

**De l'impact favorable des émotions négatives dans
l'enseignement / apprentissage du français langue
étrangère**

Claire del Olmo

► **To cite this version:**

Claire del Olmo. De l'impact favorable des émotions négatives dans l'enseignement / apprentissage du français langue étrangère. Colloque international des Etudiants chercheurs en DIDactique des langues et en Linguistique, Lidilem, Jun 2014, Grenoble, France. hal-01251993

HAL Id: hal-01251993

<https://hal.archives-ouvertes.fr/hal-01251993>

Submitted on 7 Jan 2016

HAL is a multi-disciplinary open access archive for the deposit and dissemination of scientific research documents, whether they are published or not. The documents may come from teaching and research institutions in France or abroad, or from public or private research centers.

L'archive ouverte pluridisciplinaire **HAL**, est destinée au dépôt et à la diffusion de documents scientifiques de niveau recherche, publiés ou non, émanant des établissements d'enseignement et de recherche français ou étrangers, des laboratoires publics ou privés.

DE L'IMPACT FAVORABLE DES EMOTIONS NEGATIVES DANS L'ENSEIGNEMENT/APPRENTISSAGE DU FRANÇAIS LANGUE ÉTRANGÈRE

Claire DEL OLMO

cdeolmo@univ-tlse2.fr

Laboratoire Octogone-Lordat E.A.4156

5 allées Antonio Machado

31100 Toulouse

France

Abstract : Research has been discussing the influence of negative emotions on the learning process. Our study discusses to what extent it can be advantageous to use negative emotion inducing extracts of French films on French as a foreign language learners. The results shows a dependency relationship between negative emotions and the attention subjects give to film clips.

1. Introduction

Pendant longtemps, l'émotion a été la grande absente des théories de l'apprentissage (Nkabou, Delozanne & Frasson, 2007). Dans les années 1970, elle n'est pas définie dans les dictionnaires de didactique tel le Dictionnaire de didactique des langues (Galissou & Coste, 1976). Son absence s'explique par le fait que la cognition est envisagée de façon disjointe à l'émotion jusqu'aux années 1990. De nombreux philosophes comme Descartes considèrent l'émotion comme un phénomène venant troubler la raison qu'il s'agit absolument de maîtriser pour le bon déroulement de la pensée. Cependant, au milieu des années 1990, Damasio (2006 : 8-9) met en exergue l'erreur de Descartes. Pour lui, les émotions ne viennent pas perturber la raison mais elles font partie d'elle. Et cela que ce soit pour le pire ou pour le meilleur. Depuis, l'émotion est entrée dans le champ de la didactique du Français Langue Étrangère. Elle est définie dans le Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde coordonné par Cuq (2003). Son impact sur l'apprentissage est souligné. Cet article se propose d'appréhender l'influence de l'émotion négative sur les processus attentionnels à l'œuvre dans l'apprentissage du FLE.

2. L'impact des émotions négatives sur l'apprentissage

2.1. Un impact nécessairement dommageable ?

Dans le domaine des Langues Étrangères, les émotions négatives sont souvent envisagées comme néfastes aux apprentissages. Dans l'ouvrage coordonné par Cuq (2003 : 80), l'émotion est définie comme la « sympathie ou l'antipathie pour un cours, un enseignement, une découverte, etc. Elle peut donc constituer une entrave ou au contraire une aide forte à l'acquisition ». Les enseignants sont souvent encouragés à tendre vers la maximisation des émotions positives des apprenants pour favoriser l'apprentissage d'une LE (Brewer, 2010). Par exemple, Arnaud (2006) met en avant l'importance de limiter les émotions négatives des apprenants débutants. Pour elle, ces apprenants ont souvent des difficultés à trouver les mots de la langue cible pour exprimer leur pensée lors d'activités communicatives, ce qui les conduit à avoir peur de prendre la parole. Or cette peur les amène à moins s'exprimer spontanément dans la LE et de fait à moins développer leur compétence de communication via des prises de risques répétées. L'auteur préconise donc aux enseignants d'exprimer de la

bienveillance à leurs apprenants. Il est important qu'ils se sentent à l'aise. Cela peut leur éviter d'avoir peur de prendre la parole et les aider à développer leur compétence de communication dans la LE. Par ailleurs, Gardner (2010) précise qu'il existe une corrélation positive entre la motivation des apprenants à apprendre une LE et leurs affects positifs.

Cependant, pour Sarter (2010) : il est impossible d'affirmer sans nuancer son propos que les émotions positives permettent à la motivation des apprenants de plus augmenter que les émotions négatives. L'auteur prend l'exemple de la colère, pouvant améliorer la motivation des apprenants : quand les apprenants sont en colère, ils peuvent accroître leurs efforts envers un apprentissage. Ghali et Frasson (2010) soulignent de leur côté l'impact bénéfique des émotions positives mais aussi négatives sur les processus de mémorisation impliqués dans l'apprentissage du vocabulaire d'une LE. Ils montrent que le vocabulaire est mieux retenu si les apprenants éprouvent une émotion quand ils l'apprennent. Le matériel affectivement chargé est mieux mémorisé que le matériel qui ne l'est pas (Martins, 1981). En réalité, les émotions négatives ne sont pas forcément néfastes pour l'apprentissage ; au contraire.

2.2. Les rapports entre attention et émotion négative

Il est intéressant pour l'enseignant de LE de savoir comment les recherches menées en psychologie cognitive précisent les rapports existant entre l'attention, processus impliqué dans l'apprentissage, et l'émotion.

L'attention est un processus psychologique, contrôlé ou non par le sujet, qui oriente les sens vers certains aspects de la réalité externe comme un signal visuel ou interne tel un sentiment pouvant avoir de l'importance pour l'individu (Ruph, 2011). L'attention peut résulter d'une volonté de l'individu (origine endogène) ou être engendrée par l'environnement (origine exogène) et ne pas être voulue par le sujet (Decelle, 2013). L'attention sélective, qui permet la perception de certaines données et non d'autres, est indispensable à l'acquisition de nouvelles connaissances (Ruph, 2011). Ce qui est mémorisé dépend de ce qui a été perçu de manière importante et le processus psychologique de l'attention détermine ce qui est mémorisé (Lair, 1997). L'attention permet à l'apprenant de se focaliser sur la tâche à réaliser en éliminant les distracteurs de l'environnement et elle « peut être améliorée par une application accrue de la part de l'élève comme de la part de l'enseignant » (Poissant, Falardeau & Poëllhuber 1993).

Il faut savoir que lorsqu'un événement induit une émotion positive chez un individu, celui-ci le retient mieux dans son ensemble mais quand il lui procure une émotion négative, il mémorise mieux ses principaux détails (Kensinger, 2009). Christianson & Loftus (1991) signalent que des sujets face à un événement non émotionnel focalisent leur attention sur les détails périphériques de la situation. Ils mémorisent davantage ces détails. Par contre, des sujets face à un événement émotionnel négatif focalisent leur attention sur les éléments centraux de la scène, à la source de l'émergence du phénomène qui induit chez eux une émotion négative. Ils mémorisent mieux les détails centraux de la situation. En outre, lorsque des images engendrent des émotions négatives chez les individus qui les étudient, elles sont mieux retenues en détail (Kensinger, Garoff-Eaton & Schacter, 2006). Puis, des sujets visionnant une séquence de film montrant un événement émotionnel négatif se rappellent mieux des actions centrales que des actions périphériques (Migueles & García-Bajos, 1999). Quand Kensinger et Schacter (2006) analysent le rappel d'un match de base-ball, les auteurs observent que ceux dont l'équipe soutenue gagne le match sont moins cohérents dans leur rappel de la rencontre sportive que ceux dont l'équipe perd le match. Maheu & Lupien (2003) expliquent que lorsqu'un individu perçoit un événement comme émotionnel et ressent une émotion négative, des catécholamines (hormones modulant les capacités mnésiques) sont sécrétées dans son cerveau. C'est ce qui le conduirait à focaliser son attention sur

l'événement. Cela lui permettrait de mieux stocker les informations de cet événement dans sa mémoire.

2.3. *Hypothèse de recherche*

Les rapports qu'entretiennent l'attention et l'émotion négative nous conduisent à émettre l'hypothèse suivante : des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français¹, visionnant des extraits de films français focalisent plus leur attention sur les extraits qui leur procurent des émotions négatives que sur les extraits qui ne leur font pas ressentir d'émotion.

3. Test d'attention portée à des extraits de films

3.1. *Matériel*

Pour tester l'hypothèse formulée, un corpus d'extraits de films est créé. Ces extraits proviennent de films de réalisateurs ayant appartenu à un même mouvement cinématographique : la Nouvelle Vague. 5 extraits pouvant induire des émotions négatives chez ceux qui les visionnent et 3 extraits pouvant ne pas induire d'émotion sont sélectionnés grâce à un test de réception émotionnelle réalisé auprès de plus de 30 natifs (Del Olmo, 2013). Voici ci-dessous les noms donnés par convention aux extraits pour illustrer leur contenu, les films dont ils sont issus et les auteurs de ces films.

- « Menace de mort après une rupture »/*Jules et Jim* (01:35:06-01:36:26) - Truffaut.
- « Femme qui n'aime plus sa vie »/*Pierrot le fou* (00:50:06-00:51:17) - Godard.
- « Dispute conjugale »/*Les nuits de la pleine lune* (00:29:46-00:31:08) - Rohmer.
- « Incendie »/*Les 400 coups* (00:49:22-00:50:23) - Truffaut
- « Menace physique »/*Pierrot le fou* (01:10:29-01:11:43) - Godard.
- « Discussion en vacances »/*Pauline à la plage* (00:01:40-00:03:06) - Rohmer.
- « Discussion père-fils »/*Les 400 coups* (00:27:03-00:28:04) - Truffaut.
- « Début d'une journée de travail »/*Le beau mariage* (00:09:04-00:10:09) - Rohmer.

Un test est mis en place pour observer l'induction émotionnelle des extraits. Les émotions induites chez des sujets étrangers par ces extraits sont appréhendées via une approche verbale de la subjectivité (Kerbrat-Orecchioni, 2002). Comme les apprenants de FLE de niveau intermédiaire et avancé ont des difficultés à exprimer leurs émotions dans la LE (Cavalla, 2006), le test invite des sujets étrangers à visionner chaque extrait du corpus et à noter ce qu'ils éprouvent en écrivant un mot de leur Langue Maternelle (Del Olmo, 2013).

Un autre test est élaboré pour voir comment les extraits focalisent l'attention des sujets étrangers les visionnant. Pour mesurer l'attention de sujets, on peut leur demander d'exprimer avec quelle intensité une situation retient leur attention (Tiggemann & Slater, 2004), les intéresse (Ravaja, Kallinen & Saari Keltikangas-Järvinen, 2004). Le test créé mesure l'attention portée aux extraits en demandant aux sujets d'exprimer dans quelle mesure ils jugent les extraits marquants, un événement marquant attirant l'attention (Kahneman, 2011). Il invite les sujets à préciser, sous forme papier-crayon, s'ils jugent chaque extrait dans son ensemble tout à fait marquant, plutôt marquant, plutôt pas marquant, pas du tout marquant.

3.2. *Procédure expérimentale*

Une expérience est menée sur deux jours consécutifs. Le premier jour, les sujets de l'expérience visionnent les extraits du corpus. Ils expriment le ressenti qu'ils éprouvent en visionnant chaque extrait en écrivant un mot de leur LM. Le lendemain, ils visionnent de nouveau les extraits. Ils précisent s'ils jugent chaque extrait *tout à fait marquant, plutôt*

¹ L'hypothèse est formulée pour des sujets de niveau B2 car ils sont censés comprendre tout document audiovisuel en français standard (Cadre Européen Commun de Référence pour les langues, 2001).

marquant, plutôt pas marquant, pas du tout marquant. La compréhension du mot « marquant » est vérifiée. Il est expliqué aux sujets qu'ils doivent noter si les extraits sont marquants dans le sens où ils attirent leur attention.

3.3. Participants

Des sujets de langues et cultures maternelles semblables font l'expérience. 20 sujets italiens, 20 sujets vénézuéliens et 20 sujets chinois² y participent. Ils ont un niveau B2 en français.

3.4. Méthodologie d'analyse

Les mots écrits par les sujets pour exprimer les émotions que leur procurent les extraits sont traduits par des experts de langues chinoise, italienne et espagnole en français. Cela nous permet de diagnostiquer leurs émotions avec Emotaix (Piolat & Bannour, 2009), outil identifiant le lexique des émotions (Del Olmo, 2013).

Les données recueillies avec le test d'attention montrent quels extraits sont jugés marquants (*marquants* ou *plutôt marquants*) et non marquants (*plutôt non marquants* ou *pas du tout marquants*).

Des traitements statistiques sont effectués sur les analyses réalisées. Les analyses sont appréhendées globalement. Il est observé combien de fois les sujets ont une émotion négative ou n'ont pas d'émotion en visionnant des extraits et combien de fois ils jugent ces extraits marquants ou non. Les données sont aussi étudiées au regard des sujets. Il est constaté comment les sujets jugent marquants les extraits leur procurant une émotion négative et ceux ne leur faisant pas éprouver d'émotion. Pour cela, leurs jugements des extraits sont codés (1 = *pas du tout marquant*, 2 = *plutôt pas marquant*, 3 = *plutôt marquant*, 4 = *Tout à fait marquant*).

4. Résultats

Les résultats de l'appréhension globale des analyses sont présentés dans le tableau 1.

Émotion induite par les extraits chez les sujets...	Jugement de l'extrait		Total
	Non Marquant	Marquant	
...chinois			
Pas d'émotion	33	33	66
Émotion négative	15	48	63
... italiens			
Pas d'émotion	48	23	71
Émotion négative	21	33	54
... vénézuéliens			
Pas d'émotion	47	17	64
Émotion négative	27	50	77

Tableau 1 – Nombre de fois où un extrait induit une émotion négative puis est jugé marquant.

Le tableau 1 indique que les extraits procurent 63 émotions négatives aux sujets chinois. 76,19% d'entre elles sont accompagnées de jugements des extraits les suscitant comme marquants (48 jugements) et seulement 23,80% de jugements de ces extraits comme non marquants (15 jugements). Pour ce qui concerne les extraits n'induisant pas d'émotion, des

² Appréhender le comportement des individus sous l'angle de leur culture peut sembler paradoxal si l'on considère leur identité mouvante (Dervin, 2009). Cependant, l'expérience est menée auprès de groupes de LM et de cultures semblables car l'attention peut être influencée par le milieu de vie (Ketay, Aron & Hedden, 2009). Or il est souhaitable de contrôler au maximum les conditions de l'expérience et les effets de variables parasites pouvant avoir un effet sur les paramètres de la situation observée.

effectifs similaires de sujets chinois jugent ces extraits marquants ou non. Or il y a une différence significative entre les effectifs de jugements marquants ou non des extraits suscitant des émotions négatives ou n'induisant pas d'émotion chez les sujets chinois ($\chi^2(1, N = 129) = 9,463, p = 0,002$). Il existe dans ce cas une relation de dépendance entre la variable « émotion » à deux modalités (négative vs pas d'émotion) et la variable « jugement » à deux modalités (marquant vs non marquant) de faible intensité (V de Cramer = 0,271). Émotions négatives et attention sont ici liées.

Les extraits procurent, de plus, 54 émotions négatives aux sujets italiens. 61,11% d'entre elles sont doublées de jugements des extraits les induisant comme marquants (33 jugements) et uniquement 38,88% de jugements de ces extraits comme non marquants (21 jugements). Les sujets italiens ont 71 réceptions non émotionnelles des extraits. 67,60% d'entre elles sont accompagnées de jugements des extraits les provoquant comme non marquants (48 jugements) et juste 32,39% de jugements de ces extraits comme marquants (23 jugements). Il y a ici une différence significative entre les jugements des extraits induisant des émotions négatives ou pas d'émotion ($\chi^2(1, N = 125) = 10,228, p = 0,001$). Il existe une relation de dépendance entre la variable « émotion » et « jugement » de faible intensité (V de Cramer = 0,286). L'attention portée aux extraits dépend des émotions négatives qu'ils induisent.

Puis, des extraits suscitent 77 émotions négatives chez les sujets vénézuéliens. 64,93% d'entre elles sont doublées de jugements des extraits les ayant déclenchées comme marquants (50 jugements) et juste 35,06% de jugements de ces extraits comme non marquants (27 jugements). Les sujets vénézuéliens ont aussi 64 réceptions non émotionnelles des extraits. 73,43% d'entre elles sont accompagnées de jugements des extraits les induisant comme non marquants (47 jugements) et uniquement 26,56% de jugements de ces extraits comme marquants (17 jugements). Or il y a ici une différence significative entre les jugements des extraits suscitant des émotions négatives ou pas d'émotion ($\chi^2(1, N = 141) = 20,636, p = 0,000$). Les variables « émotion » et « jugement » ont un lien de dépendance d'intensité modérée (V de Cramer = 0,383). Il existe dans ce cas une relation entre les émotions négatives induites par les extraits et l'attention qui leur est portée.

Par ailleurs, les analyses effectuées au regard des sujets montrent que les sujets chinois semblent juger plus marquants les extraits leur faisant éprouver une émotion négative que ceux qui ne leur procurent pas d'émotion. La moyenne obtenue pour le jugement comme marquants des extraits induisant chez eux des émotions négatives vaut 3,22. Celle obtenue pour le jugement comme marquants des extraits ne leur procurant pas d'émotion vaut 2,59. Or il y a une différence significative entre ces moyennes ($t(18) = 3,843, p = 0,001$). Les sujets chinois focalisent plus leur attention sur les extraits induisant chez eux une émotion négative que sur ceux qui ne leur procurent pas d'émotion.

Les sujets vénézuéliens semblent, eux aussi, juger plus marquants les extraits leur procurant une émotion négative que les extraits qui ne leur font pas ressentir d'émotion. La moyenne obtenue pour le jugement comme marquants des extraits induisant chez eux des émotions négatives vaut 2,93. Celle obtenue pour le jugement comme marquants des extraits ne leur procurant pas d'émotions vaut 1,88. Or il y a une différence significative entre ces moyennes ($t(18) = 7,612, p = 0,000$). Les sujets vénézuéliens accordent plus d'attention aux extraits qui suscitent chez eux une émotion négative.

Les sujets italiens paraissent, de même, juger plus marquants les extraits qui leur procurent une émotion négative. La moyenne obtenue pour le jugement de ces extraits vaut 2,72. Celle du jugement des extraits ne leur procurant pas d'émotion vaut 1,98. Or il y a une différence significative entre ces moyennes ($Z = -3,055, p = 0,002$). Les sujets italiens focalisent plus leur attention sur les extraits qui les amènent à éprouver des émotions négatives.

5. Conclusion

Cette recherche indique que des sujets étrangers visionnant des extraits de films français focalisent plus leur attention sur les extraits qui leur procurent des émotions négatives que sur ceux qui ne leur font pas ressentir d'émotion. Les rapports de l'émotion et de la fonction cognitive de l'attention sont soulignés.

Les résultats montrent qu'il est possible d'envisager une utilisation didactique des émotions des apprenants. Ils indiquent aussi que la didactique cognitive des LE (Billières & Spanghero, 2005) a intérêt à considérer les travaux de la psychologie cognitive sur les rapports entre la cognition et l'émotion. Cela lui permettra d'appréhender les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage dans leur complexité. L'apprenant, être cognitif, a la capacité de ressentir des émotions. Ses émotions ont un effet sur les processus cognitifs impliqués dans son apprentissage. Il faut les prendre en compte.

L'étude atteste aussi que l'émotion négative des apprenants peut favoriser leur apprentissage de la LE puisqu'elle les conduit à porter plus d'attention à certains stimuli. Ce qui devrait les amener à s'appropriier plus de formes verbales et non verbales de la communication en LE. L'impact favorable des émotions négatives sur l'apprentissage des LE indiqué par Sarter (2010) et Ghali & Frasson (2010) est corroboré. Les émotions négatives des apprenants de FLE ne sont pas forcément à considérer comme néfastes pour l'apprentissage. Les enseignants peuvent recourir à des extraits procurant aux apprenants des émotions négatives pour focaliser leur attention sur ces documents.

Pour approfondir notre compréhension de l'impact des émotions négatives sur l'apprentissage du FLE, il s'agit maintenant pour nous de vérifier un autre phénomène. Il est nécessaire d'observer si les apprenants mémorisent effectivement mieux les informations verbales et non verbales d'un extrait de film leur procurant des émotions négatives que celles d'un extrait qui ne leur fait pas ou peu ressentir d'émotion. Ceci est l'objet d'une autre recherche.

Références

- ARNAUD, Christine. (2009). Attentes, perceptions, jugements et comportements des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère, *Revista Internacional de Filología y su Didáctica*, 29: 17-40.
- BILLIERES, Michel & SPANGHERO GAILLARD, Nathalie. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le « comment », *Revue Parole*, 34-35-36: 101-136.
- BREWER, Stephen Scott. (2010). Un regard agentique sur l'anxiété langagière, In *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : Approches interdisciplinaires pour un monde en reliance*, Aden, Joëlle, Grimshaw, Trevor & Penz, Hermine (Eds.). Bruxelles : Peter Lang, 75-88.
- CAVALLA, C. (2006). Lexique et représentation des sentiments, In *Former les professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre de différents publics*, Louis, Vincent, Auger, Nathalie & Belu, Iona (Eds.). Louvain-la-Neuve : Cortil-Wodon, 185-198.
- CONSEIL DE L'EUROPE (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues*. Strasbourg : Conseil de l'Europe.
- CHRISTIANSON, Sven-Åke & LOFTUS, Elizabeth F. (1991). Remembering emotional events : the fate of detailed information, *Cognition and emotion*, 5, n°2: 81-108.
- CUQ, Jean-Pierre (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- DAMASIO, Antonio (2006). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- DECELLE, Dominique-Alice (2013). *Alzheimer*. Paris : Albin Michel.

- DEL OLMO, Claire (2013). Cinéma et variabilité de l'expérience émotionnelle des apprenants de FLE, In *Actes de la 4eme édition des Journées d'études Toulousaines*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail, 43-52.
- DERVIN, Fred (2009). Approches dialogiques et énonciatives de l'interculturel, *Synergie Roumanie*, 4 : 165-178.
- GHALI, Ramla & FRASSON, Claude (2010). Emotional Strategies for Vocabulary Learning, In *Proceedings of the 10th IEEE International conference on advanced learning technologies*. Washington : IEEE Computer Society, 249-253.
- GALISSON, Robert & COSTE, Daniel (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- GARDNER, Robert C. (2010). *Motivation and second language acquisition : the socio-educational Model*. New-York : Peter Lang.
- KAHNEMAN, Daniel (2011). *Système 1 / Système 2 : Les deux vitesses de la pensée*. Paris : Flammarion.
- KENSINGER, Elisabeth A. (2009). Remembering the Details: Effects of Emotion, *Emotion review*, 1, n° 2: 99-113.
- KENSINGER, Elisabeth A., GAROFF-EATON, Rachel J., SCHACTER, Daniel L. (2007). Effects of emotion on memory specificity: memory trade-offs elicited by negative visually arousing stimuli, *Journal of Memory and Language*, 56: 575-591.
- KENSINGER, Elisabeth A., & SCHACTER, Daniel L. (2006). When the Red Sox shocked the Yankees: Comparing negative and positive memories, *Psychonomic Bulletin and Review*, 13: 757-763.
- KERBRAT-ORECCHIONI, Catherine (2002). *L'énonciation*. Paris : Armand Colin.
- KETAY, Sarah, ARON, Elaine N. & HEDDEN, Trey. (2009). Culture and attention: evidence from brain and behavior. *Behavioral and brain sciences*, 178: 79-92.
- LAIR, Sylvie (1997). *Savoir maîtriser sa mémoire*. Paris : Retz.
- MAHEU, Françoise S. & LUPIEN, Sonia J. (2003). La mémoire au prise avec les émotions et le stress : un impact nécessairement dommageable ? *Medecine sciences*, 19, n°1: 118-224.
- MARTINS, Daniel (1981). Affectivité, personnalité et mémoire verbale, *L'année psychologique*, 81, n°2: 485-509.
- MIGUELES, Malen & GARCIA-BAJOS, Elvira (1999). Recall, recognition, and confidence patterns in eyewitness testimony, *Applied Cognitive Psychology*, 13, n°3: 257-268.
- NKABOU, Roger, DELOZANNE, Elisabeth, & FRASSON, Claude (2007). Editorial du numéro spécial Les dimensions émotionnelles de l'interaction dans un EIAH. http://sticf.univlemans.fr/num/vol2007/sticf_2007_editoEmotions.htm. Consulté en juin 2014.
- POISSANT, Hélène, FALLARDEAU, Mirelle & POËLLHUBER, Bruno (1993). L'attention en classe : fonctionnement et applications, *McGill Journal of education*, 28, n°2: 289-302.
- PIOLAT, Annie & BANNOUR, Rachid (2009). EMOTAIX : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif, *L'année psychologique*, 109: 655-698
- RAVAJA, Niklas, KALLINEN, Kari, SAARI, Timo & KELTIKANGAS-JARVINEN, Liisa (2004). Suboptimal exposure to facial expressions when viewing video messages from a small screen: effects on emotion, attention, and memory, *Journal of Experimental Psychology*, 10, n°2: 120-13.
- RUPH, François (2011). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université : actualiser mon potentiel intellectuel pour des études de qualité*. Québec : Presses de l'Université du Québec.
- SARTER, Heidemarie (2010). Language and emotion, in *Applied psycholinguistics : positive effects and ethical perspectives 1*, Mininni, Giuseppe & Manuti, Amelia (Eds). Milano : Franco Angeli, 61-73

SCHERER, Klaus R. (2005). What are emotions? And how can they be measured? *Social Science Information*, 4, n°4: 695-729.

TIGGEMANN, Marika, & SLATER, Amy (2004). Thin ideals in music television: a source of social comparison and body dissatisfaction. *International Journal of Eating Disorders*, 35: 48-58.