buts qu'il s'était assignés.

Apprendre à écrire pour apprendre à mieux lire et pour être un scripteur efficace sachant inscrire son action d'écriture dans un projet : l'approche de l'écriture est

technique, vise des objectifs fonctionnels et sociaux, pas le développement de la sensibilité, l'expression du moi et de ses émotions. Même chose pour le cycle III :

le rédacteur doit prendre la distance nécessaire pour sélectionner les informations pertinentes et les organiser en fonction du type de texte envisagé et des lectures que l'on souhaite en voir faire.

Cela se trouve confirmé par l'examen des types de texte qui sont objets d'enseignement et qui ne sont que rarement des textes en *je*, seuls textes propres à accueillir l'émotion : en cycle II, par exemple, "récits, lettres, consignes, modes d'emploi ou même comptines et jeux poétiques". Pour le cycle III, les types de textes évoqués sont (p. 90-91) : le récit, le portrait, les textes scientifiques ou techniques, les textes destinés à faire agir ou à guider l'action, le texte dramatique. Restent deux types de textes conseillés, dont on se dit que la pratique pourrait être propice à l'apprentissage d'une écriture des émotions : il s'agit de "l'écriture poétique" et du "dialogue". Mais la première est réduite à une activité plus ludique qu'expressive, à une série d'exercices et de recettes plus qu'à un mode particulier de communication (« Pour cette dernière, on dispose de nombreux exercices et situations pédagogiques qui peuvent facilement être mis en œuvre dans le cadre de la classe »). Quant au dialogue, « il peut permettre d'aborder une activité rédactionnelle dont l'enjeu n'est pas l'avancement d'une intrigue ou d'une situation dramatique mais, plus simplement, la transmission d'informations. »

De cet examen, on peut conclure que les pratiques scolaires d'écriture contribuent à une censure des émotions, observable dans d'autres domaines de la vie sociale. L'expression de l'émotion est au mieux un exercice scolaire parmi d'autres ("Vous est-il déjà arrivé de vous mettre en colère ? Racontez." ; "Avez-vous déjà, comme le héros de l'histoire que vous venez de lire, eu très peur ?"), exercice d'autant plus difficile pour l'élève qu'il sent bien qu'on lui demande plus de mimer une émotion que de faire part d'une expérience réelle et qu'aucune situation d'apprentissage spécifique de ce type d'écriture si particulier et si difficile n'a été mise en place préalablement.

Pourquoi cet état de fait ?

On peut commencer par invoquer au titre de première explication un facteur pédagogique, la difficulté à évaluer ce qui relève de l'expression de l'individu. Longtemps, on a noté la qualité de la production écrite à la mesure des catégories traditionnelles de la rhétorique : *inventio*, *dispositio*, *elocutio*. On a souvent, dans les évaluations de productions écrites, privilégié la capacité d'imagination des élèves (*inventio*), ou leur capacité d'expression (*dispositio*, *elocutio*) : mais rien pour l'*émotion* (*pathos*). Aujourd'hui, un autre critère d'évaluation des écrits prend de plus en plus

d'importance, on l'a vu : l'adéquation de l'écrit produit à un projet d'écriture, dans une optique fonctionnelle de l'écrit, la conformité du produit à la situation de communication et au type de texte choisi. Mais rien dans tout cela qui permette à l'enseignant de valoriser la justesse de l'expression d'une émotion, d'apprécier la part d'investissement personnel dans la rédaction. Les grilles d'évaluation produites en classe n'intégrant pas ces faits, ils ne sont pas évalués... et donc leur écriture n'est pas encouragée.

Une autre cause, plus didactique, tient peut-être à la conception actuelle de l'activité de production de textes. On assiste aujourd'hui, en didactique de l'écriture, au succès d'une approche techniciste, qui s'explique historiquement comme étant le point extrême d'un mouvement de balancier dont l'autre pôle a été constitué par la pédagogie du texte libre dans les méthodes inspirées des travaux de Célestin Freinet. Dans cette optique, l'enfant produit un texte quand il en ressent le besoin, quand il a quelque chose à communiquer, conception de l'écriture apte bien sûr à favoriser l'expression des émotions, à côté d'écrits plus fonctionnels nécessités par les besoins de la communication. Mais la pratique du texte libre, sortie du cadre de la pédagogie Freinet, qui lui donnait tout son sens, est devenue une sorte de recette vide de signification et d'enjeu — consigne étant donnée à tous les élèves de la classe de produire un texte dès lors abusivement baptisé "texte libre". Aujourd'hui, la didactique de l'écriture profite en France des avancées notables accomplies dans le domaine de la textualité, autour de personnes comme Jean-Michel Adam ou de la revue *Pratiques*, et dans celui de la grammaire de texte. Ces deux courants, rejoignant les travaux accomplis en F.L.E. autour de la compétence de communication et de la mise en valeur de l'existence de "situations d'écrit" (Sophie Moirand), permettent depuis une dizaine d'années de concevoir la possibilité de progressions en expression écrite, d'apprentissages systématiques, de mise en place de véritables exercices d'entraînement. Il en résulte une approche certes bien plus rationnelle, plus efficace aussi, mais peut-être, en ce qui concerne notre propos, trop déshumanisée. C'est l'objet textuel — type de texte ou type d'écrit — qui se trouve être au centre de l'apprentissage, ou le projet d'écriture, pas l'apprenant et ses affects, pas l'élève et ses envies, pas l'enfant et ses émotions.

Enfin, nous pouvons aussi invoquer un troisième facteur de causalité, plus linguistique, et expliquer le peu de place fait aux émotions à la lumière de l'*ethnographie de la communication* en montrant qu'en réalité, dans la communication scolaire, la mise en place de rôles sociaux (sans émotions donc) importe plus que l'expression des personnalités : maître et élèves occupent des rôles dont ils ne doivent pas sortir, ce à quoi risquerait de les entraîner une expression des émotions mettant en péril les rituels très forts qui gouvernent la communication en classe.

Pour expliquer cela d'un point de vue ethnographique, on peut rappeler que les interactions scolaires font partie des interactions dites convergentes que l'on peut définir par le fait que les participants se sont mis d'accord pour concentrer leur attention sur certains objets de communication, par opposition aux interactions divergentes, qui réunissent des participants qui n'ont pas forcément choisi d'entrer en contact. Or, comme toute interaction convergente, la communication scolaire obéit à des règles précises qui rendent non pertinentes les règles habituelles de la communication. Ainsi, le questionnement du professeur correspond-il à un rituel (il pose une question dont il connaît la réponse) qui ne satisfait pas les règles de la communication "normale" : imagine-t-on en dehors du cadre scolaire quelqu'un poser des questions dont il connaît déjà la réponse ? Ce serait assurément très mal venu... Pour ce qui nous réunit ici, on retiendra par exemple, au nombre de ces règles de l'interaction convergente, que toute émotion se trouve être non appropriée et doit être évacuée de l'interaction, que toute expression d'émotion est par principe non autorisée. La scolarisation passe, dès le plus jeune âge, par la mise en place de règles d'inhibition, qui apprennent aux élèves ce qu'ils peuvent, et même ce qu'ils doivent oublier de leur identité.

En effet, pour participer efficacement à la communication scolaire et ne pas risquer de mettre en péril le cadre même de cette communication, "l'enfant" doit apprendre à s'effacer derrière "l'élève" ; et depuis quelques années, comme si le mot "élève" était encore trop chargé d'humanité — humain, trop humain — "l'élève" a même à son tour cédé la place à "l'apprenant". Ces jeux de dénomination révèlent un aspect fondamental de la communication scolaire, qui explique que l'expression des émotions y soit en général peu admise : le rôle et le statut l'emportent sur les aspects personnels, individuels, psychologiques.

L'enseignement-apprentissage de l'écriture des émotions n'est donc pas une chose simple. Cela tient d'abord à la difficulté même de cet acte d'écriture, à la difficulté à analyser ses émotions puis à trouver des équivalents scripturaux à ces vécus émotionnels ; mais cela tient également à la place que tiennent les acteurs de la communication scolaire et, en dernier ressort, aux objectifs que l'école fixe à l'apprentissage de l'écriture.

NOTES

¹ Article du mois de mai 1996.

2 On peut aussi mentionner les cas où écrire l'émotion sert à montrer que l'on sait écrire tout court, vu la difficulté de l'exercice ; ces situations peuvent se rencontrer dans le champ littéraire, l'aptitude à transcrire les émotions, à en susciter de semblables chez le lecteur, étant une preuve de talent, ou dans les situations scolaires (cf. les sujets du type : "*Avez-vous déjà eu peur une fois ? Racontez ce que vous avez ressenti...*") dans lesquelles l'évaluation porte spécifiquement, même si ce n'est pas de manière exclusive, sur l'habileté à restituer une émotion.

3 Ce qui est dit ici à propos du primaire est vrai également pour le secondaire, avec en outre l'apprentissage des textes argumentatifs, qui prend de plus en plus de place au fil du cursus, et qui privilégie bien sûr l'exercice de la raison plutôt que l'expression des émotions.