

L'émotion en discours après une crise en milieu scolaire

BEN DIKIA Hicham

Docteur en langue et communication,
Université Ibn Zohr, Maroc
hicham.bendikia.00@edu.uiz.ac.ma

Résumé : Cet article analyse la construction discursive de l'émotion en milieu scolaire à la suite d'une crise, à partir de récits d'élèves du cycle secondaire Qualifiant confrontés au décès d'une camarade lors des inondations ayant frappé la région de Taroudant. L'étude montre que l'émotion de deuil ne se limite pas à une réaction individuelle, mais se construit dans le discours à travers des marques de subjectivité et des procédés narratifs. La mise en récit permet d'organiser l'événement traumatique et d'en produire une interprétation signifiante. Par ailleurs, le discours didactique et les interactions scolaires jouent un rôle central dans la régulation des affects et l'accompagnement du deuil. Enfin, les résultats mettent en évidence une dynamique de résilience, où l'expérience vécue est progressivement transformée en ressource symbolique collective. Ainsi, le discours scolaire apparaît comme un espace de médiation, essentiel des émotions en contexte de crise.

Mots-clés : Émotion discursive, Traumatisme, Discours scolaire, Résilience scolaire.

Abstract : This article analyzes the discursive construction of emotion in schools following a crisis, based on accounts from upper secondary students confronted with the death of a classmate during the floods that struck the Taroudant region. The study shows that the emotion of grief is not limited to an individual reaction, but is constructed in discourse through markers of subjectivity and narrative techniques. Narrative allows for the organization of the traumatic event and the production of a meaningful interpretation. Furthermore, didactic discourse and classroom interactions play a central role in regulating emotions and supporting the grieving process. Finally, the results highlight a dynamic of resilience, where the lived experience is progressively transformed into a collective symbolic resource. Thus, school discourse emerges as a crucial space for mediating emotions in a crisis context.

Keywords : Discursive emotion, Trauma, School discourse, School resilience.

Introduction

Les catastrophes naturelles, de plus en plus fréquentes et intenses, ne produisent pas uniquement des dommages matériels et humains, mais génèrent également des bouleversements profonds sur les plans émotionnel et social. En milieu scolaire, ces événements prennent une dimension particulière lorsqu'ils entraînent la perte d'un élève, affectant durablement les dynamiques relationnelles, les pratiques pédagogiques et les formes d'expression des élèves. Dans ce contexte, l'émotion de deuil souvent mêlée de choc, de peur et d'incompréhension ne se limite pas à une expérience intime, mais s'inscrit dans des pratiques discursives qui participent à sa mise en forme et à sa socialisation.

Dès lors, une question centrale se pose : comment l'émotion de deuil se construit-elle discursivement dans les récits d'élèves confrontés à la perte d'une camarade lors d'une inondation, et quel rôle joue le discours didactique dans sa régulation et sa transformation en expérience collective de résilience ? Cette problématique invite à dépasser une approche strictement psychologique de l'émotion pour interroger les processus langagiers, interactionnels et institutionnels à travers lesquels le vécu traumatique est mis en mots, partagé et reconfiguré, et l'hypothèse qui oriente notre recherche postule sur la reconstruction discursive de deuil valoriserait chez les élèves l'expression de traumatisme et la réalisation de la résilience.

Pour traiter cette question, l'étude s'inscrit dans une approche qualitative, relevant de l'analyse socio-discursive des émotions en contexte scolaire. Elle vise à comprendre les modalités de construction et d'énonciation de l'émotion à travers les discours d'élèves mis à l'épreuve d'un événement traumatique, en l'occurrence la perte d'une camarade lors d'une inondation. Cette recherche respecte des conditions institutionnelles de production des discours¹, et la méthode des récits de vie comme outil d'accès à l'expérience vécue et à son élaboration discursive. Les élèves ont été invités à produire des récits écrits relatifs à ce contexte de crise, accompagné par l'enseignant. La consigne proposée visait à favoriser l'expression libre tout en respectant le contexte et la sensibilité des participants.

Le corpus est composé d'un ensemble de récits d'élèves recueillis au sein du lycée Dakhla à Ouled Berhil-Taroudant. Les données obtenues ont été anonymisées afin de garantir la confidentialité des participants et de respecter les principes éthiques de notre recherche en milieu scolaire. Le corpus a été constitué de manière raisonnée, en tenant compte de la diversité des productions discursives et des situations d'énonciation, et une attention particulière a été accordée à la protection émotionnelle des élèves lors du recueil des récits.

1. De la construction discursive de l'émotion « racontée » à la quête de résilience.

1.1 La construction discursive de l'émotion.

Dans une approche socio-discursive, l'émotion peut être définie comme un processus par lequel elle se constitue, se manifeste et se négocie à travers le langage, dans des situations d'énonciation socialement et institutionnellement situées. Elle ne relève pas d'une réalité strictement psychologique ou interne, mais d'une construction médiatisée par le discours, façonnée par les ressources linguistiques, les normes interactionnelles et les cadres institutionnels qui orientent sa mise en mots (Charaudeau, 2000 ; Plantin, 2011).

L'émotion discursive se donne à voir à travers un ensemble de marques linguistiques et énonciatives, telles que la modalisation, les ruptures syntaxiques, les répétitions, les hésitations, les silences ou encore l'usage de champs lexicaux liés à la menace, au danger ou à la perte. Ces formes traduisent à la fois l'intensité du vécu émotionnel et la difficulté à symboliser un événement à forte charge affective (Kerbrat-Orecchioni, 2000).

En outre, l'émotion s'inscrit dans une dynamique interactionnelle : elle se construit dans l'échange avec autrui et dépend des dispositifs de communication qui autorisent, contraignent ou accompagnent son expression. En contexte scolaire, le discours didactique joue à cet égard un rôle structurant dans la régulation des émotions, en contribuant à transformer une expérience individuelle en une élaboration discursive collective, susceptible de favoriser la compréhension, la mise à distance et la résilience (Vinatier, 2009 ; Bucheton, 2014).

Les apports d'Émile Benveniste (1966) permettent de penser l'émotion comme une manifestation du sujet parlant, inscrite dans l'énonciation. La subjectivité se marque à travers des indices linguistiques (pronoms, modalités, déictiques) qui traduisent l'implication du locuteur dans son discours. Dans une perspective proche, Dominique Maingueneau (2004) souligne que tout discours est produit dans une scène d'énonciation déterminée, qui en conditionne les formes et les possibilités d'expression. Ainsi, l'émotion ne peut être dissociée des cadres institutionnels dans lesquels elle prend forme, notamment en milieu scolaire.

¹ Nous avons pris contact avec l'administration pour obtenir une autorisation afférente et nous avons pu avoir le consentement du professeur en vue de réaliser notre enquête auprès de ses élèves

Par ailleurs, les travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni (2000) montrent que les émotions sont intrinsèquement liées aux processus d'énonciation et se manifestent à travers des marques subjectives, évaluatives et interactionnelles. De même, Christian Plantin (2011) conçoit les émotions comme des phénomènes discursifs, argumentables et socialement partagés, qui participent à la construction du sens dans l'interaction. L'émotion devient ainsi un objet discursif susceptible d'être amplifié, atténué ou régulé selon les formes langagières mobilisées.

Les travaux de Paul Ricœur (1983) sur le récit permettent également d'envisager l'émotion comme un moment du processus de mise en intrigue de l'expérience. Le passage de l'expérience vécue à l'expérience racontée implique une médiation symbolique par le langage, à travers laquelle l'émotion est progressivement configurée et transformée.

Enfin, les recherches en didactique et en sociologie de l'éducation mettent en évidence le rôle de l'institution scolaire comme espace de médiation discursive, où les émotions liées à des événements critiques peuvent être accompagnées, reformulées et socialisées à travers des pratiques langagières encadrées (Bucheton, 2014 ; Vinatier, 2009). L'école apparaît ainsi comme un lieu privilégié de régulation et de transformation des émotions en contexte de crise.

1.2 La narrativité comme mise en scène de l'expérience

Le recours au récit constitue un mode fondamental d'organisation et d'interprétation de l'expérience vécue, en particulier dans des situations de rupture ou de traumatisme. Dans la perspective herméneutique développée par Paul Ricœur, la narrativité permet d'articuler le temps de l'expérience et le temps du récit, en conférant une cohérence à des événements discontinus. Le récit opère ainsi une mise en intrigue (mise en configuration) qui rend l'événement intelligible.

Appliquée aux récits d'élèves, cette approche permet de mettre en évidence les procédés par lesquels l'événement traumatique est reconstruit discursivement : structuration temporelle, hiérarchisation des faits, dramatisation et focalisation sur certains moments clés (annonce du décès, réaction émotionnelle, confrontation à la perte). La narrativité apparaît ainsi comme un dispositif de mise en scène de l'expérience, participant à la fois à son intelligibilité et à sa communicabilité.

1.3 Des apprenants en quête de résilience

La résilience scolaire désigne la capacité de l'établissement scolaire, des acteurs éducatifs et des élèves à faire face à une situation de crise lorsqu'elle est liée à une catastrophe naturelle notamment les inondations.

Les émotions et plus particulièrement la peur, l'anxiété, la tristesse traversent l'espace scolaire et affectent les pratiques langagières, les interactions et les rapports à la scolarité. Ces émotions ne relèvent pas uniquement de la sphère individuelle, elles s'inscrivent dans des dynamiques collectives et institutionnelles, se manifestant à travers des discours, des silences et des comportements qui traduisent la difficulté à donner sens à l'événement vécu.

Dans cette perspective, la résilience scolaire peut être appréhendée comme un processus d'élaboration émotionnelle médiatisé par le langage et les interactions pédagogiques. La mise en mots des émotions en contexte scolaire, lorsqu'elle est encadrée par des dispositifs didactiques adaptés, contribue à transformer l'émotion brute en une expérience symbolisée, partageable et progressivement maîtrisable. Le discours didactique joue alors un rôle de médiation, en offrant des cadres interprétatifs permettant aux élèves de comprendre l'événement, d'exprimer leurs affects et de reconstruire un sentiment de sécurité cognitive et émotionnelle.

La résilience scolaire après une crise repose ainsi sur la capacité de l'école à reconnaître l'émotion comme une dimension légitime de l'expérience éducative, et à l'intégrer dans ses pratiques discursives et pédagogiques. Loin d'entraver les apprentissages, cette prise en compte des émotions peut favoriser la reconstruction du lien scolaire, la réappropriation des savoirs et le développement de compétences psychosociales essentielles à la gestion des situations de vulnérabilité.

Enfin, envisager la résilience scolaire sous l'angle émotionnel et discursif permet de dépasser une conception strictement réparatrice de l'action éducative. Elle met en lumière le rôle de l'école comme un espace de médiation sociale et symbolique, capable de transformer une expérience de crise en une opportunité de reconstruction collective, de sens et de continuité éducative.

2. Contextualisation et approche méthodologique de l'objet

2.1 Contexte et terrain

Cette recherche s'inscrit dans le contexte des inondations survenues dans la région de Taroudant, ayant entraîné des pertes humaines, dont le décès d'une élève scolarisée au lycée de Ouled Berhil. Cet événement tragique a profondément marqué la communauté scolaire, en générant une expérience collective de deuil et en mettant à l'épreuve les capacités de l'institution scolaire à prendre en charge les dimensions émotionnelles liées à une situation de crise.

Le terrain de cette étude est constitué d'un corpus de récits recueillis auprès d'élèves du cycle Secondaire Qualifiant (lycée), directement ou indirectement confrontés à cet événement. Ces récits ont été produits dans un cadre scolaire, à travers des dispositifs didactiques visant à favoriser l'expression du vécu et la mise en mots de l'expérience traumatique. Nous avons cadré la narration de l'événement par une consigne adaptée. Ce choix méthodologique permet d'observer, en situation, les processus discursifs par lesquels les élèves élaborent leur rapport à l'événement, mobilisent des ressources narratives et construisent une signification partagée du deuil.

2.2 Échantillon et instrument méthodologique

Après avoir expérimenté le questionnaire comme outil méthodologique pour appréhender notre objet d'étude, nous avons constaté que, malgré les résultats qu'il permet de produire, il demeure insuffisant au regard de la complexité de notre problématique. En effet, notre recherche vise à comprendre les modalités discursives de mise en mots de l'émotion, en particulier dans un contexte de crise marqué par le décès d'une élève à la suite des inondations survenues dans la région de Taroudant. Dans cette perspective, les premiers contacts établis avec le terrain scolaire, notamment au sein d'un lycée situé à Ouled Berhil, ainsi que les échanges exploratoires avec les élèves, ont mis en évidence la nécessité de recourir à un dispositif méthodologique permettant d'accéder à l'expérience subjective du deuil de façon à rendre compte de la complexité de cette expérience et à pouvoir l'analyser en profondeur. Le récit d'expérience personnelle s'est ainsi imposé comme un instrument pertinent, dans la mesure où il permet de saisir les processus de construction discursive de l'émotion « de l'intérieur », à travers les ressources narratives et énonciatives mobilisées par les élèves.

Ce choix s'inscrit dans une approche qualitative à visée socio-discursive, visant à analyser les formes langagières par lesquelles les élèves expriment, partagent et reconfigurent leur vécu émotionnel en contexte scolaire. Il permet également de compléter les limites du questionnaire, en donnant accès à la dimension interprétative, affective et interactionnelle des discours produits. Toutefois, le recours à la narration autobiographique en milieu scolaire présente certaines contraintes, notamment la difficulté d'engager de manière authentique les

élèves dans une démarche d'écriture impliquant une exposition de leur vécu intime, ainsi que la variabilité des productions recueillies.

Dans ce cadre, nous avons constitué un échantillon d'élèves du cycle secondaire (lycée). Parmi les récits escomptés, un certain nombre a été effectivement collecté, puis soumis à un processus de sélection en fonction de critères de pertinence (ancrage dans l'événement, cohérence narrative, présence de marques de subjectivité), conduisant à la constitution d'un corpus final de récits exploitables pour l'analyse. Les élèves ont été invités à participer à cette enquête à travers une consigne de production écrite, formulée de manière à orienter l'expression tout en préservant une marge de liberté discursive :

« À la suite du décès de votre camarade lors des inondations, vous avez vécu une expérience marquante. Racontez, à la première personne (je), en une à deux pages, ce que vous avez ressenti, comment vous avez vécu cette situation et de quelle manière vous avez pu y faire face. »

Cette consigne définit de façon concrète trois niveaux d'écriture, qui aident les élèves narrateurs-témoins à ne pas sortir du cadre général de leurs expériences :

Le premier niveau consiste à respecter le lien de l'expérience avec le décès suite aux inondations. Ce niveau présente le contexte de la production.

Le deuxième niveau pose les conditions discursives et formelles du récit attendu, notamment, le narrateur qui raconte doit être lui-même le personnage qui a vécu l'événement puis ne pas écrire en dessous d'une page.

Le troisième niveau est articulé autour de trois indicateurs indispensables : d'une part, les informateurs sont tenus de rendre compte de leurs ressentis. D'autre part, ils sont amenés à exprimer l'état émotionnel engendré par la situation de la perte de leur amie. Et enfin, les informateurs sont invités à préciser les démarches et les voies suivies pour surmonter ou gérer cette épreuve.

Pour qu'elle soit productive et pertinente, nous avons veillé à conserver à la consigne les conditions de flexibilité, d'ouverture et d'ancrage. La consigne est formulée de façon flexible et nuancée.

Tableau 1 : présentation de notre échantillon de récits

	Total
Récits escomptés	34
Récits collectés	29
Récits rejetés	19
Récits retenus	10

Nous avons initialement escompté la collecte de 34 récits, correspondant à l'ensemble des camarades de classe de l'élève défunte. Toutefois, seuls 29 récits ont pu être recueillis, en raison de l'absence de cinq élèves le jour de la passation.

Après une première phase de lecture et de tri, une partie des productions a été écartée sur la base de critères méthodologiques précis. Au total, 19 récits ont été rejetés, répartis comme suit : (8) récits ont été exclus pour cause de plagiat, (5) récits parce qu'ils ont été rédigés à la troisième personne, ne respectant pas la consigne énonciative et (6) récits ont été jugés difficilement exploitables en raison de leur illisibilité et de difficultés linguistiques majeures.

Ainsi, le corpus final retenu pour l'analyse se compose de (10) récits conformes aux exigences de l'étude : narration à la première personne « Je » ; ils racontent l'évènement à savoir la disparition/mort de la camarade ; ils décrivent et expriment leurs émotions; ils donnent une fin à leurs récits.

3. De la restitution à la mise en discours de l'expérience traumatique

3.1 La restitution de l'évènement à travers les récits des élèves

À partir de l'ensemble des récits recueillis, l'évènement peut être reconstruit de manière détaillée selon une logique chronologique et contextuelle, en dépassant les variations individuelles pour en dégager une trame commune. L'évènement se déroule dans la région de Taroudant, spécialement la commune rurale de BERHIL marquée par un épisode de fortes précipitations ayant entraîné la montée rapide des eaux et la crue d'un oued. Malgré des conditions météorologiques défavorables et la suspension temporaire des cours dans certaines zones, les activités scolaires ont repris. Le jour du drame, les élèves ont suivi une journée de cours relativement ordinaire, marquée par des interactions habituelles, des échanges entre camarades et un climat parfois perçu comme banal, voire agréable en raison de la pluie.

À la fin des cours, en fin d'après-midi, l'élève défunte qui s'appelle Sara quitte l'établissement en compagnie de son père, venu la récupérer avec son ancienne moto. Sur le trajet du retour, ils empruntent un passage exposé à un oued en crue. En raison de la montée soudaine et violente des eaux, la moto est emportée, provoquant leur disparition immédiate. L'accident survient dans un contexte d'imprévisibilité relative, bien que certains indices de danger (pluies abondantes, avertissements institutionnels, inquiétudes familiales) aient été mentionnés dans certains récits.

L'annonce de l'évènement se fait progressivement au cours de la soirée et de la nuit, principalement à travers les réseaux sociaux (notamment WhatsApp et Facebook), les appels téléphoniques et les échanges entre élèves. Dans un premier temps, l'information circule sous forme de rumeur ou d'incertitude, suscitant des réactions de doute, de déni et d'incompréhension. Plusieurs élèves expriment leur difficulté à croire à la véracité de la nouvelle.

Parallèlement, des opérations de recherche sont engagées, impliquant parfois les autorités locales, des habitants et, dans certains cas, des élèves eux-mêmes. Cette phase est marquée par une tension entre espoir et désespoir. La confirmation du décès intervient ultérieurement, après la découverte des corps rejetés, à plusieurs kilomètres du lieu de l'accident ; ce qui renforce la dimension tragique de l'évènement.

3.2 L'énonciation et la construction discursive de l'émotion dans les récits d'élèves

L'analyse des dix récits met en évidence que l'émotion, loin d'être une simple réaction individuelle spontanée, se construit par le discours, selon des modalités énonciatives, interactionnelles et sociales. Dans cette perspective, les apports de Émile Benveniste permettent de penser l'émotion comme indissociable de la subjectivité du locuteur, qui s'inscrit dans le langage à travers des marques de première personne et des indices d'appropriation du vécu « *je n'ai pas pu croire* », récit 1 ; « *je ne pouvais pas y croire* », récit 8. L'usage récurrent du pronom «

je » témoigne ainsi d'un processus de subjectivation par lequel l'élève devient sujet de son expérience émotionnelle.

Par ailleurs, dans la lignée des travaux de Catherine Kerbrat-Orecchioni, l'émotion apparaît comme inscrite dans l'énonciation à travers des marqueurs linguistiques et pragmatiques. Les récits analysés mobilisent un lexique affectif explicite « choquée », « triste », « dévastés », ainsi que des manifestations corporelles « *mon corps s'est mis à trembler* », récit 3 ; « j'ai commencé à pleurer sans m'en rendre compte », récit 8, qui participent à une mise en discours incarnée de l'émotion. Cette inscription corporelle renforce l'authenticité du vécu et traduit une forme d'intensification discursive.

L'émotion se construit également dans une temporalité progressive, marquée par des phases de choc, de déni et d'acceptation. Comme le montrent les énoncés « *ma première réaction a été de nier l'évidence* », récit 6, ou « *je pense que je n'ai pas encore compris ce qui s'est passé* », récit 1, le discours met en scène une difficulté à intégrer cognitivement l'événement, révélant une tension entre compréhension et affect. Cette dynamique rejoint les analyses de Christian Plantin, pour qui l'émotion se construit argumentativement dans le discours, en lien avec des processus d'interprétation et de justification.

En outre, l'émotion ne se limite pas à une expérience individuelle, mais s'élabore dans une dimension collective et interactionnelle. Les formulations telles que « *la tristesse a envahi nos cœurs à tous* », récit 2, ou « *nous étions tous dévastés* », récit 6, traduisent une co-construction de l'émotion au sein du groupe-classe. Cette dimension sociale de l'émotion peut être rapprochée des travaux de Dominique Maingueneau, qui souligne que tout discours est inscrit dans une scène d'énonciation institutionnelle. Ici, le cadre scolaire structure les formes d'expression émotionnelle, notamment à travers les interactions avec les enseignants.

Enfin, l'émotion se cristallise autour de l'absence et du manque, qui deviennent des opérateurs discursifs centraux « *le vide qu'elle a laissé était immense* », récit 3 ; « *le vide laissé par son absence était insupportable* », récit 6. Cette absence est paradoxalement rendue présente dans le discours, à travers des évocations mémorielles et des traces symboliques, participant à une mise en récit du deuil.

Ainsi, l'analyse montre que l'émotion s'énonce dans une tension entre dicible et indicible, et se construit comme un processus discursif complexe mobilisant des ressources linguistiques, corporelles et interactionnelles. Elle apparaît à la fois comme une expérience subjective, une production langagière et un phénomène socialement régulé, inscrit dans un cadre scolaire spécifique.

3.3 La mise en récit de l'expérience émotionnelle : une narrativisation du traumatisme

L'analyse des récits d'élèves montre que l'événement traumatique (la mort d'une camarade lors d'une inondation) n'est pas seulement rapporté, mais mis en récit selon des formes narratives récurrentes qui permettent d'organiser, de structurer et de donner sens à l'expérience vécue. Cette narrativisation constitue un processus central de médiation entre le vécu émotionnel et sa mise en discours. Dans une perspective narratologique, les récits s'organisent globalement selon un schéma classique (situation initiale, élément perturbateur, développement, résolution), ce qui rejoint les travaux de Paul Ricœur pour qui, la narration permet de configurer l'expérience temporelle.

Ainsi, plusieurs récits débutent par une situation ordinaire « *nous étions en classe normalement* », récit 7 ; « *c'était une journée normale* », récit 8, rapidement rompue par l'irruption de l'événement « *nous avons appris la terrible nouvelle* », récit 7 ; « *j'ai appris la mort de ma camarade* », récit 8. Cette rupture narrative traduit le passage d'un temps quotidien à un temps de crise.

Par ailleurs, la mise en récit s'appuie sur une forte temporalisation de l'événement, structurée autour de marqueurs précis : « *cette nuit-là* » récits 1, 2, « *le lendemain* » (plusieurs récits), « *quelques heures plus tard* », récit 9. Ces repères temporels permettent de reconstruire la chronologie du drame et de rendre intelligible une expérience initialement chaotique. Ils témoignent d'un effort de mise en ordre du vécu, caractéristique des récits de situations traumatiques.

La narrativisation repose également sur une mise en intrigue centrée sur la tension entre incertitude et confirmation. Plusieurs récits décrivent une phase de doute « *il y avait une probabilité* », récit 3 ; « *on disait que...* », récit 9, suivie d'une quête d'information (recherches, réseaux sociaux), puis d'une confirmation tragique « *la triste nouvelle est arrivée* », récit 9 ; « *le choc nous est parvenu* », récit 10. Ce processus renvoie à une difficulté de reconstruire l'histoire mêlée à la dimension tragique de la perte inattendue.

Or, la progression narrative construit une dynamique dramatique qui renforce l'intensité du récit.

En outre, les récits mobilisent des scènes fortement symboliques, notamment celles du retour en classe « *voir sa place vide* », récit 5, de la découverte du corps « *nous avons trouvé son corps* », récit 2 ou encore des rituels de deuil « *nous sommes allés présenter nos condoléances* », plusieurs récits. Ces scènes constituent des points nodaux de la narration, où se condensent à la fois l'émotion et la signification de l'événement.

La mise en récit intègre également une dimension réflexive et morale, qui dépasse la simple description pour produire du sens. Ainsi, des énoncés tels que « *j'ai compris que la vie est fragile* », récit 6 ou « *il faut apprécier chaque instant* », récit 8, témoignent d'un processus de reconfiguration de l'expérience, où le récit devient un support de généralisation et d'apprentissage.

L'expérience favorise ici une certaine réflexivité permettant aux élèves de voir l'événement comme une source de leçon et de moralité. Et L'écriture autobiographique opère une sorte de recul pour aller au-delà de l'expérience brute.

Enfin, comme le souligne Jérôme Bruner (1996), la narration constitue un mode fondamental de construction du sens. Dans ce corpus, elle permet aux élèves de transformer un événement brutal en une histoire partageable, socialement communicable et symboliquement intégrable. La mise en récit apparaît ainsi comme un outil de mise à distance du traumatisme, mais aussi comme un mécanisme de reconstruction individuelle et collective.

4. La quête de résilience : une reconstruction discursive post-traumatique

L'analyse des récits met en exergue qu'au-delà de l'expression du choc et de la mise en récit de l'événement, se déploie une quête de résilience entendue non comme un état stabilisé, mais comme un processus discursif de reconstruction du sens après le traumatisme.

Dans cette perspective, les travaux de Boris Cyrulnik définissent la résilience comme la capacité à reprendre un développement après une épreuve, tandis que Serge Tisseron souligne le rôle central de la mise en mots dans l'élaboration psychique du trauma.

Dans le corpus, cette quête de résilience ne s'exprime pas de manière explicite ou stabilisée, mais se construit progressivement à travers plusieurs opérations discursives. Elle apparaît d'abord dans une tentative de donner du sens à l'événement, transformant l'expérience douloureuse en apprentissage existentiel.

Ainsi, des énoncés comme « *j'ai compris que la vie est fragile* », récit 6, « *il faut vivre chaque moment à fond* », récit 5, ou « *nous avons réalisé l'importance de la vie* », récit 8, témoignent d'un processus de reconfiguration cognitive, où le drame est intégré dans une réflexion plus large sur la condition humaine.

La résilience se manifeste également à travers une dimension collective et solidaire, où le groupe devient un support de reconstruction. Les pratiques évoquées « *nous avons décidé de rendre visite à la famille* », récit 3, « *nous avons collecté de l'argent* », récit 9, « *nous avons prié pour son âme* », récit 4, participent à une ritualisation du deuil. Ces actions permettent de transformer la douleur individuelle en expérience partagée, rejoignant l'idée que la résilience s'ancre dans des dynamiques sociales et interactionnelles.

Par ailleurs, la quête de résilience s'inscrit dans une temporalité post-traumatique marquée par la persistance de l'absence et la reconstruction progressive. L'évocation récurrente du manque « *le vide qu'elle a laissé* », récits 3, 5, 6, coexiste avec des tentatives de dépassement (« *ce qui m'a aidé à surmonter ce traumatisme* », récit 6). Cette tension traduit un processus non linéaire, où la douleur demeure tout en étant progressivement reconfigurée.

Enfin, certains récits témoignent d'une transformation du rapport au monde et aux catastrophes naturelles, marquant une évolution des représentations : « *ce ne sont plus de simples informations à la télé* », récit 3, ou « *j'ai compris combien elles peuvent être imprévisibles* », récit 7. L'événement devient ainsi un point de bascule dans la perception du réel, contribuant à une forme de maturité réflexive.

Ainsi, la résilience, telle qu'elle se donne à voir dans ces discours, ne relève pas d'un dépassement total du traumatisme, mais d'un travail discursif de réélaboration continue, où l'émotion, la mémoire et l'expérience sont progressivement transformées en ressources symboliques. Elle se construit à l'intersection du langage, du collectif et du temps, comme un processus ouvert de recomposition du sens face à la perte.

Conclusion

Cette étude, fondée sur l'analyse de dix récits d'élèves confrontés à la perte d'une camarade lors d'une inondation, met en évidence que l'émotion ne se réduit pas à une réaction immédiate et individuelle, mais qu'elle se construit discursivement à travers des formes langagières, narratives et interactionnelles. À travers les marques de subjectivité, les expressions corporelles, les modalisations et les dynamiques temporelles, les élèves donnent à voir une émotion en devenir, évoluant du choc initial vers une forme d'intégration progressive.

Par ailleurs, la narrativité joue un rôle structurant central : elle permet d'organiser un événement brutal et chaotique en une séquence intelligible, articulée autour de phases récurrentes (rupture, incertitude, confirmation, deuil). Le récit apparaît ainsi comme un outil de mise en ordre du vécu, mais aussi comme un espace de partage et de circulation du sens au sein du groupe-classe.

L'analyse met également en lumière le rôle déterminant du cadre scolaire dans la régulation des émotions. Les interactions avec les enseignants, les dispositifs institutionnels (suspension des cours, moments de parole, visites de condoléances) et les pratiques collectives de deuil contribuent à transformer une expérience individuelle en une épreuve collective encadrée, favorisant l'expression, la reconnaissance et l'accompagnement des affects.

Enfin, les récits révèlent l'émergence d'une dynamique de résilience, entendue non comme un effacement du traumatisme, mais comme un processus de reconfiguration du sens. À travers la production de discours réflexifs, la solidarité entre pairs et la ritualisation du deuil, les élèves parviennent à transformer l'événement en une expérience signifiante, marquée par une prise de conscience de la fragilité de la vie et de l'importance du lien social. Ainsi, cette recherche montre que le discours scolaire constitue un espace privilégié où s'articulent émotion, narration et régulation sociale. Elle ouvre des perspectives pour penser le rôle de l'école non seulement comme lieu d'apprentissage, mais aussi comme espace de médiation des expériences traumatiques, où le langage devient un levier essentiel de compréhension, de partage et de reconstruction.

Références bibliographiques

- Benveniste, E. (1966). *Problèmes de linguistique générale*. Tome I. Paris : Gallimard.
- Bucheton, D. (2014). *Refonder l'enseignement de l'écriture. Vers des gestes professionnels plus ajustés du primaire au lycée*. Paris : Retz.
- Charaudeau, P. (2000). *Une problématisation discursive de l'émotion : à propos des effets de pathémisation à la télévision*. Les émotions dans les interactions. France : Les presses universitaires de Lyon.
- Dominique, M. (2004). *Le discours littéraire. Paratopie et scène d'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- Kerbrat-Orecchioni, C. (2000). *Quelle place pour les émotions dans la linguistique du XX^e siècle ? Remarques et aperçus*. Les émotions dans les interactions. France : Les presses universitaires de Lyon.
- Plantin, C. (2011). *Les bonnes raisons des émotions. Principes et méthode pour l'étude du discours émotionné*. Paris : Sciences pour la communication.
- Ricœur, P. (1983). *Temps et récit*. Paris : Seuil.
- Vinatier, I. (2009). *Pour une didactique professionnelle de l'enseignement*. France : Presses universitaires de Rennes.