La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement - apprentissage du Français langue étrangère : considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture

Claire del Olmo

▶ **To cite this version:**

Claire del Olmo. La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement - apprentissage du Français langue étrangère : considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture. Linguistique. Université Toulouse le Mirail - Toulouse II, 2014. Français. NNT : 2014TOU20059 . tel-01127231

HAL Id: tel-01127231
https://theses.hal.science/tel-01127231

Submitted on 7 Mar 2015

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.

Université de Toulouse

THÈSE

En vue de l'obtention du

DOCTORAT DE L'UNIVERSITÉ DE TOULOUSE

Délivré par :

Université Toulouse 2 Le Mirail (UT2 Le Mirail)

Présentée et soutenue par :
Claire Del Olmo

le mercredi 24 septembre 2014

Titre :

La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement/ apprentissage du Français Langue Étrangère : considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture

---

École doctorale et discipline ou spécialité :
ED CLESCO : Sciences du langage

Unité de recherche :
Unité de recherche interdisciplinaire OCTOGONE (E.A.4156)

Directeur(s) de Thèse :

Michel BILLIERES, Professeur à l'Université Toulouse II - Le Mirail

Jury :

Martine MARQUILLO LARRUY, Professeur à l'Université Lumière - Lyon II (rapporteur)
Valérie SPAETH, Professeur à l'Université Sorbonne Nouvelle - Paris III (rapporteur)

Henry BOYER, Professeur à l'Université Paul-Valéry - Montpellier III
Jean-Luc NESPOULOUS, Professeur émérite de l'Université Toulouse II - Le Mirail

La dimension émotionnelle véhiculée par le cinéma dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère : considérations sur la trilogie cognition-émotion-culture

---

Claire Del Olmo

Septembre 2014

Remerciements

Mes remerciements s'adressent d'abord à mon directeur de thèse le Professeur Michel Billières. Merci de m'avoir invitée à faire une thèse et d'avoir cru en moi. Nos échanges sur le plan pédagogique représentent pour moi une riche expérience, source de développement de mes appréhensions de l'enseignement. Merci de m'avoir fait part d'une vision de la didactique et de m'avoir guidée durant toutes ces années. Merci aussi de m'avoir fait rire.

Je suis aussi très honorée et heureuse que le Professeur Valérie Spaëth et le Professeur Martine Marquilló Larruy aient accepté d'être les rapporteurs de ma thèse et les en remercie. Je suis très reconnaissante au Professeur Henri Boyer et au Professeur émérite Jean-Luc Nespoulous de faire partie de mon jury.

Je voudrais également remercier la directrice de mon laboratoire Barbara Köpke pour sa disponibilité et son écoute, ses conseils scientifiques.

Je remercie aussi vivement Clara Martinot, Maître de conférences en psychologie du développement, pour son expertise. Merci de m'avoir aidée à mettre en place mon plan de recherche.

Je remercie également toutes les personnes qui m'ont aidée à réaliser cette thèse. Merci au Professeur Nathalie Rossi-Gensane pour m'avoir conseillée dans l'analyse de mes corpus. Merci aussi à Patricia Rossi-Neves, Maître de Conférences en psychologie sociale, pour m'avoir assistée dans le choix des échelles de mesures de mes expériences.

Je remercie spécialement le Professeur Annie Piolat de l'Université de Provence d'avoir mis à ma disposition l'outil d'analyse automatique du lexique des émotions avec lequel j'ai appréhendé mes données. Un grand merci pour m'avoir permis d'accéder à ce précieux outil.

Merci aussi à Saïd Jmel d'avoir suivi le traitement statistique de mes données. Merci pour votre temps, votre patience et votre disponibilité. J'ai beaucoup appris grâce à vous.

Je remercie toutes les personnes qui ont traduit des données de diverses langues en français pour ce travail.

Je remercie aussi tout spécialement Halima Sahraoui, Maître de Conférences à l'Université et membre de mon laboratoire. Merci Halima pour m'avoir aidée à penser mes expériences et merci aussi pour toutes nos discussions sur ma thèse qui m'ont beaucoup fait avancer. Merci pour tout.

Merci aussi à tous les doctorants du laboratoire Octogone-Lordat pour leur soutien, leurs conseils. Merci à Olivier de m'avoir écoutée, ré-écoutée présenter ma thèse et pour l'avoir relue. Merci à Marie-Mandarine pour les conseils en fin de thèse bien utiles. Merci aussi à Karine, Charlotte, Lionel, Clémentine, Marie, Emilie, Audrey, Maylin et les autres….

Je remercie tous les membres du Département d'Etudes de Français Langue Etrangère de l'Université de Toulouse II – Le Mirail. Un grand merci à toutes pour m'avoir permis de rencontrer des sujets, de m'avoir soutenue dans ma recherche, de m'avoir encouragée. Je remercie aussi spécialement Michèle Bourdeau pour tout son soutien.

Merci à toutes les personnes qui ont participé à mes études. Sans vous, ce travail n'aurait pas pu être mené.

Mes pensées se tournent vers ma famille. Merci à mes parents, mon frère et mes grands parents pour leur confiance et leur appui tout au long de ce cheminement. Merci à mon père pour ses relectures. Un grand merci à ma mère pour ses relectures et sa présence.

Merci aussi à mes amis pour avoir pris soin de moi pendant cette période. Merci Margot d'avoir été là toujours et quand il le fallait. Et merci à Azzedine d'avoir été avec moi durant ces moments.

Table des matières

Liste des abréviations et glossaire……11

Introduction……..……..……13

PARTIE I : CADRE THEORIQUE 17

Chapitre 1 : Les rapports entre cognition, culture et émotion 19
1.1. La culture 20
1.1.1. L'homme et la culture 20
1.1.2. La culture selon une perspective anthropologique 21
1.1.3. La culture selon une perspective sociologique 23
1.2. La cognition humaine 25
1.2.1 La pensée humaine 26
1.2.2. Les sciences cognitives 27
1.2.3. La psychologie cognitive 29
1.3. L'émotion 31
1.3.1. Quelques définitions 31
1.3.2. La fonction et l'origine des émotions 34
1.3.3. L'émotion : un phénomène cognitif 36
1.3.4. La prise en compte de l'émotion par le champ de l'enseignement 38
1.4. Essai de synthèse des relations entre cognition, culture et émotion 40
1.4.1. Les correspondances entre cognition et culture 40
1.4.2. Les liens entre émotion et cognition 45
1.4.3. Les relations entre émotion et culture 45

Chapitre 2 : Les rapports entre cognition, langue et culture 51
2.1. L'évolution du couple langue /culture en didactique des langues 52
2.1.1. Les approches communicatives 52
2.1.1.1. De la notion de compétence de communication aux approches communicatives 52
2.1.1.2. Les limites des approches communicatives 54
2.1.2. La perspective actionnelle 55
2.1.2.1. Les prémices 55
2.1.2.2. La culture construite *dans* et *pour* l'action 56
2.2. Une hypothèse linguistique des rapports entre langue et cognition 58
2.2.1. Langue et cognition 58
2.2.2. Le poids de la culture 62
2.3. Ambiguïtés culturelles et/ou linguistiques ? 64
2.3.1. Culture et construction du sens 64
2.3.2. Vers le principe didactique de « langue-culture » 65
2.3.3. Les malentendus, ambiguïtés et autres « bavures » culturelles 68
2.4. Les documents authentiques : supports linguistiques et culturels 71
2.4.1. Les documents authentiques comme supports pédagogiques 71
2.4.1.1. L'insertion des documents authentiques en didactique des langues 71
2.4.1.2. Les avantages du document authentique 73
2.4.1.3. Les limites du document authentique 75
2.4.2. Le document authentique : aspects linguistiques et culturels 77
2.4.3. Les documents audiovisuels et leur aspect émotionnel 79

Chapitre 3 : La dimension émotionnelle du cinéma dans l'apprentissage du FLE 83
3.1. Les émotions induites par le film 84
3.1.1. Facteurs déterminant la compréhension du film 84
3.1.1.1. Le film : un support à perception multimodale avec deux co-auteurs 84
3.1.1.2. La compréhension et la mémorisation du film 86
3.1.2. Facteurs déterminant les émotions que procurent les films 90
3.1.2.1. Les procédés cinématographiques 90
3.1.2.2. Le rôle du spectateur 95
3.1.3. Hypothèses sur les émotions des apprenants visionnant un film 96
3.2. L'émotion favorise la mémorisation 97
3.2.1. L'attention et la mémoire dans l'apprentissage 98
3.2.2. Les liens entre la mémoire et l'état émotionnel 99
3.2.3. Facteurs déterminant la mémorisation des événements émotionnels 100
3.2.3.1. L'intensité des émotions 100
3.2.3.2. Les émotions positives et négatives 102
3.2.3.3. La mémorisation des scènes émotionnelles négatives 102
3.2.4. Le rôle de l'émotion dans la mémorisation du matériel verbal 104
3.2.5. Hypothèses sur la mémorisation d'extraits de films émotionnels 105
3.3. L'émotion renforce la motivation 106
3.3.1. La motivation humaine 106
3.3.1.1. Définition générale 106
3.3.1.2. Définition au regard de l'émotion 108
3.3.1.3. Définition au regard de l'apprentissage d'une langue étrangère 109
3.3.3. L'intérêt porté aux récits émotionnels 111
3.3.4. Hypothèses sur la motivation liée aux extraits de films émotionnels 112
3.4. L'émotion développe la cohésion du groupe-classe 113
3.4.1. La cohésion du groupe-classe 113
3.4.1.1. Le groupe-classe 113
3.4.1.2. La cohésion 115
3.4.1.3. Les avantages du groupe-classe cohésif 116
3.4.1.4. Le développement de la cohésion du groupe-classe 118
3.4.2. La cohésion et les émotions 118
3.4.3. Hypothèse sur l'extrait de film émotionnel et la cohésion de la classe 120
3.5. L'émotion accessible par l'empathie 121
3.5.1. Le savoir-être empathique de la compétence interculturelle 121
3.5.2. La compréhension empathique en situation interculturelle 126
3.5.2.1. Les processus de l'empathie 126
3.5.2.2. Les obstacles de l'empathie en situation interculturelle 129
3.5.2.3. Quelques illustrations du lien entre culture et émotion 132
3.5.3. La compétence culturelle pour développer l'empathie 133
3.5.4. Les films pour illustrer les émotions 135
3.5.5. Le théâtre pour développer l'empathie 135
3.5.6. Hypothèses sur les difficultés d'empathie et son développement 138
3.6. Récapitulatif des hypothèses de recherche 139

PARTIE II : EXPERIMENTATIONS 141

Chapitre 4 : Création d'un corpus d'extraits de films 143
4.1. Présélection d'extraits de films 144
4.1.1. Des extraits de films pour une reconnaissance sociale 144
4.1.1.1. Accéder à la « haute culture » via la Nouvelle Vague 144
4.1.1.2. Le mouvement cinématographique de la Nouvelle Vague 146

4.1.2. Présélection d'extraits de films d'auteurs 148
4.1.2.1. Critères de présélection d'extraits 148
4.1.2.2. Extraits présélectionnés 150
4.2. Sélection des extraits avec un test mené auprès de natifs 153
4.2.1. Test de jugement 153
4.2.2. Déroulement du test de jugement 155
4.2.3. Traitement des données 156
4.2.3.1. Réponses acceptées et non acceptées 156
4.2.3.2. Analyses 157
4.3. Résultats 162
4.3.1. Emotions et réceptions engendrées par les extraits 162
4.3.2. Sélection des extraits pour le corpus 164

Chapitre 5 : Première expérience 167
5.1. Premières hypothèses sur les extraits de films émotionnels 168
5.1.1. Rappel du cadre théorique 168
5.1.2. Rappel des hypothèses 169
5.2. Expérience 171
5.2.1. Tests créés 171
5.2.1.1. Outils élaborés pour mesurer l'émotion 171
5.2.1.2. Outil créé pour mesurer l'attention 173
5.2.2. Déroulement de l'expérience 174
5.2.3. Participants 175
5.2.3.1. Participants de différentes cultures 175
5.2.3.2. Participants interrogés en France 177
5.3. Partie de l'expérience sur les émotions induites par des extraits 179
5.3.1. Analyses 180
5.3.2 Résultats 183
5.3.2.1. Différences observées à la première condition expérimentale 183
5.3.2.2. Détail des résultats de la première condition expérimentale 184
5.3.2.3. Différence observée à la seconde condition expérimentale 196
5.3.2.4. Détail des résultats de la seconde condition expérimentale 197
5.3.2.5. Discussion des résultats 199
5.4. A propos de la focalisation de l'attention 201
5.4.1. Analyses 201
5.4.2. Résultats 204
5.4.2.1. Extraits du corpus retenant ou non l'attention 204
5.4.2.2 Lien entre émotion négative et attention 206
5.4.2.3. Discussion des résultats 214

Chapitre 6 : Deuxième expérience 219
6.1. Hypothèses sur l'exploitation d'un extrait de film émotionnel 220
6.1.1. Rappel du cadre théorique 220
6.1.2. Rappel des hypothèses 221
6.2. Expérience mise en place 224
6.2.1. Outils sélectionnés ou créés 224
6.2.1.1. Extraits du corpus retenus 224
6.2.1.2. Outils sélectionnés et créés pour tester la mémorisation des extraits 230
6.2.1.2. Outils sélectionnés pour tester la motivation et la cohésion de la-classe 234
6.2.1.3. Outils créés pour tester les difficultés d'empathie et son développement 237
6.2.2. Protocole expérimental 239
6.2.3. Participants 243

6.2.3.1. Sujets de même culture maternelle 243
6.2.3.2. Sujets du groupe expérimental 244
6.2.3.3. Sujets du groupe contrôle 244
6.2.3.4. Description détaillée des sujets 245
6.3. Mémorisation d'un extrait induisant des émotions négatives 250
6.3.1. Mémorisation d'un extrait 250
6.3.1.1. Analyses 250
6.3.1.2. Résultats de la mémorisation des informations verbales 256
6.3.1.3. Résultats de la mémorisation des informations non verbales 267
6.3.1.4. Discussion des résultats 282
6.3.2. Mémorisation du matériel verbal affectif d'un extrait 285
6.3.2.1. Analyses 285
6.3.2.2. Résultats 287
6.3.2.3 Discussion des résultats 291
6.4. Motivation et cohésion lors d'activités sur un extrait émotionnel 293
6.4.1. Emotions des sujets 293
6.4.2. Motivation 296
6.4.2.1. Analyses 296
6.4.2.2. Résultats pour l'activité sur les émotions induites par un extrait 296
6.4.2.3. Résultats pour l'activité de mémorisation 300
6.4.3. Cohésion du groupe-classe 303
6.4.3.1. Analyse 303
6.4.3.2. Résultats 304
6.4.3.3. Discussion des résultats 312
6.5. Empathie en situation interculturelle et son développement 314
6.5.1. Difficultés d'empathie 314
6.5.1.1. Analyse 314
6.5.1.2. Résultats 315
6.5.1.3. Discussion des résultats 334
6.5.2. Rôle des films dans la capacité d'empathie 337
6.5.2.1. Analyses 337
6.5.2.2. Résultats 338
6.5.2.3. Discussion des résultats 346
6.5.3. Développement de l'empathie via la théâtralisation d'un extrait 348
6.5.3.1. Analyses 348
6.5.3.2. Résultats 349
6.5.3.3. Discussion des résultats 359

Chapitre 7 : Propositions didactiques 363
7.1. Considérations préalables 364
7.1.1. Les besoins des apprenants 364
7.1.2. La compétence de l'enseignant 364
7.2. L'impact de l'émotion dans le processus d'apprentissage 366
7.2.1. Le film : un inducteur émotionnel à contextualiser 366
7.2.1.1. Résultats de la première expérience 366
7.2.1.2. Propositions pour sélectionner un extrait de film émotionnel 366
7.2.2. Le film : des émotions négatives qui focalisent l'attention 368
7.2.2.1. Résultats de la première expérience 368
7.2.2.2. Propositions didactiques pour favoriser l'attention des apprenants 368
7.2.3. Le film : des émotions qui favorisent la mémorisation 369
7.2.3.1. Résultats de la deuxième expérience 369
7.2.3.2. Propositions pour exploiter la synchronie gestes-parole 369

7.2.4 Le film : des termes affectifs qui déterminent la mémorisation 371
7.2.4.1. Résultats de la deuxième expérience 371
7.2.4.2. Propositions pour *enseigner le* ou *se servir du* lexique des émotions 371
7.2.5. Le film : des émotions pour un groupe-classe cohésif 373
7.2.5.1. Résultats de la deuxième expérience 373
7.2.5.2. Propositions pour considérer l'apprenant en tant qu'être affectif 373
7.3. L'émotion comme objet d'apprentissage 375
7.3.1. L'empathie en situation interculturelle : un mouvement complexe 376
7.3.1.1. Résultats de la deuxième expérience 376
7.3.1.2. Propositions pour développer la capacité d'empathie envers des natifs 377
7.3.2. Les films : un accès aux émotions de l'autre 378
7.3.2.1. Résultats de la deuxième expérience 378
7.3.2.2. Proposition pour une autobiographie des rencontres émotionnelles 379
7.3.3. Théâtraliser un extrait de film : le développement de l'empathie 380
7.3.3.1. Résultats de la deuxième expérience 380
7.3.3.2. Propositions pour développer la capacité d'empathie 381
7.4. D'autres pistes pour exploiter le film émotionnel 383
7.4.1. Le théâtre-forum 383
7.4.1.1. Les principes théoriques et pratiques du théâtre-forum 383
7.4.1.2. Le théâtre-forum dans l'enseignement du Français Langue Etrangère 385
7.4.1.3. Des propositions pour recourir au théâtre-forum 387
7.4.2. Le projet cinématographique 390
7.4.2.1. Les caractéristiques du projet cinématographique 390
7.4.2.2. D'un extrait de film à la création 393

Conclusion……..397

Bibliographie…….....401

Liste des figures……..435

Liste des tableaux……437

Table des annexes……..B

Liste des abréviations

AC = Approches Communicatives
BMIS = Brief Mood Inventory Scale
CATLM = Cognitive-Affective Theory of Learning with Media
CI = Compétence Interculturelle
CCI = Compétence de Communication Interculturelle
CCP = Charge Culturelle Partagée
CM = Culture Maternelle
DA = Document Authentique
DES = Differancial Emotion Scale
DLC = Didactique des Langues et des Cultures
DLE = Didactique des Langues Etrangères
ESAS = Echelle du Sentiment d'Appartenance Sociale
FLE = Français Langue Etrangère
GEQ = Group Environment Questionnaire
IESC = Imaginaire Ethno-Socio-Culturel
LE = Langue Etrangère
Lem = Lexique Emotionnel
LM = Langue Maternelle
LME = Longueur Moyenne des Enoncés
MCT = Mémoire à Court Terme
MDT = Mémoire De Travail
MLT = Mémoire à Long Terme
PA = Perspective Actionnelle
PSSM = Psychological Sense of School Membership
SAM = Self-Assessment Manikin scale
SDT = Self Determination Theory
SIMS = Situational Motivation Scale
TTR = Type Token Ratio

Glossaire

Appraisal[1] : Evaluation cognitive correspondant à l'interprétation que l'individu réalise d'une situation qui le conduit à éprouver une émotion.

Valence[2] : Plaisir ou déplaisir éprouvé associé à une émotion, s'étendant d'une réponse positive associée à une extrême joie jusqu'à une réponse négative résultant d'une extrême douleur, tristesse. Une émotion a une valence positive quand l'émotion est accompagnée d'un ressenti agréable. Une émotion est de valence négative quand elle est accompagnée d'un ressenti désagréable.

Arousal : Degré d'alerte associé à une émotion, s'étendant du point extrême des états de somnolence jusqu'aux états d'alerte, d'excitation, d'éveil qui correspondent à des changements physiologiques accompagnant une émotion[3].

[1] Le sens de l'*appraisal* présenté se base sur la définition de Lazarus (1993).
[2] Les sens des lexies *valence* et *arousal* (terme anglais servant à désigner les changements physiologiques accompagnant une émotion) ici donnés se basent sur les définitions données par Gareth et Ching (2012)
[3] Cet aspect de l'émotion peut aussi se nommer « intensité » de l'émotion (Fleury-Nissen, 2010).

Introduction

Depuis le milieu des années 1990, l'émotion est reconnue comme constitutive de la cognition. Elle fait aujourd'hui partie intégrante des questionnements des didacticiens spécialisés dans l'enseignement/apprentissage des Langues Etrangères.

La cognition, la culture et l'émotion entretiennent des rapports particuliers, d'interdépendance, de composition.

La cognition détermine la culture puisque cette dernière correspond à une série de représentations mentales acquises et stockées dans le cerveau en fonction de contraintes de nature cognitive (Boyer, 1994) qui influencent les processus de mémorisation, de stockage des informations. La cognition est par ailleurs intrinsèquement liée à la culture puisque celle-ci constitue pour l'individu un système interprétatif de la réalité (Barth, 1995).

En même temps que l'émotion est un phénomène cognitif (Lazarus, 1993), son avènement résultant toujours de l'évaluation cognitive d'une situation, l'émotion est socialement construite (Gordon, 1989). Il existe dans toute société une culture dite émotionnelle (Gordon, 1989) qui comprend un ensemble de lexies, normes, valeurs, croyances sur les émotions que les enfants acquièrent lors de leur socialisation.

Depuis l'avènement des approches communicatives au début des années 1980, la langue est envisagée comme étroitement liée à la culture. La compétence socioculturelle est considérée comme constitutive de la compétence de communication (Moirand, 1982).

Le rôle de la compétence culturelle dans les compétences langagières et la compétence référentielle est mis en avant (Boyer, 2001). Quand un individu apprend une langue étrangère, il convient aussi qu'il prenne conscience de la culture partagée par les locuteurs de la langue cible (De Carlo, 2010).

Le document authentique constitue un support d'enseignement qui est porteur de dimensions de la langue et de la culture étrangères. Il permet d'éviter la présentation de discours artificiels et d'exposer un discours inscrit dans son contexte (Beacco, 2000). Il reflète la langue-culture cible (Vergues, 2011).

De nombreux didacticiens soulignent, depuis l'équipement des salles de classes en matériel audiovisuel, dans quelle mesure il est particulièrement intéressant de recourir aux documents authentiques de nature filmique, télévisuelle. Ils mettent en avant les avantages de l'exploitation de ces supports.

Compte (1989, 1998) a largement défini les apports du document authentique audiovisuel pour l'enseignement/apprentissage des langues étrangères. Il permet selon elle, d'illustrer les modalités tant verbales que non verbales de la communication dans la langue cible, facilite l'accès à la signification et développe les références mentales des apprenants. L'effet du document filmique sur les représentations des apprenants relatives à la culture étrangère est mis en avant (Fath, 2010).

Depuis quelques années, les didacticiens considèrent la dimension émotionnelle du cinéma. Ils mettent en avant le plaisir que procure aux apprenants le visionnage des images en mouvement (Vianin, 2006). Il est aussi précisé dans quelle mesure le film qui suscite des émotions chez les apprenants permet de les motiver (Maury, 2012). Des didacticiens

s'intéressent, de plus, au film en tant que support montrant les modalités de la communication des émotions dans la langue cible (Mrowa-Hopkins & Strambi, 2008).

Les spécialistes de l'enseignement des langues étrangères rejoignent les chercheurs en psychologie expérimentale qui soulignent la puissance du film en tant qu'inducteur d'émotions (Gross & Levenson, 1995 ; Gil, 2009).

Il y a deux types d'émotions inhérentes au film :

- Les émotions représentées dans le film.
  Elles sont posées par les acteurs d'un film qui jouent leur personnage (Bordwell, Thompson, 2008/2009).

- Les réactions émotionnelles du spectateur.
  Elles correspondent aux émotions engendrées par un film chez les spectateurs à cause de sa forme (Bordwell, Thompson, 2008/2009), des procédés cinématographiques qu'utilise le réalisateur dans le but de provoquer un état psychologique donné (Sijll, 2005/2006).

Au regard des rapports existant entre cognition et émotion (Christianson & Loftus, 1991 ; Maheu & Lupien, 2003), il est opportun d'envisager l'impact des émotions des apprenants de français langue étrangère en lien avec l'apprentissage au niveau des processus cognitifs de l'attention et de la mémorisation.

De plus, les émotions sont étroitement liées aux notions de motivation (Maury, 2012) et de cohésion sociale (Philippot, 2011). C'est pourquoi, il est aussi important de considérer ces relations pour appréhender l'émergence de conditions propices à l'apprentissage de la langue cible.

Par ailleurs, comprendre l'émotion d'une personne qui a une culture éloignée de la sienne peut être difficile (Pacherie, 2004). L'empathie correspond à la capacité de comprendre ce qu'autrui ressent (Pacherie, 2004) depuis son propre point de vue (Neuner, 2003). Elle est à la base de toute rencontre et communication (Marandon, 2001). Or comme le principal savoir-être de la compétence de communication interculturelle est le savoir-être empathique (Fantini, 2000), il semble important se s'interroger sur le développement de la capacité d'empathie des apprenants de français langue étrangère en situation de communication interculturelle avec un natif.

L'objectif de la présente thèse est de s'interroger sur l'usage didactique de l'émotion liée au cinéma dans le cadre de l'apprentissage du français langue étrangère. Ses questionnements portent sur le film et la mesure dans laquelle il :

- favorise l'apprentissage de la langue cible en tant qu'inducteur d'émotions chez les apprenants.
- permet de développer la capacité d'empathie des apprenants en présentant des émotions.

Cette quête se fait en deux temps :

1) Un cadre théorique se fixe comme objectif de cerner la problématique de recherche qui est résolument inscrite dans l'interdisciplinarité.

Une première partie :

- aborde les rapports complexes existant entre cognition, émotion et culture (chapitre 1).

- présente les relations entre cognition, langue, culture et explicite l'intérêt d'exploiter des documents authentiques auprès des apprenants de français langue étrangère (chapitre 2).

- expose dans quelle mesure le film qui induit et montre des émotions aux apprenants a des implications sur l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère au niveau de la réception, l'attention, la mémorisation, la motivation, la cohésion du groupe-classe, le développement de la capacité d'empathie au regard de possibles difficultés d'empathie en situation de communication interculturelle (chapitre 3).

2) Des expérimentations sont destinées à appréhender l'intérêt de mettre en place une activité ayant comme support un extrait de film induisant et montrant des émotions aux apprenants de français langue étrangère.

Une deuxième partie :

- présente comment un corpus d'extraits de films français est constitué sur la base d'un test de jugement réalisé auprès de 32 natifs pour observer l'intérêt de recourir à des extraits de films émotionnellement chargés dans l'enseignement du français langue étrangère (chapitre 4).

- expose la première expérience menée auprès de 60 sujets ayant acquis un niveau B2 en français de langues et cultures maternelles distinctes pour tester la qualité du film en tant qu'inducteur d'émotions et la variabilité de cette qualité ainsi que la focalisation de l'attention des apprenants par les extraits leur procurant des émotions (chapitre 5).

- présente la seconde expérience réalisée auprès de 51 sujets chinois pour tester les avantages d'exploiter un extrait de film qui induit des émotions chez les apprenants au niveau de la mémorisation, la motivation, la cohésion du groupe-classe et pour observer les difficultés d'empathie en situation interculturelle et le développement de la capacité d'empathie via la théâtralisation d'un extrait (chapitre 6).

- propose une banque d'activités à partir des résultats obtenus (chapitre 7).

Il convient enfin de préciser dans cette introduction quelques remarques de formes pour le lecteur. Quand des ouvrages ou articles sont cités de seconde source, leurs références sont indiquées en notes de bas de page (par contre, elles ne seront pas présentes dans la bibliographie finale). Si des propos ou définitions sont cités sans la page mentionnée, cela signifie que ces propos sont tirés d'un article disponible sur internet. Les liens où sont présents ces propos sont mentionnés en notes de bas de page (pour les données issues de dictionnaires en ligne, de sites internet) et en bibliographie (pour les articles). Par convention, sont nommés :

- tableaux tous les encadrés comprenant au minimum deux colonnes ou deux lignes qu'ils comprennent du texte, des chiffres.

- figures tout ce qui comprend des images, y compris les diagrammes.

Par ailleurs, les hypothèses posées dans cette réflexion sont qualifiées de deux façons :

- Générales.
  Une hypothèse est générale quand elle concerne un lien entre plusieurs variables supposé au vu du cadre théorique construit. Elle n'est pas directement liée au domaine de l'apprentissage (elle peut par exemple concerner le lien existant entre mémorisation et émotion). Toutes les hypothèses générales ont des hypothèses opérationnelles.

- Opérationnelles.
  Une hypothèse est opérationnelle lorsqu'elle correspond à la transposition d'une hypothèse générale au domaine de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère (elle peut par exemple concerner le lien entre mémorisation et émotion dans le cas du visionnage d'un document filmique par des sujets étrangers, ayant acquis un niveau donné en français).

Enfin, tous les extraits de films utilisés dans cette thèse ainsi que les deux tests de rappels basés sur des supports filmiques sont présents dans l'Annexe numérique jointe à cet ouvrage.

PARTIE I

Cadre théorique

Chapitre 1 : Les rapports entre cognition, culture et émotion

Présentation

Depuis les années 1960 et la création de la méthodologie qualifiée de structuro-globale-audiovisuelle, la culture a intégré l'univers de l'enseignement du Français Langue Etrangère. La cognition est entrée dans le monde du FLE durant les années 1980 en France avec un écho plus important au Canada. Depuis une décennie environ, l'émotion a fait son apparition dans le champ du FLE

Aujourd'hui, culture, cognition et émotion constituent le triptyque de l'enseignement du FLE. Ces notions sont au cœur de la réflexion de cette thèse. Ce premier chapitre les présente selon leur ordre d'arrivée dans le domaine du FLE.

La dimension spécifiquement culturelle de l'homme est d'abord mise en relief. Le concept de culture et ses acceptions dans les domaines de l'anthropologie et de la sociologie sont présentés.

La cognition humaine est ensuite définie. Un inventaire des différents domaines l'ayant étudié est dressé. Les processus cognitifs de perception ainsi que de compréhension sont explicités.

Les caractéristiques de l'émotion sont finalement précisées. Sa nature et sa fonction sont détaillées. Les différentes théories sur l'origine des émotions sont passées en revue. La théorie périphérique des émotions, la théorie centrale des émotions et la théorie de l'évaluation cognitive sont exposées. Les relations existant entre culture, cognition et émotion sont mises en exergue.

1.1. La culture

Depuis environ un demi-siècle la culture a intégré le champ de l'enseignement des langues. La dimension culturelle de l'homme est considérée. L'homme est un être vivant se développant en société. C'est un être de culture, socialisé, éduqué, ayant acquis et développé différents savoirs, savoir-faire, façons de penser. Ce que représente le concept de culture et quelles sont ses principales acceptions dans les domaines de l'anthropologie et de la sociologie sont précisés.

1.1.1. L'homme et la culture

L'homme est un « être social par nature qui vit au contact des autres » et cherche en général à s'affilier à un groupe plutôt qu'à rester isolé (Delouvée, 2010 : 20). Pour Rousseau (1762 : 20), l'homme est devenu un être doué du sentiment de justice et accompagnant ses actions de morale lorsqu'il a commencé à vivre en société. D'après lui, c'est lorsqu'il est passé de l'état de « nature » à l'état « civil » et dès lors de l'avènement de la société politique, qu'il a acquis le sens de la justice et doté ses actions de morale.

Selon Durkheim (1922), la vie en société nécessite un ensemble d'états mentaux communs, similaires. Pour l'auteur, cette acquisition se réalise notamment à travers l'éducation qui joue un rôle essentiel dans la transmission d'états mentaux, intellectuels :

> L'éducation est l'action exercée par les générations adultes sur celles qui ne sont pas encore mûres pour la vie sociale. Elle a pour objet de susciter chez l'enfant un certain nombre d'états physiques, intellectuels et moraux que réclament de lui la société politique dans son ensemble et le milieu spécial auquel il est particulièrement destiné... Il résulte de la définition qui précède que l'éducation consiste en une socialisation méthodique de la jeune génération.
>
> Durkheim (1922 : 9).

Comme l'explicite Durkheim (1922 : 9), dans les sociétés humaines, les états moraux et intellectuels sont acquis par l'individu via l'éducation consistant en une sorte de socialisation qu'il qualifie de « méthodique ». L'enfant éduqué est, de fait, socialisé et c'est ainsi qu'il pourra s'adapter à son environnement.

La socialisation correspond selon Rocher (1968 : 132) au processus via lequel toute personne « apprend et intériorise tout au cours de sa vie les éléments socioculturels de son milieu, les intègre à la structure de sa personnalité sous l'influence d'expériences et d'agents sociaux significatifs et par là s'adapte à l'environnement social où elle doit vivre ». Comme la définition de la socialisation de Rocher (1968 : 132) le souligne, l'homme acquiert la culture au fil de son développement et de ses activités. La socialisation ne s'effectue pas seulement lorsque l'individu est éduqué pendant son enfance mais a lieu tout au long de sa vie. En outre, la culture, présente dans la vie sociale, peut être définie comme « la règle, qui impose à un groupe donné un même type de comportement » (Erny, 2001 : 220).

Ainsi que le met en exergue Levi-Strauss (1947/2002 : 3) : au sein des réponses que l'homme « fournit aux excitations extérieures ou intérieures, certaines relèvent intégralement de la nature, d'autre de sa condition ». Ces dernières ont été apprises par l'homme au cours de

sa socialisation. Le comportement de l'homme a des causes qui sont biologiques et sociales à la fois (Levi-Strauss, 1947/2002 : 4).

Il convient de rappeler que le mot « culture » vient du substantif latin « cultura » qui a pour origine latine le terme « colere » qui signifie habiter, cultiver, honorer (Bayili, 2008 : 21). Ce dernier sert à désigner les activités humaines. Les définitions de la culture sont nombreuses. Elles dépendent des théories privilégiées par les auteurs qui la définissent ainsi que de leur manière de comprendre, d'évaluer et d'appréhender l'activité de l'homme.

Fortin (2007 : 34) précise, en outre, que la culture n'est pas totalement extérieure à l'homme et équivaut au déploiement parallèle de capacités présentes en son sein ayant émergé au fil du temps et il souligne : « L'héritage culturel ne se superpose pas à l'héritage génétique, mais il se combine à celui-ci. La culture vient accomplir ce que l'hérédité contient en germe et ce qu'elle présuppose, sous forme de dispositions ou de potentialités. ». Selon l'auteur, l'inné et l'acquis chez l'homme ne s'opposent pas. Au contraire, ils se complètent.

1.1.2. La culture selon une perspective anthropologique

Les anthropologues, cherchant à comprendre l'humanité dans sa diversité et s'intéressant entre autres au changement social, à la parenté, à l'échange, ont largement défini le concept de culture. La culture est l'objet d'étude premier de l'anthropologie culturelle.

Avant de définir en quoi consiste l'anthropologie culturelle, il convient de rappeler succinctement ce qu'est l'anthropologie sociale qui est un autre grand sous-domaine de l'anthropologie. Pour l'école britannique, l'anthropologie sociale a pour objet de dégager les lois de fonctionnement de la vie en société au niveau des institutions sociales comme la famille, les organisations politiques (Rivière, 2007). S'inscrivant dans une autre perspective, le domaine de l'anthropologie culturelle développé par Franz Boas, professeur à l'université de Columbia de New-York, focalise beaucoup son intérêt sur la représentation par la parole ou par l'image et étudie la nature du signe dans la communication humaine, Boas ayant mené des études de terrain et ayant décrit plusieurs langues comme celle par exemple des indiens Pueblos puisque selon lui, les langues sont des faits de cultures et permettent l'accès à certains modes de pensée (Bornand & Leguy, 2013).

Selon Clanet (1993 : 43-46), l'anthropologie culturelle, essentiellement américaine, privilégie une interprétation relativiste des cultures contrairement à l'anthropologie sociale, essentiellement européenne, qui a une approche universaliste et privilégie le rôle du déterminisme historique et social. Selon l'auteur, l'anthropologie européenne, héritière des travaux de Durkheim (1858-1917), est généralement sociale en ce qu'elle privilégie l'étude de ce qui détermine universellement le comportement humain au niveau des institutions, de la société et les anthropologues sociaux appréhendent généralement la culture comme un élément de la structure sociale (considérant qu'elle comprend le folklore, l'art) même si Durkheim avec ses travaux sur l'éducation ouvre la voie à des conceptions moins classiques de la culture. Comme l'atteste sa définition de l'éducation, présentée plus haut, Durkheim (1922) envisage l'éducation comme le moyen de doter les futures générations de comportements intellectuels, sociaux et moraux. Cependant, ainsi que Clanet (1993 : 52) le souligne, la culture n'est réellement envisagée dans une perspective psychologique que par l'anthropologie culturelle américaine qui se base sur l'idée que les structures psychologiques des individus sont influencées par leurs codes culturels.

L'anthropologie considère que la culture correspond à tout ce qui n'est pas inné chez l'homme soit à tout ce qu'il a acquis, tout ce qui relève de la « programmation sociale »

(Morin, 1969 : 5). D'après la définition qu'en donne Tylor (1871: 1), la culture correspond à un tout complexe incluant les connaissances, les croyances, l'art, la morale, les lois, les coutumes ainsi que toutes les dispositions et habitudes acquises par l'homme en tant que membre d'une société.

D'après Herskovits (1950 : 10), établissant les bases de l'anthropologie culturelle, la culture a trois principales caractéristiques :

> **1.** La culture est universelle en tant qu'acquisition humaine, mais chacune de ses manifestations locales ou régionales peut être considérée comme unique.
>
> **2.** La culture est stable, mais elle est aussi dynamique et manifeste des changements continus et constants.
>
> **3.** La culture remplit, et dans une large mesure détermine, le cours de nos vies, mais s'impose rarement à notre pensée consciente.
>
> Herskovits (1950 : 10)

Pour Herskovits (1950), la culture est universelle en même temps qu'elle est variable, stable et en perpétuel changement puis elle influence le cours de la vie de l'homme.

Selon Herskovits (1950 : 30), la culture s'acquiert via le processus de socialisation et d'apprentissage qu'il nomme « enculturation ». D'après l'anthropologue, l'enculturation conduit l'homme à parvenir à maîtriser à un certain degré sa culture via des processus de conditionnement, dont il a ou non conscience, qui dépendent de normes en vigueur dans son groupe d'appartenance. Ce sont ces processus de conditionnement qui confèrent à l'individu la maîtrise de sa culture et qui lui octroient la capacité de s'y adapter.

L'anthropologie culturelle étudie les représentations liées aux cultures des hommes pour appréhender leurs modes de pensées. Selon l'anthropologie culturelle, la culture détermine la psychologie de l'homme. La culture est partie intégrante de l'homme et constitue pour lui une manière de penser, une façon de concevoir le monde. La culture correspond à un ensemble de croyances, d'habitudes, d'opinions. Geertz (1973 : 89 ; notre traduction) définit la culture comme « un pattern historiquement transmis de significations incarnées dans des symboles, un système de conceptions héritées, exprimées dans des formes symboliques au moyen desquelles les hommes communiquent, perpétuent et développent leur connaissance et leurs attitudes vis-à-vis de la vie ». Selon cette définition anthropologique, la culture correspond à tout ce qui est pourvu de sens tel l'est le langage (Morin, 1969 : 5).

En concevant la culture selon tout ce qui conduit l'individu à créer du sens, il est possible de considérer qu'une culture n'existe pas de façon tangible :

> En d'autres termes, une culture n'est pas un objet 'extérieur', une réalité en soi. Elle se définit comme un ensemble de significations ou réseau de significations, formant entre elles un 'système' qui se reproduit et produit ses constances et ses différences, assurant ainsi la permanence ou la transformation des modèles, mythes, mots, représentations, attitudes et comportements.
>
> Gohard-Radenkovic (2004 : 110).

Ce sont les formes symboliques de la culture qui véhiculent du sens pour l'individu et structurent son expérience. Ainsi que le souligne Cassirer (1975 : 43-44), l'homme vit dans un « univers symbolique » et le langage, les mythes, la religion sont des éléments de cet univers car ils « tissent la toile du symbolisme, la trame enchevêtrée de l'expérience humaine ». C'est pourquoi, selon l'auteur, l'homme ne vit d'ailleurs pas directement la réalité mais vit une réalité nouvelle puisqu'il existe chez lui en plus d'un système récepteur (qui reçoit les stimuli externes) et d'un système effecteur (qui fournit des réponses aux stimuli), pour reprendre les termes de Cassirer (1975 : 43), un système symbolique qui transforme la vie de l'homme. Cassirer (1975 : 45) préfère, de fait, recourir à la notion d' « animal symbolicum » pour définir l'homme au lieu d'employer la notion d'« animal rationnel » utilisée par ceux définissant l'homme comme un animal doué de raison et cela afin de proposer une définition de l'homme qui trahirait moins sa condition.

Selon la perspective adoptée en anthropologie culturelle, comprendre une culture ce n'est pas seulement observer comment les gens vivent mais aussi concevoir comment ils voient les choses. La culture établit un rapport des individus au monde avec des valeurs, des croyances et structure leur temps, leur espace, leurs relations. Ainsi, derrière l'insignifiance des interactions sociales, se trouve l'implicite culturel (Zarate, 1986). Et la culture comme le montre le titre de l'ouvrage de Carroll (1987) *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien* est « invisible ».

1.1.3. La culture selon une perspective sociologique

Durkheim (1858-1917), qui décrit les faits sociaux comme des « manières de faire qui existent en dehors des individus et qui exercent sur eux un pouvoir de coercition », est en général considéré comme le « père de la sociologie française » (Gay, 2006 : 20). Les sociologues étudient les comportements, actions de l'homme soit ses conduites intentionnelles ou non au niveau de son expression verbale, non verbale et ses conduites réfléchies l'amenant à adopter la position d'agent social (Amouzou, 2008 : 27). Ils s'intéressent aussi à la culture.

Il existe principalement deux types d'approches du comportement de l'homme en sociologie : l'approche webérienne et l'approche durkheimienne comme le rappelle Férréol (2004 : 17). Selon la méthodologie webérienne, l'individu agissant au sein de la société n'est pas forcément influencé par cette dernière mais mobilise ses ressources selon les situations qu'il rencontre. Au contraire, selon la perspective durkheimienne, l'individu naît de la société : son comportement ainsi que ses manières d'agir et de penser sont déterminés par la société et il aurait un « profil normalisé », cette approche laissant de côté les explications individualistes en analysant l'impact de la culture, du milieu sur les comportements (Férréol 2004 : 17).

En outre, la notion de culture se voit conférer deux sens en sociologie. La culture peut être définie en tant que système symbolisant ou en tant que produits et goûts qui relèvent des humanités classiques (Morin, 1969 : 5). La conception de la culture en tant que système symbolisant est à l'origine de la « personnalité de base », concept qui sera décrit plus bas. La conception de la culture en tant que produits et goûts comprend la notion de culture cultivée, reconnue légitime par la majorité des membres d'un groupe. La culture légitime « s'oppose éthiquement et élitiquement à l'inculte » (Morin, 1969 : 6) et comprend le « savoir des humanités, lettres et arts, un code raffiné, un système de normes-modèles se déversant autant dans l'imaginaire que dans un savoir-vivre » (Morin, 1969 : 8).

La notion de culture a, dans un premier temps, été utilisée par le courant culturaliste développé à partir des années 1930 pour mettre en lumière le phénomène d'intégration sociale. Selon les culturalistes, l'éducation permet l'entrée dans la société et la capacité de s'y

adapter, de s'y intégrer (Barbant, 2011 : 125). Le culturalisme s'inscrit dans la continuité des considérations de l'anthropologie culturelle qui envisage l'effet de la culture sur la psychologie de l'homme. Le courant culturaliste envisage, lui, la personnalité des hommes comme « conditionnée par les rôles sociaux imposés aux individus par le modèle culturel en vigueur dans une société particulière » (Lorvellec, 2002 : 53). Il préconise, ainsi, l'abandon de la recherche de lois générales sur la société car selon ce courant, « les sociétés relèvent d'une variété infinie, irréductible à l'établissement de lois. Seuls à leurs yeux, des profils ou types psychologiques et culturels (la personnalité de base est façonnée par l'environnement culturel) peuvent être dégagés » (Minko Mvé, 2008 : 153). Selon la vision forte du culturalisme, l'individu réagit à tout stimulus via une façon culturellement apprise (Lenclud, 2003).

Selon le courant sociologique culturaliste, les individus vivant au sein d'une même société ont vocation à avoir des traits similaires dans leur personnalité ainsi que des comportements déterminés par des « 'ingrédients' culturels possible à spécifier » (Pesqueux, 2004 : 85). D'après Linton (1845/1977 : 118-119), les individus partageant des statuts et rôles sociaux similaires (âge, sexe par exemple) au sein d'une société présentent des caractéristiques communes qui correspondent à une « personnalité de base », observable à travers les similarités présentes au niveau de leurs comportements.

Aussi, il convient de noter qu'à l'heure actuelle les approches culturalistes du comportement sont critiquées par Dervin (2011). L'auteur souligne que les frontières de la culture sont impossibles à définir. Dervin (2011 : 109) met en avant que la diversité est constitutive de toute société, de tout groupe, de tout individu et est inhérente à toute rencontre. Il questionne la notion de culture dans le sens de culture nationale, homogène et partagée par tous à tous les degrés.

Par ailleurs, il est important de rappeler que la notion de culture dans le sens anthropologique du terme (cf : 1.1.2.) en tant que système interprétatif se retrouve en sociologie au sein du concept de l'habitus. Le concept de l'habitus étant au centre des travaux du sociologue Bourdieu (1930-2002). L'habitus s'acquiert par l'apprentissage et est un « principe générateur de pratiques mais aussi un système de classement. C'est un système de schèmes de perception et d'appréciation (qualifié communément de 'goût') » (Rigaux, 2008 : 53). Voici la définition qu'en donne Bourdieu (1980 : 88-89), montrant comment la condition d'existence le crée :

> Les conditionnements associés à une classe particulière de condition d'existence produisent des habitus, systèmes de dispositions durables et transposables, structures structurées prédisposées à fonctionner comme structures structurantes, c'est à dire en tant que principes générateurs et organisateurs de pratiques et de représentations qui peuvent être objectivement adaptées à leur but sans supposer la visée consciente des fins et la maîtrise expresse des opérations nécessaires pour les atteindre, objectivement 'réglées' et 'régulières' sans en être le produit de l'obéissance à des règles, et, étant tout cela, collectivement orchestrées sans être le produit de l'action organisatrice d'un chef d'orchestre.
>
> Bourdieu (1980 : 88-89).

Au vu de la citation de Bourdieu (1980 : 88-89), l'environnement de vie de l'individu engendre chez lui un habitus particulier. L'habitus correspond à un système de dispositions qui va engendrer un système de pratiques et motiver l'individu à avoir certains comportements

et objectifs. Aussi, selon Bourdieu (2001 : 117), le contenu et la forme d'un discours dépendent de l'interaction entre la situation dans laquelle se trouve le sujet et son habitus.

L'habitus équivaut au capital culturel du sujet existant à l'état incorporé (Bourdieu, 1979 : 3-4). Il convient de rappeler que selon Bourdieu (1979 : 3-6), il existe trois états du capital culturel. Le capital culturel peut être constitué des diplômes de l'individu qui attestent qu'il a un certain niveau de culture. Il peut correspondre, de plus, à la possession de biens matériels culturels. Et il peut aussi être constitué de l'habitus (système de préférence et de pratiques acquis lors de la socialisation). Le capital culturel d'un individu peut avoir ainsi trois formes et se retrouver : « à l'*état incorporé*, c'est à dire sous la forme de disposition durable de l'organisme ; à l'*état objectivé*, sous la forme de biens culturels, tableaux, livres, dictionnaires, instruments, machines [....] à l'*état institutionnalisé,* forme d'objectivation » (Bourdieu, 1979 : 3).

Enfin, d'après Bourdieu (1984 : 3), l'individu selon son volume global de capital se situe en un point de l'espace social. Bourdieu (2001 : 206) précise que la culture dominante : « contribue à l'intégration réelle de la classe dominante (en assurant une communication immédiate entre tous ses membres et en les distinguant des autres classes) ». Dans la terminologie utilisée par Bourdieu, la classe dominante est par exemple constituée des individus assumant la fonction de cadre (Deubel & Montoussé, 2008 : 395). Quant à la notion de stratégie de distinction, elle correspond à un « ensemble coordonné de pratiques mises en œuvre par les membres d'une classe sociale afin d'acquérir ou de préserver un prestige social leur assurant une position dominante dans un domaine de la société » et la culture des dominants est, selon Bourdieu, reconnue comme légitime dans le sens où elle est considérée comme la « référence ultime […] et confère aux individus qui l'incarnent un prestige social » (Deubel & Montoussé, 2008 : 395-396).

Résumé intermédiaire de la partie 1. 1.

La culture est intrinsèque à l'homme qui vit en société et qui est éduqué de sorte à avoir des comportements lui permettant de s'adapter à son milieu.

Les définitions de la culture diffèrent selon les domaines qui s'y intéressent et tentent de la comprendre ou d'y recourir afin d'appréhender le comportement humain, approche même remise en question.

Toutefois, il a été observé que l'anthropologie culturelle envisage la culture et le système symbolique qui la constitue comme une manière de voir et d'interpréter le réel, conception que l'on retrouve dans la notion d'habitus appartenant au champ de la sociologie.

1.2. La cognition humaine

Durant les années 1980, la didactique des langues a considéré l'apprenant au regard de la dimension cognitive de l'homme. Les définitions de l'homme en tant qu'être pensant, cogitant, ont évolué au fil du temps et de l'émergence de nouvelles sciences. La pensée humaine a été décrite par les biologistes, les psychologues puis divers domaines ont utilisé le terme de « cognition » pour désigner ce qui permet à l'homme d'accéder à la connaissance. La cognition et les processus cognitifs ont été et sont analysés par différentes sciences.

1.2.1 La pensée humaine

L'aptitude à penser est commune à tous les hommes. Tout homme existant est un être pensant, tout homme pensant est un être existant. L'homme qui pense, qui réfléchit, qui cogite : existe ; d'où l'ancienne idée philosophique « cogito ergo sum », « je pense donc je suis » avec laquelle Descartes (1596-1650) subordonne « l'être à la pensée » (Nahal, 2006 : 35). Le postulat du « cogito ergo sum » provient de l'analyse du doute, de la pensée comme essence du *je.* Cette analyse se base sur l'observation suivante de Descartes : « dubito » (*je doute)*, ce qui induit « ergo sum » (*je suis)* puisque douter est un cas où il faut penser et que pour penser il faut être (Gouhier, 1999 : 193-194).

L'ouvrage coordonné par Dortier (2011) précise que la première définition de l'homme en tant qu'*homo sapiens*, « homme qui sait », est apparue avec les travaux de classification des espèces de Carl Von Linné (1707-1778) donnant la première classification « scientifique » des espèces animales et cette appellation a été utilisée pour décrire tous les hommes vivant sur terre jusqu'à la découverte de fossiles anciens. Aujourd'hui, le terme « homo sapiens sapiens », « homme qui sait qu'il sait », est utilisé pour qualifier l'homme moderne soit « nous » (N'Diaye, 2007 : 64).

L' « homme qui sait qu'il sait » est celui qui applique l'activité de son esprit en considérant les éléments dont il a connaissance. Au début du XXe siècle, le philosophe Höffding (1902/1911 : 3) décrit la pensée comme un travail consistant à comparer, distinguer ou trouver des ressemblances entre les différents éléments du monde, l'auteur analysant ainsi le fonctionnement de sa propre pensée : « Quand je pense à quelque chose, je cherche à déterminer ses rapports avec autre chose ; oui, plus je trouve des rapports de ressemblance et de différence, mieux ma pensée l'a pénétré. ». Höffding (1902/1911) envisage la pensée comme la réflexion ayant pour but la recherche de quelque chose dans l'esprit.

L'homme cogitant, en même temps qu'il pense, organise le réel ; d'où l'idée de Morin (1990 : 5), reprenant la notion de computation dédiée aux machines artificielles pour traiter les informations, de « Computo ergo sum » car selon lui : « le propre de toute organisation vivante […] est sa dimension cognitive inséparable de l'organisation ». Morin (1990 : 7) appréhende le vivant dans sa dimension « bio-logique ». Pour l'auteur, la computation correspond au traitement des symboles ainsi que des données et être sujet équivaut à se mettre au centre de son monde pour le traiter. D'après Morin (1990 : 6), être sujet est possible grâce à l'« auto-exo-référence » permettant de se référer à soi et aussi de référer soi par rapport au monde. Selon Morin (1999 : 10), le « *cogito* serait l'opération conscientialisée qui s'effectue à partir du *computo* ».

L'idée d'organisation de l'environnement alentour se retrouve dans la notion de « cognition ». Le mot « cognitif » vient du latin « cognitivus » (formé de « cognocere » signifiant *connaître*) et signifie « qui est capable de connaître les objets » et le mot « cognition » vient du latin « cognitio » qui signifie « faculté de connaître » (Landais, 1834 : 556). Cadet, Chasseigne et Folio (2008) rappellent comment le terme de « cognition » est défini depuis les années 2000. Cadet et al. (2008 : 11) soulignent que ce terme a longtemps été envisagé de façon semblable au sens de « cognitio » puisque le dictionnaire *Gaffiot* de 2000 définit la cognition comme l'activité de créer la connaissance ainsi que l'apprentissage rendu possible par l'intelligence. Ils précisent, par ailleurs, que le *Littré* de 2005 définit la cognition selon un point de vue philosophique comme tout processus qui aboutit à la connaissance tandis que la cognition est envisagée en psychologie cognitive comme toute fonction supérieure impliquée dans la construction des connaissances.

Dans l'ouvrage coordonné par Tiberghien (2002), la cognition a deux acceptions générales de sens et la notion de cognition a été associée à deux principales notions. Tel que cela est précisé dans le dictionnaire coordonné par Tiberghien (2002 :70) : la cognition correspond à une « fonction qui réalise la connaissance » et aussi à l' « ensemble des activités et entités qui se rapportent à la connaissance » ; elle a d'abord été assimilée à la notion de traitement de l'information avant que la notion de représentation ne soit considérée comme centrale dans le concept de la cognition. Il convient de rappeler que le terme « cognition » a été de plus en plus utilisé dans le champ scientifique depuis les années 1970 avec l'avènement des sciences dites cognitives.

1.2.2. Les sciences cognitives

La science ouvrant la voie à l'étude de l'esprit sous l'aspect de la cognition est la cybernétique, apparue dans les années 1940 (Dupuy, 2004 : 85). La cybernétique est une théorie de la « commande » dont l'appellation vient du grec « kubernesis » servant à désigner « au sens propre l'action de manœuvrer un navire et au sens figuré l'art de gouverner, de diriger » (Mukungu Kakangu, 2007 : 209). Un système cybernétique est « un ensemble organisé d'éléments en interaction échangeant de la matière, de l'énergie ou de l'information. Ces échanges constituent une communication » et le tout d'un système est considéré comme supérieur aux parties le constituant, le but de la cybernétique étant d'expliquer comment fonctionne un système qu'il soit vivant ou artificiel (Heudin, 2008 : 109). Ceux dont les travaux s'inscrivent dans cette science considèrent la pensée comme une « forme de calcul » (elle est mécanique) et les « lois physiques peuvent expliquer pourquoi et comment la nature nous apparaît, à travers certaines de ses manifestations, dans le monde humain mais pas seulement » (Dupuy, 2004 : 86).

La première rupture avec la cybernétique a eu lieu à la fin des années cinquante et s'explique par l'apparition d'une nouvelle science : l'intelligence artificielle. L'intelligence artificielle s'intéresse, elle, à la simulation de phénomènes psychologiques. L'objectif de l'intelligence artificielle est de simuler les processus attribués à l'intelligence humaine : elle s'intéresse, ainsi, à la robotique, la reconnaissance de formes, la résolution de problèmes, la communication, la compréhension du langage, la représentation de l'incertain (Houdé, Kayser, Koenig, Proust & Rastier, 1998). L'intelligence artificielle convoque la psychologie et l'informatique, son but étant de simuler le fonctionnement de l'esprit humain avec réalisme et en même temps de proposer des comportements intelligents humains ou non puisque selon elle, l'intelligence humaine peut être soutenue par d'autres formes d'intelligence (Frécon & Kazar, 2009 : 2).

Dans les années 1970, les chercheurs ont envisagé différemment les représentations informatiques des connaissances. Les données ont acquis une légitimité d'ordre psychologique et les choix des représentations ainsi que des traitements ont été justifiés à partir d'études réalisées dans le champ de la psychologie ainsi que dans le champ des Sciences du Langage : des « suites uniformes de 0 et 1, on passait à des structures de données porteuses de sens qui puisaient leur légitimité dans une conformité aux structures du psychisme et de la langue » (Ganascia, 1996 : 32). Les sciences cognitives considèrent la notion de computation (cf : 1.2.1.) et ont pour but d'observer et de décrire le fonctionnement de l'esprit humain au niveau de ses différentes capacités cognitives (comme la mémoire, l'attention par exemple) en recourant à l'informatique pour créer des modèles du fonctionnement de l'esprit et le cas échéant pour simuler son fonctionnement (Borillo, 2005 : 171).

Les sciences cognitives sont, comme la cybernétique et l'intelligence artificielle qui ont étudié la cognition, situées au carrefour de l'interdisciplinarité. Elles sont composées des

sciences de l'homme, des sciences du vivant, des sciences physiques et des sciences de l'information. La figure 1 présente les six principales sciences constitutives des sciences cognitives et leurs liens interdisciplinaires à la fin des années 1970.

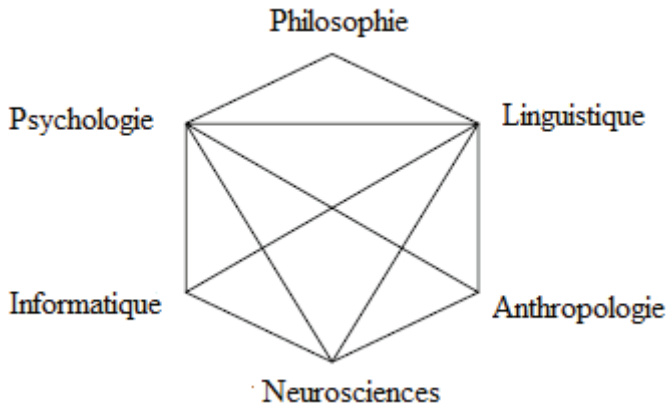


Figure 1 : Les sciences cognitives en 1978 d'après Miller (2003 : 143 ; notre traduction).

Comme le montre l'hexagone de la figure 1, les sciences cognitives comprennent les travaux se situant entre des champs scientifiques connexes. Dans la figure 1, toutes les lignes représentent les relations interdisciplinaires entre les sciences impliquées dans les sciences cognitives en 1978. Toutes ces sciences font partie des sciences cognitives car, comme le précise Miller (2003 : 143), elles ont traité la question de la cognition pour une raison ou une autre au cours de leur histoire.

Les sciences cognitives ont pour principaux objectifs (Lemaire, 1999 : 13) de comprendre :

> ● comment un système naturel (humain ou animal) ou artificiel (robot) acquiert des informations sur le monde dans lequel il se trouve,
>
> ● comment ces informations sont représentées et transformées en connaissances,
>
> ● comment ces informations sont utilisées pour guider son attention et son comportement.
>
> (Lemaire, 1999 : 13)

Le but des sciences dites cognitives est de comprendre et de définir le traitement de l'information des systèmes naturels et/ou artificiels.

Comme le souligne Ganascia (1996), lorsqu'une science est qualifiée de cognitive, c'est qu'elle prend pour objet le savoir ou l'une des facultés supérieures de l'esprit permettant de produire le savoir et de l'utiliser comme la perception, la mémorisation et que son objet d'étude est lié à la connaissance et aux connaissances. La connaissance relève de la perception du monde soit du rapport d'une personne à une chose. Les connaissances correspondent, elles, aux contenus, soit aux rapports entre signifiant/signifié, transmis à travers les systèmes linguistiques et le langage. Les neurosciences sont ainsi dites cognitives quand elles étudient, par exemple, les liens entre le système nerveux et la perception, le langage (Gazzaniga, Ivry & Mangun, 1998/2001 : 20).

De manière générale, les études relatives à la connaissance se distribuent d'après Ganascia (1996) selon trois principaux pôles composés du sujet psychique, du sujet physiologique et des connaissances qui se transmettent d'une personne à l'autre. L'auteur précise que ces pôles sont constitués par le « cerveau », le « psychisme » et la « société ». Le premier pôle représente la matière, c'est à dire le système nerveux central de l'individu. Le second est composé du sujet, son esprit et son affect. Le troisième s'intéresse à la communication et au langage.

Les études menées en linguistique cognitive s'inscrivent au sein des trois pôles « cerveau », « psychisme » et « société ». La linguistique cognitive a pour but d'appréhender les liens entre langage, esprit et cerveau à partir de l'étude de l'organisation structurale et signifiante des systèmes linguistiques (Fuchs, 2004).

Pour Ganascia (1996), les pôles du « cerveau » et du « psychisme » sont aussi simultanément étudiés par le domaine de la psychologie cognitive. La psychologie cognitive considère que les phénomènes psychologiques comme la compréhension du langage auxquels elle s'intéresse sont, en même temps, des phénomènes de nature cérébrale : ils ont une « 'réalité' produite par le cerveau [...] les phénomènes psychologiques [...] sont en eux-mêmes *aussi* et *au même moment* des phénomènes cérébraux » (Le Ny, 2005 : 27). Les résultats des études menées en psychologie cognitive s'inscrivent tant dans le domaine de la psychologie générale que dans celui de la neuropsychologie (Mareau & Vanek Dreyfus, 2004 : 17).

1.2.3. La psychologie cognitive

La psychologie cognitive étudie l' « intelligence ou comment on fait pour penser » et met en lumière les processus cognitifs impliqués dans la perception, la mémoire, la résolution de problèmes, la production ou la compréhension du langage (Lemaire, 1999 : 14). Elle considère que l'humain, comme l'ordinateur, constitue un système de traitement de l'information qui a une mémoire à long terme, à court terme et qui traite les symboles (Nicolas & Ferrand, 2008 : 134).

Pour observer les processus cognitifs, la psychologie cognitive observe les comportements (Le Ny, 2005 : 27). Cependant, la psychologie cognitive « n'est pas une science du comportement » (Mareau & Vanek Dreyfus, 2004 : 17). Les comportements sont envisagés comme les « indicateurs » des mécanismes mentaux (Lieury, 2014 : 24). Pour appréhender les comportements et les situations dans lesquelles ils surviennent, la psychologie cognitive recourt de façon préférentielle à la méthodologie expérimentale (Léger, 2012 : 8).

Puis, la psychologie cognitive utilise la méthode statistique pour généraliser des résultats obtenus sur un échantillon à toute une population (Le Ny, 2005 : 35). Son objectif est de présenter le fonctionnement général des mécanismes mentaux et de proposer des modèles.

La psychologie cognitive dévoile les processus impliqués dans le traitement de l'information. Elle met, par exemple, en lumière le processus de la perception qui équivaut à la première étape du traitement de l'information. La perception correspond au phénomène qui permet à l'individu de connaître son environnement et de régir son action qui est constitué d'« un ensemble d'activité complexes (biologiques-et-mentales) liées à la prise de connaissance implicite ou explicite de notre environnement et de nos actions propres » (Bonnet, 2006 : 91).

La perception est relative à la transformation des stimuli de l'environnement, éléments pouvant faire réagir l'organisme, en information sensorielle et cette transformation se réalise

en plusieurs étapes que décrivent Bertrand et Garnier (2005). Tout d'abord, lors de l'étape dite de « stimulation », les composants environnementaux varient, ce qui conduit les récepteurs sensoriels à s'activer. Ensuite, lors de l'étape suivante nommée « transduction », les récepteurs, capables de convertir le signal physique ou chimique en message nerveux, transforment les stimuli en message nerveux. Ce n'est qu'une fois que le message atteindra un seuil d'excitation suffisant qu'il sera alors transmis au système central.

Ainsi, quand l'individu perçoit de la parole, son système auditif va transformer des vibrations en une « suite de sonorités que le récepteur perçoit comme étant de la parole » (Matlin, 1998/2001 : 391). Enfin, il convient de souligner qu'une fois que le stimulus est transformé en information sensorielle, la perception devient « un processus complexe [...] Elle nécessite l'intégration cognitive de plusieurs sources : les sensations, les connaissances, les attentes du sujet », ces dernières pouvant déterminer l'interprétation que le sujet fait d'un stimulus (Bertrant & Garnier, 2005 : 73).

Le Ny (2005 : 87) rappelle que la perception correspond à la phase initiale du traitement de l'information qui est suivie d'autres traitements cognitifs : elle fournit des « sorties » qui sont les « entrées » des autres processus cognitifs mais parfois cette phase initiale n'est pas indispensable pour traiter une information car celle-ci peut être activée par la mémoire de l'individu comme lorsque c'est un souvenir qui est traité. La psychologie cognitive précise que la compréhension constitue l'étape de traitement de l'information post-perception. Une fois que l'information a été traitée par les processus perceptifs, ayant subi une première transformation, elle est traitée sémantiquement par l' « esprit/cerveau » du sujet, pour reprendre le terme de Le Ny (2005 : 27).

Lors de l'étape de la compréhension d'un énoncé linguistique, par exemple, les sorties des processus perceptifs sont traitées dans la mémoire de travail[4] où se construit une représentation mentale, ce qui aboutit à l'élaboration d'une « représentation sémantique finale » dans la mémoire ainsi que le souligne l'ouvrage coordonné par Baudouin et Tiberghien (2007 : 85). La représentation sémantique finale constitue « l'équivalent psychologique du sens une fois qu'il a été construit » (Le Ny, 2005 : 121). Comprendre un énoncé équivaut à en construire la signification (Bassano, 1985 : 35).

Enfin, il est possible de souligner que le locuteur de toute langue possède une sorte de « dictionnaire » mental. Ce « dictionnaire » est constitué d'un ensemble d'unités lexicales organisées en réseaux et dont les définitions principales comportent des données encyclopédiques, générales (Le Ny, 1994 : 298). Les réseaux sémantiques sont constitués des « relations logiques qu'entretiennent les concepts les uns avec les autres » (Godefroid, 2008 : 380). Et selon les théoriciens des réseaux, l'accès au sens d'un mot et/ou d'un énoncé se baserait sur ces réseaux sémantiques (Jonhson-Laird, 1988/1994 : 349).

Résumé intermédiaire de la partie 1.2.

[4] Le fonctionnement de la mémoire de travail, en interaction avec la mémoire à long terme, et les modalités de la construction du sens seront décrits de façon plus approfondie dans le chapitre 3 (cf : 3.1.1.2.).

Depuis Descartes, l'homme est envisagé en tant qu'être pensant, cogitant. Puis il a été pensé en tant qu'être traitant les symboles de son environnement, être computationnel.

La cognition est inhérente à toute activité humaine. Elle désigne ce qui est impliqué dans la connaissance et l'accès à la connaissance soit l'attention, la perception, la mémoire, le langage. L'homme, être computant et cogitant connaît en permanence l'activation des processus cognitifs qui lui permettent de traiter les stimuli internes ou externes issus de sa pensée ou de son milieu de sorte à construire du sens.

1.3. L'émotion

Aujourd'hui, l'émotion est considérée par le champ de la didactique des langues. L'homme, être cognitif, qui traite en permanence les éléments du réel, de sa propre pensée, a aussi la capacité d'éprouver des émotions. Les émotions ont été qualifiées d'universelles ainsi que d'adaptatives. L'origine du ressenti émotionnel a été définie de diverses façons au fil du temps. La prise en compte de l'émotion par le domaine de l'enseignement/apprentissage est relativement récente.

1.3.1. Quelques définitions

L'homme cognitif, pense et interprète en permanence la réalité qui l'entoure. Il se situe dans une position subjective face au monde. D'un point de vue philosophique, l'objectivité de sa pensée est réellement subjective, ses passions ainsi que ses sentiments et ses intérêts le conduisant à juger des éléments donnés importants (Zubiri, 2003 : 122). L'affectivité de l'homme influence la nature de la perception qu'il peut avoir du monde l'entourant.

Tout individu à la capacité de ressentir des émotions (Moulay & Rebischung, 2011). Cependant, comme Rimé (2005 : 43-44) le rappelle en réalisant une analyse étymologique du terme « émotion », ce mot qui est aujourd'hui extrêmement présent dans le discours médiatique, est paru relativement récemment dans la langue française et son sens actuel est le résultat d'une importante évolution sémantique. L'auteur met en relief qu'il faut attendre la fin du XVIIe siècle pour que le terme « émotion » fasse partie du lexique de la langue française. Il souligne, de plus, qu'à ce moment-là, le mot « émotion » a un sens très éloigné de son sens actuel. A l'époque, le terme sert à désigner des phénomènes comme des mouvements et des agitations collectives. Cette définition de l'émotion en tant que phénomène collectif est toujours présente dans le *Littré* de 1883. Par ailleurs, comme Rimé (2005 : 44) le note, le *Larousse* de 1870 donne, toutefois à la même époque, une définition de l'émotion plus proche de celle que l'on connaît d'aujourd'hui, la présentant d'abord comme une excitation animale et ensuite comme une agitation collective. Autrement dit, la définition de l'émotion comme phénomène relatif à l'individu et non au collectif est relativement récente.

De plus, il est important de souligner que dans la littérature, les sens des termes « émotion », « humeur » et « affect » sont parfois confondus et utilisés sans distinction comme dans l'étude de Bower (1981). Toutefois, comme le souligne Corson (2002 : 111-112), ces termes renvoient à des réalités distinctes. Le terme d'affect correspond à un terme générique qui comprend les notions d'émotion et d'humeur. Quant aux émotions, l'auteur rappelle qu'elles sont engendrées par un objet, un individu ou une situation et sont souvent dirigées vers ces derniers, constituant des réactions de courtes durées. Au contraire, l'auteur signale que les humeurs durent plus longtemps et n'ont pas été engendrées par des causes

aussi spécifiques. Cependant, comme le précise Corson (2002 : 112), les émotions peuvent influencer l'apparition d'une humeur qui perdure une fois que l'état émotionnel est terminé, d'où la difficulté de distinguer une émotion d'une humeur. La figure 2 présente les rapports de l'« affect », l'« humeur » et l'« émotion » ainsi que leurs spécificités.

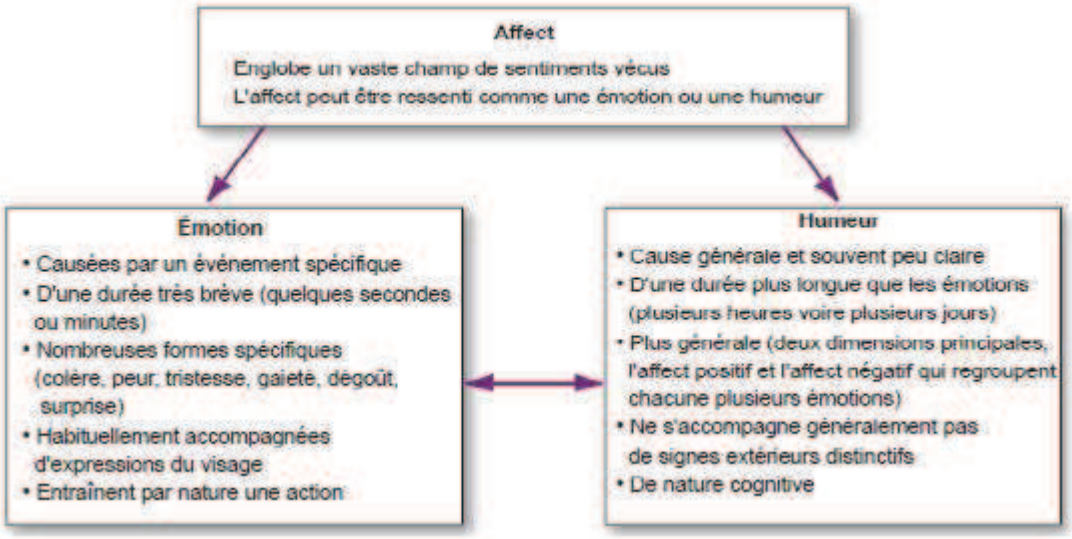


Figure 2 : L'affect, l'émotion et l'humeur d'après Robbins et Judge (2005/2011 : 111).

On retrouve dans la figure 2 proposée par Robbins et Judge (2011 : 111) les spécificités de l'affect, l'émotion et l'humeur présentées par Corson (2002 : 111-112). Robbins et Judge (2011 : 110) définissent eux aussi l'affect comme un « vaste champ de sentiments vécus dont les émotions et les humeurs font partie ». Toutefois, il est intéressant de souligner que les auteurs précisent que l'humeur peut aussi influencer l'émotion. Par exemple, si un individu est de mauvaise humeur, il est possible qu'il ressente plus facilement de la colère dans une situation donnée. Par ailleurs, la figure 2 signale que l'émotion est accompagnée d'expressions du visage tandis que l'humeur ne l'est pas. Par souci de clarté, les termes d'émotions positives et d'émotions négatives seront utilisés dans la suite de cette réflexion afin de ne pas confondre les émotions avec les humeurs.

La définition de l'émotion telle qu'on la connaît aujourd'hui, comme cela a été souligné, est relativement récente et les termes « affect », « émotion » et « humeur » réfèrent à des réalités distinctes. De plus, les définitions de l'émotion sont différentes selon les auteurs et les théories qu'ils privilégient ainsi que l'attestent Kleinginna et Kleinginna (1981). Toutefois, il convient pour l'instant d'en donner une définition consensuelle.

Bien que les définitions des émotions puissent dépendre des théories privilégiées par leurs auteurs qui appréhendent les émotions, les émotions font partie des affects. Les états affectifs peuvent être agréables ou désagréables. Dumas (1948 : 22) décrit les extrémités des états affectifs liés aux tonalités agréables et désagréables ainsi :

> On peut ranger dans le domaine de l'agréable, outre les sensations dont le ton mérite ce qualificatif, les émotions sthéniques, les passions qui se satisfont ou se représentent leur satisfaction, les sentiments d'admiration esthétique, morale ou autre, les états affectifs liés au repos, au jeu, au farniente, à l'activité facile de l'esprit, au bon fonctionnement de nos organes, au tonus musculaire, etc., et, de même, on peut classer dans le domaine du

> désagréable, outre les sensations que nous qualifions de désagréables, les émotions déprimantes ou épuisantes, les passions insatisfaites, les sentiments de dégoût, d'aversion esthétique ou morale, les états affectifs de gêne et de malaise liés à la fatigue, au mauvais fonctionnement du corps, etc.
>
> Dumas (1948 : 22)

Dumas (1948 : 22) met en avant que certaines émotions peuvent être appréhendées via les sensations agréables qu'elles procurent et d'autres via les sensations désagréables qui les accompagnent.

De plus, l'émotion correspond à un « mouvement, c'est à dire un changement par rapport à un état immobile initial, nous n'étions pas émus et soudain nous le sommes » (Lelord & André, 2001 : 14). La notion même de mouvement, se retrouve dans la racine étymologique latine du mot « émouvoir », correspondant au verbe latin « movere » qui signifie en même temps qu'« émouvoir », « mouvoir, ébranler, agiter » (Desprats Péquignot, 2004 : 196).

En outre, après s'être livré à une analyse de contenu de 92 définitions de l'émotion données dans la littérature et avoir observé les propriétés partagées par ces dernières, Kleinginna et Kleinginna (1981: 355) proposent une définition synthétique de l'émotion :

> L'émotion résulte d'un ensemble d'interactions complexes entre des facteurs subjectifs et objectifs, la médiation de neurones ~ systèmes hormonaux, qui peuvent (a) donner lieu à des expériences affectives telles que des sentiments d'excitation, de plaisir/déplaisir; (b) générer des processus cognitifs conduisant à percevoir des informations comme émotionnellement pertinentes, des évaluations, des processus d'étiquetage; (c) activer des ajustements des composants physiologiques dans certaines conditions ; et (d) conduire à un comportement qui est souvent mais pas toujours expressif, dirigé vers un but et adaptatif.
>
> Kleinginna et Kleinginna (1981 : 355)

Pour Kleinginna et Kleinginna (1981 : 355), l'émotion semble être le résultat de l'interaction de facteurs subjectifs et objectifs, c'est à dire qu'elle dépend de stimuli environnementaux mais aussi de la façon dont les individus interprètent ces stimuli et de la sécrétion d'hormones. L'interaction entre ces facteurs donnent lieu à quatre principaux composants de l'émotion qui sont : un état d'éveil et une sensation de plaisir pour les émotions positives et de déplaisir pour les émotions négatives, des processus cognitifs de catégorisation, des effets d'ordre physiologique et un comportement.

Aujourd'hui, tous les auteurs semblent considérer que l'émotion correspond à un état affectif multidimensionel comprenant : « des manifestations physiologiques, cognitives, expressives et subjectives » (Christophe, 1998 : 11). Les réactions expressives, aussi dites comportementales, accompagnant les émotions correspondent aux postures, gestes, expressions faciales et modifications de la voix qui accompagnent les émotions et correspondent à l'aspect social des émotions puisqu'elles permettent de les communiquer (Godefroid, 2008 : 575). Une émotion de joie est, par exemple, accompagnée d'un sourire et ce sourire quand il est observé par une tierce personne lui permet de connaître l'état émotionnel de l'individu souriant. Le Petit Robert coordonné par Rey-Debove et Rey (2013 : 851) précise que l'émotion comprend aussi des « troubles physiologiques (pâleur ou

rougissement, accélération du pouls, palpitations, sensation de malaise, tremblements, incapacité de bouger ou agitation) ».

Les réactions subjectives des émotions, aussi dites expérientielles, correspondent à la manière dont le sujet vit personnellement une situation qui le conduit à éprouver une émotion en associant cette situation à ses souvenirs (Godefroid, 2008 : 575). Enfin, selon le modèle de l'évaluation cognitive qui constitue le modèle de l'émotion le plus accepté, ce n'est pas l'événement en soi qui émeut mais la signification que le sujet lui attribue (Cottraux, 2001 : 39). C'est pour cette raison que l'émotion est essentiellement et avant tout cognitive.

1.3.2. La fonction et l'origine des émotions

Selon la perspective darwinienne, présentant des postulats sur lesquels se basent de nombreuses recherches sur les émotions, les émotions sont universelles et ont une fonction adaptative (Nugier, 2009 : 8). Elles sont universelles car elles sont présentes chez tous les hommes, quelle que soit leur culture. Elles sont adaptatives car elles permettent aux individus de répondre de manière pertinente aux situations qu'ils rencontrent.

Plus précisément, les émotions ont une fonction adaptative car, face aux événements extérieurs, elles servent de signal à l'organisme de l'individu et lui permettent d'adopter le comportement pouvant solutionner le problème rencontré, un comportement agressif ou colérique pouvant par exemple permettre à l'individu de faire face à une menace éventuelle (Nugier, 2009 : 8). L'expression faciale du dégoût, avec les gestes de contraction des muscles faciaux qui l'accompagnent permet, en outre, à l'individu d'expulser hors de sa bouche des aliments qui pourraient éventuellement lui causer une indigestion ou être dangereux pour sa santé (Mondillon & Tcherkassof, 2009 : 25). Selon Darwin, les expressions émotionnelles de base[5] (comme l'expression faciale du dégoût qui vient d'être décrite) sont génétiquement programmées : elles avaient une fonction adaptative hier, en ayant permis l'évolution de l'espèce, et elles sont aujourd'hui héritées par tous les hommes (Channouf, 2006 : 27).

De plus, selon les recherches s'inscrivant dans la continuité de la théorie darwinienne, les émotions ont un rôle premier dans la régulation des interactions sociales. Elles sont dotées d'une fonction communicative, déjà exposée par Darwin, l'expression des émotions permettant de satisfaire des désirs et d'éviter d'éprouver des sensations désagréables (Luzes, 2004 : 173).

Les facteurs à l'origine du ressenti émotionnel ont été décrits par la théorie périphérique des émotions élaborée par James (2006 : 27)[6] au milieu des années 1880 comme correspondant aux changements physiologiques que connaît l'organisme de l'individu lorsqu'il est dans certaines situations et selon cette théorie, l'émotion résulte du « sentiment que nous avons de ces changements à mesure qu'ils se produisent ». Ce serait la prise de conscience de ces changements qui permettrait au sujet d'interpréter la situation de manière émotionnelle. D'après cette théorie, ce n'est qu'une fois que les changements physiologiques tels le tremblement, la sueur sont pris en compte par l'individu que ce dernier peut ressentir de la joie ou de la tristesse. Faire l'expérience d'une émotion, c'est avant tout faire l'expérience des changements physiologiques qui l'accompagnent : ce sont ces changements et la prise de conscience de ces changements par le sujet qui déclenchent le ressenti émotionnel.

[5] Les expressions émotionnelles de base sont les émotions communes à tous les hommes ; une définition plus précise des émotions de base sera présentée en suivant (cf : 1.4.3.).

[6] La théorie de James qui est présente dans l'ouvrage publié en 2006 intitulé *Les émotions : œuvres choisies I* est originellement publiée en 1884. La référence de l'article où est exposée cette théorie est : James, W. (1884). What is an emotion ? *Mind*, *19*, 188-205.

L'émergence d'une émotion est définie par James (2006 : 57) comme résultant de l' « éveil par un objet d'une quantité d'actions réflexes qui sont immédiatement ressenties ».

Une autre théorie de l'émotion est apparue avec les travaux de Lange[7] à la même période que la théorie formulée par James. Cette théorie considère que l'émotion a une origine vasculaire et pour Lange, l'émotion serait la sensation de ces changements corporels : elle constituerait des réponses aux changements vasculaires (Švec, 2013 : 90). La théorie de Lange accorde moins d'intérêt à l'expérience subjective de l'émotion que la théorie de James (1884/2006) et c'est pourquoi la théorie de Lange est souvent reprise par les défenseurs d'un « réductionnisme physiologique » de l'émotion tandis que la théorie périphérique des émotions est souvent reprise par ceux qui soutiennent l'idée d'une composante cognitive de l'émotion (Švec, 2013 : 91).

Toutefois, bien que les théories de James et Lange sur l'origine du ressenti émotionnel soient divergentes, elles convergent sur trois points que met en avant Christophe (1998 : 19). D'abord, elles considèrent toutes deux que la prise de conscience des changements corporels par le sujet est une condition *sine qua non* à l'émergence du ressenti émotionnel. De plus, même si elles considèrent que les changements physiologiques déclenchant l'émotion sont de natures différentes, elles pensent le processus émotionnel de façon identique. Elles envisagent l'émergence de l'émotion selon les mêmes étapes. D'après ces deux théories, le stimulus cause dans un premier temps des réponses physiologiques et c'est la sensation de ces changements qui engendre l'émotion. C'est lorsque l'individu prend conscience des modifications de son organisme, qu'il remarque que son corps est en train de réagir face à une situation, qu'il ressent une émotion.

Les facteurs à l'origine de l'émotion ont, ensuite, exclusivement été attribués au thalamus par la théorie centrale, aussi dite « thalamique », des émotions élaborée par Canon. Canon élabore sa théorie à la fin des années 1920[8]. Selon sa théorie, le ressenti émotionnel est généré par le système nerveux central, le thalamus étant à l'origine de l'expérience affective et des changements physiologiques liés aux émotions (Scherer, Sangsue & Sander, 2008 : 24). La théorie centrale des émotions considère que le stimulus est traité au niveau du thalamus. C'est le thalamus qui émet de manière simultanée une réponse physiologique et un ressenti émotionnel. Il produit les changements physiologiques et est à la source de l'expérience affective. C'est son excitation qui engendre le ressenti émotionnel (Christophe, 1998 : 20). D'après la théorie centrale des émotions, si un individu marchant seul dans l'obscurité entendait un cri soudain : il aurait peur et, en même temps, tremblerait. Le ressenti de l'émotion en tant qu'expérience subjective et en tant qu'expérience physiologique est simultané.

Selon la théorie centrale des émotions, les changements corporels et viscéraux que peut éprouver l'individu sont trop lents pour pouvoir être considérés comme étant la source de l'émotion, les théories précédemment présentées de James et Lange étant rejetées (Christophe, 1998 : 20). La théorie centrale des émotions prend appui sur une étude de Maranon[9] montrant que lorsque de l'adrénaline est injectée chez des sujets, ces derniers rapportent seulement la

[7] La théorie de Lange est présentée dans son ouvrage dont la référence est :
Lange, C. (1885). *Om sinsbevaegelser : et psykfysiologiske studie.* Copenhague, Danemark : Rasmussen.
[8] La théorie de Canon est exposée dans l'article qui a la référence suivante :
Cannon, W.B. (1927). The James-Lange theory of emotions : a critical examination and an alternative theory. *American Journal of Psychology, 39*, 106-124.
[9] Cette étude à la référence suivante :
Maranon, G. (1924). Contribution à l'étude de l'action émotive de l'adrénaline. *Revue Française d'Endocrinologie*, *2*, 301–325.

perception de certains troubles physiologiques mais non la perception d'une émotion, cette étude contredisant l'existence d'un lien entre la perception des changements physiologiques et l'émergence des émotions (Prat, 2006 : 15).

La théorie thalamique des émotions considère que le thalamus est à l'origine des émotions. Cette théorie qui accorde un rôle central au cerveau dans l'émergence de l'émotion est l'ancêtre de la théorie plus récente de l'évaluation cognitive des émotions, mettant en avant le caractère essentiellement cognitif de l'émotion (cf : 1.3.4.).

1.3.3. L'émotion : un phénomène cognitif

La théorie de l'évaluation cognitive a pour origine le travail de Lazarus[10] des années 1960 (Nugier, 2009 : 10). Selon cette théorie, l'émotion est un phénomène qui est avant tout de nature cognitive.

Lazarus (1993 : 7) rappelle les caractéristiques de la théorie de l'évaluation cognitive qui se base sur le concept d' « appraisal » (dont la traduction française correspond à « évaluation cognitive ») en soulignant que l'*appraisal* correspond à l'interprétation d'un événement par un sujet. Selon la théorie de l'évaluation cognitive, c'est l'*appraisal* qui engendre l'émotion. Un individu éprouve une émotion car il interprète un événement perçu comme émotionnel. Or l'évaluation cognitive d'un événement dépend des caractéristiques de l'histoire personnelle du sujet et de ses expériences dans l'environnement (Lazarus, 1993 : 12). L'émotion n'est pas simplement engendrée par l'environnement mais aussi, de manière complémentaire, par les croyances et les motivations de la personne qui ressent cette émotion : ce sont les croyances et les motivations de la personne qui la conduisent à attribuer une signification à une situation et donc à ressentir une émotion face à cette situation (Lazarus, 1993 : 13).

Pour les tenants de la théorie de l'évaluation cognitive, l'émotion engendrée par une situation dépend du sujet. D'après leurs postulats, un événement peut engendrer des émotions distinctes chez deux individus ou un individu à deux moments différents car l'émotion dépend de la subjectivité du sujet et du sens qu'il attribue à la situation : « l'évaluation de l'événement est fonction des motivations et valeurs d'un *individu donné* à un *moment donné* » (Sander & Scherer, 2009 : 23). L'émotion dépend de manière complémentaire des éléments constitutifs de l'environnement et des représentations du sujet qui le conduisent à interpréter ces éléments d'une façon donnée.

Ainsi que le rappelle Rusinek (2004 : 74), la théorie des émotions développée par Beck depuis les années 1970[11] prend appui sur le modèle de l'évaluation cognitive. Elle envisage l'émotion comme le résultat de structures cognitives qui s'expriment par des tendances entre autres d'approche, d'évitement. Ces tendances sont héritées phylogénétiquement (pouvant donc se retrouver chez tous les hommes) et se construisent lors de l'ontogénèse (pouvant ainsi être spécifiques à chacun).

Rusinek (2004 : 74-75) met en avant les spécificités du modèle de Beck. D'après le modèle de Beck, les tendances d'action correspondent à des dispositions du sujet qui agissent dans un but d'adaptation à l'environnement. Les patterns comportementaux représentent des stratégies mises en place au regard de facteurs innés et environnementaux. De plus, selon ce modèle, les

[10] Cette théorie a pour origine les réflexions de Lazarus présentes dans l'article qui à la référence :
Lazarus, R. (1966). *Psychological stress and coping process*. New-York, Etats-Unis: McGraw Hill.
[11] Les idées de Beck se trouvent entre autre dans l'ouvrage qui a la référence :
Beck, A. T. (1976). *Cognitive therapy and emotional disorders*. New-York, Etats-Unis : International University Press.

structures cognitives liées aux émotions se trouvent en mémoire sous la forme de schémas cognitifs[12], canalisant l'attention de l'individu face à son environnement. Ces schémas cognitifs lui permettent de traiter le stimulus perçu et constituent pour lui des sortes de filtres du traitement de l'information. Quand ils sont activés, ces schémas guident les processus cognitifs de l'individu pour appréhender la situation rencontrée. Ils le conduisent à traiter l'information en sélectionnant des stimuli de l'environnement qui sont, pour lui, pertinents et l'amènent à donner des réponses émotionnelles ainsi que physiologiques et comportementales. Puis comme le rappelle Rusinek (2004 : 76), une évaluation cognitive secondaire permet au sujet, dans le cas essentiellement d'émotions négatives, de mettre en place des stratégies pour faire face à la situation qu'il rencontre (stratégies dites de « coping »)

Selon Frijda (2004 : 158), les émotions via l'action qui les accompagnent existent pour permettre la « négociation » avec l'environnement. La théorie des tendances d'action est au centre du modèle de l'émotion de Frijda (1986). Quand l'individu ressent une émotion, son organisme se tient prêt à réagir et l'individu ressent une activation physiologique, comme s'il allait adopter un comportement, réaliser une action (Frijda, 1986)[13]. Aussi, l'évaluation de la situation qui conduit l'individu à éprouver un comportement dépend de la manière dont il se sent concerné par la situation qu'il rencontre (Frida, 1986 : 6). De plus, l'évaluation de la situation et la préparation à l'action peuvent être régulées par des processus de régulation qui sont déclenchés par les caractéristiques de l'environnement et les propensions du sujet (Frijda, 1986 : 6). Cette régulation est réalisée par le sujet volontairement au vu du bénéfice qu'il envisage de l'action potentiellement engendrée par une émotion au regard de l'ensemble de ses intérêts dans une situation donnée et non seulement l'intérêt que lui permet d'atteindre l'action liée l'émotion qu'il a (Frijda, 2004 : 164-165).

Comme cela a été précisé plus haut lorsque le concept d'*appraisal* a été introduit, l'évaluation cognitive d'un stimulus et les tendances d'action qu'elle engendre dépendent bien évidemment de facteurs situationnels mais aussi de facteurs dispositionnels dans le sens où ils sont relatifs aux caractéristiques de l'individu.

En outre, quand l'individu se trouve face à une situation qu'il interprète émotionnellement, il active un réseau de nœuds présent dans sa mémoire (Bower, 1981 : 135). Tout événement, une fois interprété comme émotionnel, est raccordé en mémoire à des nœuds correspondant à des concepts, des traits sensoriels. Le nœud d'une émotion est lié à d'autres nœuds comprenant, par exemple, les réactions de natures physiologiques, comportementales liées à une émotion donnée. En mémoire, les émotions sont associées aux comportements expressifs qui les accompagnent, aux événements qui les ont provoquées chez un individu par le passé.

La figure 3 présente le réseau de nœuds liés au nœud de la joie. Elle montre un fragment de connexions à ce nœud émotionnel. Chaque nœud représente un concept, des traits sensoriels. Quand l'activation d'un nœud atteint un seuil d'excitation suffisant, elle s'étend aux autres nœuds du réseau.

[12] Les schémas constituent des structures cognitives « stables, stockées dans la mémoire à long terme et fonctionnent automatiquement » (Cottraux & Blackburn 2006 : 16).
[13] Le lien entre émotion et motivation envisagé par Frijda sera décrit dans le chapitre 3 (cf : 3.3.1.2.).

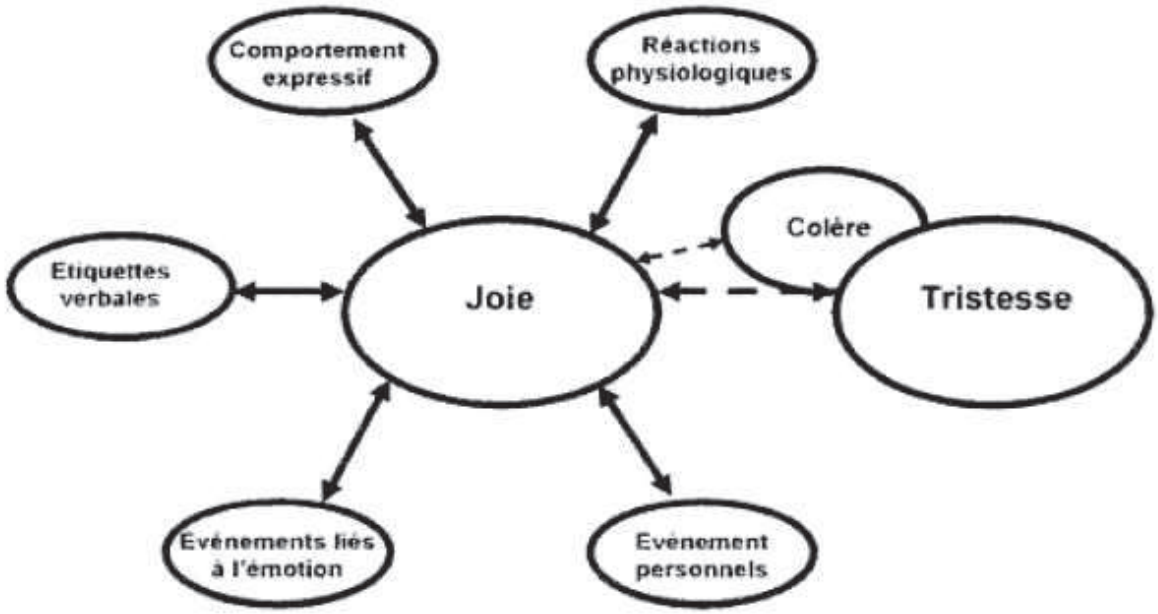


Figure 3 : Activation d'un nœud émotionnel en mémoire d'après Bower (1981 : 135 ; revu par Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2008 : 206).

Dans la figure 3, les flèches bidirectionnelles indiquent l'activation mutuelle entre les nœuds et les pointillés représentent les voies inhibitrices du nœud d'une émotion à d'autres nœuds émotionnels. Ainsi, si l'émotion de joie est activée, les émotions de tristesse et de colère sont, par conséquent, inhibées. De plus, le nœud d'une émotion est lié à des nœuds correspondant aux comportements expressifs, états physiologiques qui l'accompagnent et aux événements l'ayant déjà déclenchée. Quand le nœud de la joie est activé, il active dans la mémoire de l'individu d'autres nœuds auxquels il est relié comme ceux contenant entre autres les événements personnellement vécus par le sujet qui lui ont déjà procuré de la joie ou les comportements expressifs relatifs à la joie comme le sourire.

1.3.4. La prise en compte de l'émotion par le champ de l'enseignement

L'absence ou la présence d'une définition du terme « émotion » dans les dictionnaires dédiés à la didactique, la pédagogie, l'éducation témoigne d'une récente considération de la notion d'émotion par le champ de l'enseignement et de l'apprentissage. Dans les années 1970, l'émotion ne semble pas considérée. Cependant, elle l'est à partir du milieu des années 1990.

Dans le *Dictionnaire de didactique des langues* (Galisson & Coste, 1976), seul est défini le terme de la même famille que le terme « émotion » qui correspond au terme « émotive ». Ce terme réfère à la fonction émotive du langage. Le dictionnaire explique que la fonction émotive aussi dite expressive est centrée sur le destinateur et correspond à une expression directe du sujet à l'égard de ce qu'il dit. Le terme « émotion » est absent du dictionnaire. Il existe des dictionnaires de didactique récemment publiés où l'émotion n'est toujours pas définie comme le *Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques* coordonné par Reuter (2013). Ce dernier ne définit ni le terme d' « émotion » ni les termes « affect » et « sentiment ».

Par contre, le terme « émotion » est défini dans l'ouvrage coordonné par Cuq (2003). Le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (2003 : 80) définit l'émotion comme la « sympathie ou l'antipathie pour un cours, un enseignement, une

découverte, etc. ».

Il est possible de souligner que l'émotion est prise en compte dans le champ de la pédagogie dès la fin des années 1990. L'ouvrage *Pédagogie, dictionnaire des concepts clés : apprentissage, formation, psychologie cognitive* (Raynal & Rieunier, 1997) définit le terme « émotion ». Il le définit en se référant aux théories de la psychologie portant sur les émotions. Raynal et Rieunier (1997) présentent la théorie centrale des émotions, la théorie périphérique (cf : 1.3.3.).

Par ailleurs, la notion d'émotion est définie depuis relativement peu de temps dans le champ de l'éducation. Les termes « émotion » et « affect » ne sont pas définis dans l'ouvrage *Vocabulaire de l'éducation* coordonné par Mialaret (1979). Le terme « émotion » n'est pas non plus défini dans le *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation* (De Landshesre, 1979). Dans les années 1970, les aspects affectifs de l'enseignement ne semblent pas être considérés par l'univers de l'éducation. Le *Dictionnaire de l'éducation* coordonné par Van Zanten (2008) ne définit pas non plus les termes « émotion », « sentiment », « affect ». Cependant, l'ouvrage dirigé par Van Zanten (2008) explique le terme « motivation » en l'envisageant dans sa dimension affective en tant qu'état interne qu'il est possible d'observer à partir d'indicateurs comme le degré d'engagement affectif au niveau de l'intérêt.

Dans le *Dictionnaire des termes de l'éducation* (Bon, 2004), les termes « émotion » et « sentiment » ne sont pas, non plus, définis. Par contre, la définition du terme « affectivité » y est donnée. Le dictionnaire précise que l'affectivité « désigne l'ensemble des états sentiments, des états affectifs, des émotions face au monde extérieur. » (Bon, 2004 : 13). Le *Dictionnaire des termes de l'éducation* (Bon, 2004), au début milieu des années 2000, prend en compte la dimension émotionnelle de l'éducation en définissant l'affect.

Résumé intermédiaire de la partie 1.3.

La présence de définitions de l'émotion dans les dictionnaires dédiés à la pédagogie, la didactique, l'éducation prouve que l'émotion est prise en compte de manière relativement récente par les domaines s'intéressant à l'enseignement et à l'apprentissage.

La définition de l'émotion telle qu'on la connaît aujourd'hui en tant que phénomène concernant l'individu et non le groupe est aussi assez récente.

L'émotion peut être envisagée de façon spécifique selon les théories privilégiées par les auteurs qui l'appréhendent. Toutefois, aujourd'hui, l'émotion est généralement considérée comme un phénomène qui est accompagné de réactions physiologiques, expressives, comportementales et subjectives.

L'émotion est enfin, avant tout, cognitive. Son avènement dépend de l'évaluation cognitive qu'un individu réalise d'une situation. Cette évaluation et les façons dont l'individu se prépare à réagir à la situation rencontrée dépendent des caractéristiques personnelles du sujet. De fait, face à un même stimulus, des individus distincts peuvent procéder à des évaluations cognitives différentes et avoir des émotions et des tendances d'action qui ne sont pas identiques.

1.4. Essai de synthèse des relations entre cognition, culture et émotion

L'homme est un être cognitif, qui évolue dans un environnement culturel, et qui a la capacité d'éprouver des émotions. Selon une définition anthropologique de la culture, celle-ci peut engendrer certaines manières d'interpréter le monde. Et bien que les approches culturelles puisse être critiquées puisque pouvant trop considérer l'individu comme entièrement déterminé par une culture unique, il semble intéressant de souligner les travaux qui mettent en exergue les liens pouvant exister entre la culture, la cognition et l'émotion qui sont depuis longtemps considérées comme inhérentes à l'homme. Deux principaux courants théoriques appréhendent les rapports d'influence qu'entretiennent la cognition et culture : la théorie naturaliste de la culture et la théorie dispositionnaliste de la cognition. Par ailleurs, les relations de la cognition avec l'émotion sont reconnues depuis les années 1990. Les théories du domaine de la psychologie envisagent, enfin, les rapports existant entre émotion, cognition et culture, montrant dans quelle mesure les émotions sont liées à la culture.

1.4.1. Les correspondances entre cognition et culture

La théorie naturaliste de la culture est soutenue par Sperber (1996). Selon les tenants de cette théorie, la culture est déterminée par la cognition. La culture constitue une série de représentations mentales acquises, stockées par le cerveau et dépend de « contraintes cognitives » (Boyer, 1994 : 391 ; notre traduction). Les contraintes cognitives correspondent aux capacités naturelles de production et de reproduction liées au système cérébral soit aux processus cognitifs d'acquisition et de mémorisation influençant le traitement et le stockage des représentations dans le cerveau. D'après la théorie naturaliste de la culture, comme la culture correspond à des représentations mentales dépendant des contraintes cognitives universelles de l'homme de perception et de mémorisation, celle-ci est déterminée par la cognition en même temps qu'elle est cognitive.

Selon Sperber (1996 : 144-145), le développement d'un comportement culturel correspond à la transmission d'une représentation d'un individu à un autre. Quand un individu développe un comportement culturel en observant un autre individu réaliser ce comportement, cela signifie qu'il a construit une représentation identique à la représentation qui conduit l'individu observé à avoir ce comportement. La construction de cette représentation le conduit à avoir un comportement similaire à celui de l'individu qu'il observe.

Pour illustrer le processus du développement d'un comportement culturel, correspondant à la perception d'un comportement puis à la construction d'une représentation, Sperber (1996 : 144-145) donne l'exemple d'un garçon nommé Jean qui perçoit une fille nommée Jeanne faire un pot, ce qui engendre chez lui une représentation du pot identique à la représentation que Jeanne a du pot et le conduit, par la suite, à produire un pot semblable à celui de Jeanne :

> La représentation que Jeanne a fait d'un pot a joué un rôle causal dans le fait qu'elle ait fabriqué un pot conforme à cette représentation. Ce pot a été vu par Jean et a causé en lui la construction d'une représentation identique à celle de Jeanne. Cette représentation mentale de Jean a joué un rôle causal dans le fait qu'il ait fabriqué un pot identique à celui de Jeanne, etc.
>
> Sperber (1996 : 144-145).

Comme l'illustre l'exemple du développement du comportement culturel de la fabrication du pot donné par Sperber (1996 : 144-145), ce sont la perception et la transmission des représentations qui développent les comportements culturels.

Par ailleurs, selon Sperber (1996), c'est grâce aux communications auxquelles l'homme participe dès son plus jeune âge qu'il acquiert des croyances intuitives et des croyances réflexives. L'auteur souligne l'effet de la communication dans la transmission de ces croyances. Les croyances intuitives sont acquises grâce à des interactions ordinaires avec un tiers ou l'environnement et ne demandent pas d'apprentissage conscient. Il y a parmi elles, les croyances sur l'effet du mouvement du corps sur l'environnement ou sur autrui. Certaines croyances intuitives concernent des phénomènes particuliers (comme une personne) et sont propres à un individu ou à un petit groupe d'individus. D'autres croyances intuitives sont générales. Elles concernent, par exemple, un personnage célèbre et sont partagées par de nombreux individus vivant dans une même société. Il existe aussi des croyances réflexives constituées de l'adhésion aux mythes. Elles ne sont pas intuitives et sont généralement transmises oralement. Souvent, ces croyances correspondent à des informations dont la véracité ne peut être prouvée par l'expérience empirique de l'individu à qui elles sont transmises mais sont susceptibles d'attirer son attention, d'être facilement mémorisables. Elles sont finalement considérées comme vraies par l'individu selon la confiance qu'il a à l'égard de son interlocuteur.

Aussi, d'après Boyer (1994 : 406), les croyances religieuses sont plus répandues que d'autres représentations car elles ont un caractère séduisant correspondant à un « optimum cognitif ». Selon l'auteur, elles sont composées d'un mélange d'informations intuitives sur le monde relevant du sens commun et d'informations contre intuitives violant le sens commun, ce qui leur permettrait une large diffusion. Comme ces informations relèvent du sens commun, elles sont facilement perçues par les individus, mémorisées et transmises. Par ailleurs, elles ne respectent pas le sens commun et, ainsi, elles sollicitent fortement leur attention.

Selon Sperber (1996 : 135) : « la culture est le précipité de la communication et de la cognition dans une population humaine ». Pour l'auteur, toute représentation a un certain degré de « contagion » soit de chance d'être transmise d'un individu à un autre car certaines idées se pensent et se transmettent plus facilement au vu de facteurs environnementaux (condition de diffusion des représentations comme la légitimité des personnes par lesquelles elles sont transmises) mais aussi psychologiques (façon dont l'information attire l'attention, dont elle est mémorisable).

La théorie naturaliste de la culture soutenue par Sperber (1996) et Boyer (1994) envisage que la culture est essentiellement déterminée par des facteurs d'ordre cognitif. Cependant, d'autres courants des sciences humaines envisagent autrement le rapport entre cognition et culture.

D'après les auteurs qui envisagent le rapport entre cognition et culture de façon dissemblable aux tenants de la théorie naturaliste de la culture, les structures cognitives seraient déterminées par les contextes sociaux et historiques au sein desquels les enfants se développent : ils envisagent les origines des structures cognitives sous un angle social, leurs réflexions s'inscrivant dans les études portant sur le développement, la socialisation (Lahire, 2008 : 101). Les théories de la socialisation sont au cœur de la sociologie dispositionnaliste qui s'inscrit dans la continuité des travaux de Bourdieu sur l'habitus (cf : 1.1.3.) et porte son attention sur les processus de socialisation qui conduisent les individus à avoir certaines manières d'interpréter le réel, d'agir ou de s'exprimer (Zolesio, 2010).

De plus, selon l'approche interactionniste de Vygotsky (1896-1934), ainsi que l'explicite Ivic (1994), l'enfant se développe grâce à autrui. Les interactions avec les parents qui sont porteurs des messages d'une culture permettent à l'enfant de se développer, d'organiser et de contrôler ses comportements. Puis, comme le rappelle Ivic (1994) : selon Vygostky, les interactions avec les produits culturels de l'environnement comme les livres, par exemple, qui sont porteurs d'une manière de voir le monde amènent l'enfant à porter plus d'attention sur certains types d'informations et à interpréter certains événements de façon spécifiques. Sabatier (1999 : 159) résume ainsi la pensée de Vygotsky :

> Pour lui, les fonctions mentales supérieures de l'homme, à savoir le langage ainsi que la pensée et la conscience, s'enracinent dans un environnement social et culturel déterminé. Elles ne s'expliquent que partiellement par les structures internes, à savoir le développement génétique. L'enfant grandit dans un monde qui lui propose des connaissances qui se sont développées pour des raisons à la fois sociales, culturelles et historiques.
>
> Sabatier (1999 : 159).

Selon Vygotsky, le développement de l'enfant est, comme le met en avant Sabatier (1999 : 159) toujours relié à un environnement social et culturel.

L'environnement social « exerce une grande influence sur ce que l'enfant pense et la manière dont il le pense » (Siegler, 1986/2001 : 26).

Le domaine de la psychologie culturelle estime que l'environnement culturel dans lequel l'enfant se développe engendre chez lui des systèmes interprétatifs spécifiques de la réalité. Barth (1995 : 7) précise qu'avec l'avènement de la psychologie culturelle :

> La culture devient ainsi une boîte à outils pour donner sens à la réalité. Ces outils peuvent être intellectuels (comme des modes d'analyse), matériel (par exemple des technologies), ou symboliques (différents systèmes symboliques). C'est avant tout la culture qui donne forme à la vie et à l'esprit de l'homme. C'est par le contexte culturel que : son activité prend une signification en situant l'intentionnalité qui la sous-tend dans un système interprétatif précis.
>
> Barth (1995 : 7).

D'après la psychologie culturelle, la culture est partie intégrante de la cognition puisqu'elle constitue un système interprétatif des expériences de l'homme.

De nombreuses études signalent comment certains processus cognitifs des individus peuvent être liés à l'environnement culturel au sein duquel ils se sont développés. Peng et Nisbett (1999) montrent par exemple comment face à une même situation, des personnes de cultures différentes peuvent apporter des types de solutions divers. Dans la cinquième expérimentation de Peng et Nisbett (1999 : 748), quand des sujets de culture asiatique sont confrontés à des propositions semblant contradictoires, ils essayent de trouver la vérité dans les deux propositions qui leur sont présentées tandis que quand des sujets de culture américaine sont confrontés à la même situation, ils ont pour objectif premier de trouver laquelle des deux propositions est vraie. Les auteurs de l'étude mettent en avant que les premiers ont une

logique dialectique tandis que pour les seconds une seule des deux propositions peut être vraie. Cette expérience met en avant l'existence d'un lien entre les cultures et les logiques de résolution de problèmes.

D'après le champ de la psychologie interculturelle, l'enfant développe des schèmes d'interprétation[14] en fonction du contexte au sein duquel il se développe. Pour analyser ce contexte, il existe trois principaux modèles dont les modèles dits « écoculturel », des « niches développement » et des théories « néoconstructivites » (Troadec, 2001 : 19-20). Ces modèles émanent du champ de la psychologie interculturelle, cherchant à comprendre les processus psychologiques des individus selon leur contexte culturel en établissant un lien entre le niveau sociétal, les groupes sociaux et les caractéristiques de l'individu (Ogay, Leanza, Dasen & Changkakoti, 2002 : 37). D'après le modèle écoculturel, les facteurs à l'origine du développement psychologique du sujet sont liés à des variables d'ordre écologique ainsi que sociopolitique et ces variables ont des conséquences au niveau individuel : elles entraînent des attitudes, des croyances ou des comportements (Guimond, 2010 : 51). La figure 4 illustre ce modèle.

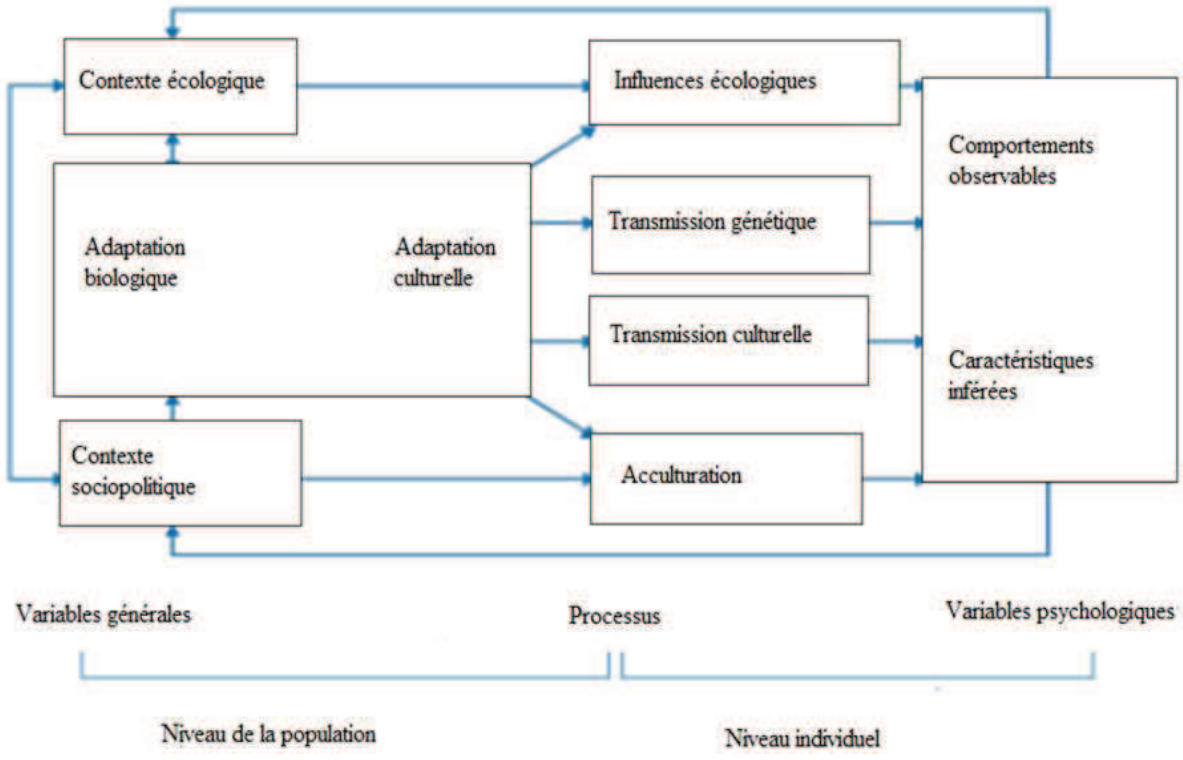


Figure 4 : Modèle écoculturel du développement (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis & Sam, 2011 : 14 ; notre traduction).

Selon le modèle écoculturel, dont les spécificités sont présentées par Berry et al. (2011 : 14), la culture permet à l'individu de s'adapter à son environnement écologique, sociopolitique. Le contexte écologique et sociopolitique conduit les membres d'un groupe à une adaptation d'ordre biologique et de nature culturelle. L'ensemble de ces adaptations se transmet génétiquement et culturellement. Cette transmission a un effet sur les comportements des sujets, qui adoptent de manière inconsciente certaines caractéristiques pour s'intégrer à la

[14] Un schème est un système de croyances où chaque concept représente supposément l'explication ou la conséquence d'un autre ou d'autres concept(s) (Cossette, 2004 : 49).

société à laquelle ils appartiennent. Par ailleurs, les variables individuelles influencent, comme l'illustre la figure 4, les variables contextuelles de manière récursive. En sus, les sujets porteurs de cultures différentes peuvent, par le processus d'acculturation, adopter les schèmes d'interprétation engendrés par le contexte sociopolitique de la société où ils ont immigré.

D'après les théories néo-piagétiennes, l'enfant se développe en fonction du contexte mais aussi de son âge. Comme De Ribaupierre (1997 : 9) l'explique, ces théories émanent de l'héritage des conceptions piagétiennes sur les différents stades de développement ainsi que de réactions critiques ayant été émises sur les travaux de Piaget, leur reprochant de ne pas expliquer la variabilité interindividuelle en considérant, entre autres, les approches socio-historiques.

Selon le modèle des niches de développement, l'enfant se développe en interaction constante avec son contexte, les représentations et pratiques culturelles de ceux qui l'éduquent. La figure 5 illustre la conception du développement de l'enfant selon ce modèle.

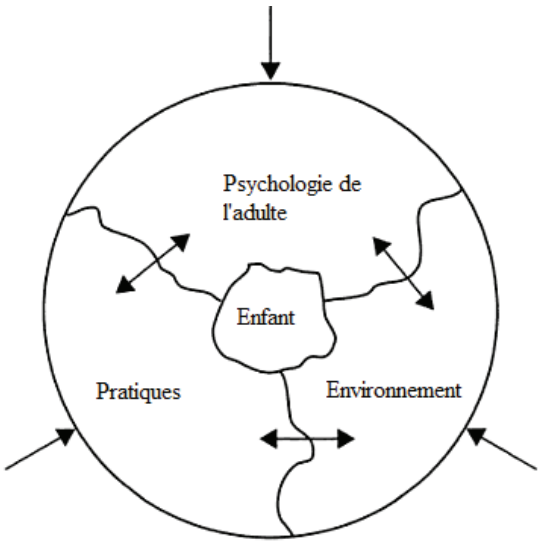


Figure 5 : Modèle des niches de développement (Super & Harkness, 1997 : 26 ; notre traduction).

Le modèle des niches de développement développé à la fin des années 1980 est décrit par Super et Harkness (1997 : 26-28). Selon ce modèle, le développement psychologique de l'enfant est déterminé par trois facteurs principaux qui correspondent aux pratiques éducatives (pratiques de la figure 5 auxquelles l'enfant est exposé, les environnements physiques et sociaux (environnement de la figure 5) au sein desquels il évolue ainsi que les ethnothéories de ses parents (psychologie de l'adulte de la figure 5). Les expériences de l'enfant qui lui permettent de se développer dépendent de contextes physiques. Elles sont déterminées par des facteurs géographiques, le type d'habitat d'un groupe, les objets que l'on trouve dans une société. Elles dépendent, par ailleurs, de l'environnement familial de l'enfant. Les ethnothéories parentales correspondent aux représentations que les parents ont du développement de leur enfant en fonction de son âge et de ses besoins, ce qui les conduit à mettre en œuvre des stratégies spécifiques afin de tendre vers les buts d'apprentissage qu'ils se sont représentés comme finalités à atteindre. Ensuite, les pratiques éducatives correspondent aux pratiques culturelles relatives à l'éducation. Et ce serait à partir de l'influence de ces trois facteurs que les caractéristiques personnelles du sujet comme les dispositions émotives, les attitudes ainsi que les compétences de nature instrumentale et sociale, permettant à l'individu de s'intégrer dans un groupe social, se créeraient (Sabatier, 1999 : 164).

1.4.2. Les liens entre émotion et cognition

Comme le rappellent Nkambou, Delozanne et Frasson (2007), l'émotion a longtemps été envisagée de façon disjointe à la cognition, les philosophes Kant, Platon, Descartes la considérant comme un phénomène troublant la raison qu'il s'agit de paralyser.

Cependant, au milieu des années 1990, Damasio (1994 /2006) met en évidence le lien existant entre émotion et cognition. Selon Damasio (1994/2006) :

> […] les émotions ne sont pas du tout des éléments perturbateurs de la raison : autrement dit, il est probable que la capacité d'exprimer et de ressentir des émotions fasse partie des rouages de la raison pour le pire *et* pour le meilleur. La faculté de raisonner s'est probablement développée au cours de l'évolution (et se met en place chez un individu donné) sous l'égide des mécanismes de régulation biologiques qui se traduisent notamment par la capacité d'exprimer et de ressentir des émotion.[...] l'incapacité d'exprimer des émotions [...] peut handicaper la mise en œuvre de cette raison qui nous caractérise tout particulièrement en tant qu'êtres humains et nous permet de prendre des décisions en accord avec nos projets personnels, les conventions sociales et les principes moraux.
>
> (Damasio, 1994/2006 : 8-9)

Damasio (1994/2006) envisage les émotions et le raisonnement comme deux processus cognitifs interdépendants. Il expose les bases neuronales des émotions. Il montre, de plus, la façon dont les émotions ont un effet sur les processus cognitifs de l'attention, la prise de décision par exemple.

En outre, aujourd'hui, deux liens entre émotion et cognition sont reconnus (Rui Da Silva, 2011). D'un côté, il est considéré que les émotions, les affects et les humeurs peuvent influencer les processus cognitifs (ce phénomène sera explicité plus loin, cf : 3.2.2.). Par ailleurs, il est admis que les croyances de l'individu, ses valeurs peuvent influencer ses réactions émotionnelles, tel que cela est souligné par la théorie de l'évaluation cognitive présentée en amont (cf : 3.2.2.).

1.4.3. Les relations entre émotion et culture

D'après la théorie de l'évaluation cognitive, présentée plus haut (cf : 1.3.4.), l'émotion résulte d'une évaluation cognitive soit de l'interprétation qu'un individu réalise d'une situation. Cette évaluation cognitive dépend, certes, des caractéristiques de l'environnement mais aussi des caractéristiques personnelles de l'individu ayant traits à ses croyances, ses expériences, ses motivations. Ce qui explique pourquoi différents individus peuvent réaliser des évaluations cognitives différentes d'un même stimulus et avoir des réactions émotionnelles hétérogènes face à un même événement.

En outre, il convient de noter maintenant qu'il existe comme Fischer, Shaver et Carnochan (1990, cités par Westen, 1996/2000 : 56)[15] le précisent des émotions universelles communes à

[15] L'approche développée par les auteurs est disponible dans l'article qui a la référence :

tous les hommes de valence positive et négative, des émotions de base partagées par tous et des émotions plus spécifiquement culturelles. Ces émotions universelles, de base et plus spécifiquement culturelles sont présentées par la figure 6.

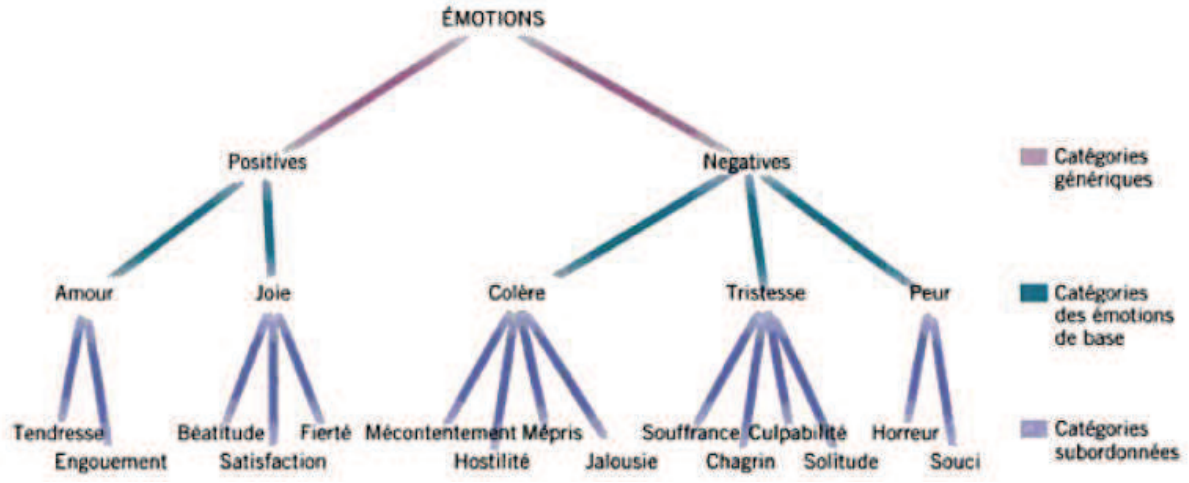


Figure 6 : Emotions selon Fischer, Shaver et Carnochan (1990, cités par Westen, 1996/2000 : 586).

Comme la figure 6 l'indique, tous les hommes ressentent des émotions de valences positive ou négative. Par ailleurs, les émotions positives de base, communes à tous, correspondent à l'amour et la joie. Les émotions négatives de base sont constituées de la colère, la tristesse et la peur.

La figure 6 illustre comment les individus de cultures données peuvent distinguer distinctes formes d'amour. Westen (1996/2000 : 586-587) rappelle que les concepts relatifs aux émotions diffèrent selon les cultures et que, par exemple, la culture occidentale comprend plus de deux concepts pour référer à l'amour (comme l'amour pour un animal de compagnie, la tendresse, l'amour platonique…) tandis que la culture indienne n'a que deux concepts pour désigner l'amour, l'un servant à désigner l'amour d'une mère pour son enfant et l'autre l'amour érotique. Ce qui reflète que les conceptions de l'amour sont différentes dans ces cultures. L'auteur signale qu'à partir des émotions de base, les cultures ont distingué et fabriqué différents états émotionnels. Les émotions spécifiquement culturelles peuvent être constituées de la tendresse et l'engouement pour l'émotion de base de l'amour ; la béatitude, la satisfaction, la fierté pour l'émotion de base de la joie ; la jalousie, le mécontentement, le mépris, l'hostilité pour l'émotion de base de la colère ; la souffrance, le chagrin, la solitude, la culpabilité pour l'émotion de base de la tristesse ; l'horreur et le souci pour l'émotion de base de la peur.

Les travaux ayant spécifié l'existence des émotions de base sont menés en psychologie interculturelle et l'un des principaux arguments en faveur de leur existence est la reconnaissance universelle d'expressions faciales émotionnelles (Mesquita, Frijda & Scherer, 1997 : 258). Parmi ces travaux, on trouve l'étude d'Ekman et Friesen (1971). Dans cette dernière, les chercheurs demandent à des sujets de Nouvelle Guinée n'ayant pas ou ayant eu peu de contacts avec la culture occidentale d'écouter des histoires et de choisir les visages

---

Fischer, K. W., Shaver, P. R., & Carnochan, P. (1990). How emotions develop and how they organize development. *Cognition & Emotion*, *4*(2), 81–127.

d'occidentaux photographiés exprimant les émotions de joie, peur, surprise, dégoût et tristesse correspondant aux émotions des histoires entendues. Or les sujets reconnaissent les émotions exprimées par les visages des occidentaux correspondant aux émotions des histoires écoutées. Cette étude prouve qu'il existe des émotions de base, communes à tous.

Comme l'indique la figure 6, il existe d'après Fisher et al. (1990, cités par Westen, 1996/2000 : 586) six émotions de base. Cependant, leur nombre peut varier de 11 à 4, tous les théoriciens considérant la peur et la colère comme constitutives des émotions de base (Nélis, 2009 : 44-45). De plus, les émotions de base peuvent se classer au regard de leurs fonctions d'adaptation par rapport à l'environnement et au comportement qu'elles permettent à l'individu d'adopter face à une situation donnée (Mikolajczak, 2009 : 19). Comme cela a été précisé plus haut (cf : 1.3.2.), l'émotion du dégoût, qui fait partie des émotions de base, permet d'éviter l'indigestion (Mondillon & Tcherkassof, 2009 : 25). Des exemples des fonctions d'adaptation des émotions seront présentés plus loin (cf : 3.3.1.2.).

Quant aux émotions qui ne correspondent pas aux émotions de base et qui sont nommées « émotions culturelles, codées, complexes », elles dépendent de formes d'interprétations et reconnaissances qui sont enseignées (Vermeulen, 2009 : 59-60). On trouve par exemple parmi les émotions qui ne correspondent pas aux émotions de base l'émotion normative. L'émotion normative correspond à l'émotion qu'un individu peut éprouver selon la représentation qu'il a de lui-même et la norme émotionnelle selon laquelle il devrait ressentir une émotion donnée dans une situation particulière (Martin, 2003 : 132).

Par ailleurs, il convient de noter qu'une approche s'oppose à la théorie universaliste des émotions de Darwin, décrite plus haut (cf : 1.3.2), ainsi qu'à la théorie selon laquelle il existe des émotions de base : la théorie socio-constructiviste des émotions. Selon la théorie socio-constructiviste des émotions, les émotions n'auraient pas de base génétique mais des bases sociales et elle reproche à la théorie des émotions de base de trop s'attarder sur les similitudes entre les émotions des hommes de diverses cultures sans considérer leurs divergences (Nugier, 2009 : 12). Cette théorie considère les émotions comme des « outils culturels offrant un répertoire de rôle sociaux construits et reconnus qui permet aux membres d'une culture d'exprimer leurs besoins, désirs et autres états internes ainsi que de structurer et coordonner leurs comportements au sein de leur groupe culturel » (Philippot, 2011 : 153). Cette théorie considère comme toute approche constructiviste que la réalité humaine dépend de l'environnement social dans lequel elle s'inscrit et non de facteurs purement biologiques. Elle envisage les émotions comme « les produits d'une culture donnée qui sont construits *par* la culture, *pour* la culture » (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2008 : 28).

Selon Gordon (1989), les émotions se construisent cognitivement et selon des facteurs sociaux. D'après l'auteur, c'est au cours de sa socialisation que l'enfant parvient à appréhender les émotions. Pour Gordon (1989 : 319 : notre traduction), l'appréhension des émotions dépend d'abord de la « culture émotionnelle » en vigueur dans la société au sein de laquelle l'enfant se développe. Cette culture comprend, selon Gordon (1989 : 322), un ensemble de croyances, de vocabulaire et de normes sur les émotions, les normes spécifiant l'acceptabilité de l'expression des émotions dans des situations ou états relationnels donnés. L'exposition aux événements émotionnels conduit l'enfant à développer son appréhension des émotions. L'enfant acquiert, en outre, des connaissances sur les émotions via la médiation des acteurs participants à sa socialisation comme ses parents. Puis, l'enfant, via l'élargissement du spectre de ses interactions, est exposé aux sous cultures émotionnelles de sa société. Ce qui peut le conduire à complexifier son appréhension des émotions. Lewis (1989) rappelle en outre que les individus ont des connaissances sur les situations et les émotions qui sont censées être engendrées chez soi et autrui par ces situations qui peuvent varier selon les cultures.

Comme Niedenthal et al. (2008 : 29) le soulignent, il y a 5 arguments qui sont donnés par Harré en 1988 en faveur de la construction sociale des émotions[16]. D'abord, il existe des inversions au niveau des interprétations d'individus de cultures distinctes des phénomènes pouvant induire de même émotions dites de « base » comme, par exemple, la peur. Des situations de danger peuvent entraîner la peur chez des sujets d'une culture donnée et le courage chez des sujets d'une autre culture et l'expression de la peur peut être appropriée dans une culture et non dans une autre. Les situations de danger ne conduisent pas forcément à la peur dont la fonction est selon les théoriciens des émotions de base d'amener l'individu à adopter un comportement de fuite. En sus, des cultures peuvent encourager certaines émotions et non d'autres comme la honte qui est considérée perturbante dans la culture espagnole et non dans d'autres cultures. De plus, il existe des émotions qui semblent avoir disparu au cours de l'histoire d'une culture. Puis, des « quasi-sentiments » comme le fait de juger une situation confortable varient selon les cultures et les contextes sociaux.

Niedenthal et al. (2008 : 29) mettent en exergue que la théorie socio-constructiviste des émotions rejoint en plusieurs points les théories de l'évaluation cognitive. Les auteurs soulignent qu'elle considère aussi que l'émotion est le résultat d'une interprétation d'une réalité et qu'elle comprend une capacité de faire face à une situation n'étant pas uniquement déterminés par des facteurs biologiques.

Il convient enfin de noter que les schémas cognitifs qui conduisent l'individu à interpréter une situation d'une façon donnée et adopter certaines tendances d'actions (cf : 1.3.3.) commencent à se mettre en place dès l'enfance et les prémices de la socialisation. De nombreux schémas « se constituent précocement au cours de la vie, continuent à être enrichis tout au long des expériences ultérieures de la vie » (Young, Klosko & Weishaar, 2003/2005 : 34). Il existe ainsi des schémas dits « précoces », élaborés dès les premiers âges.

Dès son enfance, l'individu développe des stratégies pour faire face aux événements émotionnels qu'il peut rencontrer. Ainsi que Young et al. (2005) le précisent, les schémas, qui constituent des guides dans l'interprétation de l'information et la résolution de problèmes, se constituent d'abord au sein de la « cellule familiale » puis ils se développement quand l'enfant grandit sous l'influence de l'école, des personnes présentes dans son environnement, de la culture de son milieu. L'enfant, selon ses sphères socialisatrices, ses parents, son milieu de développement, peut mettre en place des schémas de manière privilégiée.

Résumé intermédiaire de la partie 1.4.

La théorie naturaliste de la culture et la théorie dispositionnaliste de la socialisation ainsi que les modèles créés dans le champ de la psychologie interculturelle indiquent que la culture et la cognition entretiennent des rapports d'inter-influence.

D'un côté, les structures cognitives des hommes, de natures universelles, influencent le maintien et la diffusion de la culture de par leurs propres caractéristiques, liées par exemple aux capacités de stockage des informations en mémoire. Par ailleurs, les cultures en tant que systèmes interprétatifs et les spécificités des sphères socialisatrices, dans lesquelles les individus se développent, engendrent chez eux certaines façons d'interpréter le monde. La cognition influence l'état de la culture et inversement.

[16] Harré donne ces arguments en faveur de la base sociale des émotions dans ouvrage dont la référence est : Harré, R. (1988). The social construction of emotion. Oxford, Etats-Unis: Basil Blackwell.

Le rapport entre émotion et cognition est aussi mis en exergue dans la littérature. Il est aujourd'hui reconnu que les processus cognitifs de raisonnement, d'attention, de mémorisation, processus à l'œuvre dans tout apprentissage, sont liés aux émotions.

En outre, il existe des émotions universelles (partagées par tous), de base (communes aux hommes). Il y a aussi des émotions spécifiquement culturelles (présentes dans certaines cultures).

Selon la théorie socio-constructiviste des émotions, les émotions sont les produits d'une culture donnée et s'acquièrent via le processus de socialisation. Cette théorie considère comme celle de l'évaluation cognitive que les émotions résultent des expériences des individus et de facteurs environnementaux.

Chapitre 2 : Les rapports entre cognition, langue et culture

Présentation

Le premier chapitre s'est attaché à décrire trois notions fondamentales qui ont intégré le champ de la didactique des langues depuis les années 1960 : culture, cognition, émotion. Ce second chapitre a pour objectif de mettre en lumière les rapports existant entre cognition, langue et culture.

Dans un premier temps, la prise en compte de la culture dans l'enseignement des langues étrangères est précisée.

L'hypothèse de la relativité linguistique est ensuite exposée. Ses origines, controverses, acceptions, reformulations et nuances sont présentées.

L'effet de la culture sur l'émergence de la signification est souligné. La part culturelle de la compétence de communication est ensuite mise en lumière. Ses implications pour l'individu en situation interculturelle sont spécifiées.

Il est enfin signalé dans quelle mesure les documents authentiques constituent de riches supports linguistiques et culturels. L'intérêt spécifique de recourir au document audiovisuel est mis en exergue. L'apport de l'aspect émotionnel de ce document est indiqué.

2.1. L'évolution du couple langue /culture en didactique des langues

Les premières approches s'inscrivant dans le domaine de la didactique des langues étrangères à avoir pris en compte la culture dans le sens anthropologique du terme sont les approches communicatives. La notion de compétence de communication, au centre de ces approches, est définie en suivant. Une description des approches communicatives est proposée. Il est aussi souligné comment la perspective actionnelle mise en avant par le cadre européen commun de référence pour les langues conduit à l'émergence d'une nouvelle vision de la culture.

2.1.1. Les approches communicatives

2.1.1.1. De la notion de compétence de communication aux approches communicatives

Germain (1993) souligne que la création du concept même de compétence de communication émane de différents postulats théoriques, faisant suite aux résultats de plusieurs études menées entre 1965 et 1972. Ces études avaient pour but de comparer l'intérêt de la Méthode Audio Orale par rapport à la méthode traditionnelle et n'ont pu prouver l'efficacité de la première par rapport à la seconde. C'est pourquoi Chomsky questionne l'intérêt du recours aux théories behavioristes ainsi qu'à la linguistique structurale comme base de l'enseignement/apprentissage des LE, ce qui conduit Hymes en 1972 à créer la notion de compétence de communication.

Bornand et Leguy (2013) rappellent que selon Chomsky, tout locuteur d'une langue a théoriquement la compétence de comprendre/produire une infinité de phrases dans cette langue qui sont grammaticalement correctes : la compétence linguistique est partagée par tous les locuteurs d'une langue. D'après Hymes (1977 : 94), Chomsky ne prend pas assez en compte la dimension sociale de la langue dans son approche de la compétence, en ayant une approche universaliste. Il ne prend pas en compte le contexte dans lequel la langue est utilisée. Or il existe d'après Hymes des règles régissant la production et l'interprétation d'un énoncé en fonction des situations dans lesquelles il est produit. Sans la connaissance et la maîtrise de ces règles, la connaissance et la maîtrise des règles grammaticales est vaine selon Hymes (1972).

Hymes (1972) crée la notion de compétence de communication, incluant la notion chomskyenne de « compétence linguistique » mais la dépassant car la compétence de communication est constituée de la maîtrise des règles grammaticales ainsi que des règles d'utilisation de la langue selon les contextes. Selon Hymes (1972), pour communiquer, l'individu n'a pas besoin de seulement connaître les règles grammaticales. Hymes (1972) met en avant que l'enfant apprend à faire des phrases grammaticalement correctes mais aussi à produire ces phrases de façon appropriée à un contexte, composé d'une situation de communication donnée avec des locuteurs ayant un rôle social particulier. L'enfant construit cette compétence au fil du temps, en fonction de son espace de socialisation. Selon l'auteur, la compétence est sociale, elle dépend de la manière dont le locuteur maîtrise les règles régissant les situations qu'il rencontre.

La notion de compétence de communication est définie par nombre d'auteurs dont les réflexions s'inscrivent dans le champ de la DLE. Ces auteurs accordent une importance particulière à la dimension socioculturelle de la communication et précisent la nature de la compétence de de communication.

Moirand (1982) définit, par exemple, la compétence de communication du locuteur d'une langue en spécifiant ses composantes. Selon elle, la compétence de communication comprend les composantes suivantes :

● **Composante linguistique**
Elle correspond à la connaissance et à la maîtrise des modèles phonétiques, lexicaux, grammaticaux et textuels du système linguistique.

● **Composante discursive**
Elle est relative à la connaissance et à la maîtrise des différents types de discours et de leur organisation en fonction de la situation de communication.

● **Composante référentielle**
Elle comprend la connaissance et la maîtrise des domaines d'expériences, des objets du monde.

● **Composante socioculturelle**
Elle a trait à la connaissance et à la maîtrise de l'histoire culturelle, des normes d'interaction entre les individus et les institutions.

D'après Moirand (1982), la compétence de communication du locuteur d'une langue est constituée par l'ensemble de ces composantes qui entretiennent entre elles une relation d'interdépendance.

De plus, selon Abbou (1980 : 15), la compétence de communication est constituée de cinq sous-compétences dont la compétence linguistique et la compétence socioculturelle, relatives aux composantes de la compétence de communication qualifiées avec les mêmes adjectifs par Moirand (1982), ainsi que par une :

● **Compétence logique**
Elle correspond aux capacités et aptitudes à produire des discours interprétables, à les mettre en relation avec des représentations et des catégorisations du réel.

● **Compétence argumentaire**
Elle est relative aux capacités et aptitudes permettant les opérations discursives en fonction des individus et de leurs rapports aux institutions, aux contextes ainsi que de leurs projets.

● **Compétence sémiotique**
Elle est constituée des capacités et aptitudes à interpréter le sens des signes d'expression sociale, des productions langagières.

Comme Moirand (1982), Abbou (1980) envisage les sous-compétences de la compétence de communication comme solidaires les unes des autres. La progression de l'une peut entraîner celle des autres. Par exemple, Abbou (1980 : 15) signale que quand la compétence linguistique (qu'il définit comme l'ensemble des « aptitudes et des capacités langagières dont disposent des locuteurs-acteurs pour percevoir et interpréter des énoncés émis à leur intention et émettre des énoncés perceptibles et interprétables par d'autres locuteurs-acteurs ») augmente, cela suppose que les variables de nature logique et socioculturelle ont été développées.

Les Approches Communicatives (AC) prennent en compte les travaux de Hymes

(1972 ; 1977) et rejettent les types d'activités pédagogiques basés sur une linguistique de la phrase et composés d'exercices structuraux.

Considérant que la compétence communicative n'est pas uniquement constituée par la compétence linguistique mais aussi par les compétences socioculturelle et référentielle, les AC envisagent la culture des locuteurs de la langue cible (Argaud, 2006). Avec la notion de la compétence de communication proposée par Hymes, la didactique du FLE n'a plus comme seule science de référence la linguistique mais invoque d'autres sciences comme la sociologie (Verdelhan, 1982 : 109).

Le but des AC est de développer la compétence de communication des apprenants dans la langue cible. Leur objectif est de viser le développement de la capacité de l'apprenant à « parler avec » un locuteur de la langue apprise (Puren, 2006 : 39).

2.1.1.2. Les limites des approches communicatives

Après avoir observé comment les AC visent le développement de la capacité des apprenants à échanger avec des locuteurs de la langue cible, il est possible de constater que bien que les AC aient apporté des innovations conceptuelles importantes dans le domaine de la DLE, elles ont souvent été critiquées. Les carences au niveau de l'enseignement/apprentissage de la grammaire et du lexique ont, par exemple, été mises en relief par nombre d'auteurs. Ce qui amena les didacticiens des AC à proposer de nouvelles conceptualisations de l'enseignement de la grammaire comme Rutherford et Sharwood Smith proposant, à la fin des années 1980, le principe d'une « hypothèse de la grammaire pédagogique »[17] visant à attirer l'attention des apprenants sur les régularités spécifiques de la langue (Beheydt & Godin, 1998 : 358).

Il a, de plus, été reproché aux AC de se focaliser exclusivement sur le seul enseignement de la composante linguistique de la compétence de communication. Besse (1980) reproche aux AC de conduire les apprenants à développer leur compétence linguistique mais en se basant sur la compétence de communication de leur LM. L'auteur reproche aux AC de développer la compétence linguistique en LE sur la base des compétences culturelle, référentielle et discursive de la compétence de communication de la LM. Il précise que les pratiques des AC ont des difficultés à être en accord avec les cadres théoriques ayant présidé leur avènement. Rappelons que selon les définitions de Moirand (1982) et Abou (1980), les composantes/sous-compétences de la compétence de communication sont interdépendantes, le développement de l'une entraînant celui des autres. Or ce principe d'interdépendance du développement des composantes de la compétence de communication est rarement considéré aux dires de Besse (1980).

En outre, la pertinence des exercices de simulation et des jeux de rôles, très utilisés par les enseignements inscrits dans des AC, a aussi été remise en question car limitant l'autonomie et la créativité des apprenants et conduisant, comme le souligne Lemeunier (2003 : 362), les apprenants à éprouver des difficultés lorsqu'ils sont en situation de communication réelle avec des natifs. Il n'est pas évident pour l'apprenant de réemployer les formes langagières acquises au sein de l'espace classe présentées dans un cadre de communication extrêmement précis. Ce qui conduit l'apprenant à être « souvent frustré et paniqué dès qu'il doit communiquer hors du

[17] L'ouvrage de Rutherford et Sharwood Simth a la référence suivante :
Rutherford, W. E., & Sharwood Smith, M. (1988). Pedagogical gramamar. Dans *W. E. Rutherford & M. Sharwood Smith. (Eds.), Grammar and Second Language Teaching: a book of readings (pp. 171-185).* Boston, Etats-Unis : Heinle and Heinle.

modèle » (Lemeunier, 2003 : 362).

Enfin, l'intérêt des didacticiens envers les AC, prépondérantes durant les années 1980-1990 dans le domaine de l'enseignement des LE, a diminué à cause de l'évolution des modes de vie des individus. Le titre de l'article de Puren (2007) « Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde » illustre bien comment les approches et perspectives de la DLE s'adaptent à l'état du monde et son évolution.

Aujourd'hui les individus ont des trajectoires de vie qui s'inscrivent de plus en plus dans différents pays et l'un des enjeux actuels de la DLE est de développer la compétence plurilingue des apprenants. Selon les auteurs du CECR (2001 :11), l'enjeu n'est plus de développer la compétence de communication des apprenants dans une Langue Etrangère (LE) donnée avec la compétence du locuteur natif comme modèle à atteindre.

Pour répondre aux enjeux actuels, l'enseignement des langues doit avoir pour objectif de développer la compétence plurilingue et pluriculturelle des apprenants. Il s'agit d'amener les apprenants à accroître leur « compétence à communiquer langagièrement » et à « interagir culturellement » à des degrés divers dans différentes langues et cultures CECR, 2001 : 129).

2.1.2. La perspective actionnelle

2.1.2.1. Les prémices

Au milieu des années 1990, Puren (1994) souligne déjà que développer la capacité des apprenants à parler avec l'autre, action sociale de référence des AC (Puren, 2006), est dépassé. Puren (1994) met en avant que développer la capacité des apprenants à parler avec l'autre ne suffit plus puisqu'un nouvel enjeu est apparu : celui de développer la capacité de l'apprenant à vivre avec l'autre et à travailler avec lui.

Depuis le début des années 2000, les membres des pays européens sont de plus en plus amenés à vivre, à travailler ensemble et les didacticiens ayant conçu le Cadre Européen Commun de Référence (CECR) pour les langues (2001) privilégient une nouvelle approche de d'enseignement des LE : la Perspective Actionnelle (PA). La PA ne vise plus le développement des actions sociales de référence du « parler avec » mais celui de l'action sociale de référence de l' « agir avec » (Puren, 2006 : 39). Cette perspective d'enseignement a pour objet le développement de la capacité de l'apprenant à « agir ensemble » (Puren, 2008 : 255 ; notre traduction).

Le CECR a une conception spécifique de l'usager d'une langue ainsi que de l'apprenant de LE. Il définit ainsi la perspective d'enseignement qu'il préconise :

> La perspective privilégiée ici est, très généralement aussi, de type actionnel en ce qu'elle considère avant tout l'usager et l'apprenant d'une langue comme des acteurs sociaux ayant à accomplir des tâches (qui ne sont pas seulement langagières) dans des circonstances et un environnement donnés, à l'intérieur d'un domaine d'action particulier. Si les actes de parole se réalisent dans des activités langagières, celles-ci s'inscrivent elles-mêmes à l'intérieur d'actions en contexte social qui seules leur donnent leur pleine signification.
>
> CECR (2001 : 15).

Selon la PA privilégiée par le CECR, l'apprenant de LE est un acteur social à part entière comme l'est l'usager d'une langue. Les tâches que l'apprenant a à réaliser, en tant qu'acteur social, ne sont pas seulement d'ordre langagier. Par ailleurs, les activités langagières que l'apprenant doit réaliser n'ont de sens qu'à l'intérieur des actions sociales au sein desquelles elles sont réalisées.

Ainsi que le précise le CECR (2001 : 15), c'est à travers la réalisation de tâches qu'un enseignement inscrit dans une PA développe les compétences de l'apprenant en le considérant comme un acteur social.

Le CECR (2001 : 16) définit la tâche comme quelconque « visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé. Il peut s'agir […] de déplacer une armoire, d'écrire un livre »

Le CECR (2001 : 19) souligne aussi qu'une tâche peut nécessiter exclusivement l'activité langagière ou une activité non langagière mais que l'une de ces activités peut entraîner l'autre. Les tâches qui ne sont pas d'ordre langagier ne nécessitent pas directement l'activité langagière mais l'incitent et peuvent développer la compétence à communiquer langagièrement. Prenons l'exemple du montage d'une tente donné par le CECR (2001) :

> [...] le montage d'une tente de camping par plusieurs personnes compétentes peut se faire en silence. Il s'accompagnera éventuellement de quelques échanges oraux liés à la procédure technique, se doublera, le cas échéant, d'une conversation n'ayant rien à voir avec la tâche en cours, voire d'airs fredonnés par tel ou tel. L'usage de la langue s'avère nécessaire lorsqu'un membre du groupe ne sait plus ce qu'il doit faire ou si, pour une raison quelconque, la procédure habituelle ne marche pas.
>
> CECR (2001 : 19).

La réalisation de la tâche qui n'est pas uniquement d'ordre langagier amène l'apprenant à articuler ses compétences générales (comme le fait de savoir monter une tente) et sa compétence à communiquer langagièrement (comme le fait de produire des énoncés interrogatifs quand il monte la tente et qu'il ne sait pas faire quelque chose).

2.1.2.2. La culture construite *dans* et *pour* l'action

La PA conduit à l'émergence d'une nouvelle vision de la culture. Selon Puren (Puren, 2006 : 39), la pédagogie correspondant le mieux à la perspective d'enseignement de la PA est la pédagogie dite du projet.

La pédagogie du projet est proposée par Richer (2005 : 67-68). Selon cet auteur, la conception de la tâche présente dans le CECR (2001 : 16) comme « toute visée actionnelle que l'acteur se représente comme devant parvenir à un résultat donné en fonction d'un problème à résoudre, d'une obligation à remplir, d'un but qu'on s'est fixé [...] » peut donner lieu à la mise en place d'activités trop simplistes et différant peu des activités proposées par les AC (comme l'activité de simuler de téléphoner à un ami pour l'inviter à dîner). C'est pourquoi Richer (2005), propose de remettre à jour la notion de projet telle qu'elle est définie dans le domaine de l'enseignement du FLM par Halté (1982). Selon Halté (1982 : 21) avec la pédagogie du projet :

> […] au lieu d'apprendre d'abord en un temps séparé pour faire ensuite selon un modèle d'application, on pose que l'on apprend parce que l'on fait et par ce que l'on fait. Dans cette perspective, le produit que l'on vise est considéré comme une masse de savoirs investis. Fabriquer, dans ces conditions, impose que des savoirs soient déployés, élaborés selon une autre logique que celle qui préside à leur ordonnancement scientifique ou didactique : ils sont requis, tout soudain, dans le développement de la tâche, construits dans l'évolution de l'objet, immédiatement investis en lui, introduits dans le processus sous forme de problèmes à résoudre pour continuer.
>
> Halté (1982 : 21).

Selon la pédagogie du projet, c'est en faisant que l'on apprend. La notion d'apprentissage par l'action est à la base de cette pédagogie. Elle trouve ses origines chez le philosophe américain Dewey (1859-1952) avec son fameux « learning by doing » selon lequel la réalisation d'un projet permet aux apprenants d'utiliser ce qu'ils ont appris dans leur vie quotidienne pour atteindre les objectifs fixés par le projet et de réinvestir ce qu'ils ont appris pour réaliser le projet dans la réalité extérieure à la classe (Perrichon, 2009 : 93) .

Pour illustrer ce à quoi correspond la pédagogie du projet, il est possible de décrire la pédagogie Freinet. Cette pédagogie s'articule autour de la notion de projet. Selon la pédagogie Freinet, la production d'un objet permet le développement de celui qui l'a créé. Freinet (1896-1966) est le premier à confier à des enfants la rédaction d'articles de journaux, leur correction, leur illustration, et leur impression après avoir construit une coopérative autour d'une imprimerie (Vial, 1989 : 16) pour développer leurs savoirs et leurs savoir-faire. Pour illustrer l'intérêt de la réalisation de la tâche dans le développement des savoirs et savoir-faire des individus, Freinet (1978 : 215) prend l'exemple du moteur, élément sur lequel on a eu beau lire un ensemble de récits portant sur le travail à la chaîne dans les usines le fabriquant, les matériaux le constituant mais dont on ne comprendra vraiment l'essence de sa fabrication et de sa constitution qu'après l'avoir démonté et remonté. L'enseignement d'une langue seconde en milieu homoglotte qui s'inscrit dans une pédagogie de type Freinet se traduit par la réalisation d'activités permettant l'utilisation de la langue en milieu réel avec des exercices constitués d'enquêtes, la présence de locuteurs de la langue cible au sein de l'espace classe pour leur poser des questions (Dietrich, 1989 : 244). Avec ce type de pédagogie, l'espace classe et l'espace extérieur à la classe s'entremêlent.

Dans le domaine de la DLE, Puren (2002) propose d'utiliser le terme de « co-action » au lieu du terme « pédagogie du projet » (Chini, 2008 : 7). Puren (2002) préfère utiliser le terme « co-action » car il permet de s'éloigner des différentes conceptualisations et pratiques de la pédagogie du projet dans le passé, en mettant en relief la rupture paradigmatique que représente le passage des AC à la PA constitué par le passage de l'action sociale de référence de l' « interaction » à celle de la « co-action ». D'après Puren (2002), le « co-agir » répond aux nouveaux enjeux engendrés par le développement des sociétés multiculturelles ainsi que des métissages culturels individuels et collectifs, enjeux qui ne sont plus de l'ordre d'un « co-exister », auxquels pouvait répondre la perspective interculturelle présente dans les AC, mais de l'ordre d'un « vivre ensemble ».

Pour Puren (2002), dans un monde où aujourd'hui les individus migrent de plus en plus pour des raisons professionnelles, parvenir à communiquer avec l'autre en comprenant son interprétation du réel et en anticipant ses attentes ne suffit plus. La configuration du monde

engendre le besoin d'un « faire ensemble ». C'est pourquoi il propose la notion de perspective « co-culturelle », perspective ayant pour objet le développement de conceptions communes dans le but de permettre l'agir social de l'individu dans un contexte collectif.

Cette nouvelle action sociale de référence nécessite non plus la simple acception des différences mais l'élaboration de ressemblances. Selon Puren (2002), elle est à l'origine de l'évolution de la Didactique de la Culture qui passe d'une « logique produit » (soit un enseignement de la culture cible) à une « logique processus » visant l'émergence de principes, de buts et de modalités d'action communes. La Didactique de la Culture en vient à se focaliser sur les conceptions partagées qui sont créées par la finalité de l'action collective et sa réalisation. Ainsi que le précise l'auteur, les valeurs ne s'acquièrent pas par le mode de l'enseignement car elles ne constituent pas des connaissances, ni de celui du contact et des représentations, mais par l'objectif d'une réalisation et l'atteinte de cet objectif.

Résumé intermédiaire de la partie 2.1.

La dimension sociale de la langue a été prise en compte par les approches communicatives. Ces approches ont amené les apprenants à développer leur compétence linguistique mais aussi socioculturelle dans la langue cible.

Puis, suite aux évolutions sociétales, l'institution du Conseil de l'Europe a reconnu l'enjeu du développement du plurilinguisme et pluriculturalisme.

Le CECR privilégie, par ailleurs, une nouvelle perspective d'enseignement : la perspective actionnelle. Celle-ci conduit l'enseignement des langues à avoir pour objectif de permettre aux apprenants d'agir avec les locuteurs de langue cible. Pour cela, les apprenants sont invités à créer une nouvelle culture *dans* et *pour* l'action.

2.2. Une hypothèse linguistique des rapports entre langue et cognition

Les rapports entre langage, langue et pensée ont été mis en relief par les travaux des linguistes et anthropologues Sapir (1884-1939) et Whorf (1897-1941). Le premier considère principalement que le langage et la langue permettent l'accès au réel et l'activité de la pensée. Ces postulats sont repris par le second qui crée le principe de la relativité linguistique, considérant la langue comme un facteur déterminant les processus cognitifs. Leur hypothèse a été controversée puis rejetée, revisitée et relativisée au regard de la culture.

2.2.1. Langue et cognition

L'hypothèse Sapir-Whorf conceptualise la dynamique de l'influence du langage et de la langue sur la pensée.

Le langage est défini, dans le dictionnaire coordonné par Cuq (2003 : 157), comme la capacité qu'a l'homme à communiquer grâce à des signes de nature verbale et qui, utilisé par des groupes sociaux, se constitue en langues. Aussi, les positions sur le langage, les langues et la pensée développées par Sapir et Whorf ne sont pas nouvelles et trouvent leurs origines chez des auteurs plus anciens.

Le philosophe italien Vico (1668-1744) a une vision diachronique, historique des valeurs d'une communauté et il est à l'origine du principe de relativité culturelle (Lamy, 2007 : 13). Il voit dans le langage un facteur déterminant la pensée : comme Sapir il a compris que «l'homme ne s'approprie activement la conscience, ne parvient à une connaissance dynamique de la réalité qu'à travers la grille et le moule du langage » (Steiner, 1998 cité par Lamy, 2007 : 15)[18]. Le philosophe français Condillac (1715-1780) s'inscrit dans une perspective identique. Selon lui, la pensée et la langue sont interdépendantes et constituent le tout que l'on peut nommer « langage mental », « pensée sémiologique » (Rousseau, 1986 : 76). D'après lui, la pensée se développe en interaction avec la langue : paroles et idées sont envisagées en miroir.

D'autres auteurs considèrent aussi, avant Sapir, que le langage rend possible l'activité de la pensée. Le philosophe anglais Locke (1632-1704), s'étant intéressé aux idées humaines, considère, par exemple, que le langage constitue le moyen d'accéder à la réalité et de comprendre le monde alentour. Il y a chez ce philosophe une « ontologie nominaliste (dans le monde il n'y a que des singuliers mais la réalité devient accessible au travers des termes du langage) » (Busquets, 2006 : 121).

De plus, le théologien allemand Hamann (1730-1788) postule que le langage rend possible la raison. D'après lui, c'est grâce au langage que l'on peut éprouver les facultés supérieures de l'esprit ayant trait à la raison et il considère que « le langage constitue la couche la plus profonde en l'homme » (Quillien, 1991: 592).

Enfin, Humbolt (1767-1835) est considéré comme le principal précurseur du principe de la relativité linguistique énoncé par Whorf. Contrairement aux auteurs précédemment évoqués, Humbolt focalise son intérêt sur la langue et non sur le langage. Comme le note Leroux (2006 : 383) : d'après Humbolt, le « 'langage', dans un sens, n'existe pas ; seule existe la langue, plus encore cette langue-ci, celle qu'actualise mon acte de parole. Le principe en est que l'exercice de la pensée ne s'effectue concrètement que dans la dimension du discours individuel.». Pour lui, c'est avec la langue que la pensée entretient un lien étroit. Les travaux d'Humbolt s'inscrivent dans une perspective anthropologique et adoptent une approche de linguistique comparée. Il instaure, en linguistique, un intérêt pour la diversité et voit les langues comme des éléments déterminant des manières de penser, de voir le monde en concevant que pour comprendre la diversité humaine, il faut étudier l'ensemble des développements de l'esprit dont la multitude de langues est une trace (Chabrolle-Cerretini, 2007 : 67).

L'hypothèse Sapir-Whorf est constituée des cheminements réflexifs sur les rapports du langage et de la langue avec la pensée initiés par Sapir puis repris et radicalisés par son disciple Whorf. Les considérations de Sapir et Whorf émanent d'observations sur le vocabulaire et les grammaires des langues.

De manière générale, selon l'hypothèse développée par Sapir (1921/1967) puis reprise par Whorf en (1956/1995) [19] , les individus appréhendent le monde à travers la langue qu'ils parlent (Moreau & Richelle, 1997 : 170). Cette hypothèse s'inscrit, plus précisément, sur deux axes dont l'un est dit « faible » et l'autre « fort ». Chaque axe contient des prises de position

[18] Ces propos de Steiner sont disponibles à la référence :
Steiner, G. (1998*). Après Babel. Une poétique du dire et de la traduction* (L. Lotringer & P.-E. Dauzat, Trans.) (2nd ed). Paris, France : Albin-Michel.

[19] Cet ouvrage de Whorf de 1995 est la seconde édition de son ouvrage publié en 1956 dont la traduction de 1969 est citée en suivant.

spécifiques. D'après la version faible, l'homme ne peut penser que par le langage, la langue et selon la version forte, les catégories linguistiques influencent la nature des processus cognitifs (Lamy, 2007 : 11). Selon la version faible de l'hypothèse, la langue, qui se transmet au sein d'une culture donnée, oriente la perception et la conceptualisation que les individus ont de la réalité tandis que selon la version forte, la langue détermine la perception et la conceptualisation que les individus d'une même culture ont de la réalité (Semprini, 1995 : 74).

Le langage et la langue sont tout d'abord envisagés par Sapir (1921/1967) comme un moyen de penser, d'accéder au réel. C'est Whorf (1956/1969) qui conçoit que la langue détermine la nature des processus cognitifs des individus et leur manière de traiter les informations de leur environnement.

Selon Sapir (1921/1967), le langage permet de communiquer au moyen d'un système de symboles créés à cet effet qui sont, en premier lieu, de nature auditive et formés par les organes de la parole, puis sont associés à des images visuelles acquises par l'expérience. D'après lui, le langage permet la pensée car : « aussitôt que nous plaçons une image dans une relation consciente avec une autre, nous nous surprenons à former silencieusement toute une suite de mots » (Sapir, 1921/1967 : 19). La structure du langage représente le « moule de la pensée » (Sapir, 1921/1967 : 25) et la phrase constitue le reflet de cette dernière : « même si on la conçoit comme une suite d'éléments radicaux et grammaticaux qui ressortent sous le vernis des mots ; c'est une manifestation psychologique de la connaissance » (Sapir, 1921/1967 : 36). La phrase a une réalité psychique.

Sapir (1949/1968) considère que l'étude du langage représente le moyen de comprendre le rapport de l'homme au monde. Selon lui, le langage constitue le « guide symbolique de la culture » : il permet de passer de l'expérience et de la réalité au sens ; les langues engendrent des nuances de significations et « le monde réel est, pour une large part inconsciemment fondé sur les habitudes linguistiques du groupe […] Les mondes dans lesquels vivent les différentes sociétés sont des mondes distincts et non pas seulement le même monde sous des étiquettes différentes » (Sapir 1949/1968 : 134).

Enfin, Sapir (1921/1967 : 131) estime que le « contenu du langage », soit le vocabulaire d'une langue, est lié à l'environnement ainsi qu'à l'expérience des locuteurs. C'est pourquoi selon lui, le « langage ne peut pas être séparé des mœurs, c'est-à-dire qu'il est lié à l'assemblage de coutumes et de croyances qui est un héritage social et qui détermine la trace de nos existences-». En outre, selon Sapir (1949/1968 : 58), la spécificité du vocabulaire d'une langue peut refléter la culture d'un groupe et sa manière de penser :

> Des distinctions qui nous paraissent inévitables peuvent être totalement inconnues dans des langues reflétant un type de culture entièrement différent du nôtre; de leur côté, ces langues attachent une grande importance à des distinctions presque inintelligibles pour nous. Ces différences entre vocabulaires s'étendent bien au-delà de l'attribution de noms particuliers aux objets propres à une culture donnée comme une pointe de flèche, une cotte de mailles ou une canonnière. Elles portent aussi sur le domaine de la pensée. Dans certaines langues, par exemple, il serait difficile d'exprimer la distinction qui nous est familière entre « tuer » et « assassiner » pour la simple raison que la philosophie juridique impliquée dans l'usage que nous faisons de ces deux termes ne paraît pas naturelle à toutes les sociétés.
>
> Sapir (1949/1968 : 58).

Le vocabulaire témoigne d'une certaine façon de penser le monde et de se penser dans le monde. Niklas-Salminen (1997) donne l'exemple des gauchos argentins. Pour nommer le pelage des chevaux, les gauchos peuvent utiliser plus de vingt mots, ce qui n'est pas le cas des Français. Ainsi, il est possible de constater que les locuteurs français et les gauchos argentins appréhendent une même réalité de façon différente. Ils ont une analyse du pelage des chevaux qui leur est propre. Le champ sémantique du pelage des chevaux est différent dans leurs langues et ces différences sont représentatives de certaines façons d'appréhender cet aspect du monde**.**

Whorf, ayant repris les idées de Sapir radicalise les principes posés par ce dernier. Il ne considère pas seulement le langage comme le moule de la pensée ou le vocabulaire d'une langue comme le reflet d'une culture, d'une manière de penser, mais voit dans la langue le facteur déterminant une manière de voir et d'interpréter le monde. Whorf (1956/1969) pose les bases du principe même de la relativité linguistique. Pour résumer son postulat, Darnell (1999) présente quelques propos de l'auteur exposés dans deux pages de son ouvrage de 1956 qui sont traduits par Berbard Chouteau. Les propos qui illustrent sa théorie sont les suivants :

> Notre langue maternelle trace les lignes suivant lesquelles notre esprit découpe le réel. Notre classement des phénomènes en catégories et en genre ne s'impose pas comme une évidence, bien au contraire. Le monde se présente à nous comme un flux d'impressions indifférenciées que notre esprit doit organiser, principalement par l'entremise des systèmes linguistiques.
>
> Les phénomènes linguistiques sont des phénomènes d'arrière-plan dont les locuteurs n'ont tout au moins qu'une conscience limitée […]. Ces automatismes du langage ne sont pas les mêmes pour tous les hommes. Ils sont spécifiques à chaque langue et constituent la base formelle ou la 'grammaire'.
>
> De cette constatation découle ce que j'ai nommé le 'principe de la relativité linguistique'. En termes plus simple, ce principe établit que les utilisateurs de grammaires très différentes se représentent le monde différemment parce que celles-ci dirigent leur attention sur des choses différentes et les amènent à faire des observations différentes.
>
> (Whorf, 1956 cité par Darnel, 1999 : 53).

Selon Whorf (1956/1969 : 129-130) : « le monde se présente à nous comme un flux kalidéoscopique d'impressions que notre esprit doit d'abord organiser, et cela en grande partie grâce au système linguistique que nous avons assimilé ». La langue nous permet de traiter les informations provenant du monde alentour. Du point de vue de Whorf, la structure de la langue détermine le comportement et la culture de ses locuteurs. Whorf (1956/1969) prend l'exemple de l'hopi (langue amérindienne parlée au sud-ouest des États Unis) qui n'objective pas le temps comme les langues européennes et qui conduit ses locuteurs à adopter des comportements spécifiques. Dans cette langue, il n'y a pas de morphème grammatical pour exprimer le temps du présent, du passé ou du futur. Les choses sont envisagées comme existantes ou étant en devenir. Selon l'auteur, de par la structure de leur langue, les individus hopis se focaliseraient sur la préparation de choses qui ne sont pas encore actualisées. Ils auraient tendance à agir sur le présent pour donner les meilleures conditions au devenir d'une chose ou d'un être. Ce qui n'est pas le cas des locuteurs de langues occidentales qui ont une

vision linéaire et objective du temps et cherchent à conserver des traces du temps présent pour le temps futur.

De plus, pour Whorf (1956/1969 : 114), la langue et la culture s'influencent dialectiquement mais comme les changements structuraux de la langue prennent beaucoup de temps à se réaliser, contrairement aux innovations culturelles qui prennent moins de temps à advenir, la langue est faiblement influencée par la culture alors que les locuteurs d'une langue voulant impulser des innovations culturelles sont toujours influencés par leur Langue Maternelle (LM) au niveau de leurs manières de penser et de conceptualiser la réalité. Ainsi, la position de Whorf peut être qualifiée de « déterministe et relativiste » (Thành Khôi, 1991 : 130). D'un côté, il considère la langue comme un facteur déterminant la vision du monde de l'individu soit comme un filtre de la réalité. D'un autre côté, il considère que la vision du monde de l'individu est relative puisqu'elle dépend de la langue qu'il parle.

2.2.2. Le poids de la culture

Après avoir mis en avant les rapports spécifiés entre cognition et langue par l'hypothèse Sapir-Whorf, il convient de souligner que l'hypothèse Sapir-Whorf telle qu'elle a été présentée a été controversée pour finalement être acceptée, revisitée et relativisée au regard de la culture et du contexte de développement. L'expérience sur les couleurs menée par Rosch Heider et Olivier (1972), ayant voulu tenter de vérifier l'hypothèse de Whorf, infirme la validité de la théorie de la relativité linguistique. Dans leur expérience, ils testent la reconnaissance et la mémorisation de couleurs chez des sujets danis (peuple de Nouvelle Guinée occidentale) et des sujets Américains. Les premiers ne différencient pas les couleurs focales[20] mais distinguent seulement les couleurs : froide/sombre avec le terme *mili* ; chaudes/claire avec le terme *mola*. Selon l'hypothèse de Rosch Heider et Olivier (1972), si la saillance des couleurs focales n'est pas pertinente pour les sujets Danis, ils devraient éprouver des difficultés à les reconnaître lors d'un test contenant une tâche de mémorisation. Dans le test réalisé par Rosch Heider et Olivier (1972), les sujets doivent reconnaître une couleur, au milieu d'un ensemble de 40 couleurs, qui leur a été préalablement montrée après s'être retournés pendant 30 secondes (pendant ce laps de temps, la mémoire verbale/linguistique et la mémoire iconique fonctionnent). Or les résultats montrent que les performances des sujets qui parlent des langues différentes à cette tâche sont très proches. Un effet purement cognitif dans la tâche de mémorisation est observé soit une non influence de la langue des participants sur leur perception et leur catégorisation des couleurs. Cependant, même si le principe de la relativité linguistique a pu être réfuté, ce principe n'est plus remis en doute de nos jours. De nombreuses recherches montrent que le langage n'est pas « transparent » et influence la manière dont les sujets « découpent » le réel (Moirand & Tréguer-Felten, 2007).

L'expérience est envisagée comme étant cognitivement déterminée par la grammaire par Slobin (1996 : 76 ; notre traduction) qui utilise l'expression « penser pour parler ». Ainsi que le rappelle Jisa (2003), avec cette expression, l'auteur ne fait pas référence à la pensée conscientisée mais en fait au phénomène de computation qui permet à l'individu de transformer son expérience dans un code de nature conventionnelle. Slobin (1996) s'inscrit dans les postulats de Whorf (1956/1969) en considérant que la grammaire a un effet sur les processus cognitifs et en présentant, par ailleurs, l'idée complémentaire selon laquelle certains processus cognitifs, et donc certaines manières de traiter l'information, sont nécessaires pour l'emploi de langues données et, par conséquent, pour parler. Aujourd'hui, il est reconnu que les mots d'une langue sont liés, selon un certain degré, à la culture de ses locuteurs. Peeters

[20] Les couleurs focales correspondent aux couleurs : rouge, vert, jaune, bleu.

(2003 : 130-131) signale comment l'étude des mots culturellement chargés permet d'appréhender les valeurs culturelles et pratiques communicatives partagées par un groupe parlant une langue donnée. Actuellement, de nombreuses études s'inscrivent dans le postulat Sapir (1968) d'après lequel le vocabulaire est lié aux mœurs d'une société et constitue le reflet d'une culture.

En outre, des travaux réalisés sur la représentation de l'espace dans les années 1990 montrent que les locuteurs de langues différentes peuvent avoir des façons spécifiques d'appréhender l'espace. Et cela même lorsqu'on leur demande de réaliser une tâche non linguistique. Prenons l'exemple du premier test de l'expérience de Brown et de Levinson (1993 : 11) réalisée auprès de sujets habitant le ville de Tenejapa (Mexique) parlant la langue tzeltal et ne distinguant pas l'orientation latérale droite-gauche mais utilisant l'axe de la pente soit les items /vers le sommet/, /vers le pied/ pour s'orienter et de locuteurs néerlandais s'orientant, eux, de manière latérale (gauche/droite). Lors de l'expérience de Brown et Levinson (1993), les sujets sont exposés à une file d'animaux allant vers une direction donnée sur une table 1 puis font demi-tour et doivent refaire la file d'animaux observée sur la table 1 sur une table 2. L'hypothèse des chercheurs est que si la langue influence la représentation de l'espace et que les locuteurs tzeltals observent sur la table 1 une file orientée vers une direction donnée, ils reconstitueraient sur la table 2 une file d'animaux orientée vers la même direction, ce qui ne serait pas le cas des locuteurs néerlandais qui s'orientent de façon égocentrée. Cette hypothèse est vérifiée. Les résultats de Brown et Levinson (1993) montrent que les sujets effectuent la tâche selon les opérations présentes dans leur système linguistique de référence. Les opérations cognitives liées à l'espace ont le même système de référence que les opérations linguistiques. Cette expérience confirme la théorie de la relativité linguistique.

Enfin, l'hypothèse Sapir-Whorf est reprise dans sa version initiale et repensée. Gumperz et Levinson (1991 : 614) rappellent les principes de l'hypothèse de la relativité linguistique selon laquelle, les concepts sémantiques des langues encodent le monde réel de manière spécifique et influencent, par conséquent, les processus cognitifs des individus. Cependant, ils mettent an avant que la manière d'interpréter le réel ne dépend pas seulement de la langue. Selon eux, l'interprétation du réel dépend aussi de l'influence de facteurs contextuels, culturels et sociaux. La manière d'interpréter le réel dépend aussi du contexte socioculturel dans lequel la langue est utilisée et dans lequel l'individu s'est développé. Ce contexte engendre des normes d'interprétation des énoncés produits dans une langue donnée. Comme Brown (1999 : 101) le souligne, on passe avec l'ouvrage coordonné par Gumperz et Levinson (1996) intitulé *Rethinking linguistic relativity* des théories de Whorf, qui s'intéressait à la signification lexicale et grammaticale mais sans prendre en compte le contexte dans lequel la langue s'inscrit, à des théories considérant que l'usage de la langue et l'interprétation de la réalité du monde sont liés à un contexte donné : les « caractéristiques spécifiquement culturelles de l'usage de la langue en contexte » sont considérées.

Par ailleurs, l'étude de Troadec (2003 : 36) montre que la « correspondance action/langage semble s'apprendre progressivement, et la configuration qu'elle prend, à partir d'un certain âge, dépend de nombreux facteurs liés aux situations, à l'écologie et à la culture ». Troadec (2003) mène une étude sur l'orientation d'objets en fonction d'une consigne d'orientation égocentrée (prenant en compte le locuteur) ou géocentrée (renvoyant aux points cardinaux ou à des points géographiques indépendants des sujets et des objets) menée auprès d'enfants polynésiens en contexte rural et urbain. Dans son étude, les réponses attendues à l'égard de la LM des enfants sont de nature géocentrée. Or certains résultats ne correspondent pas aux réponses attendues en fonction de l'effet anticipé du descripteur linguistique. Que la consigne soit égocentrée ou géocentrée, les enfants polynésiens du milieu urbain de 5-6 ans, scolarisés en français, orientent massivement les objets sur un axe égocentré (droite/gauche), ce qui

montrerait une influence de la scolarisation en français sur leurs réponses. Cependant, les enfants polynésiens de 5-6 ans du milieu rural orientent les objets sur l'axe géocentré (mer/montagne) quelle que soit la consigne qui leur est donnée. De plus, à 7 ans, les enfants du milieu urbain traitent mieux les consignes et à 10 ans, ils ajustent parfaitement leurs actions aux inductions verbales réalisées par les consignes tandis que les enfants du milieu rural continuent à avoir tendance à positionner les objets sur un axe géocentré jusqu'à 10 ans quand l'induction verbale est égocentrée. Pour eux, l'information verbale égocentrée n'est pas pertinente. Ce qui montre que la théorie de la relativité linguistique est à relativiser à partir de la prise en compte du contexte dans lequel le sujet se développe.

Ainsi, l'hypothèse Sapir-Whorf précise les rapports existant entre langue et cognition. Elle a été réfutée puis acceptée. Elle a été revisitée au regard de la culture. La culture engendre des normes d'interprétation de la langue et l'impact du contexte de développement du sujet dans son appréhension du réel est mis en avant (tel que cela est aussi précisé en amont, cf : 1.4.1).

Résumé intermédiaire de la partie 2.2.

Même si les principes de l'hypothèse Sapir-Whorf ont été réfutés, ils ont été revisités.

La théorie de la relativité linguistique a été pensée au regard des pratiques culturelles qui engendrent des normes liées à l'usage de la langue. La culture et les systèmes de pratiques sociales ont été envisagés comme des facteurs influençant, conjointement à la langue maternelle, la manière d'appréhender le monde.

Les rapports existant entre cognition et langue mais aussi culture et condition de développement illustrent pourquoi les locuteurs de langues distinctes peuvent interpréter la réalité de diverses façons.

2.3. Ambiguïtés culturelles et/ou linguistiques ?

La manière d'appréhender le monde dépend de la langue et aussi du contexte dans lequel on l'utilise. La langue n'est pas la seule à déterminer la nature des processus cognitifs. La culture influence elle aussi la façon dont l'homme interprète son environnement. Langue et culture constituent le « tout » amenant l'individu à penser et à traiter les informations en provenance de son environnement. La façon selon laquelle ce « tout » peut conduire les apprenants de langue étrangère à ne pas ou à mal comprendre des énoncés émis par des locuteurs de la langue cible est précisée en suivant.

2.3.1. Culture et construction du sens

Le domaine de la psychologie culturelle dont les principes sont présentés dans le chapitre 1 (cf : 1.4.1) émane des réflexions de Bruner (1995), s'érigeant contre le développement des sciences cognitives durant les années 1970 vers l'étude exclusive des processus de traitement de l'information en ayant laissé de côté les notions d'interprétation et de signification donnant sens à la vie de l'homme. Bruner (1995) repproche à l'approche computationnelle des sciences cognitives d'avoir pour but exclusif d'expliquer comment une information est traitée, stockée, récupérée. Pour Bruner (1995 : 76), la limite de cette approche est qu'elle envisage les significations comme des « allant de soi » et qu'elle n'étudie

pas les processus d'interprétation et de construction de sens liés au contexte. L'approche computationnelle ne s'intéresse pas aux significations des mots et des formes syntaxiques. Or selon Bruner (1995), il est essentiel de comprendre les phénomènes conduisant à l'émergence du sens pour mieux comprendre la nature des processus cognitifs de l'homme et d'après lui, l'homme donne du sens à son environnement, au monde et à sa vie à travers des processus symboliques dépendant de sa culture.

Le psychologue américain Bruner est considéré comme l'un des principaux auteurs de la psychologie culturelle et pour lui, il est impossible d'appréhender la langue, en tant que manière de penser le réel, de façon disjointe à son contexte d'utilisation, la culture dans laquelle elle s'inscrit (Barth, 1995 : 6). Pour Bruner (1991 : 81), la « signification est-elle-même un phénomène culturellement médiatisé, qui dépend de l'existence préalable d'un système symbolique partagé par les membres d'une communauté » : elle ne dépend pas seulement d'une association signifié-référent mais aussi d'un interprétant qui est « une représentation du monde dans des termes tel que la relation signe-référent est médiatisée ».

Pour Bruner (1991 : 34) : « il y a une conjonction interprétable entre ce qui est dit, ce qui est fait, et les conditions dans lesquelles faire et dire surviennent » et l'auteur précise que cela équivaut à dire « qu'il y a des relations canoniques reconnues entre ce que nous disons et faisons dans des circonstances données, et que ces relations gouvernent nos relations ». Il envisage les actions de l'homme en étroite relation avec le contexte. Selon l'auteur pour comprendre l'action de l'homme, il faut la considérer comme située dans un ensemble culturel dont le système symbolique permet à l'homme l'interprétation, la création de la signification.

2.3.2. Vers le principe didactique de « langue-culture »

Comme cela a été expliqué, l'interprétation ne dépend pas seulement de la langue mais aussi de la culture. Langue et culture sont intrinsèquement liées dans l'émergence de la signification comme le met en avant Bruner (1991). Aussi, la LM et la culture dans laquelle elle s'inscrit confèrent à l'individu une compétence de communication spécifique.

La compétence de communication telle qu'elle est définie plus haut (cf : 2.1.1.) comprend plusieurs composantes. La compétence de communication est constituée selon Boyer (2001 : 334) de compétences référentielles (comprenant des savoirs généraux qui sont composés de connaissances des domaines d'expériences et des objets du monde) qui permettent l'interprétation de l'environnement, de compétences langagières soit de savoirs et savoir-faire verbaux et non verbaux ainsi que d'une compétence culturelle. Boyer (2001 : 334) définit ainsi la compétence culturelle :

> La compétence culturelle […] est constituée d'un ensemble diversifié de *représentations partagées*, qui sont autant d'images du réel collectif, images le plus souvent réductrices et donc déformantes mais indispensables à la communauté, qui fournissent à ses membres autant (ou presque) de prêt-à connaître/penser/dire qu'il en est besoin pour le confort (tout relatif bien entendu) de leurs actes de communication. Ces représentations – qui, on le sait, tendent par essence au figement, c'est-à-dire en premier lieu au stéréotypage – participent à des *idéologies* (de type religieux, économique, politique…) et sont les constituants de base du noyau dur de la compétence de communication : l'imaginaire communautaire, que j'appelle *imaginaire*

> *ethno-socio-culturel* (IESC), et qui concerne non seulement l'identité collective mais aussi les autres constructions identitaires au sein de la société.
>
> Boyer (2001 : 334).

Boyer (2001 : 334-335) envisage ainsi la compétence culturelle au centre de la compétence de communication. Les représentations partagées, composant la compétence culturelle, constituent l'imaginaire « ethno-socio-culturel » et rendent possible les compétences langagières ainsi que la compétence référentielle. La figure 7 indique comment la compétence culturelle est constitutive des compétences langagières et référentielles.

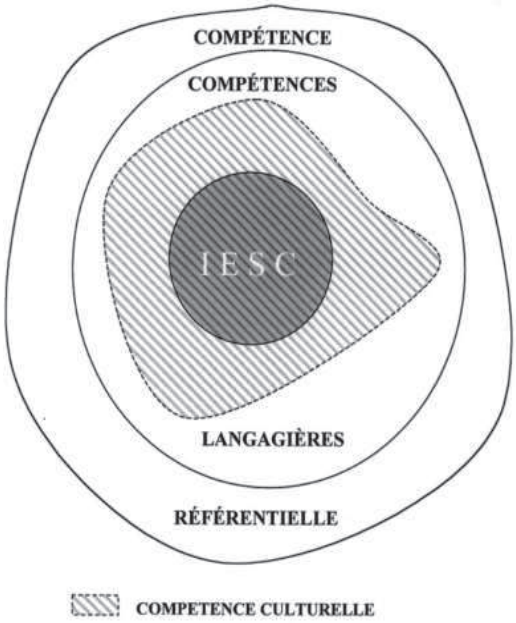


Figure 7 : La compétence culturelle et celle de communication d'après Boyer (2001 : 339).

Ainsi, comme la figure 7 l'illustre, l'imaginaire collectif (IESC) a un rôle central dans les compétences langagières et référentielle. Il est au cœur de la compétence référentielle ainsi que de la compétence langagière.

L''IESC comporte selon Boyer (2001 : 334-335) un « influx représentationel » dans le lexique et sa Charge Culturelle Partagée (CCP). En fonction des évolutions des mentalités, de la société, la définition d'un mot peu évoluer au fil du temps. L'accès au signifié d'un signifiant dépend des compétences langagières qui, elles-mêmes, dépendent de la compétence culturelle qui est déterminée par l' « imaginaire-ethnosocio-culturel ». Par exemple :

> [] le mot 'foulard', à la suite d'un emballement médiatique particulièrement prolixe porté par un complexe de représentations (celles de la laïcité, de l'immigration, de l'islamisme…), s'est vu depuis le début des années quatre-vingt- dix affecté d'une CCP qui fait que désormais, le sémantisme de « foulard » (de par la fréquence de son association avec 'islamique' ou 'coranique', à partir de 'l'affaire des foulards' de Creil à l'automne 1989) n'est plus seulement celui d'une pièce vestimentaire, mais également celui d'un signe d'appartenance religieuse.
>
> Boyer (2001 : 335).

C’est pourquoi afin de comprendre la polysémie du mot « foulard », l'individu étranger qui apprend le français doit prendre conscience des représentations associées à ce mot présentes chez les locuteurs de la langue cible. Le sens d’un mot doit être appréhendé à travers la mise en lumière de sa CCP.

Les didacticiens qui se sont intéressés à l'enseignement/apprentissage des Langues Étrangères ont créé le concept de « langue-culture ». Ce concept leur a permis de prendre en compte la dimension socioculturelle de la langue et le rôle du contexte dans la signification. La notion de « langue-culture » a pour origine les travaux de Galisson sur les rapports entre le lexique et la culture avec la mise en lumière de l’existence de mots ayant des Charges Culturelles Partagées, qui ont plus tard été désignés avec le terme « culturèmes », équivalant aux jugements et coutumes suggérés par un mot (Collès, 2007 : 65).

Pour illustrer l'importance de l'explicitation de la CPP des mots aux apprenants de LE, Galisson (1991 : 122) donne l'exemple du mot français « dragée » et des représentations qui l’accompagnent. Ce mot est lié à tout un ensemble de représentations comme le fait que c'est généralement le parrain qui offre des dragées à un enfant lors de son baptême et que ces dragées sont de couleur rose quand l’enfant est une fille et de couleur bleue lorsque l’enfant est un garçon. Or ces représentations qui paraissent évidentes pour des natifs peuvent ne pas l'être pour des apprenants de FLE.

Les travaux de Galisson représentent la prise en compte de la dimension culturelle de la langue et ce sont ces travaux qui sont à l'origine d’un enseignement de la langue avec une approche « (inter)culturelle » (Boubakour, 2010 : 14).

Pour Galisson (1986), la création du domaine de la Didactologie/Didactique des Langues et des Cultures constitue un moyen de s'opposer à la linguistique structurale pour accorder une place au contexte et à son rôle. L’auteur rappelle que le terme *didactologie* est associé au terme *didactique* ; le terme *didactique* se rapporte à la pratique et le terme *didactologie* sert à désigner l'activité de réflexion que le didacticien fait sur sa propre pratique en pouvant prendre en charge l'élaboration de modèles théoriques et l'expression *des langues et des cultures* souligne que l'enseignement de la langue est pensé au regard de la culture qui la compose, la culture dans laquelle elle s’inscrit.

La Didactique des Langues et des Cultures (DLC) prend en compte les relations observées entre langue et culture et comprend, ainsi que le souligne Puren (2011 : 4), deux versions : la version faible et la version forte. La version forte envisage l'apprentissage des langues comme un instrument de défense des cultures et de développement de l'intercompréhension. La version faible conçoit, seulement, que le développement de la compétence de communication dans une LE exige l'accroissement des connaissances sur la culture des locuteurs de la langue cible.

Le terme de DLC est aujourd'hui utilisé par nombre d'auteurs. En outre, le terme plus général de Didactique des Langues Étrangères (DLE) est aujourd'hui souvent défini comme celui de DLC. Les notions de langue et de culture sont souvent présentes dans les définitions que l'on trouve de la DLE. Par exemple, selon Valenzuela (2010 : 73) : en « didactique des langues […] l'enseignement est conçu comme le guidage des apprenants dans leur acte d'appropriation linguistico-culturel ».

2.3.3. Les malentendus, ambiguïtés et autres « bavures » culturelles

Quand un individu apprend une LE, il peut ne pas ou mal comprendre les énoncés émis par un natif à cause de l'influence de sa langue et de sa culture maternelles. Les cribles peuvent interférer sa compréhension.

Le premier à avoir eu recours à la métaphore du crible est Troubetzkoy (1939/1976) pour se référer au domaine de la phonologie. Selon l'auteur :

> Le système phonologique d'une langue est semblable à un crible à travers lequel passe tout ce qui est dit. Seules restent dans le crible les marques phonologiques pertinentes pour individualiser les phonèmes. [...]. Chaque homme s'habitue dès l'enfance à analyser ainsi ce qui est dit et cette analyse se fait d'une façon tout à fait automatique et inconsciente. Mais en outre, le système des cribles, qui rend cette analyse possible, est construit différemment dans chaque langue. L'homme s'approprie le système de sa langue maternelle. Mais s'il .entend parler une autre langue, il emploie involontairement pour l'analyse de ce qu'il entend le « crible phonologique » de sa langue maternelle qui lui est familier. Et comme ce crible ne convient pas pour la langue étrangère entendue, il se produit de nombreuses erreurs et incompréhensions. Les sons de la langue étrangère reçoivent une interprétation phonologiquement inexacte, puisqu'on les fait passer par le crible phonologique de sa propre langue.
>
> Troubetzkoy (1939/1976 : 54).

Selon Troubetzkoy (1939/1976), lorsqu'un individu commence à apprendre une LE, il subit de manière spontanée et inconsciente le crible phonologique de sa LM pour traiter les énoncés qu'il reçoit dans cette autre langue. Or comme ce crible ne convient pas forcément au traitement des sons de la langue apprise, il est possible qu'il n'interprète pas phonologiquement les sons émis dans la LE comme le ferait un natif, et que de ce fait, il ne comprenne pas les messages qui lui sont adressés dans cette langue.

Besse (1984) reprend cette notion de crible et l'élargit à tous les composants du processus de communication de nature verbale et non verbale. Selon lui, l'apprenant de LE peut traiter tous les éléments d'une situation de communication en LE à travers un crible. Il existe d'après l'auteur des cribles lexicaux, morphosyntaxiques, discursifs, interactionnels, gestuels ainsi que des cribles liés à l'organisation sociopolitique de la société et ses valeurs. Les cribles morphosyntaxiques et lexicaux sont constitués des différentes significations de la grammaire et du lexique en fonction des contextes. Les cribles discursifs correspondent aux règles conventionnelles présentes dans la conversation et les cribles interactionnels sont, par exemple, constitués des formes de politesse. Quant aux cribles gestuels, ils sont constitués par les habitudes de communication non verbale. Puis, les cribles liés à l'organisation sociopolitique dépendent des systèmes de valeurs d'une communauté linguistico-culturelle.

Comme il existe le crible phonologique, il existe aussi un crible d'ordre culturel. A cause de ce crible, il est possible que l'apprenant de LE n'arrive pas à comprendre des informations qui lui sont transmises et puisse commettre des erreurs de compréhension lorsqu'il communique avec un natif. Il peut subir les interférences de sa propre langue et de sa propre culture lorsqu'il produit du sens : l'apprenant « en matière de perception culturelle, tout comme du point de vue phonétique, est, d'une certaine façon, frappé au départ de surdité [] il

est prisonnier des cribles, des filtres de sa propre culture, qui sont autant d'obstacles à une compréhension correcte de l'autre culture, tout comme le crible phonologique est obstacle à l'accès aux sons de la langue étrangère » (Boyer, Butzbach & Pendanx 1990 : 72).

Selon Besse (1984), les cribles relatifs au lexique, à la grammaire, aux comportements et à la culture existent sous deux formes. Ils existent sous la forme de l'habitus de classe bourdieusien (cf : 1.1.3.) et sous la forme des stéréotypes (correspondant aux représentations qu'une communauté se fait d'elle-même et des autres au niveau de la langue ou de la culture). Le crible culturel est, ainsi, composé de l'habitus soit la structure engendrant les pratiques, les perceptions des individus ainsi que des représentations des membres d'une société dans lesquelles ils se reconnaissent (Tomc, 2011 : 110).

Le crible culturel, tel un instrument composé d'une surface plate percée de petits trous qui servent à séparer des solides de plusieurs tailles (Crntl), filtre la perception de l'environnement et détermine son interprétation. C'est lui qui définit le degré de compréhension d'un énoncé perçu en situation de communication exolingue.

Le crible culturel peut engendrer des malentendus entre des individus de langues et de cultures différentes. Le malentendu correspond à une interprétation divergente d'un même élément et peut avoir des conséquences graves : il est, certes, moins radical que l'incompréhension au niveau de l'échec de la communication mais plus pervers car étant basé sur l' « illusion de la compréhension » (De Heredia, 1986 : 50). Cette illusion de la compréhension peut avoir des conséquences importantes au fil du temps et peut être encore plus dangereuse que l'incompréhension car, au moins, lorsque les interlocuteurs savent qu'ils ne se comprennent pas, ils peuvent remédier à cette incompréhension.

Les malentendus peuvent provenir de la non connaissance des implicites culturels, influençant la qualité du sens attribué à un énoncé, une situation, un événement. Prenons l'exemple rapporté par Zhihong (2008 : 163). Quand un individu français est en Chine et que plusieurs fois par jour des personnes lui demandent où il va, il peut se sentir comme espionné et trouver les questions qui lui sont posées impolies, se rendant compte plus tard que les Chinois se posent toujours ce type de questions lorsqu'ils se rencontrent et se saluent. Comme l'illustre cet exemple, le sujet français traite les informations provenant d'une langue et d'une culture étrangères à travers le crible de sa propre culture, en éprouvant de véritables malentendus en situation de communication exolingue[21] avec des individus chinois. L'influence de la culture dans les signifiés implicites des énoncés d'une langue donnée, en plus de leurs signifiants explicites, est illustrée par la figure 8.

[21]Dans une communication exolingue, les participants ne parlent pas la même LM ou décident d'utiliser une autre langue que leur LM (si elle leur est commune) pour communiquer (Porquier, 1994 : 164).

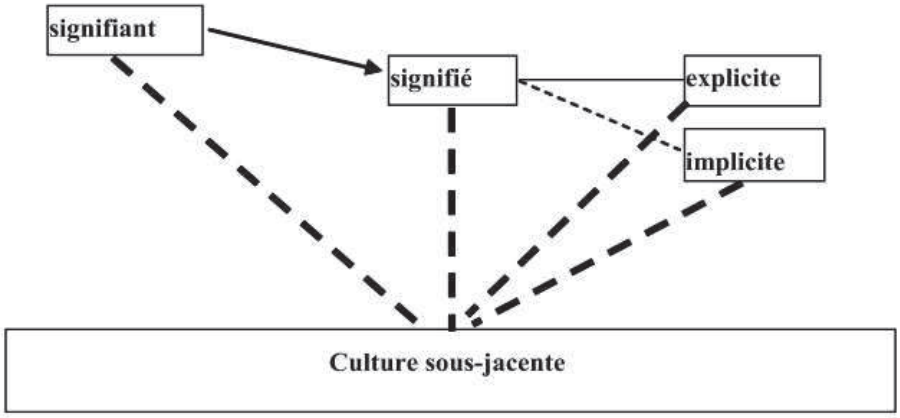


Figure 8 : Le sens implicite d'après Zhihong (2008 : 162).

La culture est à l'origine du sens explicite et implicite des énoncés émis dans une langue. Il est important de la prendre en compte dans l'enseignement des LE afin d'éviter aux apprenants de vivre des malentendus lorsqu'ils sont en situation de communication avec des natifs.

Par ailleurs, il est possible d'observer que lorsque les implicites culturels présents au sein de la société des locuteurs de langue cible (et donnant lieu à une certaine interprétation de la réalité) sont conscientisés, ils peuvent engendrer un choc culturel. Par exemple, lorsque l'apprenant réalise son premier séjour en milieu endolingue, il voit d'autres habitudes de vivre, de penser, d'autres organisations sociales, ce qui peut le conduire à éprouver un véritable choc culturel qui correspond à un phénomène comprenant une remise en question de sa propre identité par un mouvement de décentrement (Barthélémy, Groux & Porcher, 2011 : 37). De plus, selon Bredendiek et Krewer (1999 : 214), se référant à la théorie de l'action[22], l'individu en processus d'acculturation connaît une crise ainsi qu'une menace identitaire surtout lorsque les valeurs entre le modèle culturel de son pays d'origine et celui de son pays d'accueil connaissent un écart important qui est perçu comme problématique par l'individu et le nouveau contexte de vie engendre chez lui la possibilité de la révision du soi, le développement de l'identité.

Comme l'utilisation de la langue est indéniablement liée à la culture dans laquelle elle s'inscrit, l'apprenant peut percevoir des énoncés émis par des natifs à travers les cribles de sa LM ainsi que de sa culture. Ainsi, l'apprenant de LE a besoin de développer ses connaissances sur la culture des locuteurs de la langue cible.

Sans la connaissance de la culture partagée par les locuteurs de la LE, l'individu apprenant cette LE peut réaliser des erreurs de compréhension ou vivre des malentendus lorsqu'il communique avec un natif. La culture « partagée » correspond comme le rappelle De Carlo (2010 : 128) à la culture « comportementale/quotidienne » : elle relève de ce qui est culturel par opposition à la culture « savante » qui relève de ce qui est « cultivé ». La culture partagée comprend, par exemple, les façons de s'habiller, de parler, de rire ou encore de regarder ainsi que la CCP des mots. La culture cultivée, décrite dans le chapitre 1 (cf : 1.1.3.), comprend par exemple les œuvres littéraires des grands auteurs de la société des locuteurs de la langue cible.

[22] Comme cela est explicité dans l'ouvrage coordonné par Cuq (2003 : 12), l'acculturation est le processus par lequel un individu parvient à comprendre une culture étrangère de manière naturelle. Au vue de la théorie de l'action à laquelle se réfère Bredendiek et Krewer (1999 : 214), le processus d'acculturation correspond à un changement socioculturel et matériel pour l'individu ayant lieu entre deux champs distincts et distanciés : celui de l'action d'ordre interculturel et étant de nature pragmatique et celui de l'action d'ordre interne, constitué par l'identité du sujet et lié à sa culture.

Ainsi que le précise De Carlo (2010 : 128), le but des enseignants de LE est en général de viser l'enseignement/apprentissage de la culture partagée : ils doivent, par exemple, expliquer pourquoi la production de la particule de négation « ne » est variable selon les locuteurs et les contextes en soulignant dans quelle mesure sa production peut être un choix linguistique indiquant une solidarité ou au contraire une distance avec l'interlocuteur.

Résumé intermédiaire de la partie 2.3.

La langue et la culture constituent le « tout » qui amène les individus à appréhender le réel.

La compétence culturelle est au cœur des compétences langagière et référentielle. C'est pourquoi les didacticiens des langues étrangères s'intéressent à l'enseignement/apprentissage des langues-cultures.

Quand les apprenants de langues étrangères communiquent avec un natif, ils peuvent vivre des malentendus à cause du crible de leur langue et aussi de leur culture maternelles. L'objectif des enseignants de langues étrangères n'est pas seulement d'enseigner une langue. Leur finalité est aussi de sensibiliser les apprenants à la culture partagée par les locuteurs de cette langue.

2.4. Les documents authentiques : supports linguistiques et culturels

Les sens implicites sous-tendus par la culture se retrouvent dans tout document authentique. Les documents authentiques, montrant des aspects linguistiques et culturels de la langue apprise, peuvent être exploités dans différentes approches de l'enseignement des langues étrangères (approches communicatives, perspective actionnelle). L'intégration du document authentique dans le champ de l'enseignement des langues est exposée en suivant. Ses particularités sont présentées. L'intérêt particulier d'exploiter le document authentique audiovisuel est mis en avant. Les avantages de la dimension émotionnelle de ce support sont esquissés.

2.4.1. Les documents authentiques comme supports pédagogiques

2.4.1.1. L'insertion des documents authentiques en didactique des langues

Les Documents Authentiques (DA) sont, comme l'expression l'indique, avant tout des documents, soit des supports servant de base à l'enseignement. Le terme « document » a pour racine étymologique latine « documentum », terme servant à désigner ce qui sert à l'instruction (Cnrtl). Un document correspond à « tout support sélectionné à des fins d'enseignement et au service de l'activité pédagogique » comme le précise l'ouvrage coordonné par Cuq (2003 : 75).

De manière générale, quand l'adjectif authentique est attribué à un écrit, un texte, un document cela leur confère une certaine véracité. Lorsqu'un document est dit authentique, cela veut dire que l'on peut se fier à lui, qu'il est véridique (Cnrtl). C'est un document dont : « la réalité, la vérité ne peut être contestée » (Robert, 1973 : 120). Dans le domaine de la DLE, les DA correspondent à tout document et message : « élaboré par des francophones pour des francophones à des fins de communication réelle » soit à « tout ce qui n'est pas conçu à

l'origine pour la classe » ainsi que cela est souligné dans l'ouvrage coordonné par Cuq (2003 : 28). Les documents sont constitués par tout document « écrit, sonore, visuel produit à d'autres fins que des fins didactiques » (Pieron, 1978 : 109). Ils peuvent être constitués par des dessins animés, des films, des nouvelles et des chansons, produits par des locuteurs de la langue cible pour des locuteurs faisant partie de leur communauté linguistico-culturelle.

Les DA s'opposent aux documents dit fabriqués soit élaborés pour enseigner une LE. Le DA correspond à un énoncé qui a été produit dans une situation de communication réelle. Les textes produits ou transformés pour enseigner une langue, le discours du natif ayant pour but d'enseigner une langue, les échanges en LE des apprenants s'ils ont pour fonction d'apprendre la langue cible ne font pas partie des DA (Abe, Carton, Cembalo & Regent, 1979 : 2-3). Ce sont des documents qui n'ont pas été produits dans le but d'enseigner une LE.

Comme l'ouvrage coordonné par Cuq (2003) le rappelle, l'apparition des DA dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des LE fait suite à la prédominance de deux types de supports. L'apparition des DA fait tout d'abord suite aux supports pédagogiques constitués par les méthodes, prenant la forme de livres et comportant des documents didactiques d'origine littéraire ou autre ainsi que des dialogues présentant des points de grammaire et des exercices, qui ont pendant longtemps constitué les principaux supports de l'enseignement des LE. L'apparition des DA dans le champ des LE fait aussi suite au développement des supports supplémentaires accompagnant les dites méthodes, constitués de cassettes audio et de vidéocassettes.

L'insertion des DA dans le domaine de l'enseignement des LE a été pensée dès le début des années 1970 par les chercheurs en DLE lorsque les AC ont été conceptualisées, en rejetant l'application des théories de la linguistique structurale dans le domaine de l'enseignement des LE (Adami, 2009 : 163). Les AC ont préconisé leur exploitation.

Comme cela a été précisé précédemment (cf : 2.1.1.), les AC refusent les exercices structuraux composés de manipulations linguistiques de substitution ou de transformation[23] ; elles préfèrent se focaliser sur l'apprenant et promeuvent la mise en place d'activités prenant comme supports des DA (Verdelhan, 1982 : 106). Face aux limites des exercices structuraux, présentant la langue dans des phrases fabriquées pour son enseignement et donc décontextualisées, le DA permet d'exposer des formes de la communication dans un contexte réel. Il permet d'éviter les dialogues des méthodes qui sont altérés et dénaturés en présentant la langue et la culture étrangères de façon artificielle (Beacco, 2000).

En outre, il convient de rappeler que le succès croissant des DA au sein du domaine de l'enseignement/apprentissage des LE durant les années 1980 avec le triomphe des AC a conduit, selon une dynamique dialectique, les concepteurs de manuels à insérer ce type de support au sein de leurs méthodes. Zarate (1995) souligne que la plupart des manuels dont les contenus étaient rarement renouvelés dans le temps se sont dotés de contenus s'inscrivant dans l'actualité.

Ainsi que l'explique Zarate (1995), l'intérêt des manuels en ce qui concerne la présentation de la langue et de la culture cibles a fini par être évalué en fonction du nombre de DA présents en leur sein et de nombreux manuels se sont dotés de DA de nature journalistique. Les concepteurs de manuels ont considéré, ainsi que le signale Zarate (1995), le journaliste comme un transmetteur d'informations ainsi qu'un modèle social faisant partie d'une société

[23] Dans un exercice de substitution, l'apprenant doit par exemple changer le pronom nominal d'une phrase et la réécrire. Dans un exercice de transformation, il doit par exemple changer le style d'un texte.

donnée et un miroir de cette société.

Toutefois, lorsque l'enseignant veut utiliser des DA présents dans les manuels de LE, il peut être confronté à des limites relatives à leur conception. Comme l'explique Zarate (1995), avant qu'un manuel soit conçu et diffusé, plusieurs critères sont pris en compte comme la renommée de l'auteur, sa disponibilité pour la promotion de l'ouvrage et la conformité des thèses de l'auteur sont toujours évaluées par rapport à un marché existant, ce qui fait que plus un ouvrage est innovant, moins il a de chance d'être publié. C'est pourquoi de nombreux manuels présentent toujours les mêmes types de DA dont les fameux plans de villes et chansons.

Comme la présence des DA dans les manuels de LE est limitée (Zarate, 1995), l'enseignant peut avoir intérêt à sélectionner lui-même des DA.

En fonction des profils des apprenants et de leurs domaines d'intérêt, l'enseignant peut sélectionner des types de documents relatifs à leurs passions et ainsi susciter leur motivation afin de créer des conditions favorables à l'apprentissage. Par exemple, si des apprenants montrent un intérêt envers la musique, l'enseignant peut sélectionner des chansons ou des vidéo-clips réalisés dans la langue cible. En outre, la variété des DA constitue, elle-même, une source de motivation pour les apprenants de LE (Avolonto & Guidigbi, 2011 : 76). Elle permet de dépasser l'homogénéité des documents présents dans les manuels composés essentiellement de plans, de cartes postales.

De plus, comme les documents des manuels de langue peuvent parfois s'avérer inadaptés quant aux besoins des apprenants, le recours aux DA de la langue cible constitue une solution efficace pour l'enseignant. Ces derniers peuvent lui permettre de convoquer un matériel pédagogique adéquat pour viser l'enseignement/apprentissage de savoirs et savoir-faire langagiers et culturels dont les apprenants présentent le besoin.

2.4.1.2. Les avantages du document authentique

L'insertion de DA au sein de l'espace classe comporte plusieurs avantages.

Le DA est tout d'abord considéré comme attestant d'une partie de la réalité cible :

> […] le document authentique est une sorte de photographie d'un discours donné à un moment donné dans un endroit donné. Et comme un cliché il a une existence propre. Il n'est pas le réel mais une attestation de réel avec son cadre, ses limites et son caractère relatif et instantané. Il peut être fragmenté ou complété par d'autres photographies qui seront d'autres attestations de fragments de réel, et qui juxtaposées en grand nombre donneront à l'apprenant une représentation cohérente de la langue.
>
> Abe et al (1979 : 4).

Lorsque l'enseignement/apprentissage de la LE est réalisé en milieu hétéroglotte (soit dans un pays qui n'est pas francophone), les DA permettent d'attester d'une réalité géographiquement lointaine.

De plus, les DA, en fonction de leur nature (spot publicitaire, texte scientifique) insèrent les apprenants dans le monde actuel, un milieu professionnel (Tijunonyté, 2004 : 96). Ils

permettent de conduire l'apprenant à développer sa capacité à un comprendre un message dans la langue cible et à mettre en place des stratégies pour y parvenir. Defays (2003 : 263) présente les DA comme « tout » ce qui émane du « monde cible » et qui « peut conduire à une communication plus vraisemblable et à une familiarisation plus directe avec la langue cible ».

En outre, comme cela a été précisé plus haut (cf : 2.4.1.1.), le recours aux DA permet d'éviter les représentations stéréotypées de la langue cible que l'on peut, par exemple, trouver dans les dialogues créés à des fins pédagogiques et didactiques. Grâce à l'hétérogénéité et à la variété des discours que contiennent les DA, il est possible de parvenir à la « démystification du locuteur natif » (Debaisieux, 2009 : 50). Les DA représentent aussi des alternatives aux supports des méthodes présentant des simplifications discursives qui ne pourraient être réalisées en situation de communication réelle (Carton, 1995). Ils permettent d'insérer au sein de l'espace classe des énoncés qui ont été produits par des locuteurs de la langue cible et non imaginés par les concepteurs d'une méthode.

Par ailleurs, les DA permettent la mise en relief de réalités sociales ainsi que la mise en relief de représentations collectives partagées par les locuteurs de la langue cible. Le spot publicitaire représente, par exemple, un moyen de montrer des réalités sociales vécues par des français (leur quotidien, leur façon de s'habiller, de manger, de parler, leurs passe-temps) tout en dévoilant des manières qu'ils peuvent avoir de concevoir la famille, le rôle des parents (Fath, 2010 : 2) soit certaines évaluations de la réalité.

De plus, il est aussi reconnu que les DA constituent un moyen de sensibiliser les apprenants à la spécificité de comportements non verbaux des locuteurs de la LE en permettant en tout premier lieu aux apprenants d'observer ces comportement dans des bandes dessinées, des vidéos (Blondel, Briet, Collès, Destercke & Sekhavat, 1998 : 29). Les DA présentant des images peuvent permettre de développer la compétence de communication de l'apprenant en lui permettant de connaître les comportements non verbaux des locuteurs de langue cible et en lui évitant ainsi, par exemple, d'être choqué quand il observe certains comportements en milieu homoglotte.

Comme cela vient d'être mis en avant, utiliser les DA permet de prendre en compte les besoins des apprenants et constitue, entre autres, un moyen d'exposer les apprenants à des messages produits par des locuteurs francophones pour des locuteurs francophones.

La figure 9 présente l'ensemble des raisons qu'il y a d'utiliser le DA dans l'enseignement :

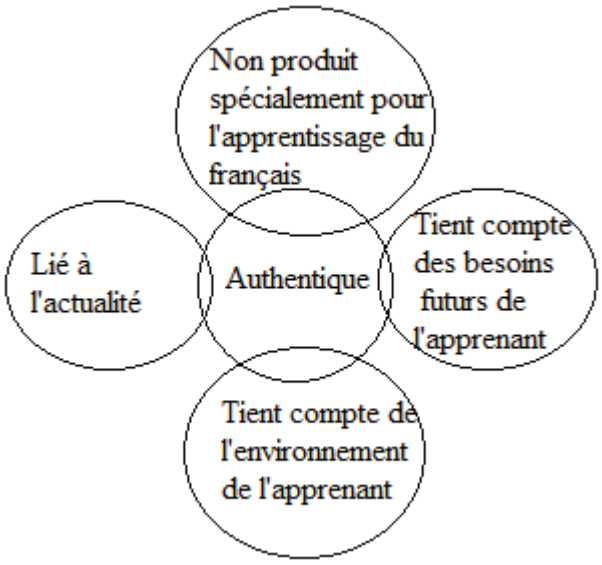


Figure 9 : Les avantages du document authentique d'après Barbier[24].

Comme la figure 9 le montre et ainsi que cela a été mis en avant, le DA permet d'insérer au sein de l'espace classe l'actualité de la société des locuteurs de la langue cible. Comme il existe une infinité de DA, ce type de document permet à l'enseignant de pouvoir sélectionner un support qui tienne compte des besoins des apprenants. Il est lié à l'actualité. Il permet de présenter des documents traitant de problématiques actuelles et non des documents qui sont publiés d'une année sur l'autre dans les manuels. Il correspond aussi à un usage réel, ce qui permet de présenter des formes de langue qui ne sont pas artificielles, décontextualisées. Il tient compte de l'environnement de l'apprenant. Il est possible de souligner que l'apprenant, en dehors de la classe a aussi accès à des DA.

Cependant, il convient de noter que la nature du DA présenté aux apprenants dépend de l'environnement de la classe. Par exemple, si cet espace n'est pas doté d'un vidéoprojecteur et d'enceintes ou d'ordinateurs à accès individuel, l'enseignant ne pourra pas exploiter des DA audiovisuels. L'insertion de DA au sein de l'espace classe dépend des ressources matérielles qui sont mises à disposition de l'enseignant.

2.4.1.3. Les limites du document authentique

Il convient de souligner que l'insertion du DA au sein de la classe de LE permet de rendre tangible la réalité vécue par les locuteurs de la langue cible. Cependant, l'exploitation pédagogique du DA en classe de LE comporte des limites.

En premier lieu, comme le met en avant Beacco (2000), l'authenticité du document connaît une première transformation au niveau de son contexte de réceptivité : lorsqu'il est inséré au sein de l'espace classe, les finalités ayant précédé sa conception sont annulées. L'exploitation pédagogique du DA transforme la visée initiale de sa production, ayant pour objet un effet particulier sur les membres partageant la langue cible. Si une publicité télévisée est insérée dans une classe de langue, l'objectif de sa production (influencer ceux qui la visionnent à acheter un produit) est annulé.

[24] Cette figure présentant l'intérêt de recourir au DA dans l'enseignement des LE est disponible à l'URL suivant : http://flenet.unileon.es/theor2.htm

De plus, ce n'est pas la seule transformation que subit le DA dans la classe de langue. Les enseignants modifient souvent sa forme et son contenu. Ils le pédagogisent de manière à le rendre plus clair, plus « lisible » pour les apprenants et l'on peut se demander s'il est, par exemple, possible de considérer un article de journal photocopié pour chaque apprenant et lu de manière collective au sein de l'espace classe comme authentique (De Carlo, 1998). En réalité, la notion d'authenticité est à concevoir de manière critique. Il ne faut pas oublier qu'un DA est souvent transformé lorsqu'on l'utilise à des fins didactiques. L'authenticité du DA soumis aux apprenants n'est pas la même que l'authenticité de ce document en dehors de l'espace classe.

En outre, même si l'insertion de DA au sein de l'espace classe permet d'attester de fragments de la réalité des locuteurs de la langue cible, ce type de démarche peut, toutefois, inciter les enseignants à laisser de côté l'aspect méthodologique de l'exploitation de ces documents.

Les enseignants courent le risque d'adopter une approche pittoresque et stéréotypée de la culture cible. Il leur est facile de rendre tangible la culture étrangère à travers un ticket de métro, le plan d'une ville, des programmes télé ou cinéma et la variété des documents qu'il est possible de présenter aux apprenants peut les amener à avoir une vision « exotique » et « floklorique » de la culture cible (Beacco, 2000).

L'enseignant qui utilise des DA peut par ailleurs risquer de trop se focaliser sur l'enseignement/apprentissage des aspects linguistiques présents dans le DA inséré au sein de la classe et négliger l'enseignement/apprentissage des données culturelles qui y sont exposées. Il est possible que l'enseignant oublie l'intérêt d'exploiter ce type de support pour développer la compétence interculturelle des apprenants. Souvent les contenus des documents sont traités au premier degré sans que les représentations qui les constituent ne soit explicitées (Beacco, 2000).

Enfin, il ne faut pas confondre la notion de « document authentique » avec la notion d'« authenticité » du processus d'enseignement/apprentissage. Exploiter ce type de document n'engendre pas nécessairement une « pédagogie de l'authenticité », comprenant l'authenticité des interactions verbales réalisées au sein de l'espace classe (Viallon, 2002 : 51). L'exploitation du DA, en fonction des choix de l'enseignant peut, par exemple, donner lieu à de simples activités de compréhension.

Il ne faut pas non plus faire d'amalgame entre « authenticité » et « véracité ». Il est important d'être conscient que la production des DA dépend d'importants facteurs contextuels : « le document authentique, ce mal nommé, est toujours soumis à de fortes contraintes financières, éditoriales, etc. Le document authentique est plutôt de l'ordre du vrai ET du faux, toujours dépendant de la position ambiguë de la réalité. » (Zarate, 2010 : 156). Le contexte de production d'ordre financier est à l'origine de la forme et du contenu du DA.

Le contexte de production du DA qui détermine sa forme et son contenu est aussi constitué des représentations ainsi que des valeurs des émetteurs et des récepteurs. Des sites web d'ordre journalistique peuvent être de natures distinctes en fonction de leur conception de l'information, du public cible. Certains peuvent être participatifs avec des espaces d'échanges entre internautes-lecteurs, d'autres seulement informatifs, se rapprochant plus des versions papiers. Ce qui peut conduire les enseignants à se demander si lorsqu'ils exploitent ce type de support, il s'agit d'aider les apprenants à comprendre le sens d'un texte à partir d'indices ou bien de les aider à comprendre la culture médiatique des journalistes et des lecteurs, leurs

identités institutionnelles, leurs valeurs et leurs morales (Babou, 2003). La simple exposition des apprenants à un document provenant de la société des locuteurs de la langue cible peut être considérée comme une dynamique partielle car ne permettant pas l'appréhension des processus à l'origine de sa production et de sa spécificité.

2.4.2. Le document authentique : aspects linguistiques et culturels

Après avoir observé les avantages et les limites du recourt au DA pour enseigner une LE, il convient de préciser que d'après Holec (1990), ce type de support permet essentiellement d'exposer et de confronter les apprenants à la LE pour développer leurs savoirs et leur compétence de compréhension. Il permet de conduire, selon Holec (1990 : 67), les apprenants à acquérir des savoirs langagiers en découvrant et mémorisant le lexique et les structures grammaticales de la langue cible, son système phonologique, la manière dont on s'adresse à un interlocuteur en fonction de son rôle et du cadre spatio-temporel de la communication. Il constitue aussi un moyen d'après Holec (1990 : 68) d'amener les apprenants à acquérir les savoir-faire langagiers de la compréhension qui nécessitent la mise en place de stratégies de lecture et d'écoute avec la mobilisation de toutes les connaissances y compris des savoirs langagiers.

Pour permettre aux apprenants de découvrir le fonctionnement de la langue cible, l'enseignant doit selon Holec (1990 : 70) mettre en place des activités pédagogiques de découverte, amenant l'apprenant à prendre conscience des formes du système linguistique étranger et de son fonctionnement par lui-même. Ces activités peuvent porter sur les formes (comme la morphologie des temps), le sens des mots (en fonction du contexte), les fonctionnements de la langue (soit les règles sociolinguistiques de l'utilisation de la langue en fonction des contextes). Holec (1990 : 70) stipule qu'il est important que les enseignants mettent en place des activités visant la découverte et la mise en relief des aspects de la langue cible présents dans le document exploité car lorsque les apprenants découvrent, par eux même, ils acquièrent mieux le fonctionnement, le sens, les formes de la langue cible que lorsque c'est l'enseignant qui les présente.

L'enseignant peut aussi comme le souligne Holec (1990 : 70-72) utiliser les DA pour viser le développement de savoir-faire langagiers relatifs à la compréhension. Selon l'auteur, c'est en écoutant ou en lisant que l'apprenant développe sa capacité à lire ou à écouter dans la langue cible. Lorsqu'il est confronté à la perception de DA, il développe sa compétence de compréhension orale ou écrite dans la langue apprise. Holec (1990 : 71) souligne que quand les enseignants souhaitent développer la compétence de compréhension en LE, ils doivent créer des exercices relatifs à des tâches de compréhension orale ou écrite qui permettront la mise en œuvre des processus que l'apprenant sera amené à réaliser dans la langue cible lors de situations de communication réelles. Il peut, par exemple, demander aux apprenants de procéder à l'écoute sélective d'un DA audio, en répondant à des questions précises portant sur le discours des locuteurs pour développer leur capacité à dégager des informations préalablement déterminées.

Ainsi que cela vient d'être mis en avant, exploiter un DA peut permettre de développer les savoirs langagiers et les savoir-faire langagiers de l'apprenant au niveau de sa compétence de compréhension. Il convient maintenant de souligner dans quelle mesure un DA peut être spécifiquement exploité pour développer la compétence culturelle des apprenants.

Il est d'abord important de souligner que lorsque l'enseignant souhaite développer la compétence culturelle des apprenants en exploitant un DA, il doit être en mesure d'analyser les DA afin d'identifier la vision du monde qu'ils présentent et de définir leur intérêt

sociologique. Comme Zarate (1995) l'explique, il doit, par exemple, pouvoir discerner les présentations de la réalité ethnocentrique d'un manuel scolaire de géographie en analysant la table des matières et en remarquant quelles parties du monde y sont survalorisées ou dévalorisées, ne devant pas considérer le manuel comme une réalité donnée mais en faire l'analyse critique.

De plus, ainsi que le préconise Zarate (1995), lorsque l'enseignant exploite un DA dans une perspective culturelle, il doit toujours s'inscrire dans une dynamique de contextualisation. La production du document doit être datée, localisée et les enjeux présidant à sa production doivent être relevés. C'est la prise en compte de tous ces facteurs qui permet la mise en relief des liens entre la représentation de la réalité présentée dans le document et la société à laquelle appartiennent les locuteurs de la langue cible. Les indices contextuels permettent de construire et d'affiner l'interprétation des informations apportées par le document. Zarate (1995) souligne aussi que les contenus exposés dans les documents sont à relativiser et à envisager comme des ensembles d'informations qu'il faut apprendre à considérer via le spectre des intérêts ayant présidé à leur production.

Comme Zarate (1995) l'explique, il existe deux façons d'exploiter le DA dans le but de développer la compétence culturelle. Il est possible d'exploiter le DA avec une approche thématique ou avec une approche continue.

En créant un dossier thématique, constitué par le regroupement de documents traitant une même information, la variété des DA sélectionnés permet de présenter aux apprenants une réalité sociale multiple, dépendant des interprétations, des visions de ceux qui ont produit les documents ainsi que de leurs enjeux. Avec ce type de démarche, le développement de la compétence culturelle des apprenants suit, comme le signale Zarate (1995) une progression thématique et peut se faire de manière aléatoire. Une fois que le thème culturel A a été abordé, les thèmes B, F ou J peuvent être abordés dans n'importe quel ordre. Les exploitations des dossiers thématiques sont indépendantes les unes des autres. De plus, les activités pédagogiques mises en place pour exploiter les dossiers thématiques suivent souvent un modèle similaire. Les premières activités permettent de sensibiliser les apprenants au thème. Puis les activités suivantes ont pour objet d'approfondir leurs connaissances ainsi que de leur permettre de réemployer leurs acquis via une analyse personnelle exprimée dans un débat, un écrit, des jeux de rôles.

Cependant, selon Zarate (1995), le développement de la compétence culturelle avec des dossiers thématiques peut comporter des limites car les enseignants peuvent avoir tendance à viser le seul développement de la compréhension et de l'expression langagière dans la langue cible et accorder peu de place au travail sur les représentations. D'après Zarate (1995), ces limites peuvent être dépassées si l'enseignant adopte une démarche visant le développement de la compétence culturelle basée sur des objectifs préalablement définis. Pour cela, il ne doit pas créer de dossier thématique mais avoir recours à des documents lui permettant d'amener les apprenants à développer leurs représentations selon une progression pensée. La démarche permet une évolution des représentations pouvant faire sens pour les apprenants. Avec ce type d'approche, chaque séance mise en place vise le développement de la compétence culturelle de façon réfléchie, en fonction des compétences culturelles déjà acquises lors des séances précédentes. Dans un enseignement de la compétence culturelle basée sur des objectifs délimités rien ne se perd, s'ajoute ou se superpose : toute connaissance nouvellement acquise vient complexifier ou étendre une compétence déjà acquise par les apprenants. Le savoir interprétatif des apprenants se développe de manière continue et non de façon parcellaire.

2.4.3. Les documents audiovisuels et leur aspect émotionnel

Depuis l'avènement de la télévision, du magnétoscope et la démocratisation de l'accès à ces outils, les DA sollicitant le canal de perception visuel ainsi que le canal de perception auditif sont très utilisés dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des LE. Parmi eux, le spot publicitaire télévisée permet, par exemple, de développer la composante culturelle de la compétence de communication des apprenants et de sensibiliser les apprenants aux représentations collectives de la société à laquelle appartiennent les locuteurs de la langue cible.

Les publicités télévisées constituent, par exemple, un moyen d'appréhender les aspects culturels d'une société étrangère avec ses représentations et ses imaginaires collectifs ainsi que les goûts, aspirations et désirs des membres qui la composent (Qian, 2009 : 156). Quant au document qui est spécifiquement de nature filmique, il permet le développement de plusieurs sortes de savoirs et savoir-faire relatifs à la langue cible et à ses dimensions sociolinguistiques, pragmatiques et culturelles, tout en facilitant l'accès des apprenants au sens du document. D'après Karadağ (2009 : 123-124), le film comporte plusieurs avantages :

- **Familiarisation avec plusieurs accents**
  Le film présente des personnages avec leurs caractéristiques linguistico-culturelles.

- **Prise de conscience de différents registres de langue**
  Le film présente des personnages, aux rôles et statuts définis, qui participent à des situations de communication spécifiques.

- **Prise de conscience des aspects prosodiques de la langue**
  Le film peut présenter des conversations avec des rythmes et des intonations variés.

- **Sensibilisation aux éléments para et non verbaux de la communication**
  Le film expose les mimiques et la gestualité des personnages qui le composent.

- **Facilitation de la compréhension**
  Si l'apprenant ne comprend pas le sens des énoncés présents dans le film, il peut recourir aux images afin de compléter ce qu'il n'a pas compris en mettant en place des stratégies pour accéder au sens.

- **Identification des éléments composant des situations de communication**
  Le film expose les éléments constituant des situations de communication particulières.

Le DA télévisuel permet ainsi un apprentissage de la communication dans la LE à des niveaux autres que celui de la compétence linguistique. Il permet de sensibiliser les apprenants à des stratégies de communication non verbales comprenant la gestuelle, les mimiques et de les amener à prendre conscience des règles régissant la communication interpersonnelle comme celles relatives à la proxémique (Compte, 1989 : 48) dans la culture partagée par les locuteurs de la langue cible. De plus, le DA filmique permet une appréhension des différents registres de langues utilisés selon les rôles et statuts en permettant une appréhension sociolinguistique de la langue cible.

Selon Compte (1998), le DA télévisuel a trois fonctions principales :

- **Illustration**
  Le DA télévisuel permet d'illustrer comment le contenu d'un énoncé est transmis et selon quelles modalités. Le média donne un modèle à la situation de communication et à l'échange verbal. Il constitue pour l'enseignant un moyen de mettre en place des activités de mémorisation et d'imitation.

- **Médiation**
  Dans le média, le réalisateur facilite l'accès au sens pour qu'un public large et hétérogène y ait accès.

- **Facilitation**
  Le DA filmique permet de développer les références mentales. Il a un effet sur l'organisation symbolique. La télévision apporte tous types d'informations et accroît les références communes.

Par ailleurs, recourir au DA de nature audiovisuelle permet de rapprocher l'enseignement/apprentissage de la LE de celui qui a été réalisé de manière naturelle et inconsciente pour la LM. Avec le DA audiovisuel, l'acquisition de la LE est réalisée selon un processus qui se rapproche du processus naturel d'apprentissage de la LM. Le document audiovisuel permet d'exposer l'apprenant à de nombreuses situations de communication et d'échanges langagiers réalisés dans la LE dans leur multimensionnalité. L'apprenant se retrouve dans une situation semblable à celle de l'enfant qui apprend sa LM en étant exposé à une multitude de situations de communication auxquelles participent les membres faisant partie dans son espace de socialisation : les médias permettent de relier la situation d'apprentissage en milieu institutionnel à l'acquisition en milieu naturel (Viallon, 2002 : 56). L'insertion du DA audiovisuel au sein de l'espace classe peut conduire les apprenants à découvrir, par eux même, de manière inductive le fonctionnement du système linguistique cible et la prise de conscience de sa variation selon les situations (Compte, 1989 : 49)

De plus, le DA filmique permet de développer la compétence de communication interculturelle, qui sera décrite en détail à postériori (cf : 3.5.1.), en ce qui concerne la communication des émotions dans la culture cible. Il donne à l'enseignant la possibilité de montrer aux apprenants des séquences de films où sont exprimés des comportements émotionnels, puis de leur proposer de réaliser des activités d'observation dans et hors de la classe pour observer comment et dans quelles situations une émotion donnée est exprimée par les personnes d'une culture donnée (Mrowa-Hopkins & Srambi, 2008 : 101).

Pour finir, il convient de mettre en avant que le DA filmique peut induire des émotions chez les apprenants qui sont propices à l'apprentissage. Le DA audiovisuel peut conduire les apprenants à avoir des réactions émotionnelles. Or les réactions émotionnelles des apprenants visionnant un DA filmique peuvent les amener à s'engager entièrement dans une activité avec leur affectivité et à être plus attentifs par rapport aux autres apprenants (Viallon, 2002 : 56). Ainsi, le DA filmique constitue un moyen d'induire des émotions chez les apprenants de sorte à créer des conditions propices à l'apprentissage de la langue cible. Cela permet d'accroître l'engagement des apprenants et l'attention qu'ils portent envers leurs pairs. Ce qui peut être avantageux pour l'enseignant lorsqu'il souhaite mettre en place des activités communicatives en groupes ou inscrit son enseignement dans une PA.

Résumé intermédiaire de la partie 2.4

Les documents authentiques sont des supports linguistiques et culturels qu'il est tout à fait possible d'exploiter au sein d'un enseignement inscrit dans des approches communicatives ou dans une perspective actionnelle.

Les dits documents ont intégré le champ de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères de façon massive depuis l'avènement des approches communicatives. Les documents authentiques comportent l'avantage de présenter une langue dans son contexte et ils constituent un moyen de sensibiliser les apprenants à des aspects de la culture partagée par les locuteurs de la langue cible, leurs représentations.

Les documents authentiques de nature audiovisuelle permettent de développer la compétence de communication dans la langue étrangère en ce qui concerne ses formes verbales et non verbales.

L'originalité de l'exploitation des documents authentiques filmiques réside dans leur dimension affective.

Les documents filmiques peuvent servir à montrer aux apprenants comment des émotions s'expriment dans la culture cible et ainsi permettre le développement de leur compétence de communication interculturelle.

Par ailleurs, les documents authentiques filmiques peuvent induire des émotions chez les apprenants, ce qui peut avoir un intérêt au niveau de leur implication.

Chapitre 3 : La dimension émotionnelle du cinéma dans l'apprentissage du FLE

Présentation

Ce chapitre aborde la problématique du document authentique cinématographique au regard de sa dimension émotionnelle.

Les processus concernant la compréhension et l'apprentissage en rapport avec le document filmique sont explicités.

Il est ensuite montré que le film constitue un vecteur d'émotions. L'apport de cette dimension du cinéma au niveau de la mémorisation est mis en avant. Des hypothèses de recherche sont formulées.

Les avantages du film en tant qu'inducteur d'émotions sont aussi soulignés au niveau de la motivation des apprenants de langue étrangère et de la cohésion du groupe-classe. D'autres hypothèses sont énoncées.

L'intérêt du film comme moyen permettant de présenter des émotions est, enfin, signalé au niveau du développement de la capacité d'empathie des apprenants de langue étrangère. Des hypothèses de recherche sont posées.

3.1. Les émotions induites par le film

Il a été établi que le document authentique de nature audiovisuelle présente plusieurs avantages au niveau de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères en ce qui concerne le développement de la compétence de communication et de la compétence interculturelle (cf : 2.4.3.). Il a aussi été précisé qu'il pouvait être intéressant d'exploiter ce type de document pour induire des émotions chez les apprenants et accroître leur engagement envers leur apprentissage ainsi que l'attention qu'ils portent à leurs pairs. La partie qui suit a pour but de mettre en avant les modalités selon lesquelles le film induit des émotions chez les apprenants. Elle soumet à l'enseignant-didacticien de français langue étrangère qui exploite et pense l'exploitation du cinéma pour favoriser l'apprentissage, que nous nous permettons de nommer en faisant un néologisme « ciné-didacticien », une base de connaissances sur les rapports qu'entretiennent le cinéma, l'émotion et le français langue étrangère. Les éléments traités permettront au ciné-didacticien d'anticiper les émotions qu'induit un film chez les apprenants-spectateurs (Viallon, 2002). Le contexte théorique exposé conduira, parallèlement, à la formulation des premières hypothèses de recherche de cette thèse.

3.1.1. Facteurs déterminant la compréhension du film

3.1.1.1. Le film : un support à perception multimodale avec deux co-auteurs

Dans le domaine de la DLE, les films sont généralement classés parmi les supports constitués des documents audiovisuels (Hartwell, 2010) mais ils peuvent aussi être considérés comme des supports multimodaux. Le terme « multimédia » sert à qualifier le mode de présentation de l'information et celui de « multimodalité » le mode de réception de l'information (Hamon, 2007). Le terme « multimodalité » désigne un accès à l'information à travers différents canaux sensoriels (oral et visuel par exemple) et permet une construction interactive de représentations issues du traitement d'informations perçues à travers des canaux sensoriels distincts (Guichon & McLornan, 2008). Or selon Bairstow (2012), l'interactivité existant entre le traitement d'informations perçues via plusieurs canaux permettant la construction d'une représentation cohérente d'une situation est caractéristique de l'accès à l'information des documents audiovisuels. C'est pour cela qu'il est possible de considérer les films comme des documents mutlimodaux.

Le tableau 1 illustre quels types d'informations du DA filmique peuvent être traitées par les canaux sensoriels visuel et auditif selon leur nature verbale ou non verbale.

	Canal Visuel	Canal Auditif
Information non verbales	Images, plans, séquences	Musique, bruitage
Information verbale	Sous-titrages, panneaux	Dialogues, paroles de chanson

Tableau 1 : Perception des informations d'un film selon Bairstow (2012 : 13).

Selon la nature des informations présentes dans les films, l'apprenant-spectateur les perçoit via le canal de perception visuel ou le canal de perception auditif. En outre, il est important de souligner que la perception des informations d'une séquence de film par les apprenants-spectateurs dépend de la manière dont ces informations sont présentées. Elle est déterminée par le montage qui est à l'origine de sa construction. Le montage permet au réalisateur d'accorder ou non de l'importance à certains éléments du film qui, par conséquent, seront traités de façon plus ou moins préférentielle par l'apprenant-spectateur. Il peut, par exemple, utiliser une voix off dans le but de couvrir en partie les dialogues des personnages d'une séquence afin de relativiser l'importance de ce qu'ils disent (Chion, 2013).

Selon Metz (1971 : 121*)*, le montage entendu au sens large comme l'activité d'agencement au sein d'un plan ou entre plusieurs plans correspond au « fondement même du film en tant que discours signifiant : c'est à lui que le film doit autre chose qu'une simple reproduction de tel ou tel spectacle pré-existant, c'est à lui que le cinéma doit d'être un 'langage' ». Pour l'auteur, le fait de monter un film serait ainsi analogue au fait de réaliser un discours, la manipulation de l'image par le montage donnant au réalisateur la possibilité de s'exprimer et non seulement d'enregistrer avec l'outil de la caméra ce qui se déroule devant l'objectif.

En considérant les différents effets et fonctions du montage, il est possible de distinguer plusieurs types de montage comme le met en avant Amiel (2010). Le tableau 2 les présente.

Type de montage	Articulation de plan	Relation entre les plans	Principe d'assemblage	Principe de transmission	Représen--tation du monde	Procédé esthétique dominant
Narratif	Continu	Articulation	Raccords nécessaires	Transparence (mimétique)	Monde évident	Découpage
Discursif	Discontinu	Confronta--tion	Choix intelligibles	Démonstra--tion	Monde à construire	Greffe
De corres--pondance	Discontinu	Echo	Connexions aléatoires	Suggestion	Monde à percevoir	Collage

Tableau 2 : La fonction des montages dans l'émergence du sens d'après Amiel (2010 : 17).

Ainsi que l'indique le tableau 2, il y a selon Amiel (2010) trois principaux types de montage. Le montage dit narratif permet au réalisateur de construire de façon évidente le développement de l'intrigue. L'enchaînement des plans est logique au niveau narratif. La technique du raccord permet l'enchaînement d'un plan à un autre. C'est un montage qui comprend un principe de transparence envers le monde montré. Il est dominé par le procédé esthétique du découpage qui permet de passer d'un plan à un autre.

Le montage discursif permet de construire une représentation grâce à des associations volontaires via le procédé esthétique de la greffe. Ces associations sont définies par les visions du cinéaste et son esprit. Elles proviennent de la confrontation improbable d'images mais qui donne l'impression d'une représentation naturelle d'où l'utilisation du terme de greffe pour le procédé technique permettant cette confrontation. Ce procédé fait émerger le signifiant et comprend le discours du réalisateur.

Quant au montage de correspondance, il associe aussi des plans ou des éléments de la bande image et de la bande son selon des raisons extérieures à la narration comme le montage discursif. Il utilise le procédé du collage pour suggérer un monde à percevoir. Les connexions qu'il réalise entre différents éléments du film sont issus de choix arbitraires de la part du réalisateur, d'où l'utilisation du terme de collage pour les procédés permettant ce type de montage. Les images sont associées sur la base d'un sentiment intime du réalisateur. Avec ce type de montage, des éléments sonores et/ou visuels peuvent être juxtaposés sans que cette juxtaposition soit justifiée. Des éléments non destinés à être associés peuvent l'être.

Le réalisateur avec le montage d'un film transmet un récit, des idées, du sens à

l'apprenant-spectateur. Cependant, il faut que le ciné-didacticien sache que bien que le réalisateur puisse viser à transmettre un récit qu'il a élaboré avec son montage, le sens du film dépend également des processus d'inférences que réalisent l'apprenant-spectateur. Selon Steinlein (2007 : 203), comme les textes écrits et le langage verbal, les films et le langage filmique sont constitués de « blancs » que le spectateur doit combler par ses inférences, donnant lieu à son interprétation. La compréhension efficace des textes ne nécessite pas seulement l'identification des mots écrits et du sens des phrases. Elle demande de relier entre elles des informations de plusieurs sous parties d'un texte pour parvenir à sa représentation cohérente, le processus d'inférence correspondant à l'ajout d'informations dans le texte qui ne sont pas présentées explicitement pour en obtenir une représentation cohérente en connectant des informations du texte entre elles grâce à des connaissances antérieures sur le monde (Ecale & Magnan, 2010 : 102). C'est pourquoi selon Eco (1992 : 37), une fois que le texte est détaché des intentions de son auteur, il « flotte (pour ainsi dire) dans l'éther d'une série potentiellement infinie d'interprétations possibles ».

Comme le lecteur fait des inférences pour comprendre le sens d'un texte, le spectateur fait des inférences pour co-créer le sens de l'œuvre cinématographique : « le spectateur ne se contente pas, pour donner sens à un récit, d'en relier les éléments […] Il recrée, par inférences, des événements qui ne sont pas présentés explicitement » (Bordwell & Thompson, 2008/2009 : 124). Le film constitue un « tout » correspondant à l'enchaînement déterminé de plans et de séquences et son « articulation (sémantique) » est déterminée par les inférences de chaque spectateur (Condé, Fonck & Vervier, 2006 : 12).

Ainsi que le précise Steinlein (2007 : 201), la théorie du film d'André Bazin (1918-1958), critique de cinéma et fondateur de la revue *Les cahiers du cinéma*, reprend la théorie sur le rôle du lecteur de Jean-Paul Sartre d'après laquelle production et réception constituent les deux pans intrinsèques de la création artistique. D'après Sartre (1948) :

> L'acte créateur n'est qu'un moment abstrait et incomplet de la production d'une œuvre ; si l'auteur existait seul, il pourrait écrire tant qu'il voudrait mais l'œuvre comme objet ne verrait le jour et il faudrait qu'il posa la plume ou qu'il désespéra. Mais l'opération d'écrire implique celle de lire. C'est l'effort conjugué de l'auteur et du lecteur qui fera surgir cet objet concret et imaginaire qu'est l'ouvrage de l'esprit. Il n'y a d'art que pour et par autrui.
>
> Sartre (1948 : 55)

Steinlein (2007 : 203) souligne que c'est avec la théorie de la réception, applicable au domaine du cinéma et née dans les années 1960, qu'est reconnu le rôle clés du lecteur dans la communication littéraire et celui du spectateur dans la communication médiatique. Leur qualité de co-auteur de l'œuvre est mise en avant. Suite à la sémiotique structurale qui envisageait l'acte de réception comme un acte de déchiffrement hors de tout contexte, la théorie de la réception envisage la « convergence entre l'œuvre et le récepteur » (Ethis, 2006 : 62). Les postulats de la théorie de la réception permettent de mettre en avant de la qualité de l'apprenant-spectateur qui visionne un film en classe de FLE en tant que co-auteur de cette œuvre.

3.1.1.2. La compréhension et la mémorisation du film

Après avoir précisé le rôle de l'apprenant-spectateur dans l'acte de création filmique, il est possible d'expliciter plus précisément au ciné-didacticien comment l'apprenant-

spectateur comprend et crée le sens d'un film. Lors de la compréhension d'un film, la Mémoire à Long Terme (MLT) a une fonction primordiale. Elle détermine selon quels processus cognitifs les informations d'un film sont traitées. Un modèle qui illustre bien ce phénomène est celui de Perron (2002). Selon Perron (2002 : 136), l'acte de compréhension filmique correspond à ce qu'il nomme la « spectature-en-progression ». Le spectateur, pour comprendre un film, fait appel aux processus cognitifs impliqués dans sa compréhension du réel (perception, mémoire, schémas de connaissances) via un mode de traitement cognitif de l'information de type *bottom-up* et un traitement cognitif de l'information de type *top-down*. D'après l'auteur, l'information d'un film peut être traitée à travers un processus *bottom-up*, induisant un traitement de l'information régi par les données perçues et suivant un cheminement de traitement allant de la partie vers le tout. L'information peut, de plus, être traitée à travers un processus *top-down*, induisant un traitement de l'information régie par les concepts et les schémas cognitifs correspondant aux représentations des propriétés globales des objets et suivant un cheminement de traitement inverse allant du tout vers la partie.

Les processus cognitifs de traitement de l'information de type *bottom-up* et *top-down* entretiennent un rapport d'interdépendance selon le domaine de la psychologie cognitive et Perron (2002 : 140) prend en compte ce rapport d'inter-influence dans son modèle de la compréhension filmique. Perron (2002 : 141) précise que selon la nature du stimulus filmique et l'appréhension qu'en a le sujet, le document sera traité de manière préférentielle par l'un de ces deux types de processus : si les images et les sons d'un film sont fortement éloignés des expériences de l'individu, c'est le processus de traitement de l'information de type *bottom-up* qui dominera car le spectateur cherchera des données pertinentes et les structures cognitives adéquates pour les traiter ; par contre, si les images, les sons d'un film et les hypothèses émises par le spectateur coïncident avec l'un de ses schémas de connaissance généraux, c'est le processus de traitement de l'information de type *top-down* qui dominera.

De plus, selon Perron (2002 : 141), comme le film introduit des changements constants au niveau contextuel, environnemental, le spectateur peut valider ses hypothèses de sens sur le film puis les voir invalidées et, ainsi, en reformuler de nouvelles, le spectateur étant ancré dans un processus cyclique de type « perceptivo-cognitif ». D'après Perron (2002 : 149), l'acte de compréhension d'un film comporte une succession de questions - réponses - reformulations des questions - réponses et dans le but d'illustrer ce processus cyclique, il crée un modèle de la compréhension filmique basé sur un cercle « heuristique », le terme « heuristique » servant à désigner une « hypothèse adoptée provisoirement comme idée directrice indépendamment de sa vérité » (Cnrtl). La figure 10 présente le modèle de la compréhension filmique de Perron (2002).

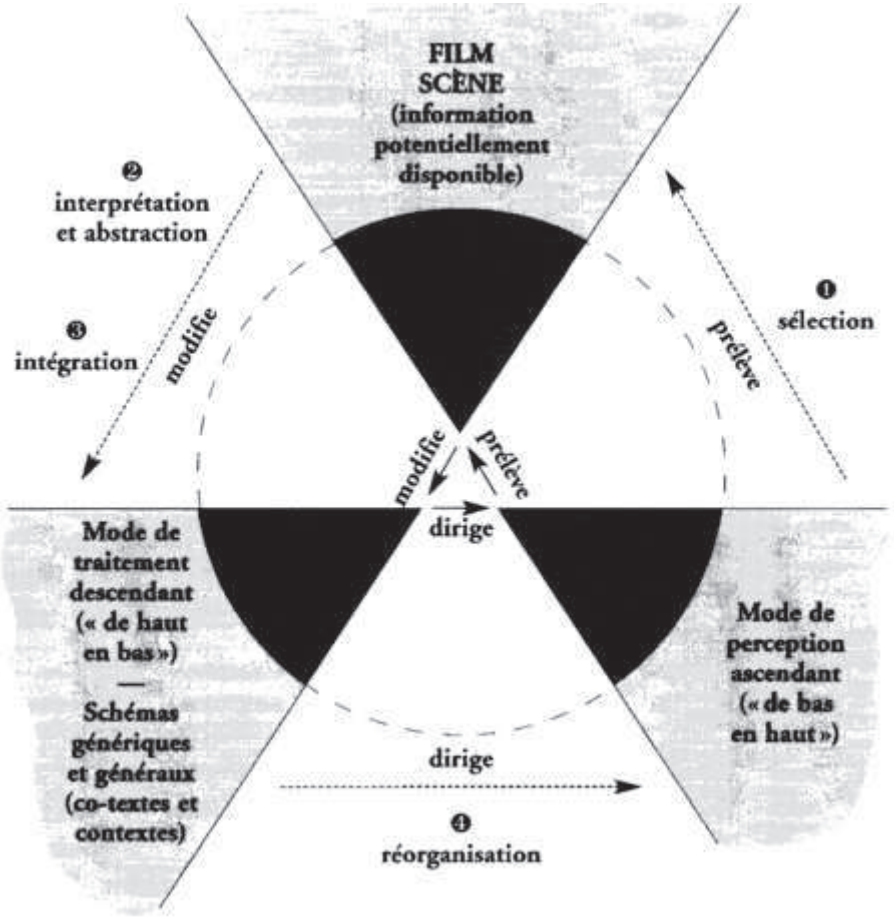


Figure 10 : La compréhension filmique d'après Perron (2002 : 140).

Dans son modèle de la compréhension filmique présenté par la figure 10, Perron (2002 : 140) décrit les quatre étapes du processus de traitement de l'information d'un film qui correspondent selon lui à :

1) Sélection
L'information est sélectionnée dans l'environnement en fonction des schémas cognitifs pouvant l'accueillir.
2) Interprétation
L'information retenue de l'environnement est transformée de façon abstraite.
3) Intégration
L'information abstraite est comparée aux schémas cognitifs et ces derniers se modifient selon leur degré de compatibilité avec elle.
4) Réorganisation
Les schémas retenus sélectionnent l'information ou la rejettent et en sélectionnent une autre.

L'intérieur de la figure 10 fait référence à l'activité du spectateur focalisée sur le film et l'extérieur à tout savoir préalable et nécessaire à cette dernière. Dans la compréhension du stimulus filmique comme dans celle de tout événement, le savoir pré-existant de l'individu joue un rôle substantiel. Selon Perron (2002 : 151), s'opposant à la conception russe du « ciné-œil », de l'outil de la caméra en tant que révélateur de vérité, le film et son intrigue résultent de l'activité perceptivo-cognitive du spectateur : « Le film ne pré-existe pas à la perception ; il est plutôt le résultat d'une création cognitive. ». D'après Perron (2002), la « spectature-en

progression » correspond au résultat d'une relation dynamique entre ce qui est perçu du film et les savoirs généraux de l'individu soit à une interaction continue entre les processus cognitifs de traitement de l'information *top-down* et *bottom-up*. Selon ce modèle, quand l'apprenant-spectateur visionne un film, sa compréhension est déterminée par une mise en relation continue de ses connaissances et ce qu'il perçoit.

Par ailleurs, il convient de souligner au ciné-didacticien que l'apprenant-spectateur qui visionne un film en classe de FLE peut mettre en place des stratégies pour mieux stocker les informations qu'il pésente dans sa MLT. Un modèle de la mémoire humaine qu'il est pertinent d'invoquer pour mettre en lumière ce phénomène est celui de Baddeley (1990). Ce modèle décrit les étapes du traitement de l'information de sa perception jusqu'à son stockage dans la MLT. D'après Baddeley (1990), le stockage de l'information de nature sensorielle débute avec les systèmes de mémoires iconique et échoïque. Les processus mnésiques de ce niveau font partie des processus de perception permettant les futurs traitements cognitifs. Ils conservent les informations visuelles et auditives durant quelques secondes. Puis, l'information est intégrée à d'autres informations dans la Mémoire De Travail (MDT). Elle intègre ensuite la MLT qui fonctionne principalement avec des codages sémantiques et peut aussi stocker l'information de nature sensorielle.

Selon Baddeley (1990), le modèle de la MDT est complexe et il n'est pas uniquement constitué d'une seule Mémoire à Court Terme (MCT) comme le postulent le modèle d'Adkinson et Shiffrin (1986). Pour Baddeley (1990), la MDT est composée d'un administrateur central (un système de contrôle de l'attention) régulant l'activité de la boucle phonologique/articulatoire et du calepin visuo-spatial. La boucle phonologique/articulatoire est destinée à traiter les informations langagières. Elle a deux composantes :

- **Unité de stockage phonologique**
  Elle peut contenir les informations en provenance du langage pendant une seconde et demie et un processus de contrôle articulatoire permet la répétition subvocale et la ré-apparition de la trace mnésique dans l'unité de stockage phonologique[25].

- **Calepin visuo-spatial**
  Il traite les informations en provenance d'une perception visuelle ou de la formation d'une image mentale et permet la formation et la manipulation des images mentales.

D'apèrs Baddeley (1990), la MCT n'est qu'une composante de la MDT qui permet la compréhension du langage, l'acquisition de connaissances en stockant les informations perçues durant quelques instants et en activant des connaissances ainsi que les processus nécessaires au traitement des informations perçues, mode de traitement de l'information permettant le stockage de cette dernière dans la MLT. Le « buffer épisodique » (mémoire tampon épisodique) fait aussi partie des composants de la MDT (Baddeley, 2000 : 417). En lien avec la MLT, il permet le maintien d'informations en leur attribuant un sens cohérent relatif à des informations récupérées dans la mémoire épisodique. Par exemple, si un individu doit se rappeler des chiffres 1, 7, 8 et 9, il peut les associer à la date de l'année de la prise de la Bastille (1789). L'information est ancrée dans un espace temporel et spatial. Avec le « buffer épisodique », l'individu joue un rôle actif et conscient dans le processus de mémorisation de l'information. La figure 11 illustre le modèle de la MDT de Baddeley :

[25] Le processus de contrôle articulatoire permet aussi la transformation de ce qui est lu en code phonologique pour l'enregistrer dans l'unité de stockage phonologique.

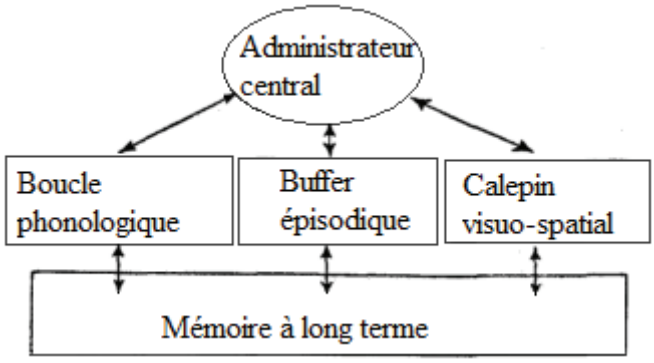


Figure 11: La mémoire de travail pour Baddeley (2000 : 421 ; traduction : Croisile, 2009 : 95).

Dans ce modèle de la MDT présenté par la figure 11, l'espace du « buffer épisodique » est un lieu de modélisation de l'information consciente qui détermine la forme sous laquelle l'information va intégrer la MLT. Il permet la création de nouvelles représentations cognitives. Le modèle présenté permet au ciné-didacticien de comprendre comment peuvent être traitées les informations d'un film, avant d'intégrer la MLT des apprenants-spectateurs, dans la MDT. Il permet d'observer dans quelle mesure les informations d'un film peuvent être traitées par le calepin visuo-spatial ou la boucle phonologique selon leur nature visuelle ou verbale. Il met aussi en avant le rôle actif de l'apprenant dans le fonctionnement de la MDT. L'apprenant-spectateur qui visionne une séquence de film peut mettre en place des stratégies pour mémoriser des informations spécifiques grâce au buffer épisodique.

Un modèle de l'apprentissage multimédia, applicable au film (le support filmique étant multimodal), est par ailleurs particulièrement intéressant à invoquer pour comprendre les dimensions affectives, motivationnelles impliquées dans la réception du document filmique. C'est le modèle que Moreno (2005) développe : le modèle de la Cognitive-Affective Theory of Learning with Media (CATLM.). En situation d'apprentissage, le ciné-didacticien doit avoir conscience que ce ne sont pas seulement les connaissances et la MDT de l'apprenant-spectateur qui déterminent le traitement de l'information d'une séquence de film mais aussi ses affects, ses motivations, la métacognition[26]. La CATLM signale que l'affect, la motivation, la métacognition des apprenants en situation d'apprentissage avec un document multimédia peut déterminer la manière dont les informations du multimédia sont traitées en influençant l'attention, la perception et le fonctionnement de la MDT de l'apprenant.

3.1.2. Facteurs déterminant les émotions que procurent les films

3.1.2.1. Les procédés cinématographiques

Comme cela est mis en avant, dans le cas de la classe de FLE : réalisateur et apprenant-spectateur sont les deux co-auteurs d'une œuvre cinématographique. L'apprenant comprend un film et stocke dans sa mémoire ses informations selon ses connaissances, sa motivation, son affect, les stratégies qu'il met en place. Il convient maintenant de préciser à au ciné-didacticien dans quelle mesure le film peut induire des émotions chez l'apprenant-spectateur.

[26] La métacognition est constituée de la capacité de l'individu à analyser, réguler ses propres processus cognitifs (Wolfs, 2008 : 177).

Il existe deux types d'émotions inhérents au document filmique : les émotions représentées dans l'œuvre et les réactions émotives du spectateur (Bordwell & Thompson, 2008/2009 : 102). Les premières correspondent aux émotions exprimées dans le film par les acteurs. Les secondes correspondent aux émotions éprouvées par le spectateur lorsque le visionnage d'une séquence le conduit à rire ou à pleurer.

Selon Bordwell et Thompson (2008/2009 : 102), les émotions représentées dans l'œuvre et les réactions émotives du spectateur entretiennent une relation étroite avec la forme du film. Les émotions représentées (exprimées par les protagonistes du film) font partie du film dans son intégralité et sont systématiquement mises en rapport avec les autres éléments du film, un sourire dans une situation inconvenante pouvant, par exemple, introduire la méchanceté d'un personnage. Quant aux réactions émotives (ressenties par les spectateurs), elles dépendent de la forme du film. D'après Bordwell et Thompson (2008/2009 : 102), elles sont essentiellement définies par le caractère dynamique de la forme, l'attente d'une résolution d'une situation problématique rendant les émotions du spectateur plus vives, la fin de l'attente l'amenant à ressentir du soulagement ou de la satisfaction et une attente trompée de la perplexité. La forme d'un film peut ainsi déterminer les émotions de l'apprenant-spectateur.

Les réactions émotionnelles de l'apprenant-spectateur peuvent aussi être influencées par la nature de la construction d'une séquence. D'après Van Sijll (2005/2006) réaliser un film c'est raconter une histoire, créer une narration et la principale réflexion que doit avoir le réalisateur doit concerner le ressenti du public. C'est en fonction du ressenti que le réalisateur souhaite engendrer chez les spectateurs qu'il décide d'utiliser certains procédés techniques (plan ou mouvement de caméra, angle de prise). La manière dont divers procédés peuvent, selon Van Sijll (2005/2006), engendrer des états affectifs est exposée dans le tableau 3.

Procédés techniques	**Effets sur l'affect du spectateur**	**Causes des effets**
1. Formes rondes dans l'image (Van Sijll, 2005/2006 : 32)	Impression d'une situation sans danger, harmonieuse	Les lois sur les formes présentées par Sijll (2009 : 32) sont tirées de l'ouvrage *The visual story* de Bruce Block mais les associations de formes et d'harmonie ou conflit peuvent aussi être crées par le réalisateur qui peut les utiliser de façon récurrente
2. Formes carrées dans l'image (Van Sijll, 2005/2006 : 32)	Impression de dureté, rigidité	Voir commentaire précédent sur les lois sur les formes
3. Formes triangulaires (Van Sijll, 2005/2006 : 32)	Impression d'agressivité	Voir commentaire précédent sur les lois sur les formes
4. Image déséquilibrée (Van Sijll, 2005/2006 : 22)	Anticipation du conflit, ressenti du mal-être d'un personnage	Une image équilibrée qui présente des objets symétriquement situés crée une impression de bien être contrairement à une image déséquilibrée qui peut, par exemple, symboliser le manque et faire ressentir le mal-être d'un personnage
5. Plan déstructuré (Van Sijll, 2005/2006 : 26)	Sentiment de malaise	Un plan déstructuré, comme une image présentée à l'envers, désoriente le spectateur car il ne correspond pas aux images qu'il perçoit habituellement dans son environnement écologique
6. Plan présentant un objet se mouvant selon la trajectoire d'une courbe (Van Sijll, 2005/2006 : 6)	Sentiment d'insécurité, de danger	Les mouvements d'objets suivant des courbes servent la métaphore du danger ou de la sortie d'un chemin sécurisé car la trajectoire normale d'un objet suit l'axe de la gravité et va du nord vers le sud
7. Gros plan (Van Sijll, 2005/2006 : 148)	Intimité et sympathie envers le personnage filmé Intimité et horreur ou dégoût du personnage filmé	Le gros plan permet au spectateur de se rapprocher physiquement du personnage et cette proximité lui permet d'éprouver de la sympathie pour lui Le gros plan qui crée la proximité physique peut être réalisé sur un personnage envers lequel le spectateur peut éprouver de la haine et ainsi le conduire à ressentir du dégoût ou de l'horreur
8. Plan subjectif (Van Sijll, 2005/2006 : 156)	Augmente la sympathie ou la crainte du spectateur	Comme le plan subjectif traduit la vision du héros ou du méchant, il augmente la sympathie ou la crainte du spectateur envers un personnage ou un événement
9. Bruitage réaliste	Peut créer le	Quand un personnage d'un film ne réagit pas

(Van Sijll, 2005/2006 : 90)	suspense	normalement aux bruits réalistes qu'il entend, cela peut servir, selon l'intrigue, à créer du suspense
10. Bruitage expressif (Van Sijll, 2005/2006 : 90)	Peut créer le suspense	Les indices sonores donnés au spectateur et correspondant à des bruitages expressifs peuvent servir à créer du suspense et à ce que le spectateur s'interroge sur la nature sécurisante d'une situation, d'un lieu et ressente un potentiel danger
11. Éclairage clair-obscur (Van Sijll, 2005/2006 : 196)	Accentue la dramatisation	L'éclairage clair-obscur a pour effet d'accentuer la dramatisation d'une scène ou, encore, le ressenti de la folie d'un personnage
12. Éclairage télé (Van Sijll, 2005/2006 : 198)	Accroît la force dramatique d'une scène	L'éclairage télé peut servir à augmenter le dramatisme d'une scène qui acquiert la forme d'une sitcom
13. Lumière en mouvement (Van Sijll, 2005/2006 : 206)	Peut provoquer la peur, augmenter la sympathie envers le héros	La lumière en mouvement, selon l'intrigue, provoque naturellement la peur du spectateur ou l'attachement à un personnage
14. Distension de la durée (Van Sijll, 2005/2006 : 70)	Ressenti de l'anxiété d'un personnage	La distension de la durée des mouvements ou des actions permet au spectateur de sentir que le monde présenté est incohérent ; elle peut avoir été mise en place pour lui faire sentir l'anxiété d'un personnage
15. Distension de la durée par chevauchement de l'action (Van Sijll, 2005/2006 : 74)	Création de suspense, ressenti de l'anxiété d'un personnage	La distension de la durée par chevauchement de l'action consiste à enchaîner des plans d'une même action pris selon différents angles ; cela donne une impression de temps suspendu et ainsi, selon l'intrigue, sert à créer le suspense ou bien à ce que le spectateur ressente l'angoisse d'un personnage.
16. Montage alterné (Van Sijll, 2005/2006 : 56)	Accélère le rythme d'une séquence et peut augmenter le suspense	Le montage alterné consistant à comparer deux scènes permet d'accroître le rythme d'une séquence et peut être utilisé dans les intrigues pour lesquelles le réalisateur souhaite créer du suspense ou de l'angoisse chez le spectateur
17. Montage par assemblage (Van Sijll, 2005/2006 : 52)	Influence des sentiments du spectateur, orientation des émotions	Le montage par assemblage revient à créer une séquence en assemblant des plans d'un même lieu et la séquence finale est une mosaïque de plans pouvant produire de fortes impressions et émotions chez le spectateur selon la durée des plans et l'intrigue

Tableau 3 : Procédés influençant l'affect du spectateur d'après Van Sijll (2005/2006).

Au vu du tableau 3, le réalisateur peut utiliser différents procédés techniques, comme le met en avant Van Sijll (2005/2006) selon la réaction affective, émotionnelle qu'il vise chez le spectateur. Il peut utiliser les images, les plans, les mouvements dans l'image pour induire des

états affectifs particuliers. Voici en suivant quelques exemples de ces effets repris ou basés sur ce qu'illustre Van Sijll (2005/2006)[27] :

- Procédé technique n° 4 : image déséquilibrée
  A titre d'exemple, si un plan présente un personnage mangeant seul à une table avec deux chaises (image déséquilibrée), cela va conduire le spectateur à ressentir sa solitude.
- Procédé technique n° 6 : mouvement
  Si un plan comprend un chemin droit sur lequel roule une voiture et que soudain un virage abrupt apparaît, le spectateur va avoir l'impression d'un danger imminent.
- Procédé technique n°8 : plan subjectif
  Représenter le point de vue d'un animal sauvage et dangereux pour l'homme voyant des êtres humains peut faire naître la peur chez le spectateur. La valeur du plan subjectif peut aussi être appuyée par les mouvements de caméra (caméra portée, panoramique horizontal/vertical).

Le réalisateur peut aussi recourir au bruitage pour susciter des émotions comme dans l'exemple suivant :

- Procédé technique n° 9 : bruitages réalistes
  Van Sijll (2005/2006 : 92) donne l'exemple d'une scène du film *Klute* de Pakula de 1971[28] pour illustrer comment les bruitages réalistes permettent de créer des émotions négatives chez le spectateur. Dans cette scène, le meurtrier fait écouter à une jeune femme l'assassinat de son amie enregistré sur une bande son et il ne réagit pas aux cris de l'enregistrement et c'est avec son absence de réaction que le réalisateur de *Klute* crée le suspense et suscite l'angoisse.

Le réalisateur peut utiliser le montage pour induire des émotions données comme dans l'exemple suivant :

- Procédé technique n°17 : montage par assemblage
  Le montage par assemblage permet de constituer une séquence comprenant une mosaïque de plans qui selon l'intrigue, la durée des plans, donne une impression particulière au spectateur. Pour illustrer ce procédé, Sijll (2005/2006 : 52) donne l'exemple de la scène du meurtre dans la douche du film *Psychose* de Hitchcock de 1960[29], séquence dans laquelle les plans sont de durées très brèves et les coupes exagérées de sorte à accentuer le ressenti de la brutalité du meurtrier.

Enfin, il est possible de noter que pour susciter des états émotionnels chez le spectateur, le réalisateur peut aussi utiliser la musique. Kalinak (1992 : 87 ; notre traduction) met en avant que « la double fonction de la musique en tant qu'articulatrice de ce qui est exprimé à l'écran et en tant qu'initiatrice de réponses chez le spectateur lie le spectateur à l'écran par résonance affective partagée ».

[27] Des exemples sont donnés pour tous les procédés techniques décrits dans le tableau 6 et leurs effets exceptés pour les procédés techniques déjà présentés de manière détaillée dans le tableau 6.
[28] Le film *Klute* est réalisé par Alan J. Paluka en 1971. Le scénario est d'Andy et David Lewis. C'est un film produit par la Gus Company et la Warner Bros. Il est distribué par la Warner Bros.
[29] Le scénario du film *Psychose,* réalisé par Alfred Hitchcok en 1960, est de Joseph Stephano. Ce film est produit par Shamley Productions et distribué par la Paramounts Pictures.

KalinaK (1992) rappelle que la musique sert selon les codes conventionnels de l'expression cinématographique à accompagner les états affectifs exprimés à l'écran et fait partie des procédés techniques accompagnant généralement l'expression de l'affect dans les films et parmi lesquels on trouve le plan rapproché, l'éclairage avec lumière diffuse, les intonations de forte intensité. Et elle sert, d'un autre côté à dépasser les limites du langage visuel, car lorsque le spectateur entend, il ne doit pas seulement procéder à la compréhension de ce qui est entendu et cela peut faire naître en lui des affects.

La puissance de la musique en tant qu'inducteur d'émotions est utilisée dans le domaine de la psychologie expérimentale. Bastien (2002 : 96) explique comment des chercheurs induisent chez des sujets la frayeur avec des films puis maintiennent, pendant la réalisation d'une tâche, leur frayeur en leur faisant écouter *Les lamentations pour les victimes de Hiroshima* de Pendericki.

3.1.2.2. Le rôle du spectateur

Le réalisateur selon les émotions qu'il souhaite induire chez le spectateur peut recourir à divers procédés techniques. Toutefois, même si le réalisateur utilise des procédés cinématographiques spécifiques dans le but d'induire des émotions données, le ciné-didacticien doit être conscient que les émotions éprouvées par l'apprenant-spectateur ne sont pas exclusivement déterminées par la manière dont une séquence est construite.

Serceau (2009 : 163), considérant que l'émotion suscitée par une séquence n'est pas « mimétique » mais « diégétique »[30] puisque l'émotion ressentie engage la totalité de l'individu spectateur dans l'intrigue du film, met en avant que l'émotion induite par un film dépend de la façon dont le spectateur évalue la situation présentée. L'émotion ne dépend pas seulement de la construction de la séquence, le montage pouvant bien sûr influencer la lecture du message, en accroissant le rythme de l'enchaînement des plans. L'émotion dépend aussi du sens qu'une séquence a pour un spectateur donné. Pour illustrer cette idée, Serceau (2009 : 164) cite les propos de Vanoye[31] qui précise : « l'émotion du spectateur témoigne des résonances qui se sont instaurées entre certains éléments de la représentation et certains éléments d'une histoire personnelle passée (peut être très lointaine) et présente (peut-être même actuelle), réelle ou fantasmatique ».

Déotte (2011) précise que l'émotion induite par un film résulte de l'idiosyncrasie. L'idiosyncrasie correspond dans le domaine de la linguistique à une « tendance des sujets à organiser les règles générales de formation des mots d'une même langue de manière différente selon leurs dispositions intellectuelles ou affectives particulières » (Cnrtl). L'idiosyncrasie se définit de manière plus générale par la « personnalité psychique propre à chaque individu » (Cnrtl). L'idiosyncrasie a un effet sur tout acte de lecture. Même si le réalisateur a utilisé des procédés techniques pour créer l'angoisse à partir d'une scène, il faut que le spectateur juge « *par* et *pour* lui-même » qu'il y a bien des raisons d'être angoissé pour qu'il ressente de l'angoisse (Déotte, 2011 : 28). L'émotion est déterminée par l'interprétation que le spectateur émet de la scène d'un film. Elle « peut surgir ou non, elle n'est en rien programmée ou soigneusement construite : elle relève de la pure rencontre d'un donné brut et d'un spectateur. C'est en un sens, seulement sur la sensibilité du spectateur que le film repose » (Zernik, 2010 : 107).

[30] Une émotion diégétique est une émotion qui s'inscrit dans l'action, qui fait partie de l'histoire narrée et engage le spectateur dans cette histoire (Serceau, 2009 : 163).

[31] Ces propos sont dans l'article qui a la référence : Vanoye, F. (1994). Le suspense et la participation émotionnelle du spectateur. *Cinémaction*, 71.

L'émotion suscitée par un stimulus filmique dépend du spectateur et de ses valeurs. Pour que la scène d'un film induise chez lui une émotion, il faut qu'il la juge, lui-même, émotionnelle. Laulan (1976 : 83) souligne que « le cadre de vie de chaque spectateur (le contexte) a façonné en lui un ensemble de jugements de valeur, un faisceau de réactions émotionnelles, un système de pensée qui entre en œuvre devant chaque 'texte' : livre, film, émission... ». L'auteur (1976) intitule l'article dans lequel elle fait ces postulats : « Un film et ses filtres culturels ». Laulan (1976 : 92) révèle des différences entre les émotions induites par une même scène du film dont elle étudie la réception chez les enfants de son étude. Les enfants des milieux les plus modestes interrogés dans l'étude jugent la scène du film *Les Tziganes* constituée par la représentation d'une veillée funèbre plutôt comme « triste » tandis que les enfants issus des milieux plus aisés la jugent plutôt comme « solennelle». L'influence du facteur culturel dans l'émotion induite par un film est soulignée.

Les résultats de l'étude de Schaefer, Nils, Sanchez & Philippot (2010) montrent qu'il peut y avoir des différences significatives au niveau des émotions induites par un même extrait de film chez des spectateurs de sexes féminin et masculin. Lorsqu'ils constituent leur corpus d'extraits filmiques permettant l'induction de différentes émotions en laboratoire, les femmes et les hommes de leur étude ont des émotions significativement différentes en visionnant de mêmes extraits. Ils mettent en évidence un *arousal* (activation physiologique liée à l'émotion) significativement plus important chez les femmes que chez les hommes visionnant des extraits identiques.

Il convient de rappeler, tel que cela a été observé en amont (cf : 1.4.3.), que les rapports entre culture, cognition et émotion sont étroits et complexes, l'émotion étant de nature cognitive est liée par la culture du sujet. L'émotion est le résultat de l'évaluation cognitive d'une situation dont la nature dépend des expériences de l'individu, ses croyances (Rusinek, 2004). Les schémas cognitifs liés aux émotions sont mis en place au fil des expériences (Rusinek, 2004) dès le début de l'enfance et peuvent être influencés par le milieu dans lequel l'enfant est socialisé (Young et al. 2005 : 34).

3.1.3. Hypothèses sur les émotions des apprenants visionnant un film

Pour résumer ce qui vient d'être mis en avant, l'émotion induite par une séquence de film chez le spectateur dépend de la signification que le spectateur, au regard de son histoire passée et ses expériences, attribue à la situation présentée dans la séquence. Pour qu'il ressente une émotion, il faut qu'il interprète la scène comme émotionnelle. Au vu des rapports existant entre l'émotion et la cognition, la culture, il est possible que l'émotion éprouvée lors du visionnage d'un document de nature filmique soit, en partie, liée à la culture du spectateur.

Il est probable que les émotions induites par un même extrait de film chez des apprenants de FLE qui ont un même niveau en français puissent être différentes s'ils ont des cultures distinctes. Même si des apprenants de diverses cultures ont un niveau intermédiaire avancé (B2) et peuvent comprendre l'ensemble des documents audiovisuels en français standard[32], il est possible qu'ils éprouvent des émotions différentes en visionnant un extrait de film identique.

[32] L'hypothèse est formulée pour des individus ayant un même niveau en français et pouvant, selon leur niveau, comprendre l'ensemble des documents audiovisuels en français standard. L'hypothèse est formulée pour des individus ayant un niveau B2 car ils sont censés comprendre l'ensemble des documents audiovisuels en langue standard (CECR, 2001).

Les hypothèses suivantes sont émises :

> **Hypothèse générale 1 :** Des individus de cultures distinctes face à une même situation peuvent avoir des réactions émotionnelles différentes selon l'interprétation qu'ils font de la situation, pouvant être liée à leur culture.
> **Hypothèse opérationnelle 1 :** L'émotion de sujets étrangers qui ont acquis un niveau B2 en français visionnant un extrait de film français peut être liée à leur culture.

Résumé intermédiaire de la partie 3.1.

Le sens du film dépend du montage que fait le réalisateur ainsi que des inférences du spectateur. Quand l'apprenant-spectateur visionne un film, ses connaissances déterminent l'interprétation et la compréhension qu'il a du film. Aussi, en situation d'apprentissage, la mémoire de travail ainsi que les motivations, les affects, la métacognition influencent le stockage des informations d'un film dans la mémoire à long terme de l'apprenant.

Il y a deux types d'émotions inhérentes au document authentique cinématographique : les émotions représentées dans l'œuvre cinématographique et les émotions engendrées par l'œuvre chez les spectateurs. Les premières correspondent aux émotions exprimées par les personnages du document. Ces émotions sont montrées grâce aux bandes son et image. Les secondes correspondent aux émotions qu'induit le document filmique chez les spectateurs.

Les émotions engendrées par un film chez l'apprenant-spectateur peuvent être déclenchées par les procédés techniques qu'utilise le réalisateur dans le but d'induire des émotions données. Le réalisateur peut recourir aux plans, à la composition de l'image, au rythme de l'enchaînement des plans pour susciter des émotions données chez le spectateur.

Cependant, bien que le réalisateur puisse viser l'induction d'émotions données, il ne peut pas réellement définir l'émotion qui sera induite par une séquence de son film chez un spectateur. Les expériences du spectateur, le contexte dans lequel il s'est développé, son histoire de vie, ses valeurs et sa culture déterminent son interprétation de la séquence et, de fait, l'émotion qu'il éprouve en la visionnant.

Une première hypothèse opérationnelle de recherche est formulée. Selon elle, la qualité du document filmique en tant qu'inducteur d'émotions est variable. Des apprenants-spectateurs qui ont, par exemple, des cultures différentes peuvent éprouver des émotions distinctes en visionnant des extraits de films identiques.

3.2. L'émotion favorise la mémorisation

La partie précédente indique que les émotions induites par un document filmique peuvent tant dépendre de la construction même de ce dernier et des procédés techniques utilisés par le réalisateur que de la grille de lecture des sujets qui le visionnent, dépendant entre autres des valeurs qu'ils ont socialement acquises. Une hypothèse a été formulée sur la qualité du document filmique en tant qu'inducteur d'émotions et la potentielle variabilité de cette qualité. Il est maintenant important d'expliciter au ciné-didacticien dans quelle mesure le document filmique qui est un vecteur d'émotions peut faciliter la mémorisation des

informations qu'il contient par les apprenants. Cela lui permettra d'envisager un usage didactique des émotions engendrées par les films chez les apprenants de français langue étrangère. Cela amènera, dans le cadre de cette réflexion, l'émission de nouvelles hypothèses de recherche.

3.2.1. L'attention et la mémoire dans l'apprentissage

Avant de préciser dans quelle mesure le film en tant qu'inducteur d'émotions facilite la mémorisation du contenu qu'il présente, il est utile de rappeler préalablement que l'une des tâches de l'enseignant pour faciliter le processus d'apprentissage de la LE est de favoriser l'attention des apprenants. L'importance de l'impact du processus de l'attention dans le processus d'apprentissage est mise en exergue dans la littérature. L'attention correspond à un processus psychologique qui oriente les sens vers certains aspects de la réalité externe comme un signal visuel ou interne tel un sentiment qui peut avoir pour le sujet de l'importance ; c'est un processus qui peut être contrôlé par le sujet ou orienté malgré lui vers certains éléments (Ruph, 2011 : 23). L'attention correspond à la « tension de l'esprit vers un objet à l'exclusion de tout autre » (Crntl).

Il y a deux types d'attention mis en avant par la psychologie cognitive : l'attention engendrée par une situation ou un objet et celle engendrée par celui qui veut être attentif, l'attention constituant un phénomène « inter et intra-psychique qui se développe avec la nécessité du milieu et la volonté de progrès cognitifs» (Weil-Barais, 2004 : 238). Il existe ainsi deux genres d'attention : l'attention exogène et endogène (Bertrand & Garnier, 2005 : 104). Quand l'attention est attirée spontanément vers un élément extérieur, elle est exogène. Son origine provient de l'environnement soit d'un élément extérieur à l'individu. Si l'attention est dirigée volontairement vers un objet extérieur, elle est endogène. C'est l'individu qui en est à l'origine.

Poissant, Falardeau et Poëllhuber (1993 : 291) notent que quand l'attention est involontaire, la focalisation de l'attention n'est pas contrôlée de façon intentionnelle par l'individu et cela ne demande pas d'effort au sujet. Par contre, lorsque l'attention est volontaire, l'individu contrôle le processus de l'attention et le processus de l'attention est plus lent et demande plus d'efforts. Cela nécessite aussi que le sujet soit motivé pour porter son attention sur une partie donnée d'une situation plutôt qu'une autre. Si le sujet n'est pas motivé pour diriger son attention vers certaines informations, l'attention active sera de courte durée car il ne fera pas d'effort pour la maintenir.

L'attention joue un rôle essentiel dans l'apprentissage. Elle permet à l'individu de ne pas répondre de manière passive aux stimuli de l'environnement en permettant aux individus d'être plus rapides et plus précis dans les tâches qu'ils entreprennent et elle est impliquée dans la perception, le traitement de l'information, la mémorisation (Bertrand & Garbier, 2005 : 99).

Poissant et al. (1993) soulignent que l'un des devoirs de l'enseignant est de développer l'attention des apprenants pour faciliter le processus d'apprentissage. Poissant et al. (1993 : 293) notent que pour favoriser l'attention des apprenants allouée à une tâche, l'enseignant peut d'abord éliminer les distracteurs en contrôlant l'espace classe comme en fermant la porte de la salle de classe s'il y a du bruit dans le couloir. Poissant et al. (1993 : 294-295) précisent que l'attention soutenue (volontaire) qui permet aux apprenants de maintenir leur attention dans le temps est la plus impliquée dans l'apprentissage. Ils notent qu'elle est fortement liée à la motivation et que pour favoriser cette attention, l'enseignant doit mettre en place des dispositifs motivant ses apprenants.

Selon Saint-Yves (1982) :

> Le processus d'attention consiste en une disposition mentale permettant d'opérer une perception dans l'environnement et, ainsi de se focaliser sur l'objet d'apprentissage. Un tel processus favorise donc la perception qu'il précède. En effet, pour que la perception ait lieu, il faut d'abord capter l'attention. Généralement, l'apprenant ne perçoit que les stimuli qui répondent à ces besoins internes. On qualifie alors sa perception de sélective. Cette sélectivité est principalement le résultat de la subjectivité. Dans l'enseignement, il semble que l'une des tâches du professeur soit d'activer la perception sélective de l'apprenant à l'égard de la spécificité de l'objet d'apprentissage.
>
> (St-Yves, 1982 : 36).

Ruph (2011 : 32) souligne que l'attention sélective, qui permet la perception sélective, est indispensable à l'acquisition de nouvelles connaissances. Ce qui est mémorisé dépend de ce qui a été perçu et le processus psychologique de l'attention détermine ce qui est mémorisé (Lair, 1997 : 12).

Par ailleurs, comme le rappellent Poissant et al. (1993 : 296), lors du processus d'attention, les systèmes sensoriels s'orientent vers une partie de la situation. Après, les éléments perçus doivent être reconnus pour pouvoir être rappelés. C'est pourquoi Poissant et al. (1993 : 298) expliquent que l'enseignant doit bien vérifier que les apprenants aient déjà acquis les connaissances nécessaires pour pouvoir reconnaître les informations pertinentes d'une situation.

L'attention joue un rôle essentiel dans l'acquisition de nouvelles connaissances et ainsi que le mettent en exergue Poissant et al. (1993 : 300) : « l'attention, tout comme les autres processus cognitifs, peut être améliorée par une application accrue de la part de l'élève comme de la part de l'enseignant ». L'enseignant doit favoriser l'attention pour faciliter l'apprentissage en créant des conditions propices aux processus de mémorisation. De fait, les relations entre attention, émotion et mémoire sont présentées en suivant.

3.2.2. Les liens entre la mémoire et l'état émotionnel

Avant de noter dans quelle mesure l'émotion favorise le processus de mémorisation, il est dans un premier temps important de préciser au ciné-didacticien que l'état émotionnel des apprenants peut avoir un effet sur les informations qu'ils mémorisent ou peuvent rappeler d'un film. L'influence de l'état émotionnel sur la mémoire est mis en évidence par Bower (1981)[33]. L'auteur présente les effets de « mood congruent memory » de « mood dependant memory ». Le premier se nomme en français « congruence des états d'humeur » ou encore

[33] Le terme « état émotionnel » est utilisé car Bower (1981 : 137) se réfère dans une partie de son article au modèle des émotions de Plutchik de 1980 mais il est important de rappeler que Bower utilise les termes d'humeur et d'émotions sans distinction pour se référer au ressenti d'une sensation agréable ou désagréable. L'ouvrage de Plutchik a la référence suivante :
Plutchik R. (1980). *Emotion: A psychoevolutionary synthesis*. New York, Etats-Unis : Harper and Row.
Par convention, le terme « état d'humeur » sera utilisé dans les paragraphes traitant les liens mis en avant par Bower (1981) entre « état émotionnel » et « mémoire ».

« conformité des états d'humeur » et le second se nomme « dépendance des états d'humeur » (Matlin, 2001 : 201-202).

Le concept de mémoire congruente à l'humeur réfère au fait que l'état d'humeur de l'individu et l'activation, par conséquent, d'un nœud émotionnel engendrent une meilleure mémorisation des matériaux présentant une même tonalité émotionnelle que des matériaux présentant une tonalité différente (Prat, 2006 : 31). L'état d'humeur est considéré comme un indice facilitant l'accès à la MLT. Il conditionne la nature de ce qui est le mieux mémorisé.

L'étude de Bower, Monteiro et Gilligan (1978 : 578) indique l'existence du phénomène de dépendance de la mémoire à l'état d'humeur. Elle démontre avec la troisième des expérimentations qui la constituent que des sujets chez qui il est induit un état d'humeur spécifique et qui doivent apprendre une liste de seize mots abstraits se rappellent mieux la liste quand il est induit chez eux le même état lorsqu'ils doivent rappeler la liste apprise. Cette étude met en avant que le rappel d'informations mémorisées dépend de la similarité entre l'état d'humeur de ceux qui les apprennent et leur état d'humeur lors du rappel de ces dernières. Le phénomène de dépendance à l'état d'humeur explique pourquoi des apprenants de FLE qui apprennent par exemple une chanson présente dans un film soient capables de mieux la rappeler si quand ils l'apprennent ils sont joyeux et que lorsqu'on leur demande de la rappeler ils sont dans le même état de joie.

Le concept de mémoire dépendante à l'humeur fait référence au fait qu'un individu se rappelle mieux une information qu'il a encodée dans un certain état d'humeur lorsqu'il se trouve dans le même état lors de la tâche de rappel (Philippot, 2011 : 62). Cet effet n'est pas défini par la tonalité émotionnelle du matériel à mémoriser mais par l'état d'humeur de celui qui le mémorise, le rappel étant meilleur lorsque l'individu en train de réaliser le rappel est dans le même état que lorsque l'information a été encodée puis stockée dans la MLT : cet effet peut donc tant concerner le rappel de matériaux émotionnels que neutres (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2008).

Bower (1981 : 138-145) illustre l'effet de congruence de la mémoire à l'état d'humeur. Il souligne que des individus joyeux se rappellent mieux des informations joyeuses que tristes d'une situation à laquelle ils font face. L'auteur met en exergue l'effet de la congruence de la mémoire à l'état d'humeur, soulignant l'influence de l'état affectif des individus sur la focalisation de leur attention ainsi que l'évaluation cognitive qu'ils réalisent des stimuli face auxquels ils se trouvent.

Bower (1983 : 395 ; notre traduction) note à propos de l'effet de congruence de la mémoire à l'état d'humeur que lorsque l'individu est dans un certain état d'humeur, l'individu « induira certains modes de catégorisation, certains thèmes, certaines façons d'interpréter le monde qui concordent à son état émotionnel, ses états mentaux agissant alors comme des filtres interprétatifs de la réalité et apportant des biais dans son jugement ». L'humeur du sujet déterminera sa perception du monde alentour en constituant une grille de lecture. C'est pourquoi des apprenants de FLE qui ont des humeurs différentes (en étant joyeux *vs* mélancoliques par exemple) peuvent mémoriser des informations différentes d'une séquence de film (celles ayant une tonalité joyeuse ou celles étant tristes).

3.2.3. Facteurs déterminant la mémorisation des événements émotionnels

3.2.3.1. L'intensité des émotions

Comme Bower (1981) le met en exergue, l'état affectif des individus peut influencer le

traitement des informations et leurs rappels. Il peut les conduire à mieux mémoriser des informations au détriment d'autres. Cependant, il convient de souligner au ciné-didacticien qu'en général, les événements induisant des émotions sont mieux mémorisés que ceux qui ne procurent pas d'émotion. C'est la raison pour laquelle, les apprenants-spectateurs peuvent mieux mémoriser les stimuli filmiques émotionnels que ceux qui ne le sont pas.

Il peut être intéressant pour le ciné-didacticien de savoir que le composant du cerveau qui joue un rôle essentiel dans la mémorisation des événements émotionnels est l'amygdale. L'amygdale a trois principales fonctions (Schacter, 1996/1999 : 354) : elle permet au sujet de détecter si un événement rencontré est important, d'adopter un comportement pertinent face à ce dernier et de le retenir. L'activation de l'amygdale accompagne tant le ressenti d'émotions de valences négatives que positives. Elle peut évaluer les situations émotionnelles de tout type et permet de procéder à leur apprentissage.

Dans leur étude, Cahill et al. (1996) font visionner des stimuli filmiques à des sujets. Les visionnages sont accompagnés de scanners. Les sujets doivent aussi préciser à quel degré ils jugent les scènes émotionnelles. Trois semaines plus tard ils réalisent un test de rappel libre. Cahill et al. (1996 : 8018) constatent l'influence de l'augmentation de l'activité de l'amygdale sur la mémorisation des scènes émotionnelles. L'augmentation de l'activité de l'amygdale, en lien avec la sécrétion d'hormones dans le cerveau, lors d'un événement suscitant un *arousal* (changements physiologiques accompagnant l'émotion, cf : Glossaire) important augmentent la rétention en mémoire des informations. Selon Maheu et Lupien (2003 : 122), c'est l'augmentation des catécholamines (adrénaline et noradrénaline) dans le cerveau du sujet, qui perçoit un événement comme émotionnel, qui augmenterait les capacités mnésiques et la rétention d'un événement émotionnel négatif. L'attention accordée au stimulus serait augmentée et l'hippocampe solidifierait les informations mémorisées suite à la modulation de l'attention accordée à l'événement.

L'influence positive de l'*arousal* de l'émotion sur la mémorisation est mise en exergue par plusieurs études. Droulers et Roullet (2003 : 16-17) indiquent, par exemple, que des sujets exposés à des publicités insérées dans un programme violent se rappellent mieux les marques des publicités qu'ils doivent rappeler après leur visionnage que des sujets exposés à des publicités insérées dans un programme neutre ou humoristique. Les sujets visionnant les publicités du programme violent présentent une émotion avec un *arousal* supérieur à ceux visionnant celles insérées dans le programme humoristique et le programme neutre, ce qui explique qu'ils les mémorisent mieux.

Bradley, Greenwald, Petry et Lang (1992 : 386) concluent que le principal facteur de la composante de l'émotion dans l'optimisation de la mémorisation à long terme d'un événement n'est pas la valence hédonique de l'émotion (plaisir/déplaisir) mais l'activation physiologique liée à l'émotion. Dans leur expérience, les participants doivent visionner 60 diapositives. Or un an après le visionnage, les diapositives ayant provoqué des émotions avec des *arousals* élevés sont significativement mieux rappelées que celles ayant provoqué des émotions avec des *arousals* faibles. Ils mettent en avant que quel que soit la valence de l'émotion (positive ou négative, cf : Glossaire), c'est la composante de l'*arousal* (soit l'activation physiologique constituant l'émotion éprouvée) qui conditionne et optimise la mémorisation de l'événement ayant induit l'émotion.

Bollis, Lang et Potter (2001 : 647) observent que les publicités radiodiffusées engendrant des émotions négatives retiennent plus l'attention que des publicités induisant des émotions positives. Cependant, ils constatent que ce sont les messages publicitaires radiodiffusés qui engendrent des émotions positives avec un *arousal* plus élevé que l'*arousal* d'émotions

négatives qu'induisent les messages de même type de publicités qui sont mieux mémorisés. C'est l'intensité de l'*arousal* qui détermine la mémorisation des messages publicitaires. Ils précisent par ailleurs que la supériorité de l'impact des émotions négatives dans la mémorisation des messages, relevée dans certaines études, par rapport aux émotions positives pourrait s'expliquer par l'*arousal* d'intensité élevé accompagnant souvent les émotions de cette valence.

3.2.3.2. Les émotions positives et négatives

Comme cela vient d'être exposé, plusieurs études mettent en exergue l'impact de l'*arousa*l d'une émotion qu'elle soit de valence positive ou négative sur l'optimisation de la mémorisation des informations traitées. Cependant, il est important de préciser au ciné-didacticien qui souhaite utiliser le film émotionnel pour favoriser la mémorisation des apprenants-spectateurs que l'*arousal* de l'émotion n'est pas la seule dimension de l'émotion qui favorise la mémorisation. La valence de l'émotion (positive ou négative) conduit à mieux retenir certains types d'informations. Les émotions négatives focalisent l'attention des sujets et conduisent à une meilleure consolidation en mémoire des informations relatives aux détails de l'événement émotionnel et les émotions positives engendrent une meilleure mémorisation de l'événement dans son ensemble (Kensinger, 2009).

L'effet des émotions négatives sur la mémorisation est mis en exergue par de nombreuses études. Kensinger, Garoff-Eaton et Schacter (2007 : 590) indiquent, par exemple, que lorsque des objets s'inscrivent dans un événement émotionnel négatif plutôt que non émotionnel, les sujets qui perçoivent ces objets retiennent mieux ces objets en détail.

Kensinger et Shacter (2006 : 758) analysent, par ailleurs, le rappel d'un match de base-ball par les supporters des équipes adverses Boston Red Sox et New York Yankees 6 jours et plus de 23 semaines après le match. Ceux qui supportaient l'une des deux équipes se rappellent mieux du match que ceux qui ne supportaient aucune équipe. Cependant, ceux dont l'équipe soutenue a gagné le match (Red Sox) jugent l'événement du match positif et sont très confiants quant à leur capacité de rappel du match mais sont moins cohérents dans leur rappel que les supporters de l'équipe perdante (New York Yankees) qui, eux, sont moins confiants envers leur capacité de rappel mais fournissent un rappel plus cohérent. Ainsi, les participants les plus confiants rappellent moins bien le match que les participants les moins confiants, ayant ressenti une émotion négative en ayant vu l'équipe soutenue perdre le match. Ce qui démontre l'impact bénéfique des émotions négatives sur la rétention des détails d'une situation en mémoire.

3.2.3.3. La mémorisation des scènes émotionnelles négatives

Tel que cela est noté, l'émotion négative induite par une situation conduit à une meilleure mémorisation des détails de cette situation. Il est opportun de présenter au ciné-didacticien qui peut mettre en place des activités à partir d'une série d'images tirées d'un film, dans quelle mesure certaines études portant sur des images fixes précisent la mémorisation des détails présentés dans des scènes émotionnelles négatives.

Christianson et Loftus (1991 : 83) émettent l'hypothèse que les événements engendrant des émotions négatives conduisent à une meilleure mémorisation des détails centraux de la situation que des détails périphériques. Cet hypothèse est émise à partir de l'effet « weapon focus ». Selon cet effet, lorsque des sujets visionnent une scène avec une arme blanche ou une arme à feu, leur attention est focalisée sur cette dernière ; la mémorisation de l'arme est améliorée au dépend de la mémorisation des autres détails de la scène (Christianson, 2014 :

314). Christianson et Lotftus (1991 : 93-96) montrent à un groupe de sujets une série de diapositives présentant une femme sur un vélo (condition neutre), à un second groupe une série montrant une femme portant un vélo (condition inhabituelle) et à un dernier une série exposant une femme couchée près d'un vélo (condition émotionnelle). Or le troisième groupe (condition émotionnelle négative) retient mieux l'information centrale de la couleur du manteau de la femme que les autres groupes. L'information périphérique correspondant à la couleur de la voiture est mieux retenue par le premier groupe de la condition neutre que par les groupes des conditions émotionnelle négative et inhabituelle. Ce qui indique que lorsque la situation induit chez les sujets des émotions négatives, ceux-ci focalisent leur attention sur les éléments à la source de l'événement critique et retiennent mieux les détails centraux de l'événement.

Burke, Heuer et Reisberg (1992) emploient le même matériel que celui utilisé dans l'étude de Heuer et Reisberg (1990 : 398). Le matériel de Heuer et Reisberg (1990 : 398) est constitué par deux séries de diapositives présentant deux versions de l'histoire d'une mère conduisant son fils rendre visite à son père sur son lieu de travail. Dans la version neutre de l'histoire, le père de l'enfant est garagiste et le fils le voit réparer une voiture. La version émotionnelle est constituée par les mêmes diapositives que la première excepté celles du milieu de l'histoire montrant que le père de l'enfant est chirurgien et que l'enfant l'observe mener une opération. Burke et al. montrent que le type d'histoire a un effet sur la rétention des informations essentielles et visuelles basiques et que l'*arousal* associé à la deuxième phase de l'histoire est positivement corrélé à la mémorisation des informations de cette partie de l'histoire. Il est indiqué que l'*arousal* provoqué par les séries de diapositives a un effet sur la nature de ce qui est mieux mémorisé : il permet une meilleure mémorisation des éléments essentiels et basiques liés à l'intrigue ainsi que des éléments spatialement centraux et engendre, au contraire, une diminution de la mémorisation des détails périphériques. L'émotion négative favorise tant la mémorisation des détails centraux d'une situation d'un point de vue spatial que des détails essentiels du point de vue de l'intrigue.

Il est aussi important de notifier au ciné-didacticien que de nombreuses études indiquent les spécificités de la rétention des informations d'un film induisant des émotions négatives. Ces études signalent comment les séquences de films induisant des émotions négatives focalisent l'attention des spectateurs et déterminent la nature des informations qui sont le mieux mémorisées. Moyer (2002, cité par Brouillet, 2006 : 83)[34], testant la mémorisation de sujets visionnant des séquences animées, observe par exemple que les détails de la version humoristique et négative d'une séquence animée sont globalement mieux retenus que ceux de la version neutre mais que seuls les détails périphériques de la version négative sont aussi bien retenus que ceux de la version neutre.

Quant à Migueles et García-Bajos (1999), ils étudient la mémorisation des actions ainsi que des détails centraux et périphériques des informations d'un film d'environ une minute présentant la scène d'un kidnapping en considérant, par exemple, dans le film : l'action du jeune homme voulant aider la jeune fille qui se débat avec les ravisseurs comme une action centrale ; l'homme qui regarde une femme qui klaxonne comme une action périphérique ; la main bandée de l'un des ravisseurs comme un détail central ; le nom du bateau qui accoste au port comme un détail périphérique. Le film est présenté à des sujets ayant pour but de l'apprendre et des sujets sans but spécifique puis il leur est demandé de rapporter par écrit ce qu'ils se rappellent du film visionné. Les résultats attestent que les sujets ayant eu pour but un

[34] L'étude de Moyer a la référence suivante :
Moyer, M. (2002). *Polyanna revisited : do we remember equally the good and the bad ?* (Unpublished doctoral dissertation). Read College, Portland, Etat-Unis.

apprentissage explicite des informations du film se rappellent de plus d'informations que les autres sujets. Les sujets se rappellent aussi globalement mieux des actions que des détails et spécifiquement mieux des actions centrales que des actions périphériques et des détails centraux.

Bornstein, Liebel et Scarberry (1998 : 126) indiquent, eux, comment les émotions négatives induites par une séquence de film déterminent la mémorisation des phases de l'histoire présentée via une séquence de film suscitant une émotion négative. Lorsque les sujets de leur étude visionnent des stimuli filmiques à charge émotionnelle négative, leur attention est focalisée sur les détails du milieu des extraits étant à l'origine de l'apparition de l'événement critique, conduisant à l'émergence de l'émotion et ils se rappellent mieux des détails de cette partie. Au contraire, lorsque les sujets visionnent un stimulus filmique neutre, sans charge émotionnelle, leur attention est focalisée sur les détails du début et de la fin des extraits et ils se rappellent mieux des détails de ces parties de l'extrait.

3.2.4. Le rôle de l'émotion dans la mémorisation du matériel verbal

Suite à la mise en avant des spécificités de la mémorisation des informations du film qui procurent des émotions négatives, il est pertinent de mettre en lumière dans quelle mesure le matériel verbal affectivement chargé est mémorisé car parfois des retranscriptions des dialogues de films peuvent être exploités par le ciné-didacticien. Il est important de souligner que le dialogue retranscrit d'un extrait de film qui est affectivement chargé peut favoriser la mémorisation des apprenants. Pour cela, il convient de présenter quelques études.

L'expérience de Doerkenson et Shimamura (2001 : 6-7) suggère l'impact de la charge émotionnelle des mots sur la mémorisation. La charge émotionnelle des mots correspond à la manière dont des sujets jugent des mots plus ou moins plaisants ou désagréables. Les auteurs indiquent que des mots émotionnels positifs et négatifs sont mieux retenus que des mots neutres.

Doerkenson et Shimamura (2001) signalent, de plus, que des couleurs associées à des mots émotionnels sont mieux mémorisées que des couleurs associées à des mots neutres. Ce qui indique que plus d'attention est accordée aux mots émotionnels.

Quant à Legros (1990), il indique que les mots connotés affectivement jouent un rôle dans l'optimisation de la mémorisation d'un texte s'ils se situent dans les extensions de la phrase et non le noyau. Selon l'auteur, si la version d'une phrase comporte un noyau sans charge affective et une autre version un noyau avec une charge affective, il n'y a pas de différence au niveau de leur mémorisation. Par contre, il y aurait une différence au niveau de la mémorisation si ce sont les mots présents dans les expansions de la phrase qui sont modifiés au niveau de leur connotation affective.

Dans l'étude de Legros (1990 : 5), entre la version initiale « Une bande de surexcités à dérangé Mr Germain dans le vieil ascenseur malpropre » et la version dramatique « Une bande agitée a provoqué Mr Germain dans le vieil ascenseur *crasseux* » : la deuxième version est mieux retenue. De plus, Legros (1990) montre que lorsque les termes affectivement chargés sont insérés dans les expansions des phrases de seulement la première moitié du texte, les sujets mémorisent mieux l'ensemble du texte. Le climat dramatique initial optimise la mémorisation de l'ensemble du texte.

Par ailleurs, Chabrol et Camus-Malavergne (1994 : 9**)** précisent l'effet de la charge affective du discours politique présent dans la presse sur sa mémorisation par les lecteurs. Chabrol et

Camus-Malavergne (1994 : 14-15**)** indiquent qu'un discours politique est mieux retenu quand il est pris en charge par un « je » qui s'implique personnellement et émotionnellement envers ce qui est énoncé. Le discours est mieux retenu quand il est expressif et à une coloration émotionnelle en engageant l'individualité ainsi que la subjectivité du destinateur.

3.2.5. Hypothèses sur la mémorisation d'extraits de films émotionnels

Pour résumer ce qui vient d'être mis en lumière, l'émotion a un impact sur la mémorisation des événements, situations, matériaux.

Exploiter un extrait de film français induisant chez les apprenants de FLE des émotions négatives intenses (avec un *arousal* élevé) plutôt que des réceptions non émotionnelles ou des émotions moins intenses peut déterminer sa mémorisation. Cela peut être un moyen pour le ciné-didacticien de focaliser l'attention des apprenants sur l'extrait et de leur permettre de mieux mémoriser l'extrait.

Il est aussi probable que les apprenants qui font une activité sur le dialogue d'un extrait de film français ou francophone avec des termes du lexique émotionnel se rappellent mieux des lexies et des structures affectivement chargées que de celles qui ne le sont pas.

Les hypothèses suivantes sont formulées :

> **Hypothèse générale 2 :** Une émotion négative focalise l'attention de l'individu qui la ressent sur les éléments à la source de l'événement critique l'ayant déclenchée.
>
> **Hypothèse opérationnelle 2 :** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français visionnant des extraits de films français focalisent plus leur attention sur des extraits de films qui induisent chez eux des émotions négatives que sur des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion.
>
> **Hypothèse générale 3 :** Une situation induisant une émotion négative et intense est mieux retenue qu'une situation qui ne procure plutôt pas d'émotion ou une émotion moins intense.
> **Hypothèse opérationnelle 3 :** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français réalisant une activité sur un extrait de film qui engendre chez eux une émotion négative avec un *arousal* élevé retiennent mieux les informations de l'extrait (verbales et non verbales) que des sujets qui réalisent une activité sur un extrait qui leur procure moins d'émotion (émotions moins négatives et moins intenses).
>
> **Hypothèse générale 4 :** Les matériels lexicaux et langagiers émotionnellement chargés sont mieux retenus que les matériels lexicaux et langagiers non émotionnellement chargés.
> **Hypothèse opérationnelle 4 :** Lorsque des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français réalisent une activité sur le dialogue d'un extrait de film émotionnel qui comprend des termes affectifs, ils se rappellent mieux du matériel verbal émotionnellement chargé que de celui qui ne l'est pas.

Résumé intermédiaire de la partie 3. 2.

Quand un matériel ou un événement induit des émotions, cela conduit en général les individus à mieux mémoriser les informations qui lui sont relatives.

L'*arousal* (état d'éveil, activation physiologique) de l'émotion optimise la mémorisation. La valence positive ou négative d'une émotion détermine la nature des informations les mieux mémorisées. Une émotion négative conduit à une meilleure mémorisation des détails de la situation et une émotion positive à une meilleure mémorisation de la situation dans son ensemble.

Par ailleurs, les matériaux verbaux émotionnellement chargés sont en général mieux retenus que ceux qui ne le sont pas.

De nouvelles hypothèses de recherche sont formulées.

Selon la seconde hypothèse opérationnelle de cette thèse, des sujets étrangers (de niveau niveau B2 en français), visionnant des extraits de films français qui induisent chez eux des émotions négatives focalisent leur attention sur les extraits. Par contre, lorsqu'ils visionnent des extraits ne leur faisant pas ressentir d'émotion, ils ne focalisent pas leur attention sur les extraits.

D'après la troisième hypothèse, entre des sujets étrangers (de niveau B2 en français), réalisant une activité sur un extrait de film français leur procurant une émotion négative intense et des sujets qui réalisent une activité sur un extrait leur procurant moins d'émotions, les premiers mémorisent mieux les informations de l'extrait.

Selon la quatrième hypothèse, des sujets étrangers (de niveau B2 en français) faisant une activité sur le dialogue d'un extrait de film comprenant du lexique émotionnel se rappellent mieux du matériel verbal émotionnellement chargé que de celui qui ne l'est pas.

3.3. L'émotion renforce la motivation

Comme cela vient d'être mis en avant, le film en tant que vecteur d'émotions peut favoriser la mémorisation. Il est maintenant possible d'observer dans quelle mesure le cinéma via les émotions qu'il procure aux apprenants de français langue étrangère peut accroître leur motivation. Pour cela, il convient de présenter les liens existant entre émotion et motivation au ciné-didacticien. Appréhender ces relations peut lui permettre d'envisager une exploitation du cinéma dans sa dimension émotionnelle pour créer des conditions propices à l'apprentissage. La nature des rapports existant entre motivation et émotion conduira, dans le cadre de cette thèse, à la formulation d'autres hypothèses de recherche.

3.3.1. La motivation humaine

3.3.1.1. Définition générale

Avant de présenter les rapports entre motivation et émotion, il est préalablement nécessaire de donner une définition de la motivation. Le terme « motivation » vient du latin

« moveo » signifiant mouvoir. Les définitions de la motivation donnent une représentation de cette dernière comme régente de l'action. D'après le Larousse en ligne, la motivation correspond aux : « Raisons, intérêts, éléments qui poussent quelqu'un dans son action ; fait pour quelqu'un d'être motivé à agir. »[35].

Dans le domaine de la psychologie, le terme motivation signifie : « Actions de forces (conscientes ou inconscientes) qui déterminent le comportement (sans aucune considération morale). » (Petit Robert, 2013 : 1641). Selon le Tlfi, la motivation est l' « ensemble des facteurs dynamiques qui orientent l'action d'un individu vers un but donné, qui déterminent sa conduite et provoquent chez lui un comportement donné ou modifient le schéma de son comportement présent. »[36]. La motivation est définie comme une force orientant le comportement de l'individu.

Cette conception de la motivation comme force définissant l'orientation du comportement de l'individu se retrouve dans la définition de la motivation de Vallerand et Thill (1993 : 18) pour qui cette dernière a trait « au construit hypothétique utilisé afin de décrire les forces internes et/ou externes produisant le déclenchement, la direction, l'intensité et la persistance du comportement ». Pour ces auteurs, la motivation est ce qui cause le comportement de l'homme à partir d'une représentation, le définit dans ses axes et l'oriente, le dotant d'une intensité spécifique et le maintenant dans le temps.

Nuttin (1980), considérant le comportement humain selon une perspective relationnelle entre l'individu et l'environnement, envisage la motivation comme le facteur dynamique influençant la nature du comportement de l'homme qui se situe à l'interaction du sujet et de son milieu**.** D'après lui, la motivation n'est pas seulement engendrée par un stimulus organique du sujet ou le milieu. Au contraire, elle trouve ses origines dans l'interaction de la relation dynamique du sujet avec son milieu.

Selon Nuttin (1980), la motivation correspond à l'actualisation des besoins. Il définit ces derniers comme la préférence du sujet pour la présence de certaines relations avec des objets du monde. C'est lorsque ces relations préférentielles sont absentes que cela trouble le fonctionnement de l'homme tant sur le plan psychologique que physiologique et c'est ce trouble qui le conduit à avoir une action orientée vers la réinstauration de certaines de ces relations avec les objets du monde. Ce sont ces troubles qui le conduisent à avoir des comportements donnés, qui le motivent.

Nuttin (1980 : 106) décrivant le besoin comme « une relation 'requise' entre l'individu et le monde » précise, en outre, qu'il existe deux types de besoins standards. Les premiers sont innés et quand ils sont satisfaits, l'être humain se trouve dans un état de bien être, de plaisir, de satisfaction. Les seconds sont des besoins construits, relatifs aux conceptions que l'individu a de lui-même. Or selon l'auteur, le fonctionnement optimal de l'être humain correspond à l'atteinte de ces deux types de besoins standards, fonctionnement visé et atteint par l'homme grâce à ses comportements motivés.

[35] Cette définition de la motivation est disponible à l'adresse suivante : http://www.larousse.fr/dictionnaires/francais/motivation.
[36] Cette définition est présente à l'adresse : http://atilf.atilf.fr/dendien/scripts/tlfiv5/advanced.exe?8;s=217260000.

3.3.1.2. Définition au regard de l'émotion

Pour Izard (1993 : 73), l'émotion est accompagnée de l'expérience du ressenti d'un état motivationnel et sa théorie considère l'affect et la motivation comme des termes interchangeables qui font partie des phénomènes de motivation généraux. Izard (2002) conçoit l'*arousal* de l'émotion comme une source d'énergie et de motivation. Les émotions orientent la nature des comportements en donnant une motivation au sujet. C'est le « côté réactif de leur caractère affectif » (Livet, 2002 : 56).

Ainsi que cela a été expliqué en amont (cf : 1.3.4.), les émotions sont accompagnées de tendances d'actions. Quand l'individu ressent une émotion, son corps se prépare à réagir. Plusieurs auteurs appréhendent les tendances d'action liées aux émotions. En considérant les émotions sous cet angle de vue, ils explicitent les liens existant entre émotion et motivation. Izard (1993 : 72 ; notre traduction) précise que l'émotion a une composante motivationnelle qui se manifeste en « action de préparation, tendance d'actions ».

Le tableau 4 expose quelques comportements engendrés par des émotions spécifiques déclenchées dans des situations particulières selon Plutchik (2001).

Stimulus Evénement	**Cognition**	**Etat ressenti**	**Comportement manifesté**	**Effet**
Menace	« danger »	peur	fuite	sûreté
Obstacle	« ennemi »	colère	attaque	détruire l'obstacle
Gain d'un objet de valeur	« possède»	joie	retient ou répète	gagner des ressources
Perte d'un objet de valeur	« abandon »	tristesse	pleure	créer le lien avec l'objet perdu

Tableau 4 : Exemples de fonctions des émotions (Plutchik, 2001 : 348 ; notre traduction).

Comme le rappelle Plutchik (2001), l'émotion se déclenche dans un contexte particulier et permet au sujet de réagir pour faire face à la situation. Elle a une fonction adaptative (cf : 1.3.3.) et afin de permettre à l'individu de faire face à une situation, elle motive son comportement. Elle lui permet de préparer son corps à inter-agir avec l'environnement (Philippot, 2011 : 37).

Frijda (2003 : 22-23) considère aussi que l'émotion prépare à l'action et engendre une tendance d'action (cf : 1.3.4.). Toutefois, l'auteur met en avant l'existence d'autres liens existant entre émotion et motivation. Il souligne l'existence de trois catégories de motivation dans les émotions.

La première catégorie de motivation présente dans les émotions décrite par Frijda (2003 : 22-23) est celle des motivations affectives. Les affects (agréables ou désagréables) peuvent motiver le sujet à accepter ou non une situation, un stimulus et le préparent ainsi à agir dans un sens donné. La seconde catégorie d'état motivationnel des émotions correspond à l'activation. L'activation est constituée d'un état physique tonique rendant le corps prêt à agir. Sa nature dépend de l'intensité de l'intérêt ou du désintérêt porté à une entité du monde. Enfin, le troisième type d'état motivationnel relatif aux émotions est relationnel. Par exemple, lorsqu'un sujet ressent du désir, son action sera l'approche dans le but de la possession.

Frijda (2003 : 23) conçoit l'émotion comme un état motivationnel, ayant des conséquences sur les interactions des individus avec les objets du monde. L'auteur met en exergue l'importance

des émotions dans la motivation de l'homme :

> Les émotions, de par leur nature, poussent les individus à agir et, surtout, à modifier leur relation avec le monde, un objet ou une situation dans le monde, ou le soi. Ou encore, elles poussent les individus à se désintéresser de cette situation, à la rompre ou à rester explicitement indifférent à l'interaction avec autrui. La nature motivationnelle des émotions fait de ces dernières des processus et des expériences de poids pour l'interaction et les manières de vivre. Elle fait des émotions autre chose, que de simples expériences intimes, et d'avantage que des expériences qui donnent de la couleur ou de la chaleur aux cogitions. Les motivations forment un processus de base que l'on appelle émotion.
>
> Frijda (2003 : 30-31).

Pour Frijda (2003 : 30-31), l'émotion motive le comportement. C'est en cela que la motivation est l'émotion.

3.3.1.3. Définition au regard de l'apprentissage d'une langue étrangère

Comme le rappelle Byram (2011 : 254), Gardner et Lambert mettent en avant en 1972[37] l'existence de deux types de motivation en soulignant leurs effets sur l'apprentissage. Le premier type de motivation correspond à une motivation de nature intégrative. Les apprenants ayant une motivation intégrative apprennent la langue dans le but d'avoir des contacts avec des natifs et, peut-être, s'identifier à des locuteurs de la communauté de la LE voire être acceptés par le groupe des locuteurs de la langue cible ou bien simplement connaître d'avantage de choses au sujets des natifs. Le second type de motivation correspond à une motivation de nature instrumentale.

La motivation des apprenants de LE peut aussi être qualifiée d'intrinsèque ou extrinsèque (Robert, 2008 : 136). La motivation intrinsèque correspond à l'intérêt et au plaisir que procure une activité pour ce qui à trait à la connaissance, à l'accomplissement de l'activité, aux sensations que procure la réalisation de l'activité (Vallerand, Blais, Brière et Pelletier, 1989 : 324). Une activité extrinsèquement motivée est mise en place pour ses conséquences, la satisfaction obtenue par celui qui est motivé étant liée aux conséquences de la réalisation de l'activité (Vrignaud & Bernaud, 2005 : 134). Aumont et Mesnier (2006 : 143), se basant sur la définition de Nuttin (1980)[38], précisent que : quand on décide d'apprendre une LE pour être nommé à un poste que l'on a envie d'obtenir dans le pays où cette langue est parlée, on a une motivation extrinsèque tandis que lorsqu'on apprend une LE par plaisir sous l'influence de sa curiosité, ses goûts, on a une motivation intrinsèque.

La distinction entre motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque est à la base du modèle de la Self Determination Theory (SDT) de Deci et Ryan (1985). La SDT donne les mêmes définitions qui viennent d'être données de la motivation intrinsèque et extrinsèque. Cette théorie considère que ces deux motivations se situent sur le long du continuum de l'auto-détermination. Ainsi que le précisent Deci, Ryan et Williams (1996), être motivé

[37] Ces notions sont proposées dans l'ouvrage qui la référence suivante :
Gardner, R.C,. & Lambert, W. E. (1972) *Attitudes and Motivation in Second Language.* New-York, Etats-Unis: Newbury house publishers.

[38] Selon Nuttin (1980), l'individu est intrinsèquement motivé quand son objectif est d'intensifier une relation avec un objet du monde tandis qu'il est extrinsèquement motivé, quand son objectif n'est pas lié à cet objet.

correspond à agir avec l'intention d'obtenir certains résultats. D'après la SDT, l'individu auto-régule son comportement selon un continuum dont le plus haut degré d'auto-régulation correspond à la motivation intrinsèque (l'individu a un comportement car il est intéressé par quelque chose, son action provient d'un choix totalement libre) et le plus bas niveau correspond à la motivation extrinsèque (les actions du sujets sont réalisées à cause d'un agent extérieur).

D'après la SDT, la motivation extrinsèque peut s'internaliser et tendre à devenir plus intrinsèque via les processus d'identification et d'intégration (Deci et al., 1996 : 167). Lorsqu'une motivation extrinsèque a été internalisée, le but du comportement reste externe à l'activité dans laquelle s'est engagé le sujet. Cependant, le sujet agit de façon totalement volontaire.

Le processus d'intégration est naturel et résulte de la tendance des gens à internaliser les valeurs et les comportements du monde social dans lequel ils s'inscrivent. Deci et al. (1996 : 168) précisent qu'il y a quatre types de motivations extrinsèques :

- **Motivation extrinsèque à régulation externe**
  Les comportements sont régulés par des conditions externes au sujet.

- **Motivation extrinsèque à régulation introjectée**
  Les comportements sont régulés par des pressions auto-dirigées venant de sentiments pouvant être éprouvés en fonction de ce qui est attendu d'une personne.

- **Motivation extrinsèque à régulation identifiée**
  La personne choisit d'avoir certains comportements car elle reconnaît l'importance d'une activité.

- **Motivation extrinsèque à régulation intégrée**
  L'activité est congruente avec le concept de soi.

La figure 12 présente la modélisation conceptuelle du continuum de la régulation de la motivation selon la SDT et les différents types de motivation extrinsèque ci-dessus décrits.

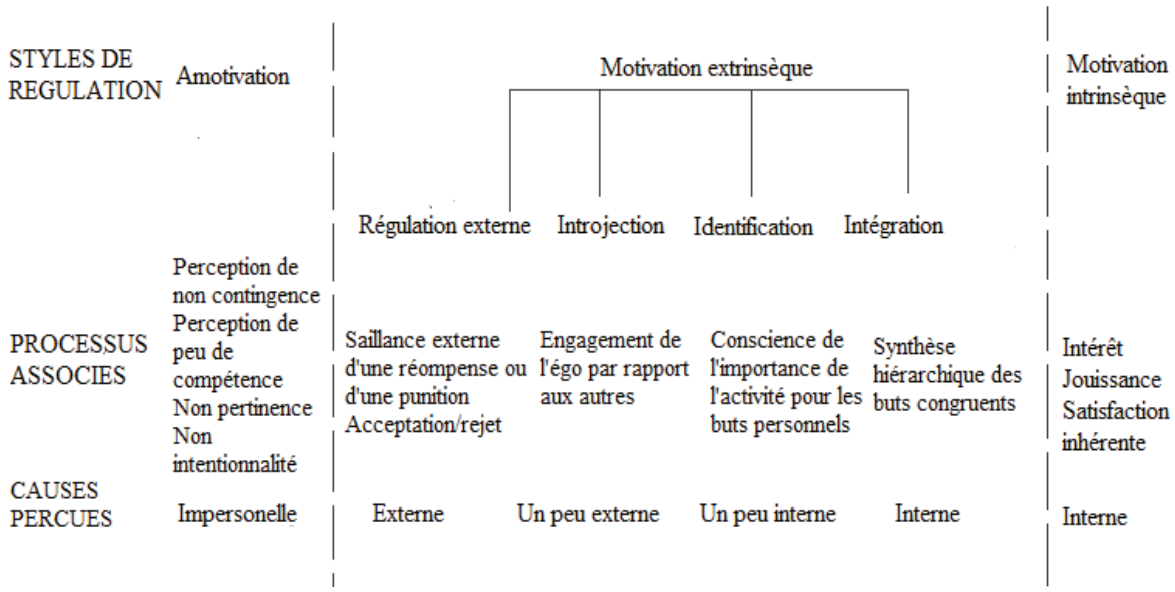


Figure 12 : La Self Determination Theory d'après Ryan et Deci (2000 : 61 ; notre traduction).

Il convient de souligner que plusieurs études signalent que les motivations les plus propices aux apprentissages sont la motivation intrinsèque et la motivation extrinsèque à régulation identifiée. Elles développent l'engagement personnel des étudiants envers leurs études (Niemiec & Ryan, 2009 : 36 ; 138). Vallerand et Bissonnette (1992 : 609) constatent que les élèves qui au bout d'un an sont les plus persistants envers l'apprentissage sont ceux qui ont ces motivations. Ryan, Connell et Plant (1990 : 8) constatent une corrélation positive entre un texte non appris de façon intentionnelle ayant suscité de l'intérêt, du plaisir et les résultats d'un test de rappel du matériel. Ils mettent en avant un lien entre la motivation intrinsèque et l'apprentissage d'un matériel textuel.

3.3.3. L'intérêt porté aux récits émotionnels

Après avoir présenté les théories montrant dans quelle mesure l'émotion et la motivation sont liées, il a été précisé que la motivation la plus favorable aux apprentissages est la motivation intrinsèque (liée aux activités qui procurent du plaisir et qui intéressent). Or il est possible de noter que le visionnage des films procure du plaisir aux apprenants-spectateurs (Viallon, 2002 : 45) mais aussi les intéressent quand le film est émotionnel. Il faut préciser au ciné-didacticien que les apprenants-spectateurs, comme tous les hommes, sont en général intéressés par les récits chargés en émotions.

L'étude réalisée par Christope et Rimé (1997, citée par Rimé, 2005 : 114)[39] illustre comment le récit d'une expérience émotionnelle intéresse celui qui le reçoit. Cette étude indique que les souvenirs d'écoute de récits émotionnels sont généralement accompagnés de souvenirs de ressenti d'intérêt lié aux sentiments éprouvés lors de l'écoute. Quelle que soit la nature de l'émotion qui est rapportée à quelqu'un, ce dernier éprouve généralement de l'intérêt pour le récit qu'il écoute.

Rimé (2005) signale que la fascination que connaît l'homme envers les récits émotionnels est universelle et commence dès le plus jeune âge. Très tôt, les enfants sont captivés par les récits merveilleux et horribles. Cette fascination envers le récit émotionnel ne disparaît pas à l'âge adulte. Les adultes continuent à être fascinés par les récits émotionnels. L'émotion présente dans les récits médiatiques fascine les spectateurs des journaux télévisés. Le récit émotionnellement chargé est attirant et les médias exploitent l'attirance que l'homme a commencé à éprouver dès son enfance :

> Dans la société contemporaine, l'univers des médias perpétue ensuite cette fascination sous de multiples formes : romans, comédies, tragédies, poésie, lyrisme, cinéma, photographie et d'autres encore. Au quotidien, les nouvelles des journaux, de la radio et de la télévision alimentent la même veine. La part d'émotion qui est véhiculée par ces différents sous univers de la diffusion est assurément pour beaucoup dans l'attrait qu'ils exercent.
>
> Rimé (2005 : 115).

Aussi, les histoires émouvantes sont généralement considérées comme de « bonnes histoires » (McCabe & Peterson, 1984). Par ailleurs, il a été montré que dans la communication écrite

[39] Cette étude à la référence : Christophe, V., & Rimé, B. (1997). Exposure to social sharing of emotion: emotional impact, listener responses and the secondary social sharing. *European journal of social psychology*, *27*(1), 37-54.

médiatisée par ordinateur (chat, forum), l'expression des émotions permet d'obtenir plus facilement de l'aide en suscitant de l'intérêt chez ceux qui lisent le message émotionnel (Gauducheau, 2008).

Rimé (2005) souligne que la fascination de l'homme envers les événements émotionnels peut s'expliquer par la tendance qu'à l'homme dans sa vie quotidienne à éloigner de ses pensées les thèmes de vie, de mort, d'échec, de dégradation, de perte de contrôle entre autres et que ce qui tend à être volontairement écarté de la conscience est, en réalité, rendu plus accessible. Ce serait parce que les individus voudraient écarter ces thèmes de leur conscience que cela les rendrait très sensibles aux thèmes des épisodes émotionnels. C'est précisément parce que l'homme a tendance à éviter de penser à la mort que lorsqu'il regarde les médias télévisuels, il est fasciné par les images atroces des faits divers (Lits, 2008 : 42).

En outre, d'après Dessalles (2007), une histoire ayant un caractère émotionnel et inattendu intéresse celui qui la reçoit. Selon Dessalles (2007 : 116), l'intérêt envers la narration d'un événement émotionnel équivaut à la différence entre l'intensité émotionnelle de la situation qui est observée et l'intensité émotionnelle de la situation qui est attendue. C'est la présence d'un décalage entre ce qui est observé et ce qui est attendu qui entraînerait l'intérêt envers la narration.

De plus, selon Rimé (2005 : 117), la fascination émotionnelle permettrait en outre de développer les schèmes cognitifs des individus. Selon lui, le sentiment de détresse éprouvé lors de l'exposition d'un individu à un événement émotionnel extrême implique un travail de réévaluation et révision des schèmes cognitifs nécessitant une représentation de l'événement en MDT durant un certain temps. Or la fascination émotionnelle serait mise en place pour permettre ce traitement. Il convient aussi de noter que selon Rimé (2005 : 114), les récits chargés en émotions dans les médias sont les « sous-produits de la fascination que suscite le spectacle direct d'un événement générateur d'émotion ». Ils ne nécessitent pas la réévaluation des schèmes cognitifs car ils apparaissent déjà traités dans le cadre de la structure narrative. Toutefois, l'événement émotionnel fascinerait aussi l'individu. Et fasciné, l'individu effectuerait une série de réflexions pour faire émerger du sens de ce qu'il perçoit. Or l'accès au sens est intrinsèquement motivant (OCDE, 2007 : 77).

3.3.4. Hypothèses sur la motivation liée aux extraits de films émotionnels

Le contexte théorique venant d'être exposé indique que la motivation intrinsèque constitue la motivation la plus propice aux apprentissages. Elle est liée au plaisir et à l'intérêt procurés par une activité. Par ailleurs, il a été mis en avant que l'homme est fasciné par les récits chargés en émotions. Les récits médiatiques présentant des émotions le captivent.

Il est possible que le ciné-didacticien qui exploite le contenu émotionnel d'un extrait de film dans la mesure où il montre un événement émotionnel ou induit des émotions chez les apprenants de FLE réussisse à développer la motivation intrinsèque des apprenants. Cela peut les conduire à être fortement intéressés par le contenu de l'activité.

Les hypothèses suivantes sont formulées :

> **Hypothèse générale 5 :** Un événement émotionnellement chargé intéresse plus qu'un événement qui ne l'est pas.
> **Hypothèse opérationnelle 5 :** Des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français, réalisant une activité portant sur un contenu émotionnel, au vu des émotions induites ou montrées par un extrait de

film français, ont une motivation intrinsèque pour cette activité supérieure à la motivation intrinsèque de sujets étrangers du même niveau pour réaliser une activité portant sur un autre type de contenu à partir de l'exploitation d'un extrait.

Résumé intermédiaire de la partie 3.3.

L'individu qui apprend une langue étrangère peut avoir une motivation intégrative ou instrumentale mais aussi une motivation intrinsèque ou extrinsèque. Selon la Self Détermination Theory, la motivation de l'individu se situe sur le long du continuum de l'autorégulation du comportement. Plus l'individu a un comportement pour répondre aux attentes que les autres ont de lui ou pour éviter ou bien obtenir des résultats extérieurs à l'activité réalisée, plus il a une motivation extrinsèque. Plus il réalise un comportement parce qu'il le décide car une activité l'intéresse, lui procure du plaisir, plus il a une motivation intrinsèque.

Les motivations les plus favorables aux apprentissages sont celles qui correspondent aux comportements les plus autorégulés par l'individu. La motivation qui est la plus corrélée aux apprentissages réussis est la motivation intrinsèque.

Le visionnage des images en mouvement procure du plaisir aux apprenants. De plus, les documents filmiques, télévisuels chargés en émotions intéressent aussi considérablement l'homme. Il est captivé par les récits émotionnels.

Une cinquième hypothèse opérationnelle de recherche est formulée. Selon elle, des sujets étrangers, ayant acquis niveau B2 en français, effectuant une activité sur un extrait de film dans sa dimension émotionnelle ont une motivation intrinsèque pour cette activité supérieure à la motivation intrinsèque qu'ont des sujets pour réaliser une activité sur un extrait portant sur un contenu non émotionnel.

3.4. L'émotion développe la cohésion du groupe-classe

Ainsi que cela vient d'être souligné, le film qui permet d'induire des émotions chez les apprenants de français langue étrangère peut favoriser leur motivation. Il convient maintenant de préciser au ciné-didacticien, enseignant qui exploite et pense l'usage du cinéma selon une perspective didactique, que la dimension émotionnelle des films insérés au sein de l'espace classe peut permettre la mise en place d'activités favorisant la cohésion du groupe-classe. La mise en avant de ce phénomène conduira à l'émission de nouvelles hypothèses.

3.4.1. La cohésion du groupe-classe

3.4.1.1. Le groupe-classe

Avant d'observer dans quelle mesure le film, de par les émotions qu'il induit chez les apprenants de LE, peut favoriser la cohésion du groupe-classe, il est important de souligner pourquoi la classe peut être considérée comme un groupe. Pour cela, il faut d'abord définir la notion de groupe. Comme cela a été précisé dans le chapitre 1 (cf : 1.1.1.), l'homme vit en société. Sa recherche d'affiliation à un groupe est principalement expliquée par trois modèles :

le modèle fonctionnaliste, le modèle de l'autocatégorisation et le modèle de la cohésion sociale (Delouvée, 2010). Le modèle de l'autocatégorisation fonctionne sur une base cognitive ; les individus s'inscrivent dans un même groupe car ils ont l'impression d'avoir les mêmes jugements, les mêmes attitudes (Delouvée, 2010). Selon le modèle fonctionnaliste, les groupes existent car ils sont utiles, ils permettent aux individus d'assouvir des besoins qui sont d'ordre matériels et psychosociaux (Leclerc, 1999 : 23). Selon le modèle de la cohésion sociale, les personnes font partie d'un groupe car elles présentent un besoin d'appartenance sociale (Forsyth, 2009 : 58) soit un besoin d'affiliation.

Anzieu et Martin (1968 : 17) présentent l'origine du mot « groupe », notant qu'il a pour origine le terme italien « groppo » ou « gruppo » constituant un terme technique du domaine des Beaux Arts servant à désigner un ensemble d'individus peints ou sculptés. Ils remarquent que le terme apparaît pour la première fois dans l'écrit de Molière intitulé *Poème du Val-de-Grâce* et qu'il en vient à désigner un groupe de personnes vers le milieu du XVIIIe. Comme l'explicitent Anzieu et Martin (1968), l'absence du mot « groupe » dans le lexique des langues anciennes pour désigner une association de personnes révèlent la disposition naturelle à penser l'homme en opposition à la société tandis que sa vie se déploie généralement au sein de groupes restreints. Les auteurs précisent que le sens premier du terme italien « groppo » a été « nœud » avant d'être « réunion » et « assemblage » et qu'il est supposé que ce terme vient du germain « kruppa » signifiant « *masse arrondie* ». Anzieu et Martin (1968 : 18) expliquent que ces deux notions de nœud et de cercle se retrouvent dans le sens actuel de « groupe » : le sens premier de nœud connote le degré de cohésion entre les membres du groupe et celui de cercle connote les réunions des membres du groupe.

De plus, un groupe existe quand il y a, à minima, une situation d'interaction en face à face « avec un nombre restreint d'individus (de trois à une dizaine) associés pour accomplir une activité commune, partager ensemble des ressources ou simplement présents à une occasion donnée » (Delhomme, 2005 : 21).

Dans le domaine des sciences de l'éducation, Peeters (2009 : 17) rappelle que si l'on prend en compte les définitions du « groupe restreint » et du « groupement » données par la psychologie sociale, il est possible de considérer la classe comme un groupement et non comme un groupe restreint. Il rappelle qu'habituellement, le groupe restreint ou primaire est défini comme un agrégat d'individus de taille restreinte ayant pour objectif l'atteinte des buts de l'ensemble des membres du groupe et non l'atteinte des buts individuels de chaque membre et que le groupement est défini comme un agrégat de personnes dont l'objectif est d'atteindre un objectif individuel identique.

Cependant, afin de définir la qualité du groupe-classe, Peeters (2009 : 18) considère la définition de De Visscher (1991). D'après De Visscher (1991 : 43-44), le groupe restreint présente sept caractéristiques :

- **Unité de temps et de lieu**

Le groupe s'inscrit dans un « ici et maintenant ».

- **Signification**

Les personnes qui composent le groupe ont des raisons d'être ensemble.

- **Sort commun**

Les membres partagent un sort relativement commun, c'est à dire que les personnes partagent des événements et leurs effets.

- **Perception et représentation**

Les membres du groupe peuvent percevoir et se représenter chaque membre du groupe.

● **Unité**
Le groupe est perçu comme une entité par ses membres.
● **Interactions**
Les membres du groupe ont aussi la possibilité d'instaurer des interactions.
● **Durée de vie**
La durée de vie du groupe est suffisamment importante pour que les rôles, normes et statut du groupe aient le temps de s'institutionnaliser.

S'appuyant sur la définition du groupe restreint donnée par De Visscher (1991 : 43-44), Peeters (2009 : 18) précise qu'il est possible de considérer le groupe-classe comme un groupe restreint. L'auteur considère de plus que le groupe-classe est tant constitué des apprenants que des enseignants. Selon lui, le groupe-classe est un groupe qui comprend les caractéristiques suivantes :

- l'apprentissage est le but pour lequel le groupe est réuni ;

- le groupe est généralement formé d'un seul adulte et de plusieurs adolescents ;

- la participation au groupe est contrainte, il en va de même pour le but ;

- les membres du groupes (enseignants et élèves) n'ont aucun pouvoir sur la constitution du groupe ;

- d'autres individus et groupes exercent des influences qui sont ressenties par les élèves.

Peeters (2009 : 31).

Yelnik (2006 : 18-19) postule aussi que le groupe-classe peut être considéré comme un groupe restreint car :

> Les élèves et le professeur constituent un 'ensemble repérable' et 'partagent un 'sort collectif' commun : un même lieu (une salle), des circonstances matérielles, un contexte institutionnel (un établissement) sur une longue période (scolaire). Bien qu'ils ne se soient pas choisi et que la composition ait été décidée par d'autres, ils sont conscients d'appartenir à une 'identité collective repérable'. Ils interagissent communiquent par le regard, le contact physique parfois.
>
> Yelnik (2006 : 19).

En outre, il est possible de souligner que le groupe-classe comprend tant les enseignants que les apprenants dans les définitions proposées.

3.4.1.2. La cohésion

Après avoir constaté qu'il est possible de considérer le groupe-classe comme un groupe restreint, il est possible d'observer dans quelle mesure le groupe-classe est cohésif. Il convient de noter que la notion de cohésion dans l'état groupal est primordiale. D'après

Forsyth (2009 : 9), la solidarité du groupe, dans le sens de l'entité de groupe, est définie par sa cohésion et pour exister, le groupe a besoin d'un minimum de cohésion.

Crener (1979 :123), s'intéressant à la problématique du management, définit la cohésion comme le degré de l'attractivité qu'exerce le groupe sur ses membres et précise que la cohésion est constituée de l'attractivité du groupe ainsi que du partage de normes communes. D'après l'ouvrage coordonné par Gosling (1996 : 42), s'inscrivant dans le champ de la psychologie sociale, la notion de cohésion groupale comprend les deux notions d'affinité et de moral. L'affinité renvoie à toute relation qui implique une préférence ou une satisfaction et le moral renvoie à l'adhésion à l'intérêt commun du groupe, ce dernier pouvant varier selon le degré d'appartenance au groupe.

Comme il est possible de le constater les définitions de la cohésion de Crener (1979) et de l'ouvrage dirigé par Gosling (1996) présentées dans le paragraphe précédent ne sont pas identiques. La définition de la cohésion est sujette à variation du fait de la multitude d'auteurs l'ayant étudiée et conceptualisée (Friedkin, 2004 : 409). Il n'y a pas de « vraie » définition de la cohésion (Bollen & Hoyle, 1990 : 482).

Dans le champ de l'enseignement, Toczek et Foulin (2006) notent qu'un groupe est cohésif lorsqu'il est pour ses membres attirant et que les individus désirent être membre de ce groupe. Selon Toczeck (2004), la cohésion d'un groupe comporte deux types de notions : des notions d'affinité, ayant trait aux types de relations comprenant une préférence, une satisfaction ; des notions de moral ayant trait à l'adhésion des membres du groupe à un intérêt commun.

Duru-Bellat, Mons et Bydanova (2008) s'intéressent, eux, à la participation de l'école dans la création de la cohésion sociale en ce qu'elle favorise le développement de valeurs, d'attitudes d'une même tranche d'âge de la société et créent la notion de *cohésion scolaire* avec l'objectif de déceler en quoi celle-ci participe à la cohésion sociale. Les auteurs élaborent un modèle de la cohésion scolaire proche de celui de la cohésion sociale. Tout d'abord, la cohésion scolaire est constituée du sentiment d'appartenance au groupe social de l'école. Puis, la cohésion scolaire est constituée de l'adhésion aux normes et aux valeurs scolaires.

Duru-Bellat et al. (2008) appréhendent la cohésion à travers le sentiment d'appartenance. Le sentiment d'appartenance est constitué du sentiment de liens « secures » avec d'autres individus (sentiment d'être accepté, soutenu, valorisé) et du sentiment de proximité avec eux (Richer & Vallerand, 1998 : 130). Or il est possible de noter que ces deux composants du sentiment d'appartenance sociale sont des sentiments qui constituent aussi le climat de classe [40]. Le climat de classe correspondant à « l'ambiance qui prédomine dans la classe » qui résulte « d'un ensemble d'attitudes, de sentiments, de valeurs et de relations » qui est qualifié de propice à l'apprentissage si les «relations sont amicales, la bonne humeur règne » et les élèves « se sentent acceptés, encouragés, soutenus et en sécurité » (Charles, 1997 : 258). La cohésion du groupe classe est constitutive du climat de la classe dans le sens où les apprenants se sentent proches et soutenus par les membres du groupe-classe.

3.4.1.3. Les avantages du groupe-classe cohésif

Après avoir défini la composition du groupe-classe et sa cohésion, il est possible de spécifier dans quelle mesure la cohésion du groupe-classe est favorable aux apprentissages.

[40] Le climat de classe comprend ce qui est relatif à la collaboration entre élèves et enseignants et qui est constitué des valeurs et d'intérêt communs (Wang, Haertel & Walberg, 1994).

Auparavant, il peut être intéressant, à titre anecdotique, de constater de quelles manières la cohésion des groupes de travail peut améliorer les performances. Elton Mayo[41], s'intéressant au fonctionnement des groupes de travail signale par exemple que des ouvrières ont un rendement supérieur lorsque le climat du groupe de travailleuses est bon ; la simple amélioration des conditions de travail n'améliore pas obligatoirement le rendement car la perception de cette amélioration par les ouvrières est étroitement liée au climat du groupe de travail auquel elles appartiennent (Aebischer & Oberle, 2012).

En ce qui concerne la cohésion du groupe-classe, Toczek (2004 : 121) précise qu'elle présente l'avantage de l'accroissement de la conformité aux normes du groupe, à ses règles de vie. L'auteur note que selon la connotation positive ou négative de ces normes envers le domaine scolaire, les élèves auront plus ou moins tendance à augmenter ou diminuer le travail fourni lors des activités proposées. La cohésion du groupe classe favorise, de plus, la participation, l'assiduité, le moral et les sentiments de satisfaction, d'estime de soi, de sécurité car elle améliore l'opinion et l'image que les membres du groupe ont d'eux-mêmes et favorise les interactions entre les membres du groupe (Toczeck & Foulin, 2006).

Allen & Bowles (2012), passant en revue plusieurs études, mettent en exergue les effets positifs du sentiment d'appartenance à l'école. Ils soulignent que ce sentiment a des impacts bénéfiques tant au niveau de la santé mentale et physique que du sentiment de bien-être, de la participation et de la motivation des étudiants ainsi que de leur engagement dans les activités scolaires.

Ainsi que le mettent en avant Richer et Vallerand (1998), le sentiment d'appartenance sociale, sentiment permettant d'appréhender la cohésion (cf : 3.4.1.2.), comprend un sentiment d'acceptation de la part des autres (sentiment d'être soutenu, accepté, valorisé par les autres) et un sentiment d'intimité avec les autres (sentiment d'être proche d'eux, d'avoir une relation amicale avec eux). Or la littérature signale que la proximité sociale avec l'enseignant permet tant de favoriser les apprentissages scolaires qu'universitaires.

Une relation sociale positive entre l'enseignant et l'adolescent favorise son engagement scolaire (Mclaughlin & Clarke, 2010 : 94). Les études traitant des relations dans le domaine des Instituts Universitaires Technologiques soulignent que la proximité des étudiants avec les enseignants fait partie des facteurs favorisant l'instauration de bonnes relations pédagogiques et permettant la réussite des apprentissages des étudiants (Coulon & Paivendi, 2008 : 78). Coulon et Paivandi (2008) montrent comment la proximité sociale avec les enseignants dans les Instituts Universitaires Technologiques conduit à moins de démotivation ou d'échecs des étudiants en ce qui concerne les apprentissages comparé aux démotivations et échecs que connaissent les étudiants des universités. Ces derniers ont des relations sociales moins positives avec leurs enseignants. Ils sont moins socialement proches d'eux et peuvent souffrir d'anonymat.

Une relation sociale positive avec l'enseignant de FLE est rapportée comme facteur propice aux apprentissages par les participants de certaines études. Suzuki (2013 : 8) signale que des sujets français apprenant le japonais et des sujets japonais apprenant le français affirment que dans leurs relations avec leurs enseignants natifs, ils se sentent plus proches et ont

[41] Les principaux travaux d'Elton Mayo sur les milieux ouvriers ont les références suivantes :
Mayo, E. (1933). *Human Problems of an Industrial Civilization*. New York, Etats-Unis: Macmillan
Mayo, E. (1949). *The Social Problems* of an *Industrial* Civilization. Londres, Angleterre: Routledge and Kegan Paul.

l'impression d'avoir des relations plus amicales avec les enseignants que dans leurs relations avec leurs enseignants non natifs. Les premiers sont plus ouverts avec eux que les non natifs et savent les mettre à l'aise, instaurer le dialogue. Or le fait de mettre à l'aise les apprenants constitue selon Arnaud (2006 : 24) une manière de favoriser l'apprentissage en créant un climat détendu. Ce qui souligne dans quelle mesure une relation sociale positive avec l'enseignant est favorable à l'apprentissage.

3.4.1.4. Le développement de la cohésion du groupe-classe

Après avoir présenté les avantages de la cohésion du groupe-classe, il est possible de souligner que plusieurs activités sont proposées dans la littérature aux enseignants pour développer la cohésion du groupe-classe. La cohésion du groupe-classe peut être développée par la réalisation d'un projet collectif. Le fait que les membres du groupe-classe atteignent un objectif commun peut se traduire par un sentiment de fierté, de sécurité et ainsi renforcer la cohésion (Toczek, 2004). C'est pourquoi un enseignement de LE mené dans une PA (cf : 2.3.3.) est tout à fait enclin à accroître le degré de cohésion du groupe-classe. Par contre, Van Der Maren (1993 : 43) stipule que lorsque l'enseignant présente des projets à ses apprenants, il est important qu'il soit en mesure de les mettre en place. L'auteur souligne que s'il repousse sans cesse leur mise en œuvre, les apprenants ne verront pas qu'il est capable d'assumer la fonction de leader du groupe en tant qu'enseignant et le groupe deviendra moins attrayant.

Goutard (2010 : 240) considère, lui, qu'il est pertinent pour favoriser la cohésion du groupe-classe de façon maximale que l'enseignant s'inclut dans le « nous » du groupe-classe et qu'il ne soit pas un simple « je » en interaction avec ce « nous ». Le risque de seulement favoriser la cohésion du groupe-classe (en excluant l'enseignant de sa définition) pourrait être d'emmener ses membres à s'identifier comme un groupe face à l'autorité de la personne enseignante. Selon l'auteur, le fait que l'enseignant représente un guide de l'apprentissage ne permet pas la création d'une cohésion sociale authentique. D'après lui, ces formes permettent de proposer un cadre sécurisant mais ne peuvent pas être une source « d'une cohésion originale du groupe car elles demandent qu'on se coule dans un cadre préalablement mis en place et non pas qu'on prenne peu à peu les rênes de l'organisation sociale » Goutard (2010 : 240). Pour l'auteur, la véritable cohésion sociale ne peut être favorisée que par la mise en place de projets collectifs.

Quant à Defays (2003 : 269), il explique que la cohésion du groupe-classe peut aussi être augmentée grâce à la mise en place d'activités ludiques, de jeux, car les jeux nécessitent l'apprentissage de normes communes et la création de nouvelles règles. Pour jouer collectivement, les membres du groupe doivent comprendre et assimiler les règles de ce dernier, ce qui leur fait partager de nouvelles normes communes et ce qui renforce, par conséquent, la cohésion de leur groupe.

3.4.2. La cohésion et les émotions

Comme cela vient d'être expliqué, la cohésion du groupe-classe est favorable aux apprentissages et les didacticiens proposent des activités aux enseignants pour la développer. Or le ciné-didacticien doit savoir que pour favoriser la cohésion du groupe-classe, il peut mettre en place des activités exploitant la dimension émotionnelle du cinéma.

D'abord, il est possible de notifier au ciné-didacticien que lorsque les apprenants-spectateurs visionnent des séquences de films français il est très probable qu'ils présentent le besoin de partager leurs émotions. Quand Luminet, Bouts, Delie, Manstead et Rimé (2000) font visionner un stimulus filmique à des participants, ils constatent une forte corrélation entre les

émotions éprouvées par des sujets visionnant un film et l'échange de l'émotion que leur a procuré le film avec autrui après le visionnage.

Il convient de souligner que l'homme présente le besoin de partager ses émotions et cela quelle que soit sa culture (Rimé, 2005).

Il est possible de préciser pourquoi lorsque les spectacteurs-apprenants font part de leurs émotions, cela peut développer la cohésion du groupe-classe. Rimé et Zech (2001) passent en revue la littérature sur l'impact de l'expression des émotions à autrui dans le renforcement des liens sociaux. Ils notent que lorsque des individus ont vécu un épisode émotionnel, ils ont besoin de le partager pour mieux le comprendre et que les personnes avec qui ils partagent cet épisode leur apportent différents types de réponses (questions, reformulations, contact physique) pour répondre à leurs besoins cognitifs et affectifs.

Si des personnes qui se connaissent plus ou moins ou qui ne se connaissent pas partagent une émotion, elles se rapprochent affectivement. Selon Rimé (2005 : 129), le partage des émotions permet de renforcer les liens socio-affectifs. Lorsqu'une situation de partage se déroule de façon optimale, d'abord, l'individu qui a vécu un épisode émotionnel éprouve le besoin de le partager avec autrui. Il le raconte alors à quelqu'un. L'auditeur éprouve de l'intérêt envers son récit. Celui qui raconte son expérience reçoit de l'attention. La personne qui l'écoute ressent l'émotion qu'il a éprouvée par empathie ou par contagion émotionnelle (cf : 3.5.2.1.). Elle lui propose de l'aide. Celui qui partage son émotion reçoit ainsi un soutien. Les deux personnes finissent par plus s'apprécier. L'échange « met en œuvre un processus qui alimente l'affection réciproque » et pour des personnes qui n'éprouveraient pas ou peu d'affection préalablement à l'échange, ce dernier « est propre à modifier leur rapport et à instaurer un rapprochement affectif » et « constitue un puissant outil d'intégration sociale » (Rimé, 2005 : 130). Pour Gauducheau (2008), dévoiler ses émotions permet de développer les relations sociales. L'échange émotionnel renforce les liens interpersonnels.

D'après Niedenthal, Krauth-Gruber, Ric (2008), le partage des émotions a deux principaux effets sur l'état des relations sociales : il permet de développer la cohésion sociale et l'intégration sociale. Quand l'individu choisit de confier ses émotions à une personne donnée, cette dernière est valorisée et la preuve de confiance qui lui a été faite augmente l'attractivité du réseau social auquel elle appartient, l'échange augmentant ainsi la cohésion sociale. Lorsqu'un individu est affecté par un épisode émotionnel, le partage de son expérience lui permet de ne pas s'isoler et de maintenir ou réinstaurer son intégration sociale, l'échange avec autrui permettant aux membres de l'entourage de lui mettre à disposition des moyens socialement acceptés pour interpréter son expérience, la cohésion de groupe étant ainsi favorisée par la référence à des normes communes. Ainsi, les « normes communes sont affirmées lors du partage et sont un élément essentiel à la cohésion de groupe » (Espitalier, Tcherkassof & Delmas, 2003 : 91).

Les émotions induites par les films chez les spectateurs qui en font part à autrui favorisent la cohésion sociale. Aiguillon (2001) explique que le journal télévisé fonctionne sur le registre de l'émotion plus que sur celui de la réflexion pour attirer l'attention du téléspectateur. Et c'est parce qu'il présente des informations émotionnelles qu'il conduit au développement de la cohésion.

Aiguillon (2001) précise :

> Ce qui émeut par définition vient régulièrement renforcer la cohésion de la communauté. L'émotion partagée est un des ciments de l'unité nationale. En fait, le journal télévisé n'est pas l'exhibition d'un morceau de la réalité prélevé dans son ensemble. Par son dispositif il façonne et construit une information produisant ainsi son propre réel.
>
> Aiguillon (2001 : 186).

Selon Aiguillon (2001), comme le journal télévisé fonctionne sur le registre émotionnel, il captive l'attention de nombreux téléspectateurs et leur fait ressentir des émotions qui, comme la majorité des émotions, seront ensuite partagées dans l'environnement social : ce qui permettrait selon lui l'accroissement de la cohésion sociale au niveau de la communauté à laquelle ils appartiennent.

L'expérience d'Espitalier, Tcherkassof et Delmas (2003) illustre bien comment le partage des émotions induites par une séquence filmique développe la cohésion sociale. Entre des sujets qui visionnent en groupe une séquence de film et participent à une conversation comprenant un échange sur les émotions qu'ils ont éprouvé en visionnant la séquence et des sujets qui suite au visionnage d'une séquence ne discutent pas ou discutent de la forme de la séquence, les premiers sujets ont une cohésion sociale plus importante. L'étude indique que la communication augmente la cohésion de groupe et que plus le contenu de la communication est émotionnel, plus la cohésion de groupe augmente.

3.4.3. Hypothèse sur l'extrait de film émotionnel et la cohésion de la classe

Au vu du cadre théorique présenté, la cohésion du groupe-classe présente des avantages considérables pour l'apprentissage : motivation et implication, responsabilisation des apprenants, performances collectives de meilleure qualité. Les didacticiens proposent des moyens pour développer la cohésion du groupe-classe : activités ludiques, projets. De plus, l'un des phénomènes participant à développer la cohésion sociale d'un groupe est le partage des émotions. Quand dans un groupe, des sujets font part à d'autres des émotions qu'ils ont éprouvé en visionnant une séquence de film, cela accroît la cohésion sociale du groupe.

Il est probable que le ciné-didacticien qui invite des apprenants de FLE à échanger les émotions qu'ils éprouvent en visionnant un extrait de film permette de développer considérablement la cohésion du groupe-classe.

Les hypothèses suivantes sont énoncées:

> **Hypothèse générale 6 :** Quand un individu rapporte à d'autres une expérience émotionnelle, cela accroît la cohésion sociale.
> **Hypothèse opérationnelle 6 :** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français réalisant un échange collectif oral portant sur les émotions qu'ils ressentent en visionnant un extrait de film français ont un sentiment d'appartenance au groupe-classe qui croît plus que celui de sujets qui réalisent un échange portant sur le contenu d'un extrait de film et sa forme.

Résumé intermédiaire de la partie 3.4.

Le groupe-classe, selon une perspective psychosociale, est un groupe qui est constitué d'un enseignant et d'apprenants.

La cohésion du groupe-classe constitue un facteur favorable aux apprentissages. Elle permet de responsabiliser, d'engager les apprenants envers leur apprentissage, de les motiver. Elle favorise aussi la qualité des performances collectives.

Plusieurs techniques sont proposées par les didacticiens pour favoriser la cohésion du groupe-classe. Il est possible de mettre en place des activités ludiques, par exemple, ou encore de monter des projets.

Par ailleurs, il est mis en avant dans la littérature que lorsque les membres d'un groupe rapportent aux autres les émotions qu'ils éprouvent, cela développe la cohésion d'un groupe, qui peut être envisagée sous l'angle du sentiment d'appartenance sociale. Quand les individus d'une communauté, d'un groupe échangent les émotions qu'ils éprouvent en visionnant un document filmique, le groupe est plus cohésif.

Une sixième hypothèse opérationnelle est formulée.

Selon la sixième hypothèse opérationnelle formulée, des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français, participant à un échange oral portant sur les émotions qu'ils ressentent en visionnant un extrait de film français ont un sentiment d'appartenance au groupe-classe qui croît plus que celui de sujets menant un échange sur le contenu d'un extrait et sa forme.

3.5. L'émotion accessible par l'empathie

Tel que cela vient d'être exposé, il peut être pertinent pour le ciné-didacticien de recourir au cinéma dans sa dimension émotionnelle. Cela peut lui permettre d'avoir un effet sur l'attention, la mémorisation, la motivation des apprenants, la cohésion du groupe classe. Il est aussi important de montrer dans quelle mesure il est intéressant d'exploiter la dimension émotionnelle du film dans le but de développer la compétence de communication interculturelle des apprenants de français langue étrangère. Les pages suivantes indiquent au ciné-didacticien, qui exploite le cinéma pour viser l'apprentissage de la langue cible, dans quelle mesure il peut recourir aux émotions montrées dans les films[42] pour développer le savoir-être empathique de la compétence de communication interculturelle des apprenants de français langue étrangère. De nouvelles hypothèses de recherche sont formulées.

3.5.1. Le savoir-être empathique de la compétence interculturelle

Avant de préciser au ciné-didacticien dans quelle mesure, il est possible d'utiliser le cinéma pour développer la capacité d'empathie des apprenants de FLE en situation interculturelle, il convient de rappeler dans quelle mesure l'empathie est constitutive de la Compétence de Communication Interculturelle (CCI). Pour cela, il est important de définir les spécificités de la CCI. La CCI est généralement définie comme « la capacité à communiquer

[42] Ces émotions correspondent aux émotions représentées dans l'œuvre par les acteurs et non aux réactions émotionnelles de l'apprenant-spectateur (cf : 3.1.2.1.).

efficacement dans des situations interculturelles et à établir des relations appropriées dans des contextes culturels divers » (Lázár, 2007 : 10).

Byram (1997) présente un modèle détaillé de la CCI, en mettant en exergue les limites de la notion de compétence de communication développée par Hymes (cf : 2.1.1.1.). Selon Byram (1997 : 7-8), la prise en compte de cette notion par le domaine de l'enseignement des LE a conduit à envisager le développement de la compétence de communication de l'apprenant dans la langue cible en fonction de celle du locuteur natif. La considération de cette notion conduit le domaine des LE à avoir pour but de créer chez l'apprenant un comportement identique à celui du natif, les identités sociales et culturelles en jeu dans la communication étant, de fait, niées. Byram (1997) rappelle que la communication interculturelle n'est pas envisagée dans le modèle de Hymes. Elle ne fait pas partie du champ d'étude de l'auteur. En s'appropriant la notion de compétence de communication, le domaine de l'enseignement des LE envisage que l'apprenant doit parvenir à développer la même compétence de communication que le natif. Or d'après Byram (1997), l'enseignement d'une LE doit viser le développement personnel et social de l'apprenant en tant qu'individu et ne doit pas viser à convertir les apprenants en de futurs locuteurs de la langue cible comme si celle-ci avait été leur LM. C'est pourquoi il élabore son modèle de la CCI.

Pour créer son modèle, Byram (1997) se réfère à celui de Van Ek (1986) et à sa notion d' « aptitude à communiquer ». Selon Van Ek (1986 : 30), l'« aptitude à communiquer » comprend les sous-compétences suivantes :

- **Compétence linguistique**
  Elle correspond à la connaissance et à la maîtrise du vocabulaire et des règles syntaxiques.

- **Compétence sociolinguistique**
  Elle est constituée de la capacité à utiliser différents registres et expressions selon les contextes et le statut des interlocuteurs.

- **Compétence discursive**
  Elle est constituée de la capacité à construire des textes et à les interpréter dans des modèles communicatifs significatifs (comme savoir entamer une conversation et l'arrêter).

- **Compétence stratégique**
  Elle a trait au recours aux stratégies d'utilisation conjointe du langage verbal et non verbal dans le but de dépasser les lacunes des connaissances linguistiques.

- **Compétence socioculturelle**
  Elle comprend la conscience du contexte social et ses effets sur la communication, sur la langue soit la conscience du cadre référentiel dans lequel cette dernière s'inscrit.

- **Compétence sociale**
  Elle est constituée de la volonté soit la motivation éprouvée envers la communication ainsi que la capacité à être empathique pour engendrer une interaction, la maintenir et correspond à la personnalité de l'apprenant car constituée des traits de caractère.

Selon Van EK (1986), toutes ces compétences entretiennent entre elles une relation de complémentarité, d'interdépendance pour constituer l' « aptitude à communiquer ». De plus, la compétence sociale correspond d'après lui, à la capacité du sujet à assumer un rôle adéquat à la situation dans laquelle il se trouve, capacité dépendant du jugement qu'il émet sur cette dernière, sa connaissance de lui-même et son « pouvoir d'empathie ». Ainsi, il est possible d'observer que la compétence sociale de Van Ek (1986) n'est pas présente dans les définitions données de la compétence de communication (cf : 2.1.1.1.). Le modèle de Van Ek (1986) envisage différemment la compétence à communiquer avec l'autre. Cependant, Byram (1997 : 11) considère que Van Ek (1986), avec sa conception de la compétence sociolinguistique, continue à envisager l'apprenant de LE en fonction du natif car la compétence sociolinguistique telle qu'il la définit nécessite un certain degré de familiarisation avec les contextes sociaux dans lesquels est utilisée la langue cible. C'est pourquoi Byram (1997) crée son modèle de la CCI.

D'après Byram (1997), il est essentiel de ne pas considérer l'apprenant de LE comme un natif. Il précise que même si un individu bilingue à une compétence linguistique parfaite dans deux langues, ses compétences socioculturelle et sociolinguistique peuvent tout à fait varier d'une langue à l'autre. Son modèle de la CCI n'envisage pas que l'apprenant de LE doivent développer des compétences identiques à celles du natifs. Il ne l'envisage pas non plus, comme un individu devant apprendre la langue de l'autre pour seulement lui communiquer des informations. Il le conçoit comme un individu parvenant à mettre en relation sa propre culture avec celle de l'autre. La Compétence Interculturelle (CI) comprend selon Byram, Gribkova et Strarkey (2002 : 13-15) cinq types de savoirs[43]. Ces savoirs sont les suivants :

- **Savoir-être**
  Il correspond à la capacité à relativiser sa propre culture.

- **Savoirs**
  Ils sont constitués des connaissances des groupes sociaux, de leurs pratiques.

- **Savoir comprendre**
  Il correspond à la capacité à lire un document en l'interprétant en le mettant en rapport avec une autre culture.

- **Savoir comprendre/faire**
  Il comprend la capacité à acquérir de nouvelles connaissances sur une culture, des pratiques culturelles et à se servir de ces connaissances dans l'interaction en temps direct.

- **Savoir s'engager**
  Il est constitué de la capacité à avoir une vision critique de sa propre culture et celle de l'autre ainsi que l'impact de ces cultures dans la vision de l'autre pour pouvoir jouer le rôle de médiateur interculturel.

[43] Selon Barrett et al. (2013:11), la capacité de communiquer et coopérer avec un individu ayant des références culturelles différentes fait partie des actions que permet la CI parmi d'autres (comme la recherche de rencontres avec des personnes ayant d'autres perspectives culturelles, l'action pour défendre la dignité humaine, etc.). Dans le domaine de la didactique, les termes CCI et CI sont utilisés pour décrire les capacités de l'apprenant en situation interculturelle. Par exemple, Byram et al. (2002) utilisent le terme de CI pour désigner la capacité à instaurer le dialogue avec des individus ayant des identités sociales différentes. Lussier et al. (2007), eux, utiliser le terme de CCI pour s'y référer. Les termes CI et CCI seront utilisés en suivant selon les manières dont les auteurs cités les utilisent.

Audras et Chanier (2007) rappellent que c'est le savoir s'engager qui permet la négociation et la création de compromis soit de représentations situées à l'intermédiaire des deux cultures et acceptables par les interlocuteurs dont les langues s'inscrivent dans ces cultures.

Plus récemment, trois types de savoirs essentiels de la CCI ont été mis en avant. Ils correspondent selon Lussier et al. (2007 : 27-28) aux :

- **Savoirs**
  Ils comprennent les connaissances portant sur : la mémoire collective d'une société, les modes de vie de cette dernière ainsi que la conscience interculturelle constituée de la compréhension des ressemblances et différences du monde de l'apprenant et du monde cible.

- **Savoir-faire**
  Il correspond au savoir « fonctionner » linguistiquement , au savoir interagir dans des environnements culturels divers, au savoir négocier l'interaction en terme d'habiletés sociales, de la vie quotidienne.

- **Savoir-être**
  Il est constitué des attitudes, motivations, valeurs, croyances, styles cognitifs et traits de personnalité permettant une prise de conscience culturelle et un savoir-comprendre les cultures non maternelles pour envisager de façon critique sa propre identité et celle de l'autre tout en pouvant l'interpréter. Il permet la compétence transculturelle qui comprend la valorisation de l'altérité ainsi que l'intégration de valeurs autres que celles de sa propre culture et la possibilité d'interpréter le rôle de « médiateur culturel » pour régler des situations tendues.

Selon Lussier et al. (2007 : 27-28), savoirs, savoir-faire et savoir-être sont les principaux composant de la CCI. Pour eux, le sujet qui a une CCI présente la capacité de jouer le rôle de médiateur culturel. Il peut résoudre les situations de communication interculturelle où les locuteurs présentent des visions et interprétations du monde qui les conduisent à vivre des conflits.

Les modèles de Byram et al. (2002) et Lussier et al. (2007) font partie des modèles de composition de la CI. Les modèles de compositions identifient les capacités, comportements, connaissances constituant la CI (Spitzberg & Chagnon, 2009). Ces modèles peuvent, par exemple, être convoqués pour identifier les objectifs à atteindre dans le cas du développement de la CCI chez les apprenants.

Il est aussi possible de souligner que le savoir-être empathique constitue un savoir central de la CCI. Fantini (2000 : 26) précise que l'apprentissage de la LE et, en même temps, de la culture étrangère permet d'appréhender la vision du monde de l'autre en réfléchissant sur sa propre manière d'interpréter le réel. D'après lui, il est essentiel que les enseignants de LE visent le développement de la CCI des apprenants. Selon l'auteur, la CCI permet d'instaurer et maintenir une relation sociale, de communiquer le plus efficacement possible et de collaborer avec autrui.

Fantini (2000) affirme aussi qu'il est essentiel pour l'apprenant de LE d'être capable d'être

empathique dans une situation de communication interculturelle[44]. Il précise que c'est pour cette raison que souvent le développement de l'empathie, qu'il définit comme un trait de personnalité, constitue un objectif présidant la conception des programmes d'enseignement visant le développement de la CCI bien que les interrogations subsistent quant au développement de ce trait lorsqu'il n'est pas déjà présent chez l'apprenant.

Neuner (2003), soulignant la visée de l'approche interculturelle de l'enseignement des LE constituée du développement de la capacité de l'apprenant à établir des liens entre sa représentation du monde et celle d'un locuteur de la LE, souligne aussi l'importance du savoir-être empathique dans la compréhension de l'autre. Voici comment il conceptualise l'empathie :

> On entend par là la faculté d'entrer dans le monde étranger et d'essayer de le comprendre « de l'intérieur », c'est-à-dire de comprendre « les autres » dans leur contexte socioculturel et de se rendre compte que ce qui nous semble « étrange » peut être parfaitement « normal » pour eux. L'empathie nous aide à comprendre le caractère « autre » des personnes qui vivent dans le monde de la langue cible, à partir de leur propre monde.
>
> Neuner (2003 : 56)

Pour Neuner (2003 : 53), l'empathie représente pour le sujet en situation de communication interculturelle le moyen de comprendre l'autre en considérant les normes socioculturelles déterminant son interprétation du réel, sa vision du monde tout en lui permettant de comprendre son caractère qui peut être différent du sien. Par ailleurs, selon Iriskhanova, Röcklinsberg, Ozolina, et Zaharia (2003 : 115), être empathique nécessite la familiarisation à différents systèmes de références culturelles, permettant le développement d'une compréhension selon le point de vue de l'autre ainsi que l'identification à l'autre temporaire et nécessite aussi la compréhension du verbal et du non verbal signalant un changement de perspective culturelle.

Les collaborateurs du projet « Intercultural Competence Assessment » (2004, cités par Lenz & Berthele, 2010 : 10) considèrent que l'empathie correspond à « l'aptitude à comprendre de manière intuitive ce que les autres pensent et ressentent » et l'identifient comme l'un des deux principaux composants des savoirs constitutifs de la CI. De plus, Byram (2009 : 8) précise que l'interculturalité, qui correspond à la « capacité à faire l'expérience de l'altérité culturelle et à l'analyser, et à se servir de cette expérience pour réfléchir à des questions généralement considérées comme allant de soi au sein de sa propre culture ou de son milieu » implique nécessairement l'empathie. Comme l'explique Byram (1989 : 89), l'empathie correspond à la compréhension relevant d'une activité qui n'est pas passive mais active et qui permet un « changement de point de vue ».

C'est grâce à l'empathie qu'il est possible de comprendre l'autre au regard de ses valeurs, ses points de vue. L'empathie est une une « condition de passage, nécessaire à toute relation véritable à l'autre » et permet de passer « de l'autocentration à l'allocentration » (Marandon, 2001 : 93). Ainsi que le rappelle Marandon (2001 : 94) : l'empathie permet la « décentration » et est nécessaire à toute « rencontre interpersonnelle ». C'est elle qui permet la

[44] Il convient de rappeler qu'une communication interculturelle peut être définie, au sens large, comme toute « interaction langagière entre des personnes appartenant à différentes langues et cultures, dans laquelle au moins un des participants ne parle pas sa LM » (Zeilinger-Trier, 2007 : 153).

communication, elle-même permise par les autres compétences du sujet : l'empathie est à « la base » de la rencontre (Marandon, 2001 : 97). Et comme l'explique Marandon (2001, 89-90), en situation interculturelle, l'empathie est tant nécessaire pour faire face aux situations pouvant comprendre des tensions en fonction de positions et intérêts divergents qu'aux situations de communication routinières.

Ainsi, l'empathie fait partie des savoir-être qualifiés d' « interculturels » (Barthélémy, Groux & Porcher, 2011 : 175). Selon Bennet (1998, cité par Iriskhanova et al. (2003 : 113) [45], l'empathie en situation de communication entre personnes de langues et de cultures différentes est de nature plurielle ; l'empathie est :

- **Cognitive**
  Elle correspond à la prise de la perspective d'un autre individu de sorte à interpréter le monde à sa façon, selon son point de vue.

- **Affective**
  Elle comprend le ressenti des émotions et des sentiments d'autrui.

- **Communicative**
  Elle est communicative puisqu'elle correspond aussi à l'expression de la compréhension d'autrui.

Ainsi, l'empathie correspond à la compréhension de l'autre (de ce qu'il pense et de ce qu'il ressent) (Iriskhanova et al. 2003). Elle fait, de plus, partie des « *quoi enseigner* » (Kačkere, Lázár & Matei, 2007 : 14).

3.5.2. La compréhension empathique en situation interculturelle

3.5.2.1. Les processus de l'empathie

L'empathie permet la compréhension de l'autre à travers la considération de sa grille de lecture. Dans le champ de la DLE, certains qualifient l'empathie de faculté (Neuner, 2003), d'aptitude (les collaborateurs du projet INCA cités par Lenz et Berthele, 2010 : 10) ou de trait de personnalité (Fantini, 2000). L'empathie est envisagée comme une aptitude à sentir, une qualité rendant possible d'imaginer et d'adopter le point de vue de l'autre, un trait de la personnalité propice à sa compréhension. Les processus cognitifs à l'œuvre dans la compréhension empathique sont précisés en suivant. Les difficultés que peut avoir l'apprenant de LE pour être empathique au niveau affectif (soit à comprendre l'émotion d'autrui) avec un natif sont soulignées.

En général, l'empathie est envisagée comme la capacité que nous avons à comprendre ce que l'autre ressent (Pacherie, 2004 : 149). L'empathie est vue comme la capacité que nous avons à comprendre comment l'autre voit le monde, la méthode empathique constituant un outil permettant la compréhension des pensées d'un patient dans une approche thérapeutique (Tavris & Wade, 1997/1999 : 245).

Comme Brunel et Martiny (2004 : 474) le soulignent, le terme « empathie » vient du grec

[45] Les réflexions de l'auteur sur l'empathie sont disponibles dans l'ouvrage dont la référence est :
Bennet, M. J. (1998). Overcomig the golden rule : Sympathy and empathy In: M. J. Bennet (*Ed.*), *Basic concepts of intercultural communication* (pp. 191-214). Yarmouth, Etats-Unis : Intercultural Press.

« εμπatia » signifiant « souffrir avec » or le sens de « souffrir avec » est maintenant généralement attribué à la « sympathie », constituant un terme dont le sens est d'ailleurs souvent confondu avec celui de l'empathie. Par ailleurs, les auteurs notent que le terme « empathie » réapparaît au XIX siècle en allemand sous la forme « einfühlung » lorsque les romantiques allemands l'ont utilisé pour désigner le processus de communication intuitif avec le monde et finit par être utilisé par le psychologue américain Carl Rogers (1902-1987). Selon Rogers (1989), l'empathie est une condition nécessaire à la réussite de la thérapie. Rogers (1989 : 266) définit l'empathie comme « percevoir le monde intime du patient comme si l'on était lui mais sans jamais perdre de vue ce 'comme si' ».

A l'heure actuelle, l'empathie constitue un sujet de préoccupation majeur du domaine des neurosciences, ayant mis en avant le rôle des neurones dit « miroirs » dans l'empathie. D'après Decety (2006 : 39), l'empathie, due à une évolution phylogénétique (évolutions de l'espèce humaine) et ontogénétique (développement de l'homme) implique des processus cognitifs de types *bottom-up*, permettant un partage affectif inconscient et automatique avec autrui ainsi que de type *top-down,* permettant d'adopter intentionnellement la subjectivité d'autrui en supprimant ou régulant temporairement ses propres perspectives. La figure 13 illustre les processus de l'empathie.

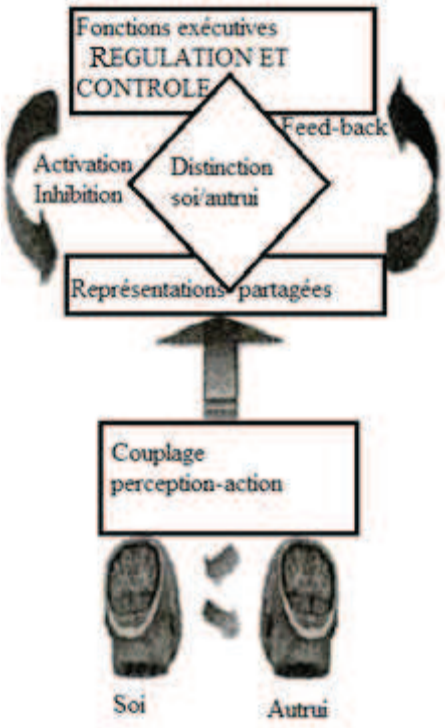


Figure 13 : Processus cognitifs permettant l'empathie (Decety, 2006 : 40).

Selon Decety (2006), les processus cognitifs de traitement de l'information de type *bottom-up* permettant l'empathie présentés par la figure 13 ont été mis en place au fil de l'évolution de l'être humain et correspondent au lien entre perception et action. Ce sont eux qui permettent de ressentir les émotions de quelqu'un. Les processus cognitifs de traitement de l'information de type *top-down* sont liés à la maturation du cortex pré-frontal chez l'humain et le primate permettant l'attribution d'intentions, de croyances, de désir soit d'états mentaux à soi ou à autrui et gérant les fonctions exécutives. Ce sont eux qui permettent d'imaginer le cadre référentiel de l'autre afin d'imaginer se mettre à sa place pour comprendre ce qu'il ressent.

Le lien perception-action est découvert par Rizzolatti, Fadiga, Gallese et Fogassi (1996)

montrant l'activation des neurones sensorimoteurs dits « miroirs » lorsque des singes font une action et lorsqu'ils observent une action identique chez d'autres singes ou un expérimentateur. Decety (2006) rappelle que des études utilisant l'imagerie cérébrale ont montré que les régions du cortex prémoteur et pariétal de l'homme, zones spécialisées dans la programmation d'actions, sont activées lorsque des actions réalisées par autrui sont observées et que ce phénomène est aussi présent lorsque l'être humain perçoit l'expression d'une émotion. Comme l'auteur l'indique, il est attesté que si un individu perçoit une expression faciale émotionnelle, il active les zones du cerveau responsable de la genèse de cette expression faciale.

Decety (2006) souligne que lorsqu'un individu observe l'expression d'une émotion, ses zones du cerveau responsables de la genèse de l'expression de cette émotion s'activent (neurones miroirs) et cela le conduit à imiter de façon spontanée les mimiques de la personne qu'il observe en ayant le risque de sentir, lui aussi, une émotion. Quand un individu observe une expression faciale émotionnelle chez autrui : il y a un risque de contagion émotionnelle. Il est possible que celui qui observe l'expression d'une émotion chez autrui ressente aussi une émotion. Cependant, Decety (2006) rappelle que le risque de contagion émotionnelle est évité par des processus cognitifs *top-down* d'inhibition permettant de désactiver les réponses automatiques liées aux émotions observées chez autrui et qui assurent la distinction entre soi et l'autre. Par ailleurs, l'auteur rappelle que lorsque le sujet s'imagine en train de ressentir quelque chose et qu'il imagine quelqu'un d'autre en train de ressentir quelque chose, ce ne sont pas exactement les mêmes réseaux neuronaux qui sont activés, ce qui prouverait l'existence de la distinction entre soi et l'autre inhérente et nécessaire à l'empathie.

D'un autre côté, Pacherie (2004), décrit le processus de l'empathie selon ses degrés. L'auteur envisage le processus émotionnel en termes d' « input » (constitué d'une situation, de dispositions motivationnelles) et d' « output » (constitué de changements physiologiques, de tendances à l'action, d'expressions). Selon Pacherie (2004), il existe trois degrés de la compréhension empathique engageant les processus cognitifs des plus simples aux plus complexes. Ces degrés sont les suivants :

- **Degré 1**
  Identification du type d'émotion qu'éprouve autrui.

- **Degré 2**
  Identification du type de l'émotion éprouvée par autrui et de l'objet de son émotion (ce vers quoi est dirigée l'émotion).

- **Degré 3**
  Identification du type de l'émotion éprouvée par autrui, de l'objet de son émotion et compréhension des raisons de l'émotion (causes qui conduisent le sujets à éprouver une émotion).

Selon Pacherie (2004), la forme d'empathie la moins élaborée correspond ainsi à l'identification de l'*output* (identification de l'émotion éprouvée). Selon l'auteur, la forme la plus élaborée d'empathie correspond à l'identification de l'*output* (identification de l'émotion d'autrui), de l'objet de l'émotion (identification de la personne, la situation vers laquelle est dirigée l'émotion de l'autre) ainsi que de l'*input* ayant conduit à l'*output* (identification des causes de l'émotion).

Le premier degré, correspondant au degré d'empathie le plus faible, est simplement constitué de l'identification du type d'émotion éprouvé par autrui. Pour réaliser ce degré d'empathie, il suffit de percevoir l'expression faciale et/ou vocale de l'autre pour identifier son émotion.

Pacherie (2004) rend aussi compte du premier degré d'empathie au regard du lien perception-action, lien décrit par Decety (2006). La perception de l'expression faciale émotionnelle d'autrui provoque, comme l'explique Pacherie (2004 : 169), une représentation motrice de l'action observée, qui rend possible l'imitation chez le bébé et les premiers degrés d'empathie en inhibant les réponses automatiques liées à l'émotion et en distinguant le sujet qui perçoit du sujet qui éprouve.

Quant au deuxième degré d'empathie, il correspond à une forme plus élaborée d'empathie. Il correspond selon Pacherie (2004) à la compréhension de la nature de l'émotion éprouvée par autrui mais aussi à l'identification de l'objet sur lequel porte cette émotion (situation, personne) ainsi qu'à la compréhension de la relation de l'autre à une situation donnée en identifiant ses intentions à travers ses actions ou grâce au mécanisme de l'attention conjointe, mis en place chez l'enfant d'une année lorsqu'il apprend à regarder dans la direction du regard de l'autre. Enfin, le troisième degré d'empathie est le plus complexe. Il correspond à la relation existant entre l'émotion identifiée, l'objet de cette émotion et les raisons de cette émotion soit ses causes. Ce degré d'empathie nécessite des processus cognitifs de haut niveau en demandant d'adopter la subjectivité de l'autre et de considérer ses intentions, ses croyances, ses valeurs qui le conduisent à éprouver une émotion donnée. Ces processus sont les processus cognitif *top-down* impliqués dans l'empathie décrits par Decety (2006).

Pacherie (2004) met en exergue que percevoir les comportements et actions d'autrui est parfois insuffisant pour identifier son émotion. Selon Pacherie (2004 : 174), il est possible que les processus cognitifs permettant l'empathie avec l'activation de la boucle perception-action ne soient pas activés quand ce qui est perçu par le sujet ne fait pas partie de son répertoire comportemental. Les théories perceptives de l'empathie seules, selon Pacherie (2004 : 175), ne rendent pas compte de l'empathie ; les théories cognitives et de la simulation (dites aussi réflexives) semblent mieux en rendre compte.

C'est la capacité que développe l'enfant à se projeter dans les états mentaux d'autrui qui lui permet de comprendre les émotions de l'autre, l'enfant finissant par développer une théorie du fonctionnement de l'esprit (Harris, 1989). Selon la théorie de la théorie, il faut maîtriser des concepts pour comprendre son comportement et celui d'autrui et avoir développé une « théorie psychologique qui rende compte des phénomènes de croyance » et selon celle de la simulation, il faut imaginer l'*input* pour soi pour voir ce que l'on aurait ressenti (Jorland, 2004 : 30). C'est cette flexibilité imaginative qui, comme le note Pacherie (2004), permet d'atteindre le plus haut degré d'empathie (en comprenant les raisons des émotions de l'autre), surtout quand il s'agit d'imaginer le ressenti d'individus ayant des croyances différentes des siennes et qu'une situation n'est pas transparente[46].

Ainsi, réaliser le plus haut degré d'empathie demande la mobilisation d'importantes ressources cognitives. Il faut imaginer les croyances d'autrui, son point de vue pour entrevoir ce que l'on aurait ressenti à sa place. Selon Marandon (2011 : 91), être empathique équivaut à être « psychologiquement actif » et à rompre avec les automatismes de la pensée afin d'entrer dans le cognitif dans le sens de la raison conscientisée et de la réflexion.

3.5.2.2. Les obstacles de l'empathie en situation interculturelle

Les premiers degrés d'empathie peuvent simplement nécessiter la perception de

[46] Une situation n'est pas transparente quand un individu observe un comportement qui ne fait pas partie de son répertoire comportemental (Pacherie, 2004 : 169).

l'expression faciale du sujet ému ou la perception de l'objet vers lequel est focalisée son attention. Cependant toute situation n'est pas transparente pour n'importe quel individu qui la perçoit de sorte à permettre l'empathie.

Réaliser le plus haut degré d'empathie en situation interculturelle peut être complexe. Les valeurs et croyances constituant une culture engendrent des normes d'évaluation de la réalité et donnent aux émotions un sens qui est socialement construit. L'enfant, ainsi que cela est précisé en amont (cf chapitre 1 : 1.4.3), acquiert en partie la culture émotionnelle de la société dans laquelle il se développe. La culture émotionnelle est liée à l'histoire d'une société au regard des expériences ainsi que de l'interprétation des émotions (Gordon, 1989 : 322). Aussi, comme cela est précisé en amont (cf : 1.4.3.), les connaissances sur les situations qui sont censées engendrer des émotions (Lewis, 1989) peuvent être différentes selon les cultures. De fait, la compréhension des causes d'une émotion peut être difficile pour un individu essayant de comprendre l'émotion éprouvée par une personne dont la langue et la culture sont différentes des siennes. Pacherie (2004 : 179) affirme ainsi que le plus haut degré de la compréhension empathique « d'une personne qui appartient à une culture très différente de la nôtre [...] ou dont le potentiel motivationnel nous est étranger […] peut s'avérer très difficile ».

Pacherie (2004) signale aussi l'influence du facteur culturel dans la difficulté de la réalisation des premiers degrés de la compréhension empathique. Ainsi que l'auteur le rappelle, il existe des expressions émotionnelles primaires qui sont universelles mais d'autres émotions peuvent s'exprimer de façon plus conventionnelle, conformément aux normes sociales et culturelles en vigueur dans les sociétés. Et d'après Pacherie (2004), quand l'action observée ne fait pas partie de son répertoire comportemental, il peut être compliqué de comprendre l'émotion d'autrui.

Comme cela est précisé (cf : 1.4.3.), une émotion peut être éprouvée dans une situation par les membres d'une culture et pas d'une autre. Il convient maintenant de souligner que chaque culture a des règles de l'expression des émotions qui lui sont propres. Les règles régissant l'expression émotionnelle au sein des cultures sont nommées *display rules*.

Ekman et Friesen (1969 : 70-81) présentent les règles de l'expression des émotions. Les *display rules* sont apprises très tôt par l'enfant lors du processus de socialisation. Elles permettent aux individus de maîtriser l'expression d'une émotion en l'accentuant ou en la neutralisant, la masquant, la diminuant selon la situation dans laquelle ils se trouvent lorsqu'ils l'éprouvent. Les *display rules* « prescrivent comment gérer les expressions de chaque émotion selon les différentes situations sociales ; et varient en fonction des rôles, des caractéristiques démographiques et peuvent varier selon les cultures » (Ekman, Sorenson & Friesen, 1969 : 87 ; notre traduction).

Ainsi que le rappelle Rosenberg (2005 : 12), l'existence des *display rule*s est mise en lumière par les expériences d'Ekman et de Friesen de 1972[47] lorsqu'ils font visionner des films à des étudiants américains et japonnais. Sans la présence d'une personne au statut social supérieur, les étudiants américains et japonnais ont des expressions faciales émotionnelles relatives à des émotions négatives telle que la peur, le dégoût, ce qui prouve l'universalité des émotions

[47] Ces études sont présentes dans les ouvrages qui ont les références suivantes :
Ekman, P. (1972). Universals and cultural differences in facial expressions of emotion. In: J. Cole (Ed.), *Nebraska symposium of motivation* (Vol. 19, pp. 207-283). Lincoln, Etats-Unis : University of Nebraska Press.
Friesen, W. V. (1972). *Cultural differences in facia1 expressions in a social situation: An experimental test of the concept of display rules (*Unpublished doctoral dissertation). University of California, San Francisco, Etats-Unis.

primaires, mais quand les étudiants visionnent le film avec une personne au statut social supérieur, les étudiants américains continuent à avoir des expressions faciales émotionnelles relatives à des émotions négatives mais les étudiants japonnais en expriment moins et sourient parfois pour les cacher. Avec cette expérience, l'existence des *display rules* soit des règles d'expressivité de l'émotion présentes au sein des cultures est mise en exergue.

Il existe, en plus des normes culturelles régissant les expressions faciales émotionnelles, des *decoding rules*. Comme les *display rules, les decoding rules* ont une fonction d'intensification, de diminution, de neutralisation ou de calibration, mais au niveau de la reconnaissance des émotions, leurs perceptions et leurs interprétations et non de leurs expressions (Matsumoto, Kasri & Kooden, 1999 : 202).

Dans l'étude de Matsumoto et al. (1999), des sujets américains et japonais jugent différemment l'intensité du ressenti de personnes dont leur sont présentés les visages photographiés. Les sujets américains, habitués à exprimer leurs émotions en les exagérant, jugent que l'intensité du ressenti est faible comparé aux sujets japonais, habitués à masquer leurs émotions, qui jugent que leurs expériences subjectives sont plus intenses. Matsumoto et al. (1999) expliquent l'étroit lien existant entre les *decoding rules* et les *display rules.* Les sujets japonais dont les *display rules* les conduisent à exprimer facialement leurs émotions dans une moindre mesure, jugent l'intensité du vécu subjectif de la personne photographiée de manière plus importante que les sujets américains qui jugent que le ressenti de la personne ayant cette expression est d'intensité plus faible.

Les *decoding rules* entretiennent un lien très étroit avec les *display rules.* Parkinson, Fisher et Manstead (2005 : 64 ; notre traduction) expliquent que « certaines règles de reconnaissance sont vues comme minimisant la perception des émotions qui pourrait sinon interrompre le bon déroulement du flux social », d'autres pouvant être considérées en tant que phénomène de compensation à l'influence des *display rules* prescrivant la diminution de l'expression de certaines émotions dans des situations données. *Display* et *decoding rules* fonctionnent en miroir. Aussi, la nature de ces règles change selon les groupes dans le but de servir la fonction de maintien de l'harmonie sociale (Elfenbein & Ambady, 2003 : 162).

La théorie dialectale de l'expression faciale (Elfenbein & Ambady, 2003) envisage l'expression des émotions et leur reconnaissance en faisant l'analogie de l'expression des émotions avec les dialectes. L'expression des émotions se baserait, tout comme le langage, sur des processus innés. Cependant, il est possible que ces processus innés servent à la mise en place de plusieurs systèmes d'expression des émotions. Comme le langage se divise en une multitude de langues et de dialectes, il y aurait des systèmes d'expression de l'émotion propres à différentes cultures.

Selon cette théorie, les membres d'un groupe donné sont plus enclins à reconnaître les expressions émotionnelles des membres de leur groupe (ayant le même « dialecte » émotionnel) que les émotions exprimées par les membres d'autres groupes culturels. La figure 14 présente le processus de reconnaissance de l'expression émotionnelle selon cette théorie.

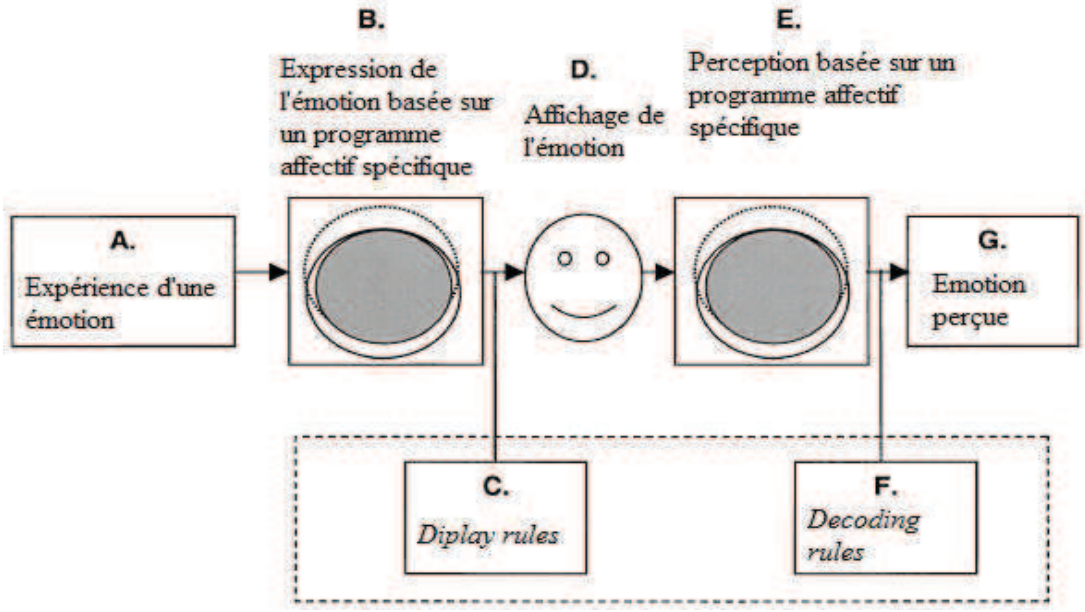


Figure 14 : Reconnaissance de l'émotion d'après Elfeinben et Ambady (2003 : 163).

Dans la figure 14, les cercles gris représentent le programme affectif inné, qui serait partagé par tous les hommes, et les deux autres cercles les programmes affectifs qui seraient relatifs à deux cultures différentes, l'encadré en pointillés représentant les normes culturelles régissant l'expression et la reconnaissance des expressions faciales émotionnelles.

En résumé, la théorie dialectale prend en compte les *displays rules* et *decoding rules*, en postulant l'existence de systèmes émotionnels différents selon les cultures et en précisant l'avantage de l'endogroupe en ce qui concerne la reconnaissance des expressions des émotions. A ce propos, Derntl et al. (2009) constatent que des sujets asiatiques ont une activation plus forte et plus longue de l'amygdale pour reconnaître les expressions faciales émotionnelles du dégoût et de la colère de sujets qui ne font pas partie de leur groupe culturel que de sujets de l'endogroupe. Ils précisent que l'exposition à des expressions faciales émotionnelles d'individus de l'exogroupe a des conséquences au niveau neuronal qui attesteraient d'une situation d'apprentissage.

3.5.2.3. Quelques illustrations du lien entre culture et émotion

Avant de souligner comment le ciné-didacticien de LE peut favoriser la capacité d'empathie des apprenants en situation de communication interculturelle avec des natifs, il convient de donner quelques exemples pour illustrer le rapport entre émotion et culture. Il est utile de présenter quelques liens existant entre la culture et le sens accordé aux émotions, leur expression.

Il convient de préciser que plusieurs études montrent que la culture chinoise est à l'origine d'expériences émotionnelles moins intenses que d'autres cultures. Les individus de culture chinoise éprouveraient des émotions avec une fréquence, une intensité et une durée plus faibles, l'émotion étant modulée pour ne pas interrompre le bon déroulement du cours social et l'harmonie des relations interpersonnelles, des configurations hiérarchiques et les conceptions de l'émotion dans cette culture ayant un caractère pathologique (Bond, 1993). La médecine traditionnelle chinoise considère que le corps et l'esprit entretiennent une relation ayant un impact sur la santé et que chaque émotion est reliée à un organe, une émotion trop extrême pouvant interrompre l'harmonie du fonctionnement du corps humain (Wu, 1982 : 286). Dans la médecine traditionnelle chinoise, les émotions sont envisagées comme un

facteur de perturbation au niveau de l'énergie ainsi que de la circulation du sang et le fonctionnement des organes : la colère peut atteindre le bon fonctionnement du foie ; la joie est associée au cœur ; le ressassement est associé à la rate ; l'affliction est associée aux poumons, l'angoisse est associées aux reins (Stoltz & Sapriel, 2013 : 23).

Mrowa-Hopkins et Strambi (2008 : 92-93), en passant en revue plusieurs études sur les normes de l'expression de la colère, expliquent que dans les interactions interculturelles entre locuteurs de culture anglo-saxonne et de culture italienne ou française, ceux de culture méditerranéenne devraient plus exprimer d'émotions négatives puisque dans la culture française montrer son opinion est respectueux et que dans la culture italienne le conflit est envisagé comme un fait naturel alors que dans la culture anglo-saxonne, il serait plutôt convenu d'exprimer de la gentillesse pour ne pas interrompre l'harmonie des relations interpersonnelles. Elles précisent que :

> […] les Anglo-australiens interprètent la vivacité du ton, la force de la tonalité, l'expressivité gestuelle et l'animation du visage observées au cours de conversations italiennes comme les signes d'une argumentation violente. Vice et versa, la restreinte dans l'expression démontrée par les sujets Anglo-australiens est souvent interprétée comme de la froideur par les cultures méditerranéennes.
>
> Mrowa-Hopkins et Strambi (2008 : 93)

Mrowa-Hopkins et Strambi (2008) expliquent, en considérant les difficultés qu'elles identifient pour des sujets de l'une des cultures française, italienne ou anglo-saxonne à interpréter les émotions des sujets des autres cultures, qu'il est important d'amener des apprenants de LE à développer leur appréhension des normes culturelles de l'expression de l'émotion en vigueur dans la culture cible. Mrowa-Hopkins et Strambi (2008 : 101-104) proposent une série d'activités pédagogiques à mener auprès des apprenants de LE dans ce but. Selon les auteurs, appréhender les normes sociales et culturelle sous-tendant la communication des émotions en LE peut permettre aux apprenants de LE de développer leur CCI en accroissant leur compétence pragmatique[48].

3.5.3. La compétence culturelle pour développer l'empathie

Bartel-Radic (2009), passant en revue de nombreuses études sur la CI envisage sous un angle dynamique les savoir-être et les savoirs de la CI. Bartel-Radic (2009 : 18) rappelle que la CI correspond à la « capacité à comprendre l'interaction interculturelle et de s'y adapter ».

Selon Bartel-Radic (2009 : 16-17), la CI comprend un « volet spécifique » et « volet général ». Le premier volet correspond à la « compétence culturelle », correspondant à la capacité de l'individu à comprendre une culture et à faire en sorte que son comportement soit acceptable dans cette culture mais sans renier sa propre culture. Le second correspond à ce que l'auteur propose d'appeler la « compétence multiculturelle », constituée de la capacité du sujet à comprendre les caractéristiques de toute situation d'interaction interculturelle en

[48] La compétence pragmatique est composée des savoir-faire et des savoirs-être par opposition aux savoirs d'ordre purement linguistique et a trait aux règles d'usages socioculturelles ainsi qu'aux stratégies de communication (Lezouret & Chatry-Komarek, 2007 : 125), la compétence stratégique correspondant aux stratégies mises en place pour favoriser la communication (Holec & Richterich, 1996 : 15).

s'adaptant à ses spécificités à travers entre autres l'empathie.

Les deux composants de la CI, d'ordres spécifique et général, mis en relief par Bartel-Radic (2009), sont présentés dans la figure 15**.**

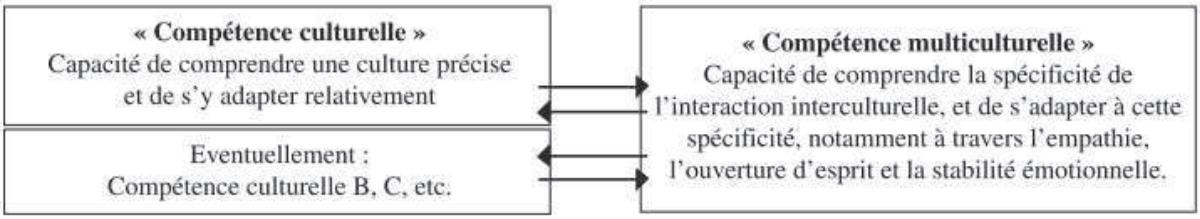


Figure 15 : Composantes de la compétence interculturelle d'après Bartel-Radic (2009 : 18).

Ainsi que le montre la figure 15 d'après Bartel-Radic (2009 : 18) : la compétence culturelle et la compétence multiculturelle qui constituent la CI globale entretiennent des rapports d'interdépendance. C'est la capacité de comprendre une culture donnée qui permet de comprendre les caractéristiques de l'interaction interculturelle à travers l'empathie et c'est la capacité de comprendre les caractéristiques de l'interaction interculturelle qui permet de comprendre une culture donnée et de s'y adapter en partie (sans renier sa propre culture). La figure 15 indique aussi que plusieurs compétences culturelles (dans des cultures distinctes) peuvent favoriser la compétence multiculturelle et inversement que la compétence multiculturelle peut favoriser le développement de compétences culturelles dans diverses cultures.

Selon Bartel-Radic (2009), l'augmentation de la compétence culturelle conduirait à une augmentation de la compétence multiculturelle et vice-versa. En considérant ce modèle, l'approche de Mrowa-Hopkins et Strambi (2008), citée plus haut (cf : 3.5.2.3.) visant à développer la CCI des apprenants en les conduisant à développer leur compréhension de la communication des émotions dans la langue cible (développement de la compétence culturelle) peut conduire au développement de la capacité d'empathie des apprenants (développement de la compétence multiculturelle).

En outre, appréhender les normes de la communication de l'émotion dans la langue cible peut permettre aux apprenants de LE d'être plus aisément empathiques en situation de communication interculturelle avec des natifs. En conduisant les apprenants à appréhender les normes sociales de la communication des émotions dans la langue cible, il est possible de développer leur capacité d'empathie en situation de communication interculturelle avec des locuteurs de cette langue.

Ainsi que le rappelle Zhihong (2003 : 251), l'empathie (qui correspond à comprendre ce que l'autre ressent) peut être complexe en situation interculturelle car les individus peuvent juger des situations avec des valeurs propres à leurs cultures, ce qui peut les conduire à vivre des malentendus. C'est pourquoi un but de la pédagogie interculturelle doit être selon l'auteur d'amener les apprenants à parvenir à « penser » autrement. L'auteur propose pour faciliter ce processus d'inviter les apprenants à observer des comportements de natifs via le document télévisuel pour leur permettre d'acquérir des connaissances spécifiques sur la culture des locuteurs de la langue cible.

3.5.4. Les films pour illustrer les émotions

Après avoir mis en avant dans quelle mesure l'empathie en situation interculturelle peut être complexe, il convient de souligner que le film constitue un bon moyen de montrer les émotions. Comme l'indique Saunder (2007 : 149), la communication des émotions passe par deux modes que l'auteur nomme le mode « digital » en se référant à l'anglais digit signifiant chiffre et le mode « analogique ». Le premier correspond au mode verbal de l'expression de l'émotion et le second au mode non verbal ou para-verbal de l'émotion. La communication verbale de l'émotion correspond à l'expression « codée » de l'émotion à travers le discours, la syntaxe, les expressions, les mots. La communication para-verbale des émotions correspond à l'intonation, l'intensité de la voix, le débit de parole. La communication non verbale de l'émotion correspond au contact visuel (regard), aux expressions du visage, aux gestes, aux postures corporelles. Or le film présente les deux dimensions de l'expression de l'émotion au niveau verbal et non/para verbal. Il permet de montrer l'expression d'une émotion sous toutes ses dimensions.

De plus, même si le film, constitué de matière sonore et visuelle, ne comprend pas obligatoirement des plans séquences comprenant l'enregistrement sans interruption d'actions et de mouvements, une séquence comprenant un enchaînement de plans constituant une unité de sens est à même de « décrire une véritable situation de la vie courante » (Adjiman, 1999 : 157).

Mrowa-Hopkins et Strambi (2008 : 101) considèrent que les documents filmiques constituent le moyen de présenter par excellence les spécificités de la communication des émotions que réalisent les locuteurs de différentes langues à travers des situations d'interaction qu'elles qualifient de « semi authentiques ». S'intéressant à l'expression de l'émotion de la colère, Mrowa-Hopkins et Strambi (2008) créent un corpus d'extraits filmiques pour appréhender les les spécificités des normes de l'expression de cette émotion dans différentes cultures. Selon les auteurs, les séquences filmiques peuvent aussi être présentées aux apprenants dans le but d'illustrer des comportements émotionnels des locuteurs de la langue cible. Elles proposent d'inviter les apprenants, en encourageant chez eux l'attitude du chercheur et l'observation, à observer les comportements émotionnels présentés dans des scènes de films avec une grille pour qu'ils prennent conscience des formes non verbales de l'expression d'une émotion dans la culture cible, des situations qui la déclenchent.

3.5.5. Le théâtre pour développer l'empathie

Comme cela est souligné en amont, l'apprenant de LE peut éprouver des difficultés à comprendre par empathie les émotions éprouvées par les locuteurs de la langue cible. Il est aussi expliqué qu'il est possible de développer la capacité d'empathie des apprenants de LE en les amenant à prendre consciences des normes de l'expression des émotions en vigueur dans la culture étrangère. Ainsi que cela est souligné, le film constitue un excellent moyen de montrer l'expression des émotions. Le ciné-didacticien peut ainsi savoir qu'il est pertinent de recourir au film pour sensibiliser les apprenants de FLE aux normes sociales et culturelles de la communication des émotions dans la langue cible. Exploiter le cinéma selon cette perspective peut permettre aux apprenants d'être plus aisément empathiques en situation de communication interculturelle avec des natifs. Il est maintenant possible de constater que le théâtre avec le jeu d'acteur constitue pour l'enseignant de LE un moyen efficace pour développer l'empathie des apprenants puisque le théâtre constitue une activité qui nécessite de par sa nature la mise en œuvre de l'empathie.

Il convient d'abord de préciser que l'acteur sur scène a plusieurs types d'émotions. Lorsque l'acteur de théâtre est en représentation, son action s'inscrit dans différentes dimensions et son existence à plusieurs niveaux. Selon Féral (2001 : 244), l'acteur sur scène est : une personne « privée » avec les caractéristiques de sa vie quotidienne ; un artisan qui mène à bien ses « tâches de jeu » ; un acteur avec un modèle intérieur du personnage dans son imagination ; un acteur fonctionnant sur scène au niveau du personnage incarné. Or comme l'acteur a, selon l'auteur, plusieurs niveaux d'existence, ses émotions existent aussi à plusieurs niveaux. Le tableau 5 présente les types de vécus émotionnels de l'acteur sur scène selon ses niveaux d'existence.

Niveau d'action	**Niveaux émotionnels**
La personne privée	Les émotions personnelles
L'acteur-artisan	Les émotions-tâches
Le modèle intérieur	Les émotions intentionnelles-voulues
Le personnage représenté	Les émotions du personnage

Tableau 5 : Les vécus émotionnels de l'acteur d'après Féral (2001 : 244).

L'acteur sur scène ressent des émotions à différents niveaux : au niveau individuel, l'acteur en tant que personne ressentant ses propres émotions ; au niveau de sa tâche de jeu, l'acteur en tant que travailleur et artisan ressentant des « émotions tâches » spécifiquement liées à la réalisation de son jeu (et pouvant, par exemple, correspondre au trac) ; au niveau du modèle intérieur qu'il s'est créé du personnage à jouer, l'acteur ressentant de façon intentionnelle les émotions du personnage en fonction de ce modèle ; puis au niveau du personnage représenté, l'acteur exprimant sur scène les émotions ressenties par le personnage.

Aussi, Paya (2009 : 84) explique que l'acteur ne se fait pas envahir par l'émotion du personnage qu'il représente mais qu'il la « passe » seulement au spectateur, en étant un « passeur d'émotion ». Tairov (1979 : 60) précise que le jeu d'acteur représentant une émotion doit être réaliste mais pas naturaliste car l'émotion représentée sur scène ne doit pas se baser sur les éléments de la vie concrète de l'acteur mais sur les éléments de la vie fictive. Selon le paradoxe du comédien de Diderot (1995)[49], c'est parce que l'acteur ne ressent pas les émotions des personnages qu'il joue et qu'il sait exactement quel gestes ou micro-expression il va avoir qu'il peut faire ressentir les émotions aux spectateurs. S'il ressentait vraiment les émotions de ses personnages, Diderot (1995) précise qu'il ne pourrait contrôler ses expressions et que par conséquent les spectateurs ne les ressentiraient pas forcément. Ainsi, l'acteur est froid d'après l'auteur. Il a l'air très ému mais finalement comme le soulève Diderot (1995) c'est le spectateur qui après la pièce rentre chez lui en ayant éprouvé de nombreuses émotions et y repense, non l'acteur.

Pour Aden (2008), l'un des moyens de développer l'empathie des apprenants de LE peut être de leur faire jouer une pièce de théâtre. L'empathie dans le domaine du théâtre, en ce qui concerne le jeu d'acteur, sert à désigner comment un acteur incarne son personnage en le comprenant tant sur le plan intellectuel que physique, la notion d'incarnation du personnage faisant écho à l'origine grecque du mot empathie signifiant « à l'intérieur de ce qui est éprouvé » (Augier-Jeannin, 2012 : 342).

[49] Initialement, l'ouvagre de Diderot sur le paradoxe du comédien est publié en 1830. Il a la référence suivante : Diderot, D. (1830). *Le paradoxe sur le comédien*. Paris : Imprimerie De H. Fournier.

D'après Aden (2008), jouer le personnage d'une pièce demande à l'apprenant d'être empathique ; il doit le comprendre au niveau de ses états émotionnels :

> Pour jouer, il n'est pas possible de se contenter de 'comprendre' son personnage ; il devient nécessaire de chercher à se représenter ses états émotionnels, d'en repérer les signes extérieurs pour transmettre les émotions au spectateur. L'élève-acteur devient un traducteur-interprète vivant, un passeur de signification et d'émotions ; il est en empathie avec le personnage qu'il incarne, non confondu avec lui et conscient de rechercher une empathie avec les spectateurs.
>
> Aden (2008 : 69)

Selon l'auteur, lorsque l'apprenant vise la théâtralisation du texte dramatique, il doit pour construire son personnage imaginer se mettre à sa place. Selon Aden (2008 : 69) : « La construction d'un personnage est un ajustement interculturel interprétatif du texte, qui s'effectue en 'se mettant à la place de' au moyen de l'empathie. ».

C'est la compréhension des intentions du protagoniste qui permet de développer l'empathie (Aden, 2008). Pour rappel, le concept d'empathie n'est pas à confondre avec celui de sympathie (cf : 3.5.2.1.). Le comédien qui a de l'empathie pour le personnage qu'il doit jouer parvient par l'analyse et la synthèse à le comprendre et à s'en créer une représentation sans obligatoirement l'aimer et s'identifier à lui (Sauvé, 2000 : 127). Il parvient à le comprendre en ressentant ses états affectifs « comme s'il » était lui mais sans être lui.

Aden (2008) indique l'intérêt de lier les approches traditionnelles du texte théâtral en classe de LE, comportant les classiques commentaires de texte, permettent une utilisation limitée des ressources cognitives des apprenants liées à leur compétence émotionnelle, à la réalisation d'une pièce de théâtre. Dans son étude, Aden (2008) observe la préparation d'une pièce de théâtre par des apprenants d'anglais dirigés par leur enseignante ainsi qu'une professionnelle du monde du théâtre. Elle observe dans quelle mesure l'activité théâtrale fait appel à la compétence émotionnelle des apprenants.

La notion de compétence émotionnelle est relative à la notion d'intelligence émotionnelle qui a été introduite par Salovey et Mayer (1990). Ils la définissent comme l' « habileté à être conscient de ses propres sentiments, émotions ainsi que ceux des autres, d'être capables de les distinguer et d'utiliser les informations à leur sujet pour guider sa pensée et ses actions » (Salovey & Mayer 1990 : 189). L'intelligence émotionnelle comprend d'après les auteurs trois compétences générales. La première compétence comprend la capacité à ressentir et exprimer ses émotions au niveau verbal et non verbal ainsi qu'à ressentir et percevoir les émotions des autres au niveau non verbal, en étant empathique. La seconde compétence comprend la capacité à réguler ses propres émotions et celle des autres. La troisième comprend la capacité à utiliser les émotions pour planifier la pensée, avoir de nouvelles pensées, rediriger son attention ou encore orienter sa motivation. Ainsi, la compétence émotionnelle comprend la capacité d'empathie, correspondant à la capacité d'identifier les émotions des autres et leurs représentations et constituant une capacité à ressentir avec l'autre (Famery, 2011). Enfin, il est important de noter que l'intelligence émotionnelle est fonctionnelle : elle permet à l'individu de s'adapter à son environnement (Grewal & Salovey, 2005).

Aden (2008) utilise le modèle de Mayer et Salovey (1993) pour mesurer la compétence émotionnelle. Elle constate que les apprenants suivis font preuve d'une compétence

émotionnelle lorsqu'ils préparent la pièce de théâtre. Ils sont capables de percevoir les émotions des autres et d'imaginer les émotions ressenties par les personnages d'un texte, d'identifier les situations qui provoquent les émotions ainsi que de repérer les phases de transition entre deux émotions, tolérer leurs émotions et celles des autres ainsi que la manifestation des émotions. De fait, jouer une pièce de théâtre développe la compétence émotionnelle des apprenants dont l'empathie fait partie. Les apprenants se montrent capables de percevoir les émotions, de les imaginer, d'identifier les situations qui les provoquent.

3.5.6. Hypothèses sur les difficultés d'empathie et son développement

Au vu du cadre théorique présenté sur les éventuelles difficultés que peut éprouver un individu pour comprendre les émotions éprouvées par un individu en situation de communication interculturelle, il est possible que les apprenants de FLE aient des difficultés à être empathiques en situation de communication interculturelle envers des natifs. Il est possible que comprendre les émotions exprimées, éprouvées par des natifs ne soit pas évident pour des apprenants de FLE.

De plus, il a été mis en avant que l'activité de théâtre constitue un moyen de développer l'empathie des apprenants en représentant une activité qui demande aux apprenants d'être empathiques. Il est possible qu'inviter les apprenants de FLE à théâtraliser un extrait de film demande aux apprenants de mettre en œuvre les différents processus cognitifs impliqués dans l'empathie (cf : 3.5.2.1.) et les conduise à réaliser tant le plus haut que le plus bas degré d'empathie en considérant les manières dont les personnages d'un film expriment leurs émotions sur le plan verbal, non verbal, para-verbal ainsi que les croyances, les valeurs, les intentions qui les conduisent à éprouver des émotions envers un objet donné.

Les hypothèses suivantes sont formulées :

> **Hypothèse générale 7 :** Il peut être difficile de comprendre l'émotion ressentie par autrui en situation de communication interculturelle.
> **Hypothèse opérationnelle 7 :** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français peuvent avoir des difficultés pour comprendre les émotions éprouvées, exprimées par des natifs
>
> **Hypothèse générale 8 :** La théâtralisation permet de développer l'empathie des individus.
> **Hypothèse opérationnelle 8 :** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français théâtralisant un extrait de film français sont empathiques pour jouer les personnages.

Résumé intermédiaire de la partie 3.5.

L'un des buts de l'enseignement des LE est de développer la compétence de communication interculturelle des apprenants. Cette compétence correspond à la capacité d'instaurer une relation sociale dans des contextes culturels divers en comprenant les points de vue de l'autre et en pouvant négocier du sens.

Comprendre les points de vue de l'autre et comprendre ce qu'il ressent dans une situation de communication interculturelle demande un savoir-être empathique. L'empathie permet de ressentir ce que ressent l'autre de façon automatique avec l'action des neurones miroirs

lorsque l'autre est observé mais aussi selon une réflexion volontaire lorsque l'individu tente d'adopter les perspectives de l'autre, de considérer ses croyances, ses valeurs, ses intentions.

Cependant, être empathique en situation de communication interculturelle peut être complexe pour les apprenants de FLE. Cette difficulté peut s'expliquer par les rapports existant entre émotion et culture. Une même émotion peut s'exprimer différemment ou dans des situations distinctes selon les cultures et observer l'autre ne permet pas toujours de comprendre son émotion. De plus, le sens de l'émotion est social. Les cultures émotionnelles comprennent des ensembles de valeurs sur les événements censés engendrer des émotions données. Adopter les perspectives d'un individu qui a des croyances différentes des siennes peut être difficile.

Le document filmique est un bon moyen de présenter des émotions au niveau des situations qui les déclenchent et des modalités selon lesquelles elles sont exprimées. Il est possible de l'utiliser pour amener les apprenants de LE à appréhender les normes culturelles de la communication des émotions dans la culture étrangère.

Dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des langues étrangères, le théâtre est considéré comme une activité développant l'empathie des apprenants. Pour jouer un personnage, les apprenants doivent être empathiques. Ils doivent comprendre le personnage et aussi se représenter ses états émotionnels pour parvenir à le jouer.

Une septième et une huitième hypothèse opérationnelles sont formulées.

Selon la septième hypothèse opérationnelle formulée, il est possible que des individus étrangers en situation de communication interculturelle avec des natifs aient des difficultés à être empathiques.

D'après la huitième hypothèse opérationnelle formulée, des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français théâtralisant un extrait de film, doivent se montrer empathiques pour jouer les personnages. Cela devrait les conduire à considérer la scène de l'extrait dans sa dimension émotionnelle (modalités d'expression des émotions des personnages, croyances, valeurs qui induisent ces émotions).

3.6. Récapitulatif des hypothèses de recherche

Le tableau 6 récapitule l'ensemble des hypothèses générales et opérationnelles formulées pour notre recherche. Toutes ces hypothèses concernent des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français et portent sur des extraits de films français.

Hypothèses générales	Hypothèses opérationnelles
1. Des individus de cultures distinctes face à une situation peuvent avoir des émotions différentes selon l'interprétation qu'ils en font, pouvant être liée à leur culture.	**1.** L'émotion de sujets visionnant un extrait de film peut être liée à leur culture.
2. Une émotion négative focalise l'attention de l'individu sur les éléments à la source de l'événement l'ayant déclenchée.	**2.** Des sujets visionnant des extraits focalisent plus leur attention sur des extraits qui induisent chez eux des émotions négatives que sur des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion.
3. Une situation induisant une émotion négative et intense est mieux retenue qu'une situation qui procure moins d'émotion.	**3.** Des sujets réalisant une activité sur un extrait de film qui engendre chez eux une émotion négative intense retiennent mieux les informations que des sujets réalisant une activité sur un extrait qui leur procure moins d'émotion.
4. Le matériel verbal émotionnellement chargé est mieux retenu que le matériel verbal qui ne l'est pas.	**4.** Lorsque des sujets réalisent une activité sur le dialogue d'un extrait qui comprend des termes affectifs, ils se rappellent mieux du matériel verbal émotionnellement chargé que de celui qui ne l'est pas.
5. Un événement émotionnellement chargé intéresse plus qu'un événement qui ne l'est pas.	**5.** Des sujets réalisant une activité portant sur un contenu émotionnel à partir d'un extrait de film ont une motivation intrinsèque supérieure à la motivation intrinsèque qu'ont des sujets pour réaliser une activité sur un extrait portant sur un autre type de contenu.
6. Quand un individu rapporte à d'autres une expérience émotionnelle, cela accroît la cohésion sociale.	6. Des sujets réalisant un échange portant sur les émotions qu'ils ressentent en visionnant un extrait de film ont un sentiment d'appartenance au groupe-classe qui croît plus que celui de sujets qui discutent du contenu d'un extrait de film et sa forme.
7. Il peut être difficile de comprendre l'émotion d'autrui en situation interculturelle.	**7.** Des sujets peuvent avoir des difficultés pour comprendre les émotions éprouvées, exprimées par des natifs
8. La théâtralisation permet de développer l'empathie.	**8.** Des sujets étrangers théâtralisant un extrait de film sont empathiques pour jouer les personnages.

Tableau 6 : Récapitulatif des hypothèses de recherche.

PARTIE II

Expérimentations

Chapitre 4 : Création d'un corpus d'extraits de films

Présentation

Dans le but de tester les hypothèses de recherche émises dans le troisième chapitre, un corpus d'extraits de films est constitué. Ce chapitre expose les modalités de sa création.

Le mouvement cinématographique au sein duquel s'inscrivent les auteurs des extraits de films présélectionnés pour le corpus est précisé. Le choix de la sélection d'extraits de films d'auteurs de ce mouvement est justifié selon une perspective didactique.

Les critères de présélection des extraits ainsi que les extraits présélectionnés sont présentés.

La pertinence de la présélection d'extraits est vérifiée grâce à un test de jugement réalisé auprès de natifs. Les extraits retenus pour le corpus, qui servira à tester les hypothèses de recherche énoncées, sont spécifiés.

4.1. Présélection d'extraits de films

Pour tester les hypothèses opérationnelles énoncées au vu du cadre théorique présenté dans le chapitre 3, un corpus d'extraits de films est constitué. Le type de matériel retenu est présenté en suivant. La sélection du matériel est justifiée selon une perspective didactique.

4.1.1. Des extraits de films pour une reconnaissance sociale

4.1.1.1. Accéder à la « haute culture » via la Nouvelle Vague

Comme cela a été vu dans le chapitre 2 (cf : 2.3.3.1.), le CECR (2001) privilégie une perspective d'enseignement/apprentissage des LE spécifique : la PA. La PA privilégiée par le CECR (2001 : 16) envisage les usagers et les apprenants de LE comme des acteurs sociaux ayant des tâches à accomplir qui ne sont pas seulement d'ordre langagier et qui s'inscrivent toujours dans un environnement intégrant un domaine d'action spécifique. Le concept d'apprenant a évolué, avec la PA, vers le concept d'apprenant en tant qu'acteur social.

Il convient de rappeler que selon le CECR (2001) :

> L'usage d'une langue, y compris son apprentissage, comprend les actions accomplies par des gens qui, comme individus et comme acteurs sociaux, développent un ensemble de **compétences générales** et, notamment une **compétence à communiquer langagièrement**. Ils mettent en œuvre les compétences dont ils disposent dans des **contextes** et des **conditions** variés et en se pliant à différentes **contraintes** afin de réaliser des **activités langagières** permettant de traiter (en réception et en production) des **textes** portant sur des thèmes à l'intérieur de **domaines** particuliers, en mobilisant les **stratégies** qui paraissent le mieux convenir à l'accomplissement des **tâches** à effectuer. Le contrôle de ces activités par les interlocuteurs conduit au renforcement ou à la modification des compétences.
>
> CECR (2001 : 15).

D'après le CECR (2001), l'apprenant de LE utilise de façon stratégique ses compétences générales, comprenant sa compétence à communiquer langagièrement, de sorte à accomplir des tâches (cf chapitre 2 : 2.3.3.) de toute nature.

Les compétences générales individuelles décrites par le CECR (2001 : 16-17), comprennent des savoir-faire (correspondant à des connaissances procédurales comme savoir utiliser un dictionnaire), des savoir-être (comme l'extraversion par exemple), des savoir-apprendre mais aussi des savoirs qui correspondent à des connaissances déclaratives, à des connaissances apprises par l'expérience ou dans un contexte académique. Les compétences générales individuelles sont envisagées comme ressources pouvant être mobilisées par l'apprenant de LE comme les compétences langagières (Richer, 2014). Le CECR rappelle que :

> Toute communication humaine repose sur une connaissance partagée du monde. En relation à l'apprentissage et à l'usage des langues, les savoirs qui interviennent ne sont pas, bien entendu, seulement ceux qui ont à voir directement avec les langues et cultures. Les connaissances académiques d'un domaine éducationnel, scientifique ou technique, les connaissances

> académiques ou empiriques d'un domaine professionnel sont évidemment d'importance dans la réception et la compréhension de textes en langue étrangère relevant des domaines en question.
>
> CECR (2001 : 17).

Le CECR met en avant le rôle central des savoirs dans la communication en LE. Toute communication humaine dépend d'une connaissance partagée du monde (CECR, 2001 : 16).

Selon le CECR (2001 : 82-83), les savoirs correspondent aux savoirs généraux (connaissances déclaratives), constitués de la connaissance du monde, aux savoirs socio-culturels et à la prise de conscience interculturelle. En outre, ainsi que le souligne Davin-Chnane (2003), le nouvel arrivant en France présente en général des besoins langagiers au niveau de la langue de socialisation (langue française) mais aussi des besoins culturels qui sont à la fois relatifs à la culture cultivée ainsi qu'à la culture anthropologique.

Une formation d'enseignant de FLE et de Français Langue Seconde à l'approche interculturelle selon Chnane-Davin et Cuq (2009 : 220) doit amener les futurs enseignants à transmettre la culture « anthropologique, objet donné, différente d'un pays à l'autre et la culture cultivée, objet construit, héritage différent d'un contexte à l'autre ».

Le « paysage social d'un pays » comprend les cultures quotidienne, médiatique (de masse), historique et cultivée (Gohard-Radenkovic, 2004 : 161). D'après Porcher, une démarche interculturelle a pour but d'amener le sujet à se décentrer et « objectiver/accepter » et les quatre dimensions de la culture énoncées (quotidienne, médiatique, historique, cultivée) constituent l'assise du développement de la CI (Barthelemy, Groux & Porcher, 2011 : 128).

Un des moyens de développer les savoirs généraux de l'apprenant au niveau de la culture cible dans le sens anthropologique du terme est de recourir aux DA comme supports pédagogiques (cf : 2.4.). Le type de support sélectionné peut participer, de par sa nature, à accroître la connaissance de l'autre, en observant des manières de vivre, de penser. Ce qui peut influencer la nature des communications auxquelles participera l'apprenant.

Dans la perspective de répondre aux besoins de sujets étrangers relatifs à la culture cultivée, constituant ce que Lussier et al. (2007 : 29) nomment la mémoire collective d'une société, l'enseignant de FLE peut exploiter un DA relevant de la culture cultivée de la société des locuteurs de la langue cible. Exploiter ce type de documents peut permettre une augmentation des connaissances déclaratives de l'apprenant sur la culture des locuteurs de la LE et accroître les savoirs de la CCI.

La connaissance de la culture cultivée des locuteurs de la langue cible, culture légitime reconnue aux yeux de tous, augmente le « capital culturel » (Bourdieu, 1979) de l'apprenant. L'accès à la culture savante, partagée par un petit nombre d'individus formant une élite en position de dominants, car possédant les valeurs culturelles et les modèles sociaux de référence les distinguant de la majorité, présentés par les dominants et perçus par les dominés comme légitime, peut permettre à l'apprenant d'atteindre la reconnaissance sociale (Gohard-Radenkovic, 2004).

Une façon de faire accéder l'apprenant de FLE à la culture légitime des locuteurs de la langue cible peut être de le confronter à des films d'auteurs, ayant appartenu au mouvement cinématographique de la Nouvellle Vague.

La reconnaissance des caractéristiques stylistiques et narratives héritées de la Nouvelle Vague crée chez le spectateur qui les connaît une « connivence culturelle typique de la 'distinction' bourdieusienne » (Sellier & Viennot, 2004 : 109). Si l'apprenant en tant qu'acteur social parvient à être capable de reconnaître les caractéristiques de ces films, cela peut contribuer à augmenter sa reconnaissance sociale.

Sensibiliser l'apprenant aux spécificités des films de la Nouvelle Vague aussi développe les savoirs constitutifs de sa CCI sur la mémoire collective de la société des locuteurs de la langue cible et cela augmente ses compétences générales (connaissances développées). Ce qui peut augmenter les ressources mobilisables par l'apprenant pour réaliser des tâches, les compétences générales permettant conjointement aux compétences langagières la réalisation de tâches (Richer, 2014).

4.1.1.2. Le mouvement cinématographique de la Nouvelle Vague

Il convient de rappeler que le cinéma sous la forme actuelle de la projection publique comme on la connaît a été inventé par les frères Lumière et que le mouvement de la Nouvelle Vague des années 1960 à profondément modifié les formes du cinéma français.

Auguste et Louis Lumière inventent l'outil technique permettant l'avènement du cinéma ainsi que l'exploitation commerciale des films comme on la connaît aujourd'hui. Ils déposent le brevet du cinématographe le 13 Février 1895 et organisent la première projection d'un film publique et payante le 28 décembre 1895 dans la première salle de cinéma du Salon indien du Grand Café à Paris (Pernon, 2001 : 5).

Après la seconde guerre mondiale, le Centre National de la Cinématographie crée le label de la « tradition de la qualité française » dans le but de favoriser le développement en France d'un cinéma s'inscrivant dans le modèle américain dont les films présentent des épopées qui n'ont aucun rapport avec la vie moderne (Steinlein, 2007 :11). Marie (2009 : 20) précise qu'il est possible de qualifier cette période pour le cinéma français comme un état de « sclérose esthétique et de bonne santé économique ». Le mouvement de la Nouvelle Vague se situe contre cette « qualité française » qui présente souvent des adaptations d'œuvres, en représentant un « rapport existentiel au monde et un projet esthétique capable de renouveler les modes d'expression » (Thévenin, 2001 : 360).

Au début des années 1950, les jeunes Français de 15 à 30 ans sont plus nombreux et à la fois moins présents dans la société du fait du vieillissement de la population et il leur est plus difficile d'accéder rapidement à des postes à responsabilité, ce qui engendre une tension sociale du fait de la démocratisation parallèle de l'éducation (De Baecque, 1998 : 172).

La « Nouvelle Vague » est une expression qui sert d'abord à qualifier un phénomène de renouveau générationnel de la société française des années 1950-1960 et apparaît pour la première fois en 1957 dans le journal *L'express* qui publie du 3 octobre au 12 décembre les résultats d'une enquête sur la nouvelle génération (Marie, 2009 : 9). Cette enquête a pour but de permettre une meilleure compréhension de la jeunesse, ses valeurs, ses mœurs en utilisant un questionnaire avec entre autres les questions : « A votre avis, quel est le meilleurs métier que peut choisir à notre époque un garçon de 20 ans ? », « Etes-vous heureux ? (Expliquez votre réponse » (De Baecque, 1998 : 173).

Le terme « Nouvelle Vague » finit par accompagner la sortie des deux premiers films de Claude Chabrol : *Le beau serge* et *Les cousins* sortis en 1959 (Marie, 2009 : 15). Les premiers

films des débuts de la Nouvelle Vague sont *Les cousins* de Chabrol, *Hiroshima mon amour* de Resnais, *Les 400 coups* de Truffaut sortis en 1959 et *A bout de souffle de Godard* sorti en 1960 (Steinlein, 2007 : 179)

D'après Marie (2009 : 27), la Nouvelle Vague est « l'une des écoles les plus affirmées du cinéma français » : elle se base sur une doctrine, une tendance esthétique, un manifeste qui présente la doctrine commune, des œuvres qui répondent à des critères, des revues, des stratégies de promotion, un leader, des adversaires. La Nouvelle Vague se base sur le manifeste d'Alexandre Astruc, considérant que jusqu'en 1948 le cinéma n'est qu'un spectacle du théâtre filmé alors que le cinéma doit selon lui présenter la problématique de l'expression de la pensée et se présente comme un théorème qui se déroule dans le temps (Marie, 2009 : 30). Selon Astruc, le film est un théorème dont les composants de base ne sont pas les plans mais des « fragments pris dans l'image même et dans le développement du film liant les objets aux objets et les personnages aux personnages » (Weyl, 2006 : 218). Pour Astruc, la mise en scène n'est pas un moyen de représentation mais un moyen d'écriture : il considère que la caméra est un « stylo » (Clerc & Carcaud-Marcaire, 2004 : 28). Il envisage la caméra comme un outil « grâce auquel le cinéaste, à l'égard du romancier, pourrait exprimer sa pensée » (Agel, 1966 : 109).

L'article de François Truffaut *Une certaine tendance du cinéma français*[50] attaque le travail d'adaptateurs et de scénaristes s'inscrivant dans un cinéma traditionnel. Cet article constitue le point de départ de la « politique des auteurs », envisageant la mise en scène comme une élaboration de l'auteur et mettant en avant l'importance de la réalisation par rapport à l'écriture du scénario (Berthet, 1998 : 52-53). Truffaut, dans cet article reproche aux adaptateurs de romans de considérer qu'il n'est pas possible de tourner certaines scènes et qu'il faut chercher à les remplacer par des scènes équivalentes, ce qui conduit la transformation des romans qui sont adaptés en pièces de théâtre (Guigue, 2002 : 144). Selon la politique des auteurs, l'auteur d'un film est celui qui utilise le langage cinématographique « relevant moins du cadrage que de la mise en scène » (Sebbah, 2002 : 129).

Comme Marie (2009) le rappelle, les auteurs de la Nouvelle Vague admirent les séries B et ont des stratégies de diffusion et de production spécifiques ainsi que des procédés techniques qui leur sont propres. Leur stratégie de diffusion est de produire des films à petit budget, généralement autoproduits. Au niveau des procédés techniques : l'auteur-réalisateur est le scénariste ; les tournages de séquences peuvent être improvisés au niveau des dialogues, des jeux d'acteur ; l'équipe est légère (caméras de faible poids pour tourner en extérieur) ; le son est pris en direct ; il y a des acteurs non professionnels, des acteurs inconnus ; des romans sont adaptés mais de façon radicalement différente de celle des années 1940-1950 avec une mise en scène de la voix ; le montage est expérimental (faux raccords, dissociations sons images comme on peut les observer dans les films de Godard) ; des chefs opérateurs venant du milieu journalistique collaborent aux réalisations (comme Coutard) ; des thèmes sont récurrents comme le marivaudage mais les thèmes sont tous spécifiques aux auteurs (comme le thème de l'enfance qui est présent dans de nombreux films de Truffaut).

François Truffaut, Eric Rohmer, Jacques Rivettes, Jean-Luc Godard et Claude Chabrol sont les réalisateurs les plus importants de la Nouvelle Vague et avant d'être réalisateurs, ils sont critiques à la revue *Les cahiers du cinéma* et s'engagent en faveur de la politique des auteurs (Depétris, 2008 : 39). Ainsi que le rappelle Mandelbaum (2007), l'art de Godard constitue une continuité de sa critique et son premier long métrage *A bout de souffle,* sorti en 1959 (produit par Georges de Beauregard grâce au soutien de Truffaut et Chabrol), est

[50] L'article de Truffaut est publié dans *Les cahiers du cinéma* de 1954 (numéro 31).

considéré comme l'un des films fondateurs de la Nouvelle Vague. Il y a dans *A bout de souffle* une présence de la mort importante, de la mélancolie ainsi que de nombreuses références à l'art dont celui du cinéma, suggérant l'idée de la fin du classicisme hollywodien et du cinéma antérieur, et des mélanges de genres (documentaire, polar, adaptation de faits divers) : ce film représente une sorte de « laboratoire de la Nouvelle Vague » (Mandelbaum, 2007 : 22-23). Les films de Godard sont un manifeste de la Nouvelle Vague : ils redéfinissent les règles d'écriture et de construction des films, soulignant la rupture avec les formes antérieures de cinéma (Dépétris, 2008 : 42).

Quand à Truffaut, il fonde en 1948 le ciné-club *Le Cercle cinémane* avec Robert Lachenay or leur cinéma souffre de la concurrence du plus connu ciné-club *Travail et Culture* animé par André Bazin et c'est ainsi que Truffaut rencontre André Bazin, directeur de la revue *Les cahiers du cinéma* (Guigue, 2002). C'est à ce dernier qu'il soumet en 1952 la première version de son article *Le temps du mépris, une certaine tendance du cinéma français* qui sera publié en 1954 sous le titre *Une certaine tendance du cinéma français* (Neyrat, 2007 : 12-13). L'article de Truffaut est l'un des textes fondateurs du mouvement de la Nouvelle Vague. Truffaut y attaque la « tradition de la qualité » en accusant comme le rappelle Neyrat (2007 : 13) la supériorité des cinéastes et scénaristes par rapport à leurs personnages tout en faisant l'éloge de la série B américaine et en présentant son thème favori : « tourner dans la rue pour saisir la vie et filmer l'action avec modestie et rapidité ».

Le cinéma de Rohmer est souvent qualifié de littéraire. Avec son cinéma, Rohmer « montre (c'est à dire filme, exprime au moyen d'une écriture spécifiquement cinématographique) une série de matériaux de base qui eux sont effectivement littéraires (un commentaire, des dialogues) » (Predal, 2007 :155). Rohmer traite aussi des thèmes psychologiques qui ont tendance à être d'avantage appréhendés dans la littérature et c'est pourquoi certains peuvent qualifier son cinéma de littéraire (Prédal, 2007 : 156). Il est aussi possible d'observer que les six films de Rohmer (*La femme de l'aviateur* de 1981, *Le beau mariage* de 1982, *Pauline à la plage* de 1983, *Les nuits de la pleine lune* de 1984, *Le rayon vert* de 1986, *L'ami de mon ami* de 1987) forment une même entité commune nommée *Comédie et proverbes,* ce qui participe par ailleurs à créer l'originalité de son œuvre. D'après Rohmer, les films de cette entité comme ceux de l'entité *Contes et morale* sont une même œuvre : il a fait « des films d'ensembles […] ils ont des rapports très profonds les uns avec les autres. Par conséquent, ils sont tous nécessaires les uns aux autres» (Rohmer, cité par Caminade de Schuytter, 2011 : 348). C'est ainsi que Rohmer applique les principes de la politique d'auteur. C'est dans la construction d'une œuvre et non de films que s'inscrit sa « perspective auteuriste » (Caminade de Schuytter, 2011 : 17).

4.1.2. Présélection d'extraits de films d'auteurs

4.1.2.1. Critères de présélection d'extraits

Pour les hypothèses formulées dans le chapitre 3 (cf : 3.6.) sur l'intérêt d'exploiter des extraits filmiques induisant des émotions négatives chez les apprenants au niveau de la focalisation de leur attention, leur mémorisation des extraits, des extraits ayant le potentiel d'induire des émotions de cette valence et de ne pas induire d'émotion sont présélectionnés.

Des extraits de films sont présélectionnés afin de construire un corpus d'extraits. Ces extraits sont issus de films de Rohmer, Godard et Truffaut. Ce corpus permettra de tester les hypothèses rappelées ci-dessus et celles sur la motivation envers des activités exploitant le cinéma dans sa dimension émotionnelle, la cohésion du groupe-classe partageant des émotions induites par un extrait filmique. Ce corpus servira aussi à vérifier dans quelle

mesure des sujets qui réalisent une activité sur le dialogue affectivement chargé d'un extrait mémorisent ce dialogue et comment la théâtralisation d'un extrait de film demande aux sujets de se montrer empathiques.

En psychologie cognitive, des émotions peuvent être induites en laboratoire lorsque les rapports entre cognition et affectivité sont appréhendés. Des réactions émotionnelles peuvent être engendrées chez des sujets visionnant des vidéos montrant des scènes agréables avec des hommes et des femmes séduisants, violentes montrant des personnes blessées et neutres montrant des paysages (Sotto & Oberto, 2013). Ces images servent à déclencher des émotions agréables ou non.

Une hypothèse est formulée pour induire des émotions négatives chez des spectateurs. Selon, cette hypothèse, des spectateurs français ont une réception émotionnelle négative d'extraits présentant des personnages avec un comportement violent et une réception non émotionnelle d'extraits présentant des personnages avec un comportement non violent.

Dans le but de présélectionner des extraits de films de Truffaut, Godard, Rohmer pouvant provoquer une émotion négative et des extraits pouvant ne pas susciter d'émotion particulière chez les spectateurs, des extraits sont retenus au regard de la nature des comportements des personnages qui les constituent. Des extraits de leurs films présentant des personnages ayant un comportement violent et non violent sont présélectionnés.

Le critère de sélection adopté pour sélectionner des extraits de films présentant des personnages aux comportements violents correspond aux définitions de l'adjectif *violent* données par le Trésor de la Langue Française Informatisé[51] et appliquées à la qualification du comportement ou du caractère d'une personne.

Pour présélectionner des extraits de films présentant des personnages avec des comportements violents, les comportements de personnages d'extraits de films sont évalués selon les définitions présentes dans l'encadré suivant.

Violent : [En parlant d'une pers]. Qui a un comportement brutal, impulsif, agressif, qui est prompt à user de la force dans ses relations avec autrui. [En parlant du caractère ou du comportement d'une pers]. Qui est brutal, impulsif, agressif. (TLFi)

En considérant ce critère, cinq extraits présentant des personnages ayant un comportement brutal, agressif, impulsif sont sélectionnés.

Pour présélectionner des extraits avec des personnages n'ayant pas de comportement violent et susceptible de ne pas induire d'émotion particulière chez des spectateurs, il est observé si les personnages d'extraits de films de Godard, Rohmer et Truffaut sont calmes[52].

Les critères de sélection des extraits se basent sur les définitions présentes dans le Tlfi pour l'adjectif calme, appliqué à la qualification de l'attitude d'une personne. Afin de présélectionner des extraits de films présentant des personnages avec des comportements

[51] Le Tlfi correspond à la version informatisée du dictionnaire Trésor de la langue française du XIXe et du XXe siècle. Cet outil est disponible à l'adresse suivante : http://atilf.atilf.fr/

[52] L'adjectif *calme* et l'adjectif *violent* sont antonymes.

calmes, leurs comportements sont évalués au regard des définitions exposées dans l'encadré suivant.

Calme : [En parlant de pers. individuelles] Qui est exempt d'agitation physique. Qui est exempt de nervosité; qui se contrôle. Qui n'est pas troublé par des passions, des sentiments violents

A partir de ces critères, cinq extraits de films sont présélectionnés. Ces extraits présentent des personnages étant calmes, soit ayant un comportement n'étant pas accompagné d'agitation physique, de nervosité, des personnages n'étant pas troublé par des passions de nature violente.

4.1.2.2. Extraits présélectionnés

Parmi les films de Truffaut, Godard et Rohmer, dix extraits de films sont retenus pour constituer un corpus d'extraits filmiques. Ces derniers durent entre une minute et une minute 30[53]. Des noms sont attribués par convention aux extraits.

Les extraits ayant le potentiel d'induire des émotions négatives présentant des personnages avec un comportement violent correspondent aux extraits A « Menace de mort », B « Femme qui n'aime plus sa vie », C « Dispute conjugale », D « Incendie », E « Menace physique ». Le tableau 7 présente les films dont sont issus ces extraits et leurs auteurs. Il indique la situation des extraits présélectionnés dans les films dont ils proviennent, la nature des scènes qui les composent.

[53]Des extraits de cette durée sont choisis pour permettre l'exploitation pédagogique de ces séquences en classe.

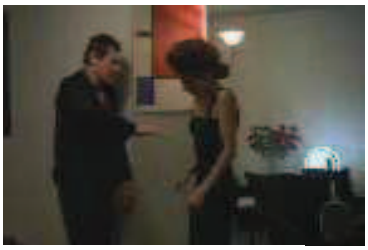
Extrait - Nom	Film – Auteur (situation-extrait)	Contenu
A« Menace de mort après une rupture »	*Jules et Jim* Truffaut (01:35:06-01:36:26)	Jim explique à Catherine qu'il va la quitter pour une autre femme. Catherine menace Jim avec une arme à feu.
B« Femme qui n'aime plus sa vie »	*Pierrot le fou* Godard (00:50:06-00:51:17)	Marianne explique à Pierrot qu'elle n'aime plus la vie qu'elle mène et veut vivre autre chose. Elle finit par lui donner une claque sur le bras.
 C« Dispute conjugale »	*Les nuits de la pleine lune* Rohmer (00:29:46-00:31:08)	Louise rejoint Rémi. Rémi s'énerve quant à l'heure tardive à laquelle rentre sa compagne. Il finit par se frapper lui-même.
D« Incendie »	*Les 400 coups* Truffaut (00:49:22-00:50:23)	Un incendie débute lors d'un repas familial. Le père réprimande son fils, responsable du sinistre.
E« Menace physique »	*Pierrot le fou* Godard (01:10:29-01:11:43)	Pierrot est torturé par des hommes de la mafia. Ils veulent que Pierrot leur dise où se cache sa complice.

Tableau 7 : Extraits présélectionnés pouvant induire des émotions négatives.

Les extraits de films du tableau 7 sont présents dans l'Annexe numérique jointe à la thèse.

Les extraits présélectionnés, au regard de leur absence de potentiel d'induction d'émotion, présentant des personnages calmes sont constitués des extraits F « Discussion en vacances », G « Rencontre dans un café », H « Déjeuner en terrasse », I « Discussion père-fils », J « Début d'une journée de travail ». Le tableau 8 présente les films dont sont tirés ces extraits ainsi que leurs auteurs. Il présente la situation des extraits présélectionnés dans les films dont ils sont issus ainsi que les scènes les constituant.

Extrait - Nom	**Film – Auteur (situation-extrait)**	**Contenu**
F« Discussion en vacances »	*Pauline à la plage* Rohmer (00:01:40-00:03:06)	Deux cousines discutent, assises autour d'une table de jardin, au début des vacances.
G« Rencontre dans un café »	*Les nuits de la pleine lune* Rohmer (01:23:32-01:24:41)	Une femme et un homme se rencontrent dans un café.
H« Déjeuner en terrasse »	*L'ami de mon amie* Rohmer (01:22:10-01:23:12)	Deux amies discutent en déjeunant en terrasse.
I« Discussion père-fils »	*Les 400 coups* Truffaut (00:27:03-00:28:04)	Un père discute avec son fils après une journée d'école, en préparant un repas.
J« Début d'une journée de travail »	*Le beau mariage* Rohmer (00:09:04-00:10:09)	Une employée arrive dans la boutique où elle travaille. La propriétaire du magasin lui transmet quelques informations.

Tableau 8 : Extraits présélectionnés pouvant ne pas induire d'émotion.

Les extraits de films présentés dans le tableau 8 sont présents dans l'Annexe numérique.

Résumé intermédiaire de la partie 4.1.

Exploiter des extraits de films d'auteurs, ayant appartenu au mouvement cinématographique de la Nouvelle Vague, auprès d'apprenants de FLE est un moyen de développer les compétences générales des apprenants au niveau de leurs connaissances. Mettre en place des activités sur ce type de document, lié à la culture cultivée (légitime), constitue aussi un moyen de favoriser la reconnaissance sociale de l'apprenant par les locuteurs de la langue cible.

Des extraits de films de Godard, Truffaut et Rohmer sont présélectionnés pour créer un corpus d'extraits filmiques afin de tester les hypothèses émises dans le chapitre 3.

Les extraits de films présélectionnés ont le potentiel d'induire des émotions négatives ou de ne pas induire d'émotion spécifique sont présélectionnés.

Cinq extraits de films présentant des personnages aux comportements violents, agressifs et cinq extraits présentant des personnages aux comportements calmes sont présélectionnés pour la constitution d'un corpus d'extraits filmiques. Ils sont issus de films de Truffaut, Godard et Rohmer.

4.2. Sélection des extraits avec un test mené auprès de natifs

Après avoir pré-sélectionné des extraits de films pour construire un corpus constitué de documents authentiques cinématographiques, un test de jugement est réalisé auprès de natifs afin de vérifier la pertinence de la présélection effectuée.

4.2.1. Test de jugement

Suite à la présélection d'extraits semblant pouvoir induire des émotions négatives chez les sujets les visionnant ou pas d'émotion spécifique, les émotions que peuvent induire ces extraits chez des natifs sont observées. Un test de jugement est élaboré et réalisé auprès de sujets de LM française.

Le test de jugement élaboré représente un moyen de vérifier les hypothèses posées lors de la présélection des extraits. Il permet d'observer si les extraits présélectionnés induisent bien des émotions négatives ou pas d'émotion particulière chez les sujets qui les visionnent. Ce test de jugement constitue un moyen de vérifier si les extraits présélectionnés comportant des personnages présentant des comportements violents (extraits A, B, C, D, E) suscitent une émotion négative chez des sujets français. Il permet de vérifier si les extraits présélectionnés car présentant des personnages calmes (extraits F, G, H, I, J) ne suscitent pas d'émotion particulière chez des sujets français.

En outre, le test de jugement constitue aussi un moyen d'observer comment des sujets français perçoivent les extraits qui ne provoquent pas d'émotion chez eux. Le test permet de dégager des tendances de jugement de ces extraits.

Afin d'observer les émotions induites par les extraits chez des natifs, le test de jugement élaboré appréhende la réaction émotionnelle de natifs visionnant les extraits à travers les adjectifs qu'ils utilisent pour les qualifier.

Ainsi que l'explique Kerbrat-Orecchioni (2002), lorsqu'un individu doit sélectionner une unité de son stock lexical pour faire référence à un objet du monde, de la réalité : il a le choix entre un type de discours dit *objectif* et n'engageant pas sa personne et un type de discours dit *subjectif* et engageant son individualité. Selon l'auteur, les adjectifs peuvent être de deux types :

● **Objectifs**
Si des adjectifs sont de nature objective, cela signifie qu'ils ne relèvent pas d'une réaction affective du locuteur ou d'une évaluation de jugement.

● **Subjectifs**
Si des adjectifs sont de nature subjective, cela signifie qu'ils relèvent d'une réaction émotionnelle du locuteur ou de son évaluation personnelle. Les adjectifs subjectifs sont :

- Evaluatifs non axiologiques s'ils ne révèlent pas un engagement affectif de la part du locuteur mais énoncent un jugement qui n'a pas de valeur positive ou négative.
- Evaluatifs axiologiques s'ils révèlent un jugement du locuteur ayant une valeur positive ou négative.
- Affectifs quand ils indiquent une propriété de l'objet qu'ils définissent ainsi qu'une réaction émotionnelle du locuteur.

La figure 16 illustre les classes d'adjectifs décrites par Kerbrat-Orecchioni (2002) et donnent des exemples pour chaque classe.

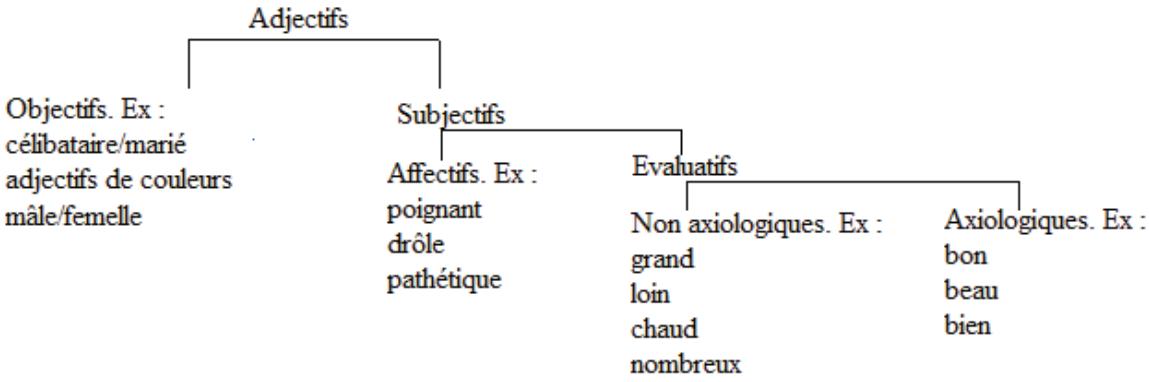


Figure 16 : Les adjectifs objectifs et subjectifs d'après Kerbrat-Orecchioni (2002 : 94).

Dans la figure 16, les adjectifs se répartissent sur deux axes bien distincts. Ces axes ont trait à la subjectivité ou à l'objectivité des sujets utilisant des adjectifs spécifiques pour qualifier un être, un objet. Les adjectifs sont qualifiés d'objectifs ou de subjectifs en fonction des informations qu'ils donnent sur l'énonciateur. Par exemple :

- Un adjectif comme « jaune » est un adjectif objectif. L'utilisation de ce dernier par l'énonciateur ne relève ni de son affect ni de l'émission d'un jugement.
- Lorsqu'un individu utilise l'adjectif « beau » pour qualifier un objet, il émet un jugement ayant une valeur positive. Ce genre d'adjectif est subjectif puisque l'énonciateur l'utilise en fonction de son système d'évaluation, en partie hérité de son habitus (cf chapitre 1 : 1.1.3.), mais n'est pas affectif car le jugement de valeur positive ou négative n'engage pas l'affectivité du locuteur. Ce type d'adjectif, relevant d'un jugement positif ou négatif, est dit subjectif axiologique.

- Un adjectif n'engendrant pas de jugement de valeur positive ou négative mais dépendant toutefois du locuteur et de sa manière de traiter les informations comme l'adjectif « chaud » est dit subjectif non axiologique.
- Quand un individu utilise l'adjectif « émouvant » pour qualifier un événement, il utilise un adjectif subjectif car dépendant de son interprétation personnelle de la situation et affectif car révélant son engagement émotionnel. L'interprétation de la situation le conduit à ressentir une émotion. L'utilisation de ce genre d'adjectif relève de l'engagement affectif des locuteurs.

Le test de jugement créé a pour but d'amener des natifs à qualifier les extraits du corpus. Avec la nature des adjectifs utilisés par les sujets interrogés pour qualifier chaque extrait présélectionné dans le corpus constitué, il est possible d'observer la subjectivité des locuteurs qualifiant ces extraits avec des adjectifs subjectifs affectifs ou non. Les adjectifs qu'utilisent les sujets pour qualifier les extraits du corpus sont le reflet de leur engagement émotionnel. Ils permettent d'observer les émotions que ressentent les sujets en visionnant les extraits du corpus.

La consigne du test de jugement créé précise aux participants qu'ils doivent visionner des extraits et répondre à des questions. Pour chaque extrait projeté, ils doivent donner un premier adjectif pour le qualifier, puis un second voire un troisième. Voici dans l'encadré ci-dessous la consigne générale du pré-test et les questions posées pour chaque extrait :

Consigne : Visionnez les extraits projetés et répondez aux questions ci-dessous. Extrait 1 Comment qualifierez-vous cet extrait ? Donnez un adjectif. ... Si vous deviez donner un ou deux adjectifs de plus pour qualifier cet extrait, lequel ou lesquels donneriez-vous ? … Extrait 2 etc.

4.2.2. Déroulement du test de jugement

Le test de jugement est réalisé auprès de 32 sujets français âgés de 19 à 30 ans. La moyenne d'âge des sujets interrogés est de 24 ans[54]. Les sujets participent au test en groupes. Les groupes sont constitués de 8 sujets (+2/-2 sujets).

Au début de chaque passation du test de jugement, une fiche comprenant l'encadré ci-dessus est distribuée aux participants. Cette fiche contient une consigne générale et des questions. La consigne précise aux participants qu'ils doivent visionner des extraits et répondre à des questions. Ils doivent qualifier chaque extrait visionné avec un premier adjectif puis un second voire un troisième. Une fois les fiches distribuées aux participants, il est vérifié si ces derniers comprennent bien les questions posées. Si les participants ont des questions, des précisions leur sont apportées.

Puis, il leur est expliqué à l'oral qu'ils vont visionner dix extraits de films et qu'après le

[54] Le chiffre entier de la moyenne d'âge des participants des 24.

visionnage de chaque extrait, un temps de réponse non limité leur est accordé pour répondre aux questions posées. Chaque extrait est, ensuite, projeté sur grand écran à partir d'un vidéoprojecteur relié à un ordinateur, lui-même relié à des enceintes. La projection de chaque extrait est réalisée dans le noir. Après la projection d'un extrait, les participants répondent aux questions posées sur l'extrait.

Quatre passations sont réalisées. Deux passations sont réalisées auprès de 9 participants, une passation auprès de 8 participants et une autre auprès de 6 participants.

Les extraits (cf : 4.3.1) sont projetés dans l'ordre suivant : Extrait A, Extrait E, Extrait B, Extrait G, Extrait D, Extrait F, Extrait J, Extrait H, Extrait C, Extrait I.

La première passation est effectuée le 18 mars 2011 à 13h00, la seconde le 14 mars 2011 à 13h00, la troisième le 25 mars 2011 à 13h00 et la dernière le 5 avril 2011 à 16h00. Le temps moyen pour la réalisation du test de jugement pour les sessions réalisées est d'environ vingt minutes.

4.2.3. Traitement des données

4.2.3.1. Réponses acceptées et non acceptées

Les données recueillies avec le pré-test sont saisies selon les critères suivants.

● Réponses attendues et acceptées

Étant donné que pour chaque extrait, les sujets doivent donner un adjectif pour le qualifier puis un deuxième voire un troisième et qu'il n'est pas demandé explicitement aux sujets de donner des adjectifs qualificatifs, les réponses attendues et acceptées correspondent à des adjectifs de tout type.

Les réponses acceptées sont constituées d'adjectifs qualificatifs et d'adjectifs verbaux[55]. L'adjectif qualificatif exprime la qualité de l'être ou de la chose à laquelle il se rapporte et constitue une unité lexicale dont le dictionnaire donne le sens et l'adjectif verbal correspond au participe présent du verbe, son dérivé ainsi que son participe passé (Briet, 2009). Par exemple, l'adjectif dérivé du verbe « comprendre » correspondant à *compréhensible,* l'adjectif provenant du participe présent du verbe « intriguer » correspondant à *intrigant* et le participe passé d'un verbe employé seul, sans auxiliaire, comme *perdu*, constituent des adjectifs verbaux.

● Réponses non acceptées

Les réponses non acceptées et non saisies sont constituées des données recueillies qui n'apparaissent ni dans le Larousse en ligne ni dans le Tlfi. Elles correspondent aux données : /discutif/, /culpabilisateur/, /goûtu/.

[55] La nature adjectivale des données recueillies est vérifiée avec le Larousse en ligne et l'interface lexicographique du « portail lexical » du site du Cnrtl disponible à l'adresse suivante :http://www.cnrtl.fr/ . Seule la forme adjectivale du participe passé du verbe *freiner* n'est pas référencée dans ces outils. Cependant, la réponse recueillie /freiné/ est quand même comptabilisée comme une forme adjectivale verbale vu que *freiné* correspond au participe passé de l'infinitif du verbe *freiner*.

● Réponses acceptées mais non attendues

Les réponses non attendues mais acceptées correspondent à des noms (comme la réponse « *déception* »), des adjectifs précédés d'adverbes (comme la réponse : « *pas attrayant* »), une locution (correspondant à la réponse : « *terre à terre* ») et des substantifs

● Remarques

Lorsque les sujets écrivent un commentaire entre parenthèses à côté d'un adjectif, indiquant par exemple le degré d'intensité avec lequel ils trouvent qu'un extrait est triste et que ce commentaire à une simple valeur quantitative, il n'est pas relevé (même si un extrait est qualifié d' « *un peu triste* », cela signifie que le sujet le trouve triste). Quand après avoir donné un premier adjectif pour qualifier un extrait, un sujet utilise la structure : *« à la fois... et... »* pour qualifier l'extrait, il est considéré que le premier adjectif de cette structure correspond au deuxième adjectif donné par le sujet pour qualifier l'extrait et que le second adjectif de la structure correspond au troisième adjectif donné par le sujet.

4.2.3.2. Analyses

● Principes

Pour observer comment les dix extraits présélectionnés engendrent des émotions chez les sujets français ayant participé au test de jugement, les unités lexicales saisies pour chaque extrait sont analysées au niveau de la subjectivité qu'elles présentent. Les unités lexicales données par les sujets pour qualifier chaque extrait sont analysées afin d'observer si la majorité d'entre eux semblent ressentir une émotion négative ou ne pas ressentir d'émotion en visionnant chaque extrait.

Ensuite, il est noté à quelles notions font référence les unités lexicales données par les sujets pour qualifier un extrait lorsque ce dernier ne semble pas susciter d'émotion particulière chez la majorité des sujets. Cela permet d'identifier si les sujets ont tendance à juger cet extrait de la même façon.

● Outil

Dans le but d'observer si les adjectifs donnés par les sujets du test de jugement pour qualifier les extraits présélectionnés du corpus reflètent l'engagement affectif des locuteurs les ayant donné, il est observé quels adjectifs appartiennent au lexique émotionnel et affectif puis la valence positive ou négative des émotions auxquelles font référence les termes donnés par les sujets est relevée. Le logiciel Emotaix-Tropes (Piolat & Bannour, 2009), permettant l'identification de ce type de lexique[56], est employé. Emotaix est un outil qui permet l'analyse automatisée du lexique servant à exprimer les émotions. Il est constitué de 2014 référents, classés en fonction de leurs valences (positive, négative), de leurs usages (sens propre, sens figuré), de leurs contenus sémantiques.

Emotaix permet d'observer la charge émotionnelle d'un corpus de mots : il constitue un moyen de calculer les effectifs du lexique émotionnel, les effectifs des termes référant à des

[56] L'outil Emotaix et la présentation de son organisation du lexique des émotions sont disponibles à l'adresse suivante :
http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/outils_recherche/outils_recherche.html. L'organisation du lexique est aussi exposée dans l'étude de Piolat et Bannour (2009a).

émotions de valence négative ou positive dans un corpus (Piolat & Bannour, 2009 : 690). Les données analysées avec Emotaix peuvent être employées « à titre de diagnostic pour qualifier l'état émotionnel d'une personne s'étant exprimée dans le cadre d'un entretien » ou « à titre expérimental pour comparer […] les états émotionnels de groupes de personnes soumises à des contextes particuliers comme le thème rédactionnel ou encore sous induction émotionnelle » (Piolat & Bannour, 2009 : 657).

L'outil définit le lexique émotionnel au « sens large » (Piolat & Bannour, 2009 : 691) : il prend en compte les émotions de base, sociales mais aussi les sentiments, humeurs, affects. Cette définition du lexique émotionnel se justifie par le fait que lorsqu'un sujet exprime une émotion, il ne recourt généralement pas à des termes servant stricto-sensu à désigner les émotions comme le ferait le chercheur mais peut utiliser du vocabulaire des sentiments, des humeurs (Piolat & Bannour, 2009 : 669). L'organisation du lexique des émotions dans Emotaix selon la valence positive ou négative des émotions est présente en Annexe 3[57]. Les émotions induites par les extraits du corpus chez les participants du test de jugement sont diagnostiquées grâce à une approche basée sur l'appréhension des émotions à travers l'expression verbale.

● Etape 1

Emotaix (Piolat & Bannour, 2009) sert à observer si l'adjectif donné par un sujet pour qualifier un extrait fait référence à une émotion de valence positive, une émotion de valence négative, de la surprise, de l'impassibilité ou encore ne fait référence à aucune émotion. Ce qui permet d'identifier l'émotion induite par un extrait chez un sujet. Par exemple, si un sujet qualifie un extrait en utilisant l'adjectif qualificatif « triste », servant à exprimer une émotion de valence négative, il est constaté que le sujet éprouve une émotion négative en visionnant l'extrait.

Les réponses des sujets qui ne sont pas constituées d'adjectifs, qui correspondent à des réponses non attendues mais acceptées, sont prises en compte. Il est observé si les réponses constituées de substantifs, de locutions relèvent du lexique émotionnel et affectif grâce à Emotaix. Les valences des émotions relatives aux émotions auxquelles font référence les unités lexicales récoltées sont relevées. Cela permet de voir quelle émotion a été induite par un extrait chez un sujet n'ayant pas donné d'adjectif pour le qualifier.

La valence positive ou négative de l'émotion induite par un extrait chez un sujet est définie en fonction de la valence de l'émotion à laquelle fait référence l'unité lexicale donnée par le sujet pour le qualifier. La définition de l'émotion éprouvée par un sujet en visionnant un extrait suit les étapes suivantes :

1) Traitement du premier item donné par le sujet
   L'unité lexicale que le sujet donne en premier pour qualifier l'extrait est considérée. S'il est observé qu'elle fait référence à une émotion avec une valence positive ou négative, cette unité lexicale est considérée à titre de diagnostic pour qualifier la valence positive ou négative de l'émotion induite par l'extrait chez le sujet.
2) Traitement du second item donné par le sujet
   S'il est observé que l'unité lexicale donnée par le sujet fait référence à une émotion dont la valence n'est pas spécifiée ou ne relève pas du lexique émotionnel, la

[57] Cette figure est disponible sur le site d'accès au logiciel disponible à l'adresse : http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/outils_recherche/outils_recherche.html.

deuxième unité lexicale donnée par le sujet pour qualifier l'extrait est prise en compte.

3) Traitement du troisième item donné par le sujet
   Si la dernière unité lexicale donnée par le sujet fait référence à une émotion dont la valence n'est toujours pas spécifiée ou ne relève pas du lexique émotionnel, c'est la troisième unité lexicale donnée par le sujet qui est considérée comme illustrant la valence de l'émotion induite par l'extrait chez le sujet ou l'absence d'émotion engendrée par l'extrait.

Si un premier vocable donné par un sujet est polysémique et de ce fait peut faire référence à des émotions de diverses valences, c'est la deuxième ou troisième unité lexicale qui est considérée pour diagnostiquer l'émotion induite par l'extrait chez le sujet si elle a une valence positive ou négative. Par exemple, si un sujet donne un premier adjectif correspondant à « drôle » et un second à « tragique », l'adjectif « tragique » est considéré comme illustrant la nature de l'émotion induite par l'extrait chez le sujet car « drôle » peut signifier que quelque chose divertit ou paraît étrange, surprenant (Tlfi).

Si le premier item donné par un sujet est lié à l'émotion de surprise, d'impassibilité ou à une émotion sans valence spécifiée, c'est le deuxième item qui est pris en compte pour voir si le sujet a utilisé une unité lexicale pour qualifier l'extrait référant à une émotion de valence positive ou négative. Si ce second item réfère à une émotion sans valence, c'est le troisième item donné par le sujet pour qualifier l'extrait qui est considéré. Si ces deux items font référence à des émotions sans valence positive ou négative, c'est le premier item donné par le sujet qui est pris en compte pour définir l'émotion ressentie par le sujet.

Lorsqu'un sujet donne une première unité lexicale référant à une émotion dont la valence n'est pas spécifiée et une seconde liée à la surprise, c'est ce second item qui est pris en compte car la valence non spécifiée de l'émotion à laquelle fait référence le premier item ne peut l'être au vu du contexte des réponses, les sujets ayant seulement donné un adjectif pour qualifier l'extrait et non une phrase.

Une fois les données traitées avec Emotaix-Tropes (Piolat & Bannour, 2009) et l'identification des émotions induites ou non par les extraits du corpus chez l'ensemble des sujets, les résultats des analyses menées sont codés.

Des chiffres sont attribués aux unités lexicales considérées pour diagnostiquer les émotions induites par les extraits chez les sujets en fonction de la qualité des émotions identifiées (émotion de valence positive, négative, valence non spécifiée, émotion sans valence correspond à surprise, absence d'émotion éprouvée avec le ressenti d'impassibilité). Un autre chiffre est attribué aux unités montrant que les sujets n'ont pas ressenti d'émotion particulière en visionnant les extraits.

Ensuite, des statistiques descriptives sont réalisées sur les données codées. Les statistiques descriptives effectuées permettent d'observer la répartition en pourcentages des émotions induites par les extraits chez les sujets selon leur valence. Elles permettent aussi d'observer les pourcentages de sujets ne semblant pas ressentir d'émotion particulière en visionnant les extraits du corpus.

● Etape 2

Lorsqu'il est constaté qu'un extrait n'induit pas d'émotion chez la majorité des sujets, il est observé si les qualifications de l'extrait réalisées par les sujets ont trait à de mêmes notions

et reflètent certains types de réception. Il est observé si les unités lexicales données par les sujets s'inscrivent dans de mêmes champs lexicaux[58].

Bien que le lexique d'une langue appartienne à la superposition de différents champs lexicaux (Dat, 2002) et que la mise en exergue de l'appartenance des réponses recueillies à certains champs puisse s'éloigner de la pensée initiale des locuteurs car justifiés par les définitions de dictionnaires, cette démarche est utile pour la présente étude. Elle permet d'observer si les qualifications d'un extrait par les sujets, ne semblant pas éprouver d'émotion particulière en visionnant un extrait, peuvent renvoyer à de mêmes notions. Elle constitue un moyen d'observer des tendances de réception.

L'approche adoptée pour observer si les items donnés par les sujets, ne ressentant pas d'émotion particulière en visionnant un extrait, font référence à de même notions en s'inscrivant dans de mêmes champs lexicaux est de type onomasiologique. Ce genre d'approche permet de constater les rapports qu'entretiennent les mots entre eux (Delbecques, 2006).

Le champ onomasiologique regroupe des unités lexicales renvoyant à un même univers référentiel et correspond à un champ lexical (Neveu, 2009). Pour voir si les qualifications d'un extrait s'inscrivent dans de mêmes champs lexicaux, la définition du champ lexical de Ballabriga (2005) est retenue. Selon l'auteur, un champ lexical désigne un ensemble de mots qui n'appartiennent pas obligatoirement à la même catégorie grammaticale mais qui partagent un élément de signification, un sème. Pour l'auteur, deux mots qui partagent le sème /x/ appartiennent au champ lexical nommé /x/.

Afin d'avoir un grain d'analyse large, la présente étude ne se limite pas à la décomposition des sémèmes (ensemble des éléments de signification d'une lexie) en unité minimales de sens (sèmes) en regroupant dans un champ lexical les seuls vocables dont une des définitions analysée en sémème présente stricto sensu un certain sème. Il est observé si les acceptions des vocables recueillis partagent un trait définitoire dans le sens d'un élément de signification semblable. Si ces dernières partagent le trait définitoire /y/, il est constaté que les unités lexicales saisies s'inscrivent dans le champ lexical /y/.

Pour observer si les données saisies pour un extrait partagent des traits définitoires et font référence à une même notion, leurs définitions données par le Tlfi et le Larousse en ligne[59] sont relevées. Dans le but d'avoir une granularité d'analyse assez large, l'étude se base sur ces deux dictionnaires, les définitions pouvant varier d'un dictionnaire à l'autre. Le Tlfi, dictionnaire spécialisé, apporte de nombreux types d'informations comme les différentes définitions d'un adjectif en fonction de l'objet ou de la personne qu'il vise à qualifier. Le Larousse, dictionnaire qui présente des définitions plus brèves, moins précises, représente un outil utilisé par un public non expert en sciences du langage. Dans la plupart des cas, c'est le Tlfi qui est employé pour construire les champs lexicaux hormis pour trois adjectifs saisis (« beau », « contemporain » et « classique »), les définitions du Larousse étant pertinentes pour la constitution des champs.

Lorsque la définition d'un adjectif correspond à une paraphrase du terme défini, c'est la

[58] Un champ lexical est composé d'un groupe de mots qui se rapportent à des entités désignant le même domaine conceptuel (Delbecques, 2006). C'est la réalisation dans une langue d'un champ notionnel ; il correspond à un ensemble de mots et locutions reflétant une même notion et pouvant être de différentes classes grammaticales (Tournier & Tournier, 2009).

[59] Le TLFi et Le Larousse en ligne sont des outils disponibles aux adresses suivantes : http://atilf.atilf.fr/ et http://www.larousse.fr/

définition du nom dont dérive l'adjectif qui est considérée. Par exemple, pour voir si l'adjectif « moraliste » dont la définition du Tlfi est « qui développe des considérations morales, qui vise à donner des leçon de morale » s'inscrit dans le même champ lexical qu'un autre item saisi, ce sont les définitions de l'unité lexicale « morale » qui sont prises en compte.

De plus, bien qu'il ne soit pas aisé de classer les vocables polysémiques puisqu'ils peuvent appartenir à différents champs lexicaux et qu'il n'est pas possible d'interpréter leur sens via le contexte d'un énoncé puisqu'il est demandé aux sujets de donner un adjectif pour qualifier l'extrait, puis un deuxième voire un troisième et non une phrase, c'est l'acception du vocable recueilli partageant un trait définitoire avec les acceptions d'autres vocables recueillis qui est prise en compte. Comme il était demandé aux sujets de qualifier l'extrait et non les personnages de l'extrait, ce sont les définitions relatives aux objets inanimés qui sont prises en compte, excepté lorsque l'ensemble des définitions d'un vocable fait référence à une personne.

Pour classer les unités lexicales saisies par traits définitoires partagés et observer si les sujets recourent à de mêmes notions pour qualifier un extrait, les étapes d'analyse ci-dessous sont suivies :

1) Traitement des premiers items donnés par les sujets
   Il est observé si les premiers items lexicaux donnés par les sujets pour qualifier un extrait appartiennent à de même champs lexicaux.
2) Traitement des seconds items donnés par les sujets
   Lorsqu'un premier item donné par un sujet n'appartient à aucun champ lexical identifié, il est noté si le second item qu'il donne s'inscrit dans l'un des champs observés.
3) Traitement des troisièmes items donnés par les sujets
   Si le second item donné par le sujet ne s'inscrit dans aucun champ identifié, c'est le troisième item donné par le sujet qui est considéré.
4) Traitement des items restants
   Quand les réponses de certains sujets n'appartiennent à aucun champ lexical, il est observé si l'un des items lexicaux donnés par l'un des sujets appartient au même champ lexical qu'un autre des items donnés par un autre des sujets.

Quand les analyses sont terminées, les réceptions identifiées pour les sujets sont codées. Elles correspondent aux notions auxquelles les sujets font référence pour qualifier les extraits. Des statistiques descriptives sont réalisées.

Résumé intermédiaire de la partie 4.2.

Pour constituer un corpus d'extraits susceptibles d'induire des émotions ou non, des natifs visionnent les extraits présélectionnés. Ils les qualifient. Les états émotionnels induits par les extraits chez les sujets sont observés via les mots qu'ils utilisent pour s'y référer.

4.3. Résultats

Le test de jugement mis en place permet de vérifier la pertinence de la présélection d'extraits de films pour la constitution d'un corpus. Il constitue un moyen d'observer si les extraits présélectionnés dans le but d'induire des émotions négatives ou de ne pas induire d'émotion ont bien le potentiel d'engendrer ces réceptions chez les sujets qui les visionnent.

4.3.1. Emotions et réceptions engendrées par les extraits

Les émotions diagnostiquées chez les sujets visionnant les extraits du corpus sont illustrées par la figure 17. Cette figure présente les pourcentages de sujets natifs chez lesquels il est observé que les extraits présélectionnés du corpus semblent engendrer des émotions. La légende de la figure 17 reprend les codes couleurs de la roue représentant l'organisation du lexique émotionnel d'Emotaix (cf : Annexe 3) hormis pour le lexique dont la valence n'est pas spécifiée. La couleur verte lui est accordée. La couleur orange est par ailleurs attribuée au lexique non émotionnel.

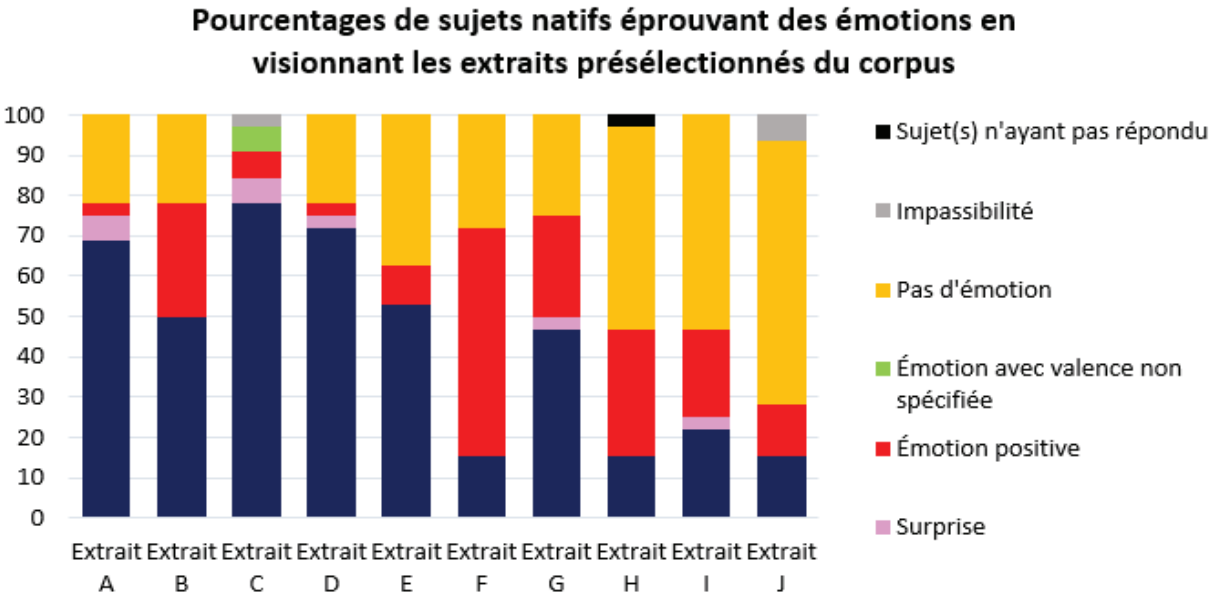


Figure 17 : Emotions induites par les extraits présélectionnés.

La figure 17 montre que les extraits A « Menace de mort après une rupture », B « Femme qui n'aime plus sa vie », C « Dispute conjugale », D « Incendie », E « Menace physique » induisent chez 50% ou plus des sujets réalisant le test de jugement une émotion négative. Il est aussi possible de constater que plus de 50% des sujets ressentent des émotions positives en visionnant l'extrait F « Discussion en vacances ».

L'extrait G « Rencontre dans un café » induit une émotion négative chez environ 45% des sujets. Il suscite une émotion positive chez 25% des sujets.

La figure 17 indique, par ailleurs, que les extraits H « Déjeuner en terrasse », I « Discussion en vacances », J « Début d'une journée de travail » ne suscitent pas d'émotion particulière chez plus de 50% des sujets.

L'analyse lexico-sémantique (approche par champs lexicaux) est réalisée pour les données saisies pour les extraits H « Déjeuner en terrasse », I « Discussion en vacances », J

« Début d'une journée de travail ». Cette analyse permet d'observer quelles réceptions d'un extrait peuvent être communes à plusieurs sujets. Les résultats de cette analyse sont exposés par la figure 18.

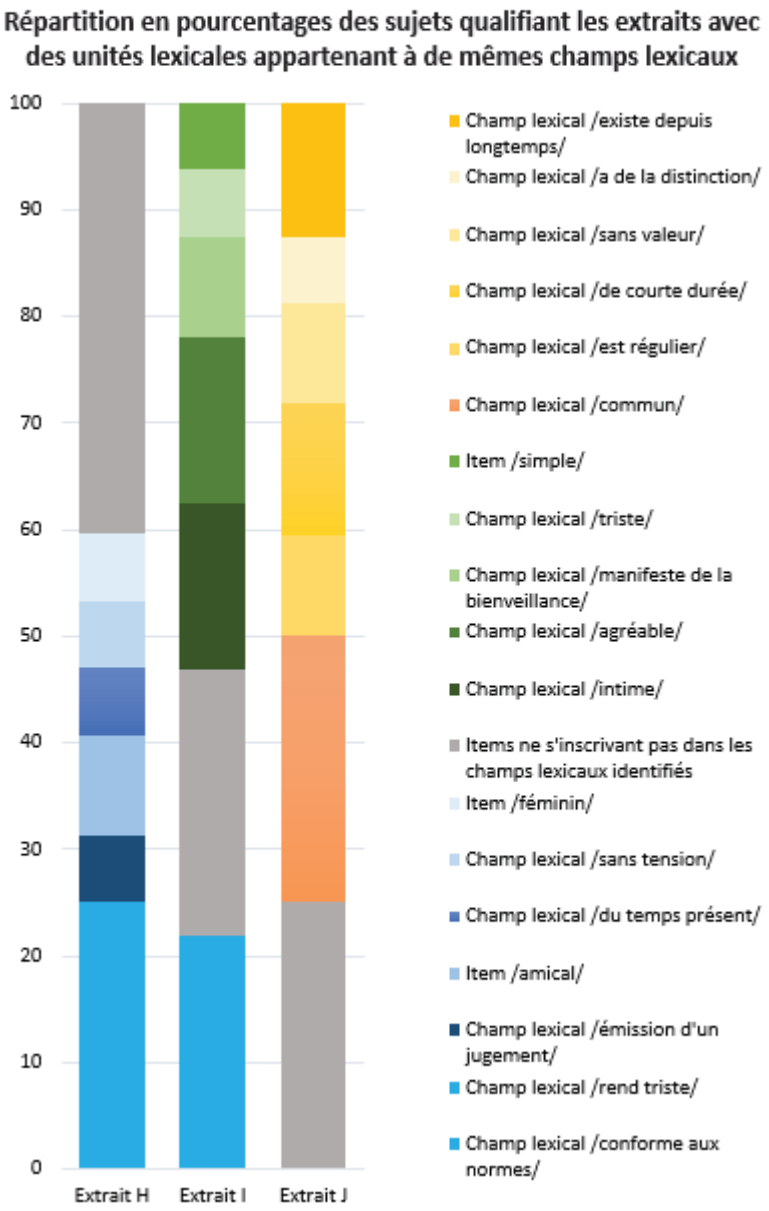


Figure 18 : Qualifications des extraits n'induisant majoritairement pas d'émotion.

Comme le montre la figure 18, les sujets ont recours aux notions de « conformité aux normes » (21,9% des sujets), d' « intimité » (15,6% des sujets) et à la notion d' « agréable » (15,6% des sujets) pour qualifier l'extrait I « Discussion père-fils ». 53,1% qualifient l'extrait I en faisant référence à l'une de ces trois notions.

Pour qualifier l'extrait J « Début d'une journée de travail », les sujets ont recours aux notions « commun » (25% des sujets), « sans valeur » (9,4% des sujets), « régulier » (9,4% des sujets), soit des notions qui ont un sens relativement proche. Les sujets ont aussi recourt aux notions « de courte durée » (12,5% des sujets) et « existe depuis longtemps » (12,5% des

sujets) pour se référer à l'extrait. Sans prendre en compte les sujets ayant donné des adjectifs subjectifs évaluatifs non axiologiques s'inscrivant dans les champs lexicaux /de courte durée/ et /existe depuis longtemps/ pour qualifier l'extrait J « Début d'une journée de travail », 50% des sujets donnent une unité lexicale pour qualifier cet extrait s'inscrivant dans les champs lexicaux /commun/, /sans valeur/, /régulier/, /a de la distinction/.

La figure 18 indique que les sujets semblent utiliser relativement plus de notions pour qualifier l'extrait H « Déjeuner en terrasse ». Ils peuvent avoir recourt aux notions : « conforme aux normes » (15,6% des sujets), « rend triste » (9,4% des sujets), « émission d'un jugement » (6,3% des sujets), « du temps présent » (6,3%), « sans tension » (6,3%). L'item « amical » a été donné par 9,4% des sujets pour qualifier cet extrait. Ce qui atteste que 53,3% des sujets ont recourt à 6 notions pour qualifier l'extrait H « Déjeuner en terrasse ».

4.3.2. Sélection des extraits pour le corpus

Les extraits A « Menace de mort après une rupture », B « Femme qui n'aime plus sa vie », C « Dispute conjugale », D « Incendie », E « Menace physique », présélectionnés de par le comportement violent des personnages qui les composent, sont censés selon les attentes formulées (cf : 4.1.2.1.) induire des émotions négatives chez ceux qui les visionnent. Or ils suscitent une émotion négative chez 50 % ou plus des sujets. Ces extraits sont sélectionnés au sein du corpus de façon définitive.

L'extrait F « Discussion en vacances », présélectionné comme extrait présentant des personnages calmes, doux, pouvant ne pas induire d'émotion particulière, suscite une émotion positive chez plus de 50 % des sujets interrogés. Selon les expectatives formulées, cet extrait n'aurait pas dû induire d'émotion particulière. Toutefois, comme il engendre une émotion de même valence chez la majorité des sujets, cet extrait est conservé au sein du corpus. Conserver cet extrait permet de complexifier l'étude menée sur la variabilité de l'induction émotionnelle d'extraits de films français chez des sujets étrangers de diverses cultures qui sera réalisée pour tester l'hypothèse de recherche opérationnelle 1(cf : 3.1.3.).

Par ailleurs, l'extrait G « Rencontre dans un café », présélectionné comme extrait ne présentant pas de personnage au comportement violent (scène de rencontre), suscite une émotion négative chez plus de 45% des sujets et une émotion positive chez plus de 25% d'entre eux. L'hypothèse de départ sur la réception de cet extrait est infirmée. De plus, cet extrait n'induit pas des émotions de mêmes valences chez la moitié ou plus des sujets. Cet extrait n'induit pas d'émotion chez la majorité des sujets. Il n'est pas retenu au sein du corpus.

En ce qui concerne les qualifications des extraits H « Déjeuner en terrasse », I « Discussion en vacances » et J « Début d'une journée de travail », les sujets recourent de façon plus homogène à de mêmes notions pour qualifier les extraits I et J que pour qualifier l'extrait H.

Comme les extraits sont sélectionnés pour mettre en place une exploitation pédagogique visant l'enseignement/apprentissage du FLE, il semble intéressant de conserver dans le corpus ceux ne provoquant pas d'émotion particulière chez les sujets ayant réalisé le test de jugement pouvant susciter chez eux des réceptions relevant des jugements les plus homogènes. Ainsi, les extraits I « Discussion en vacances » et J « Début d'une journée de travail sont conservés pour le corpus mais non l'extrait H « Déjeuner en terrasse », les sujets ayant pu utiliser un nombre relativement plus important de notions pour qualifier cet extrait.

Résumé intermédiaire de la partie 4.3.

Des extraits de films d'auteurs de la Nouvelle Vague sont présélectionnés en fonction de leur potentiel d'induction d'émotions négatives ou, au contraire, de leur potentiel de ne pas induire d'émotion particulière. Un test de jugement réalisé auprès de sujets natifs permet de vérifier la pertinence de la présélection des extraits.

Comme les attentes formulées sur les émotions négatives que peuvent induire les extraits A « Menace de mort après une rupture », B « Femme qui n'aime plus sa vie », C « Dispute conjugale », D « Incendie », E « Menace physique » présélectionnés sont vérifiées, ces extraits sont sélectionnés pour le corpus. L'expectative énoncée sur le faible potentiel d'induction émotionnelle de l'extrait G « Rencontre dans un café » n'est pas confirmée. De plus, l'extrait n'engendre pas des émotions de même valence chez la moitié ou plus des sujets. L'extrait G n'est pas retenu. Enfin, comme l'extrait F « Discussion en vacances », induit une émotion positive chez plus de 50% des sujets interrogés, cet extrait, avec son potentiel d'induction d'émotions de valences identiques, est retenu pour le corpus.

Par ailleurs, plus de 50% des sujets interrogés n'ont pas d'émotion en visionnant les extraits H « Déjeuner en terrasse », I « Discussion père-fils » et J « Début d'une journée de travail ». La moitié ou un peu plus de la moitié des sujets qualifie les extraits I et J en recourant à trois, quatre notions tandis qu'un peu plus de la moitié des sujets recourt à six notions pour qualifier l'extrait H. Les sujets semblent avoir une réception moins homogène de l'extrait H. Les extraits I « Discussion père-fils » et J « Début d'une journée de travail » sont conservés dans le corpus mais non l'extrait H « Déjeuner en terrasse ».

Huit extraits de films sont sélectionnés pour le corpus. Cinq extraits suscitent une émotion négative. Un autre extrait engendre une émotion positive. Deux extraits ne provoquent pas d'émotion particulière chez la moitié ou plus de la moitié des natifs. Un extrait qui provoque des émotions positives est aussi retenu.

Chapitre 5 : Première expérience

Présentation

Ce cinquième chapitre expose le test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus créé chez des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français. Il présente aussi comment les extraits focalisent l'attention de ceux qui les visionnent.

Le cadre théorique permettant de poser l'hypothèse sur le lien qu'il peut exister entre la culture des individus et les émotions qu'ils éprouvent en visionnant un extrait de film français est rappelé. La revue de la littérature conduisant à la formulation de l'hypothèse sur l'impact des émotions négatives induites par des extraits de films français sur la focalisation de l'attention des sujets étrangers qui les visionnent est de nouveau précisée.

Le cadre expérimental créé pour vérifier ces hypothèses est présenté. La méthodologie de l'analyse des données recueillies qui est utilisée est justifiée. Les résultats sont exposés et discutés.

5.1. Premières hypothèses sur les extraits de films émotionnels

Au vu du cadre théorique exposé dans le chapitre 3, l'hypothèse opérationnelle 1 sur l'impact que peut avoir la culture de sujets étrangers sur les émotions qu'ils ressentent en visionnant des extraits de films français est formulée. L'hypothèse opérationnelle 2 sur la focalisation de l'attention de sujets étrangers par des extraits leur procurant des émotions négatives est aussi énoncée lors de la revue de la littérature. Le cadre théorique conduisant à l'énonciation de ces hypothèses est rappelé brièvement en suivant. Ces hypothèses sont de nouveau précisées et certains développements sont apportés avec l'émission de sous hypothèses pour l'hypothèse opérationnelle 1.

5.1.1. Rappel du cadre théorique

● L'émotion

Comme cela a été mis en avant (cf : 1.3.4. ; 1.4.3.), l'émotion est cognitive en même temps qu'elle est socialement construite :

- D'après la théorie de l'évaluation cognitive, l'émotion est un phénomène cognitif. Elle résulte de l'*appraisal* (évaluation cognitive d'un stimulus). C'est précisément parce que l'émotion résulte d'une évaluation cognitive que différents individus peuvent ressentir des émotions distinctes face à un même événement. La nature de l'émotion et son apparition sont en premier lieu dues à l'évaluation subjective des éléments d'une situation qui font sens pour l'individu (Grandjean & Sherer, 2009). L'individu interprète les informations du monde alentour selon ses connaissances, son expérience.

- D'après Fischer et al. (1990 cités par Westen, 1996/2000 : 586), les émotions peuvent se classer, de plus, selon un modèle hiérarchique. Il existe des émotions universelles (positives ou négatives), des émotions de base (l'amour, la joie, la colère, la peur, la tristesse) communes à tous les hommes et des émotions plus spécifiquement culturelles étant plus présentes dans certaines cultures (cf : 1.4.3.).

- Selon la théorie des tendances d'action développée à partir de la théorie de l'évaluation cognitive (cf : 1.3.4.), l'émotion ressentie par un individu est la conséquence directe des schémas cognitifs qu'il met en place au fil de ses expériences (Rusinek, 2004). La mise en place de ces schémas et leurs natures est le résultat d'une interaction constante entre les dispositions cognitives de l'individu et son environnement. Selon ses sphères de socialisation, l'enfant met en place des schémas spécifiques (Youn et al. 2005).

Ainsi que cela a été précisé (cf : 3.1.2.2.), l'émotion suscitée par une séquence dépend de l'évaluation que le spectateur réalise de la situation montrée et est suscitée par sa grille de lecture :

- La grille de lecture du spectateur dépend de ses expériences et de son histoire personnelle comme le fait remarquer Serceau (2009 : 164) en citant les propos de Vanoye (cf : 3.1.2.2.). C'est pourquoi les spectateurs visionnant une même séquence, ayant chacun leur grille de lecture, peuvent ressentir des émotions différentes.

- La nature de l'émotion induite par une séquence de film peut dépendre, entre autres, de la culture du spectateur (cf : 3.1.2.2.). Laulan (1976) montre avec un test de jugement concernant la réception du film intitulé *Les Tziganes* qu'il y a des différences entre les

émotions induites ou non par une scène identique chez des enfants issus des milieux modestes et plus aisés. Les premiers jugent la scène triste et les seconds la jugent solennelle.

● L'émotion et l'attention

Par ailleurs, il a été mis en avant qu'un événement induisant une émotion négative chez un sujet focalise son attention :

- Christianson et Loftus (1991) montrent que lorsque des sujets sont face à une série de diapositives montrant un événement neutre, leur attention est focalisée sur les détails périphériques de la situation présentée. Ils se rappellent plus des détails périphériques. Lorsqu'ils sont face à une série de diapositives représentant un événement émotionnel négatif, leur attention est focalisée sur les éléments centraux de la scène, ayant engendré l'événement ayant induit chez eux l'émotion négative. Ils se rappellent plus des détails centraux.

- Bornstein, Liebel et Sarberry (1998) mettent en lumière que la charge émotionnelle négative des stimuli filmiques focalise l'attention du spectateur. Ils montrent que les spectateurs se rappellent mieux des détails de la partie d'un extrait violent présentant l'événement critique ayant induit une émotion négative chez eux que des détails des parties avant et après la scène montrant cet événement. Ce qui n'est pas le cas de spectateurs d'un extrait non émotionnel qui se rappellent mieux des détails du début et de la fin de l'extrait.

- Maheu et Lupien (2003) expliquent que lorsque l'individu perçoit un événement qu'il interprète comme émotif, des catécholamines (hormones modulant les capacités mnésiques) sont sécrétées dans le cerveau et leur concentration sanguine augmente (cf : 3.2.3.1.). C'est cette augmentation significative d'hormones qui explique pourquoi lorsque le sujet ressent une émotion négative il focalise toute son attention sur l'événement qui la suscite et stocke mieux les informations de cet événement dans sa MLT.

5.1.2. Rappel des hypothèses

C'est au vu du cadre théorique rappelé que les hypothèses opérationnelles 1 et 2 sur l'induction émotionnelle d'un extrait de film et l'attention qui est accordée à des extraits de films sont formulées (cf : 3.6.). Ces hypothèses sont exposées dans le tableau 6. Le tableau 9 reprend ces hypothèses ainsi que les hypothèses générales ayant permis de les formuler. Il expose les sous hypothèses formulées pour l'hypothèse opérationnelle 1.

Hypothèse générale	Hypothèse opérationnelle	Sous hypothèses opérationnelles
1. Des individus de cultures distinctes face à une même situation peuvent avoir des réactions émotionnelles différentes selon l'interprétation qu'ils font de la situation, pouvant être liée à leur culture.	**1.** L'émotion de sujets étrangers de niveau B2 en français visionnant un extrait de film français peut être liée à leur culture.	**a.** L'émotion ou l'absence d'émotion des sujets lors du visionnage d'un extrait peut être liée à leur culture. **b.** L'émotion négative ou non négative (positive, sans valence ou dont la valence ne peut être spécifiée) des sujets lors du visionnage d'un extrait peut être liée à leur culture. **c.** L'émotion positive ou négative des sujets lors du visionnage d'un extrait peut avoir un lien avec leur culture. **d.** L'émotion positive ou encore l'émotion négative spécifique des sujets peut avoir une relation avec leur culture.
2. Une émotion négative focalise l'attention de l'individu qui la ressent sur les éléments à la source de l'événement critique l'ayant déclenchée.	**2.** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français visionnant des extraits de films français focalisent plus leur attention sur des extraits de films qui induisent chez eux des émotions négatives que sur des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion.	

Tableau 9 : Hypothèses sur l'induction émotionnelle d'extraits et l'attention.

Résumé intermédiaire de la partie 5.1.

Le cadre théorique exposé dans le chapitre 3 conduit à la formulation de 8 hypothèses générales de recherche. Les deux premières hypothèses opérationnelles qu'il permet de formuler sont relatives à l'induction émotionnelle d'un extrait de film français chez des sujets étrangers ayant différentes cultures maternelles et la focalisation de leur attention par des extraits induisant chez eux des émotions négatives.

Selon l'hypothèse opérationnelle 1, un même extrait de film français peut engendrer des émotions distinctes chez des sujets étrangers de différentes cultures maternelles : leur culture peut participer à déterminer l'évaluation de la situation présentée dans l'extrait et de fait l'émotion qu'ils ressentent. Un même extrait peut avoir une induction émotionnelle de nature variable, dépendant des spectateurs qui le visionnent.

D'après l'hypothèse opérationnelle 2, des sujets ayant acquis un niveau B2 en français focalisent plus leur attention sur des extraits de films qui leur procurent des émotions négatives que sur des extraits de films qui ne leur procurent pas d'émotion.

5.2. Expérience

Un test de l'induction émotionnelle des extrait du corpus (cf chapitre 4 : 4.3.2) chez des sujets étrangers de niveau B2 en français est mis en place pour vérifier l'hypothèse opérationnelle 1 selon laquelle un même extrait de film peut engendrer des émotions distinctes chez des sujets ayant différentes cultures maternelles. Un autre test est par ailleurs créé pour vérifier l'hypothèse opérationnelle 2 d'après laquelle des extraits de films induisant des émotions négatives focalisent l'attention des sujets étrangers qui les visionnent. Ces tests sont réalisés auprès de sujets ayant acquis un niveau B2 en français de trois langues et cultures maternelles distinctes.

5.2.1. Tests créés

5.2.1.1. Outils élaborés pour mesurer l'émotion

Afin de vérifier l'hypothèse opérationnelle 1, les émotions induites par les 8 extraits de films d'auteurs de la Nouvelle Vague sélectionnés dans le corpus créé (cf chapitre 4 : 4.3.2) sont testées chez des sujets étrangers de niveau B2 en français de cultures différentes. Pour cela, un test est élaboré. Il permet d'identifier quelles émotions peuvent être éprouvées par des sujets d'un tel niveau en français visionnant des extraits de films français.

Dans la littérature, les émotions peuvent être mesurées selon différentes approches. L'analyse d'une émotion peut avoir pour objectif d'évaluer sa composante cognitive, comportementale ou physiologique (Gil, 2009). La mesure d'une émotion peut avoir pour objet l'appréhension des changements physiologiques qui se joignent à une émotion (évaluation de la composante physiologique de l'émotion). Elle peut comprendre l'observation des attitudes d'évitement ou d'atteinte suscitées par une émotion (évaluation de la composante comportementale de l'émotion). Elle peut comprendre l'observation des changements mentaux qui accompagnent une émotion et constituent l'expérience subjective de cette dernière par le sujet qui l'éprouve (évaluation de la composante subjective de l'émotion).

L'étude menée focalise son intérêt sur la dimension cognitive de l'émotion. Généralement, afin d'évaluer la nature de l'évaluation d'une situation faite par un individu et la définition qu'il peut émettre de son état émotionnel à un moment donné, les chercheurs en psychologie recourent à des questionnaires accompagnés d'échelles. Ces échelles permettent aux chercheurs d'avoir une appréhension discrète de l'émotion éprouvée par un sujet (identification de l'émotion spécifique éprouvée par un sujet comme la colère ou la joie) et d'appréhender son intensité comme le Differancial Emotion Scale (DES), le Brief Mood Inventory Scale (BMIS) ou celles leur permettant de mesurer les dimensions de plaisir, d'activation ou de dominance d'une émotion tel le Self-Assessment Manikin Scale (Gil, 2009). Les dimensions que permettent de mesurer le Self-Assessment Manikin Scale (SAM) correspondent au caractère plaisant/déplaisant d'une émotion, à l'état de calme/excitation du sujet lorsqu'il ressent cette émotion et au contrôle/non contrôle que le sujet a sur la situation qui provoque chez lui cette émotion.

SAM (cf : Annexe 1), le plus souvent utilisée dans les comparaisons interculturelles, est constituée d'une échelle représentant l'axe plaisir/déplaisir d'une émotion et les autres axes cités ci-dessus mais ne permet pas une appréhension discrète des émotions. Les échelles comme le DES ou la BMIS proposent aux sujets de choisir des adjectifs ou des phrases correspondant le plus à leur état émotionnel. La BMIS a été réalisée en anglais puis traduite en français (cf : Annexe 2).

Cependant, la BMIS comporte des adjectifs comme « grincheux » ou « mélancolique » dont la compréhension peut être complexe pour des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français. Le but étant de tester l'induction émotionnelle des extraits du corpus chez des sujets ayant acquis un niveau B2 (CECR, 2001) en français soit de niveau indépendant mais non autonome, il n'est pas envisagé de recourir à cette échelle. Il serait possible de recourir à l'échelle non verbale SAM mais le but de l'étude étant d'avoir une appréhension discrète des émotions de sujets de différentes cultures induites par le visionnage des extraits filmiques du corpus et non seulement observer si les extraits provoquent chez des sujets de différentes cultures des émotions de valences plus ou moins positives ou négatives, d'intensités plus ou moins fortes, l'échelle SAM n'est pas retenue.

Un questionnaire, réalisable par des sujets de niveau B2 en français et adapté à la diversité linguistique des participants est créé. Le questionnaire élaboré permet de tester les émotions induites par chaque extrait de façon dirigée, en proposant une liste d'items français. La liste d'items comprend les adjectifs donnés par les natifs réalisant le test de jugement pour qualifier les extraits qui engendrent chez la moitié ou plus des natifs interrogés des émotions positives, négatives ou n'engendrent pas d'émotion particulière. Les adjectifs les plus donnés par les sujets comme premier adjectif pour qualifier chaque extrait sont retenus. Lorsque plusieurs adjectifs sont donnés en premier lieu par les sujets pour qualifier un extrait avec une fréquence égale, c'est celui qui parmi ces adjectifs a la fréquence d'apparition la plus importante au sein des deuxièmes adjectifs donnés par les sujets pour qualifier l'extrait qui est retenu. Une liste de 8 adjectifs est ainsi élaborée.

La compréhension des items de la liste construite par des sujets étrangers ayant un niveau B2 en français est testée auprès de 13 sujets malaisiens ayant acquis un tel niveau[60].

Au vu des difficultés que les sujets malaisiens éprouvent à comprendre les mots « intrigant » et « tendu » de la liste créée, correspondant aux premiers adjectifs les plus donnés par les natifs pour qualifier les extraits C « Dispute conjugale » et E « Menace physique», ces adjectifs sont remplacés par les deuxièmes adjectifs les plus donnés comme premiers adjectifs par les natifs pour qualifier les extraits. L'adjectif « agressif » est retenu pour l'extrait C « Dispute conjugale ». Il est, en outre, observé que pour l'extrait E « Menace physique », les adjectifs « violent » et « menaçant » sont donnés par les natifs avec une même fréquence. Or l'analyse de la nature sémantique de ces unités avec Emotaix (Piolat & Banour, 2009) montre qu'elles appartiennent toutes deux à la catégorie sémantique de la malveillance et comme la compréhension de l'adjectif « violent » est testée auprès de sujets de niveau B2 en français avec les sujets malaisiens, l'adjectif « violent » est retenu pour la liste.

La liste finale comprend les adjectifs suivants : *tragique* (retenu pour l'extrait A « Menace de mort après une rupture » du film *Jules et Jim*), *agressif* (retenu pour les extraits B « Femme n'aimant plus sa vie » du film *Pierrot le fou* et C « Dispute conjugale » du film *Les nuits de la pleine lune*), *violent* (retenu pour les extraits D « Incendie » du film *Les 400 coups* et E « Menace physique » du film *Pierrot le fou*), *familial* (retenu pour l'extrait I « Discussion père-fils » du film *Les 400 coups*), *banal* (retenu pour l'extrait J « Début d'une journée de travail » du film *Le beau mariage*), *calme* (retenu pour l'extrait F « Discussion en vacances » du film *Pauline à la plage*). L'induction émotionnelle des extraits est appréhendée en demandant aux sujets participant au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus de qualifier chaque extrait en sélectionnant l'un des adjectifs de la liste créée dans un tableau (cf : Annexe 4).

[60] Les sujets sont étudiants à l'Université Toulouse 2 le Mirail. Le test de compréhension est réalisé en juin 2011.

Dans le but d'accroître la qualité des données recueillies avec le test créé de l'induction émotionnelle des extraits du corpus chez des sujets de cultures différentes, l'émotion que des sujets étrangers ressentent en visionnant les extraits du corpus est appréhendée avec des questions ouvertes.

Un questionnaire comprenant des questions ouvertes et visant l'expression du ressenti des sujets dans leur LM est créé (cf : Annexe 5). Les questions ouvertes visant l'expression du ressenti des sujets dans leur LM permettent à ces derniers d'éviter de rechercher le mot de la langue française leur permettant le mieux d'exprimer l'émotion qu'ils éprouvent. L'expression du ressenti dans la LM permet un accès au lexique émotionnel non coûteux au niveau cognitif. L'expression du ressenti dans une LE peut s'avérer coûteux pour des individus ayant seulement acquis un niveau B2 en français. Cavalla (2006 : 188) met en avant que les apprenants de FLE de niveau intermédiaire et avancé ont des difficultés à parvenir à exprimer leurs émotions.

Les consignes présentées aux sujets, ayant pour but d'amener les sujets à exprimer verbalement les émotions qu'ils éprouvent en visionnant un extrait de film, n'invitent pas explicitement à exprimer des émotions. Le terme « émotion » est absent des consignes. Il n'est pas présent dans la consigne afin que les sujets ne soient pas gênés par le fait de devoir trouver le mot exact servant à qualifier l'émotion qu'ils éprouvent car ce ne sont pas des spécialistes des émotions. Quand une personne décrit un événement « heureux ou malheureux de sa vie [...] elle ne se restreint pas à mentionner ce que les chercheurs délimitent comme états subjectifs correspondant aux seules émotions » (Piolat & Bannour, 2009 : 669). Par ailleurs, la consigne demande aux sujets d'exprimer ce qu'ils ressentent avec un mot et non une phrase afin que les sujets expriment de la façon la plus spontanée et instantanée possible ce qu'ils éprouvent.

5.2.1.2. Outil créé pour mesurer l'attention

Un test pour appréhender la manière dont les extraits du corpus créé retiennent l'attention de sujets étrangers qui les visionnent est aussi élaboré.

Le test mis en place a pour but de vérifier la seconde hypothèse opérationnelle de recherche. Selon cette hypothèse, des extraits de films français induisant des émotions négatives chez des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français retiennent leur attention.

Ainsi que cela est précisée dans le chapitre 3 (cf : 3.2.1.), il y a deux types d'attention : l'attention exogène et endogène (Bertrand & Garnier, 2005 : 104). L'étude menée s'intéresse à l'attention exogène. L'attention qu'elle examine est provoquée par des facteurs externes aux sujets participant au test. Le but est de vérifier si les extraits induisant des émotions négatives chez des sujets étrangers, ayant un niveau B2 en français, retiennent plus leur attention que des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion. L'attention est provoquée par les extraits et non parce qu'il est demandé aux sujets d'allouer volontairement de l'attention à l'ensemble ou à une partie des extraits du corpus.

Il existe plusieurs façons de mesurer la focalisation de l'attention sur certains éléments d'une situation ou l'attention allouée à un document. Il est possible de mesurer l'attention en examinant les battements du cœur (Shaddy & Colombo, 2004 : 359) et d'appréhender la focalisation de l'attention sur les éléments d'une scène montrée à l'écran avec l'*eye tracking,* technique examinant les mouvements des yeux (El-Nasr & Yan, 2006). Il est aussi possible de mesurer l'attention allouée à une séquence filmique en demandant aux sujets d'exprimer avec une échelle de type Likert dans quelle mesure la séquence retient leur attention (Tiggemann &

Slater, 2003 : 52). Comme le mettent en avant Ravaja, Kallinen, Saari et Keltikangas-Järvinen (2004 : 122), certains auteurs mesurent l'intérêt envers un stimulus pour appréhender l'attention qui lui est allouée.

Par ailleurs, il est possible de relever qu'un événement marquant attire l'attention et qu'il est plus aisément récupérable en mémoire (Kahneman, 2011/2012). Afin d'observer dans quelle mesure les extraits du corpus induisant des émotions négatives ou n'induisant pas d'émotion chez des sujets de niveau B2 en français retiennent leur attention, il est observé si les sujets jugent marquants les extraits. Un test est créé. L'attention est appréhendée à travers une évaluation subjective comme le font Tiggemann et Slater (2003 : 52).

Le test élaboré permet d'observer quels extraits du corpus sont considérés comme marquants ou non marquants par les sujets visionnant les extraits du corpus créé. Les sujets participant au test sont invités à préciser à quel degré ils trouvent marquant chaque extrait du corpus grâce à une échelle de type Likert en 4 points (1 = Pas du tout ; 4 = Tout à fait). Une échelle en 4 points est préférée à une échelle en 5 points afin d'obliger les sujets réalisant le test à être obligés d'exprimer s'ils jugent les extraits visionnés marquants ou non marquants.

5.2.2. Déroulement de l'expérience

Les participants au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus réalisent dans un premier temps le questionnaire comprenant les questions ouvertes. Cela permet que leurs réponses ne soient pas influencées par les unités lexicales françaises de la liste de mots créée à partir des données recueillies avec le test de jugement réalisé auprès des natifs. Les participants réalisent le questionnaire comprenant la liste d'items dans un second temps. Ces questionnaires sont présents en Annexe 5 et en Annexe 6. Pour observer les émotions induites par les extraits chez les participants, les deux questionnaires sont réalisés sur deux jours consécutifs.

Le premier jour de passation du test, les participants sont soumis à une première condition expérimentale. Ils doivent préciser ce qu'ils ressentent lors du visionnage de chaque extrait avec un mot dans leur LM.

Le deuxième jour de passation du test, les participants sont soumis à une seconde condition expérimentale. Ils visionnent une nouvelle fois chaque extrait. Ils doivent qualifier chaque extrait en sélectionnant l'un des adjectifs de la liste créée (cf : Annexe 4). Lors de la seconde condition expérimentale, les sujets finissent par visionner de nouveau l'ensemble des extraits. Ils doivent préciser s'ils jugent l'extrait *tout à fait marquan*t, *plutôt marquant, plutôt pas marquan*t, *pas du tout marquant*. La consigne du test permettant d'observer commet les extraits du corpus retiennent l'attention est lue collectivement. La compréhension de l'item « marquant » est vérifiée. Les sujets sont invités à définir l'item. L'expérimentatrice précise, à l'oral, aux sujets qu'ils doivent exprimer si l'extrait est marquant dans le sens où il attire leur attention et qu'ils vont s'en souvenir.

5.2.3. Participants

5.2.3.1. Participants de différentes cultures

Pour observer si les émotions induites par les extraits cinématographiques du corpus (cf chapitre 4) peuvent varier selon les cultures de sujets, ayant un niveau B2 en français, qui les visionnent, l'induction émotionnelle de ces extraits est observée chez des groupes d'individus ayant acquis un niveau B2 et de cultures différentes.

Afin d'interroger des sujets de différentes cultures, il est décidé d'interroger des sujets de cultures plus ou moins « éloignées » par rapport à la culture cible. Pour rappel, le but du test n'est pas de comparer les émotions induites chez des sujets étrangers par rapport à des natifs, ni d'expliquer pourquoi leur culture peut les conduire à avoir une émotion donnée. Le but est simplement d'observer comment l'induction émotionnelle d'un extrait peut varier selon les apprenants et entre autres être liée à leur culture.

Le critère de « proximité » avec la culture cible sert seulement à choisir d'interroger des sujets de différentes cultures. Les résultats ne seront pas interprétés par rapport à ce critère.

Le test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus est réalisé auprès d'un groupe de sujets de culture « éloignée » par rapport à la culture cible. Il est mené auprès de sujets de langue et de culture maternelles chinoises, ayant un niveau B2 en français, car la culture chinoise est souvent considérée comme « éloignée » des cultures occidentales.

Harbour (2009), passant en revue plusieurs travaux sur les valeurs présentes au sein de différentes organisations culturelles, souligne que la culture chinoise qu'elle qualifie de « collectiviste »[61] est caractérisée par des valeurs de respect des processus organisationnels, d'identification aux membres du groupe culturel avec des attentes de soutien et de réciprocité. Elle précise que les sociétés occidentales font partie des cultures dites « individualistes » et comportent, par exemple, plutôt des valeurs d'équité, d'égalité entre les genres, d'indépendance. Les cultures dites « collectivistes » privilégient les intérêts de la famille et des groupes sociaux tandis que les cultures « individualistes » attribuent d'avantage de valeurs aux droits et intérêts des individus (Sander & Scherer, 2009 : 23).

Le test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus est réalisé auprès de 20 participants de Culture Maternelle (CM) chinoise dans la ville de Toulouse. Les sujets participent au test au cours du mois d'avril 2012. Parmi les sujets :

- 13 participants sont arrivés en France en Septembre 2011, un participant est arrivé en 2010, deux sont arrivés en 2009, deux autres en 2008, un participant est arrivé en 2007 et un autre en 2006.
- 17 participants sont venus en France pour leurs études, 2 pour le travail et une

[61] Il est possible de faire un commentaire sur les termes « collectiviste » et « individualiste ». Ces termes sont souvent utilisés dans le domaine de la psychologie (inter)culturelle actuelle bien que certains auteurs comme Turiel et Perkins (2007) refusent ces approches en mettant en avant que « les cultures entremêlent des caractéristiques 'individualistes' et 'collectivistes', et comment l'autonomie et l''agentivité' ('agency') sont liées aux différences de pouvoir dans les hiérarchies sociales ». C'est pourquoi quand une étude sur une de ces cultures sera citée par la suite, en reprenant ces termes (s'ils sont présents dans l'étude), il conviendra d'être conscient de la relativité des concepts mêmes de cultures « individualiste » et « collectiviste ». Cependant, il semble intéressant de ne pas non plus nier les apports de la psychologie (inter)culturelle qui considère l'influence de l'environnement de vie sur la psychologie de l'individu. Cela constitue un moyen (parmi d'autres) d'appréhender l'émotion.

participante est venue pour suivre son conjoint[62].

- 10 participants sont originaires de la province d'Hubei, 3 sujets viennent de la celle de Sichuan, 2 de la province de Liaoning, 2 de la région autonome de Xinjiang, un de l'intérieur de la Chine, un de la province de Jiangsu et un autre de la province de Fujian.
- Le dialecte du Sichuan et les dialectes xiangning, wuhanais, hanka et cantonnais sont, avec le mandarin standard, la LM de 7 participants.

Le test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus créé (cf chapitre 4) est réalisé chez un groupe de participants de culture « proche » par rapport à la culture cible, ayant un niveau B2 en français, de CM italienne.

Selon Guy (2008), prenant en compte l'apprentissage du français et le nombre de voyages en France, 5 italiens sur 10 présentent une proximité importante ou très importante avec la France.

Le test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus est réalisé auprès de 20 participants italiens dans la ville de Toulouse. Parmi les sujets :

- 6 participants sont arrivés en France début janvier 2012, 5 sont en France depuis Septembre 2011, 3 habitent en France depuis 2010 et 3 autres sont venus en France entre 2005 et 2009.
- 9 participants sont venus en France avec le programme Erasmus, 7 sont venus pour leurs études, une participante est venue pour apprendre la langue française, une autre pour trouver du travail et une autre à cause du travail de son conjoint.
- Les participants sont originaires de différentes régions italiennes. 2 sont originaires de la région de Piemont, 2 de la région autonome de Trentin-Haut Adige, 2 de la région autonome de Frioul-Vénétie Julienne, 3 de celle de l'Ombrie, 2 de celle de Ligurie et les autres sont originaires des régions de Lombardie, Sicile, Toscane, Calabre, Basilicate, du Latium ainsi que des régions de l'Emilie-Romane, la Molise, la Campanie, la région des Abruzzes.
- Les dialectes des provinces de Pérouse, de Bologne, des régions de Molisano et de Basilicate sont avec l'italien la LM de 4 participants[63].

Le test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus est réalisé auprès d'individus ayant une autre CM. Des sujets de culture vénézuélienne sont interrogés.

Par convention, la culture vénézuélienne est qualifiée d'« intermédiaire » par rapport à la culture cible, dans le sens ou cette culture peut être appréhendée ni comme proche (comme peut l'être la culture italienne) ni comme éloignée (comme peut l'être la culture chinoise) de la culture cible. L'Amérique Latine a été colonisée durant cinq siècles suite à l'action des « conquistadores » et des valeurs ibériques y ont été importées (Vayssière, 1999 : 228). Aussi, l'Amérique Latine connaît depuis une vingtaine d'années la revendication du « métissage culturel par l'ensemble des populations » (Vayssière, 1999 : 231). Les mouvements indianistes ont pour but : « la récupération et l'exploitation des terres ancestrales, l'affirmation des valeurs culturelles comme l'usage des langues autochtones, la revalorisation de leurs histoires et de leurs mythes, ou encore le rétablissement et le respect de leurs valeurs communautaires et

[62] Ces précisions sont obtenues grâce à une enquête réalisée par les participants chinois qui est présentée dans la partie 5.2.3.2.

[63] Ces précisions sont obtenues grâce à une enquête réalisée par les participants italiens qui est présentée dans la sous partie 5.2.3.2.

solidaires » (Vayssière, 1999 : 232).

L'induction émotionnelle des extraits du corpus est testée chez 20 participants de culture vénézuélienne ayant acquis un niveau B2 en français. Les participants sont interrogés dans la ville de Caracas. Parmi les participants :

- Les sujets sont âgés de 19 à 28 ans. Leur moyenne d'âge est de 24,25 ans. Parmi eux, 16 informateurs sont de sexe féminin, 4 sont de sexe masculin.
- Les participants sont tous apprenants de Français Langue Étrangère (FLE). Ils étudient la langue française en milieu universitaire ou au sein d'une Alliance Française de la ville de Caracas.
- 10 participants sont professeurs, une participante est assistante, 2 participantes sont ingénieurs, 2 autres publicitaires et un participant est fonctionnaire, 4 participantes sont seulement étudiantes.

5.2.3.2. Participants interrogés en France

Les participants des groupes de culture proche (italienne) et éloignée (chinoise) par rapport à la culture française sont interrogés dans la ville de Toulouse. Ces derniers vivent en France depuis plusieurs mois ou années. Les sujets peuvent de fait avoir développé des usages particuliers de la langue française et de leur LM au quotidien et des représentations spécifiques sur ces derniers. Il semble donc pertinent d'appréhender ces dernières grâce à une enquête sociolinguistique.

Une enquête sociolinguistique est menée auprès des sujets chinois et italiens participant au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus. Pour cela, la version espagnole du questionnaire d'une enquête sociolinguistique proposée par Carolina Calvo est traduite en français[64]. 70 questions des 77 questions du questionnaire traduit sont utilisées[65]. La version traduite du questionnaire est présente en Annexe 7. Les participants réalisent une version adaptée du questionnaire à leur LM et à leur culture.

Le tableau 10 expose les principales observations obtenues sur les sujets italiens et chinois ayant participé au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus.

[64] Le questionnaire traduit est disponible à l'adresse suivante : http://www.let.rug.nl/languageattrition/SQ
[65] Les questions sur l'église (demandant par exemple aux sujets avec quelle fréquence ils se rendent à l'église par semaine) sont ôtées du questionnaire.

	Sujets	Chinois	Italiens
Age et sexe	Moyenne d'âge Sujets de sexe féminin Sujets de sexe masculin	23 ans 15 sujets 5 sujets	24, 6 ans 14 sujets 6 sujets
Étude du français en milieu exolingue	Plus d'un an de cours Moins d'un an de cours Moins de six mois de cours Moins de trois mois de cours Moins d'un mois de cours	12 sujets 1 sujet 2 sujets 3 sujets 1 sujet	11 sujets 1 sujet 5 sujets 1 sujet
Étude du français en milieu endolingue	Études en France Cours de français Heures de cours de français par semaine	21,5 mois 10,55 mois 9,75 h	10, 10 mois 2,95 mois 9, 3 h
Maintien de la LM	Fréquence d'utilisation Jugement du maintien	Tous les jours Important	Tous les jours Très important
Rapport aux cultures	Plus à l'aise avec la CM Autant à l'aise avec la CM que la française	50% 45%	45% 50%
LM des amis	Plus parlant la LM Autant parlant la LM que le français De nombreux nouveaux amis en France Plus de nouveaux amis parlant la LM Plus de nouveaux amis parlant français Plus de nouveaux amis ayant une LE autre que le français Lieu majoritaire de rencontre des amis	35% 50% 80% 40% 25% 20% École ou travail	55% 20% 90% 5% 55% 35% École ou travail
Langues parlées au quotidien	Plus la LM Plus le français Autant la LM que le français	45 % 25 % 25 %	25 % 70 % 5 %
Contact avec les proches du pays d'origine	Fréquence des contacts Utilisation du téléphone Utilisation du téléphone et d'autres moyens	Souvent 50% 30%	Très souvent 15% 60%
Maintien du contact avec la CM	Manque du pays d'origine Écoute de musique Visionnage de la télévision Écoute de la radio	80% 80% 65% 30%	80% 90% 40% 50%
Projets	Retour dans le pays d'origine Satisfaction de la venue en France	80% 95%	55% 95%
Compétences dans la LM	Compétences linguistiques non changées Compétences linguistiques pires	55% 40%	75% 20%

Tableau 10 : Sujets des groupes de participants interrogés en France.

Il est possible de commenter quelques informations du tableau 10 pour présenter les les usages de la LE et de la LM des sujets chinois. Il convient de souligner que :

- 45% des participants utilisent le mandarin pour échanger avec les personnes avec qui ils communiquent le plus au quotidien. Seulement 25% déclarent plus utiliser la langue française pour échanger avec les personnes avec qui ils communiquent le plus

chaque jour. 25% de participants affirment utiliser autant le français que le mandarin pour échanger avec les personnes avec qui ils communiquent le plus chaque jour.

- Les sujets chinois sont souvent en contact avec leurs familles et/ou leurs amis en Chine[66].
- 55% des sujets chinois ne pensent pas que leur compétence linguistique ait changé dans leur LM mais 40% jugent, tout de même, que leur compétence dans leur LM a empiré. Ainsi, 40% des sujets semblent présenter une attrition de leur LM. L'attrition s'inscrit en général au sein de deux tendances considérées par Köpke et Schmid (2011) comme toutes deux constitutives de la plupart des cas d'attrition (les cas purs étant rares) : la diminution de la compétence dans la langue première résultant d'une absence de contact avec la langue première et entraînant des difficultés d'accès à la langue première ; la restructuration de cette dernière en fonction des modifications des normes de la langue première au sein d'une communauté d'immigrés.

Ainsi que le tableau 10 l'indique, il faut noter pour les sujets italiens que :

- 70% des participants parlent en français pour échanger avec les personnes avec qui ils communiquent le plus au quotidien. Seulement 25% des sujets utilisent plus leur LM que le français pour communiquer avec les individus avec qui ils échangent le plus chaque jour.
- Les sujets italiens sont très souvent en contact avec leurs familles et/ou leurs amis en Italie[67].
- Seulement 20% des sujets jugent que leurs compétences dans leur LM ont empiré. Très peu de sujets semblent présenter une attrition de la LM.

Résumé intermédiaire de la partie 5.2.

Pour vérifier l'hypothèse opérationnelle 1, selon laquelle des sujets, ayant acquis un niveau B2 en français, qui ont des cultures maternelles différentes peuvent éprouver des émotions différentes en visionnant un même extrait de film français, un test est élaboré pour appréhender l'induction émotionnelle des extraits du corpus créé.

Dans le but de vérifier l'hypothèse opérationnelle 2, selon laquelle des extraits de films français induisant des émotions négatives chez ceux qui les visionnent retiennent leur attention, un test d'attention est mis en place pour observer comment les extraits induisant des émotions négatives focalisent l'attention de ceux qui éprouvent ces émotions.

Des sujets chinois et des sujets italiens sont interrogés et réalisent le test en France. Des sujets vénézuéliens réalisent ce test au Venezuela.

5.3. Partie de l'expérience sur les émotions induites par des extraits

Le test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus auprès des trois groupes de participants interrogés permet de dégager les états émotionnels des sujets lors du visionnage

[66] La moyenne de classement réalisée sur les données recueillies avec la question 46 du questionnaire codées : 0 = rarement ; 1 = quelque fois ; 2 = Souvent ; 3 = très souvent vaut 2,20.

[67] La moyenne de classement réalisée sur les données recueillies avec la question 46 du questionnaire de l'enquête sociolinguistique codés : 0 = rarement ; 1 = quelque fois ; 2 = Souvent ; 3 = très souvent vaut 2,55.

des différents extraits durant la première condition expérimentale (expression du ressenti lors du visionnage de chaque extrait dans la langue maternelle) et la seconde condition expérimentale (qualification de chaque extrait en sélectionnant un adjectif d'une liste proposée). Afin de diagnostiquer les états émotionnels des participants, les données récoltées avec la première condition expérimentale sont traduites en français et les données saisies lors de la première et de la seconde condition expérimentales sont analysées avec Emotaix dans une perspective comparative. Les analyses menées sont codées et différents tests statistiques sont réalisés dans le but d'observer la présence de différences significatives au niveau des émotions induites par les extraits chez les sujets des trois groupes de participants, ayant des cultures maternelles distinctes. Les résultats sont présentés en suivant. Ceux qui sont significatifs sont discutés au regard des théories et études existantes. Leurs implications théoriques et pratiques dans le champ de la didactique sont mises en exergue.

5.3.1. Analyses

La réalisation du test de l'induction émotionnelle des extraits chez des groupes de sujets de culture « proche », « éloignée » et « intermédiaire » par rapport à la culture cible permet de récolter deux ensembles de données :

- Le premier ensemble de données comprend les données recueillies lors du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus créé (cf : chapitre 4) avec le questionnaire constitué de questions ouvertes et visant l'expression des ressentis des sujets dans la LM (première condition expérimentale).
- Le second ensemble de données comprend les données recueillies lors du test de l'induction émotionnelle des extraits avec le questionnaire comprenant la liste d'adjectifs construite (seconde condition expérimentale).

En ce qui concerne les données recueillies à partir du questionnaire comprenant les questions ouvertes, toutes les réponses données par les sujets sont prises en compte. Même s'il est demandé aux sujets de donner un mot dans leur LM pour exprimer leur ressenti en visionnant un extrait, les réponses qui comportent plusieurs mots sont considérées.

Afin d'observer la nature des émotions induites par les extraits du corpus chez les sujets des trois groupes de participants interrogés et de pouvoir les comparer, il est décidé d'analyser les données recueillies avec une même grille d'analyse. Dans ce but, les données récoltées en langue chinoise, italienne et espagnole sont traduites en français par des experts[68].

Une fois les traductions réalisées et les adjectifs sélectionnés dans la liste d'adjectifs proposée lors de la seconde condition expérimentale relevés, deux corpus de données sont constitués, nommés par convention corpus A et B :

- Corpus A
  Il est relatif aux ressentis exprimés suite au visionnage de chaque extrait dans la LM traduits en français.

[68] Parmi ces experts, il y a trois enseignants de langues de l'Université de Toulouse II-Le Mirail (l'un des experts est professeur d'espagnol et les deux autres expertes enseignent le chinois et l'italien). Bien sûr, la traduction en français des réponses données en chinois, en espagnol et en italien par les participants constituent une approche qui a des limites qui ne sont pas négligeables pour l'identification des émotions suscitées par les extraits chez les sujets. La perte ou modification d'informations est inhérente à l'acte de traduction. Cependant, la traduction de ces données en français permet d'adopter un cadre d'analyse commun pour les données recueillies dans ces trois langues. Cela permet d'effectuer des comparaisons entre les analyses réalisées sur les données récoltées auprès des trois groupes de participants au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus.

- Corpus B
  Il est composé des qualifications des extraits par les sujets qui correspondent aux adjectifs sélectionnés par ces derniers dans le tableau proposé lors de la seconde condition expérimentale (cf : Annexe 4).

Les unités lexicales des corpus A et B sont analysées séparément puisque récoltées via deux conditions expérimentales distinctes.

Les unités lexicales recueillies sont analysées avec le logiciel Emotaix (Piolat & Bannour, 2009), outil déjà utilisé pour observer les émotions éprouvées par les natifs visionnant les extraits présélectionnés du corpus lors du test de jugement (cf : 4.2.3.2.). Ainsi que cela a été expliqué auparavant (cf chapitre 4 : 4.2.3.2.), Emotaix permet de qualifier l'émotion d'un sujet selon l'affect qu'il exprime verbalement. Cet outil constitue un moyen d'observer la subjectivité affective des participants au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus. Il représente un moyen d'examiner la valence (positive ou négative) des émotions auxquelles réfèrent les items des corpus A et B tout en déterminant les catégories sémantiques auxquelles les items appartiennent, ce qui permet d'identifier les types d'émotions négatives ou positives des sujets qui utilisent ces items pour exprimer leur ressenti en visionnant un extrait du corpus.

L'utilisation d'Emotaix est un moyen de diagnostiquer les états émotionnels des sujets des trois groupes de participants induits par les extraits de films du corpus. Elle permet de diagnostiquer les émotions induites par les extraits chez les sujets lors de la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits via l'analyse des items du corpus A et lors de la seconde condition expérimentale du test via l'analyse des items du corpus B.

Le corpus A comprend les traductions réalisées par l'expert en langue chinoise. Parfois, les caractères chinois donnés par un sujet pour exprimer l'émotion qu'il éprouve en visionnant un extrait du corpus sont traduits par un groupe de mots et non un seul mot, les idéogrammes pouvant exprimer une idée. Pour diagnostiquer l'état émotionnel suscité par un extrait chez ce sujet, l'inscription de chaque mot d'un groupe de mots dans le lexique émotionnel ainsi que la valence de l'émotion à laquelle renvoie chaque unité lexicale sont observées.

Dans certains cas, une traduction du corpus A correspond à un groupe de mots constitué d'un nom suivi d'un adjectif qui font référence à des émotions de valences distinctes. Lorsque la traduction correspondant au ressenti d'un sujet provoqué par un extrait est constituée d'un nom suivi d'un adjectif et que ces deux unités lexicales font référence à des émotions de valences distinctes, c'est la valence de l'adjectif qui est considérée pour diagnostiquer l'émotion du sujet lors du visionnage d'un extrait puisque ce dernier a pour objet de qualifier le nom sur lequel il porte. Par exemple, quand la traduction du ressenti d'un sujet correspond à *Amour désespéré,* c'est l'adjectif subjectif faisant référence à une émotion de valence négative qui est considéré pour diagnostiquer l'émotion éprouvée par le sujet en visionnant un extrait.

Par ailleurs, lorsqu'une traduction est composée de deux noms relevant tous deux du lexique émotionnel mais faisant référence à des émotions n'ayant pas la même valence, il n'est pas possible de déterminer si le sujet ressent une émotion négative ou positive en visionnant un extrait. Par exemple, l'expression du ressenti d'un sujet vénézuélien induit par l'extrait A « Menace de mort après une rupture » traduit par l'expert en langue espagnole par *L'amour et la haine* ne permet pas de déterminer l'émotion qu'éprouve le sujet en visionnant l'extrait. Le sujet peut autant ressentir une émotion positive que négative. Ce type de réponses n'est pas considéré pour diagnostiquer la nature de l'émotion suscitée par un extrait chez un sujet.

Enfin, lorsque la traduction de l'expression d'un ressenti éprouvé lors du visionnage d'un extrait est constituée de deux noms de même valence, c'est la catégorie sémantique dans laquelle s'inscrit le premier nom donné par le sujet qui est considérée pour diagnostiquer l'émotion suscitée par l'extrait. Par exemple, pour la traduction *Colère-Rage* de l'expression du ressenti d'un sujet vénézuélien, c'est la catégorie sémantique dans laquelle s'inscrit l'item *Colère* qui est considérée pour diagnostiquer l'état émotionnel du sujet lors du visionnage de l'extrait.

Pour comparer les émotions induites par les extraits du corpus créé tant au niveau qualitatif que quantitatif lors de la première et de la seconde condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus, les émotions induites par les extraits chez les sujets des trois groupes de participants sont codées.

Le codage permet de réaliser des statistiques descriptives et inférentielles pour vérifier l'ensemble des sous hypothèses de l'hypothèse opérationnelle 1 (cf : 5.1.2.). Selon cette hypothèse, les émotions suscitées par de mêmes extraits chez des individus de cultures distinctes peuvent être différentes.

Pour vérifier les sous hypothèses de l'hypothèse opérationnelle 1, il est observé si les émotions éprouvées par les sujets des trois groupes interrogés visionnant les extraits lors de la première et la seconde conditions expérimentales sont significativement différentes à plusieurs niveaux. Il est constaté s'il existe des différences significatives entre deux groupes de participants au niveau du nombre de sujets de deux cultures visionnant un extrait lors de la première et de la seconde conditions expérimentales :

- ressentant une émotion ou non[69] et ressentant de l'impassibilité (test de la sous hypothèse a)
- éprouvant une émotion négative ou une autre émotion soit une émotion de valence positive, de valence non spécifiée ou correspondant à la surprise[70] (test de la sous hypothèse b)
- ayant une émotion positive ou une émotion négative (test de la sous hypothèse c)
- ressentant certaines émotions négatives ou certaines émotions positives (test de la sous hypothèse d)

Ainsi, les émotions qu'éprouvent ou non deux groupes de participants en visionnant un extrait du corpus lors de la première et de la seconde conditions expérimentales sont comparées pour voir s'il existe une différence significative entre les émotions éprouvées par les sujets de deux groupes. Le cadre d'analyse de ces comparaisons est large.

Puis, les émotions négatives ou positives qu'éprouvent les sujets de deux groupes de participants en visionnant un extrait sont comparées. Le cadre d'analyse de ces comparaisons est plus fin.

[69] Il est considéré que les sujets exprimant leurs émotions dans leur LM avec un mot dont la traduction française ne relève pas du lexique des émotions au sens large (Piolat & Bannour, 2009) n'ont pas d'émotion particulière en visionnant un extrait et ont une réception non émotionnelle de l'extrait, en n'exprimant pas un ressenti émotionnel mais autre chose.

[70] Piolat et Bannour (2009 : 681) classe le terme de « surprise » parmi les termes reflétant des émotions sans valence. Il est possible de constater si la surprise correspond à un état affectif positif ou négatif du locuteur au vu du contexte de l'énoncé dans lequel il utilise le mot surprise (Piolat & Bannour, 2009 : 680).

Il est ensuite constaté si les sujets de deux groupes ressentent différemment certaines émotions négatives ou positives en visionnant un extrait. Le cadre d'analyse de ces comparaisons est encore plus fin.

Pour mener ces observations, le test du Chi2 d'indépendance de Pearson est effectué sur les analyses codées. Ce test représente un moyen d'observer le degré d'indépendance entre les modalités de différentes variables (Chanquoy, 2005). Il permet dans le cas présent d'observer si les émotions induites par les extraits du corpus peuvent être liées à la culture des sujets qui les visionnent.

Lorsque les conditions d'application du test du Chi2 ne sont pas respectées et qu'il n'est pas possible d'employer ce test, la correction de Yates est utilisée. Si cette dernière ne peut, elle non plus, être appliquée, le test exact de Fisher est employé. La correction de Yates et le test exact de Fisher s'interprètent comme le Chi2.

5.3.2 Résultats

Les analyses effectuées sur les données saisies lors de la première et de la seconde conditions expérimentales du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus mettent en avant les émotions éprouvées par les sujets lors du visionnage des extraits. Le codage des émotions diagnostiquées autorise la réalisation de statistiques qui appréhendent l'hypothèse opérationnelle 1 et ses sous hypothèses.

5.3.2.1. Différences observées à la première condition expérimentale

Les tests statistiques réalisés, sur les codages des émotions éprouvées lors des visionnages des extraits pendant la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus, mettent en évidence plusieurs différences significatives au niveau des émotions éprouvées par les sujets de deux groupes de participants visionnant un même extrait. Le tableau 11 présente ces différences.

Émotion lors de la première condition expérimentale	Nombre de sujets chinois	Nombre de sujets italiens	Nombre de sujets vénézuéliens	Différence significative
A « Menace de mort après une rupture »				
Non négative[71]	8		1	χ^2 corrigé de Yates (1, N = 31) = 5,109, p = 0,024
Négative	8		14	
Positive	4		0	Test exact de Fisher, p = 0,033
Négative	8		14	
D « Incendie »				
Positive		5	0	Test exact de Fisher, p = 0,013
Négative		8	15	
E « Menace physique »				
Anxiété		4	1	Test exact de Fisher, p = 0,032
Mal-être		1	7	
I « Discussion père-fils »				
Émotion	8		2	χ^2 (1, N = 40) = 4,800, p = 0,028
Pas d'émotion	12		18	
J « Début d'une journée de travail »				
Non négative	4	1		Test exact de Fisher, p = 0,048
Négative	5	5		

Tableau 11 : Différences significatives entre les émotions induites par des extraits

Comme l'indique le tableau 11, il y a des différences significatives entre les émotions ressenties par les sujets de groupes de participants de cultures distinctes lors du visionnage d'extraits identiques pendant la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus créé. Les extraits qui induisent des émotions de façons distinctes chez deux groupes de participants sont les extraits : A « Menace de mort après une rupture », D « Incendie », E « Menace physique », I « Incendie » et J « Début d'une journée de travail ». Les résultats de la première condition expérimentale de l'expérience réalisée et les différences significatives observées au niveau des émotions suscitées par un extrait chez les sujets de deux groupes de participants sont précisés en suivant.

5.3.2.2. Détail des résultats de la première condition expérimentale

● Émotions induites par l'extrait A « Menace de mort après une rupture »

La figure 19 décrit les émotions induites par l'extrait A « Menace de mort après une rupture » du film *Jules et Jim* lors de la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus chez les sujets chinois, italiens et vénézuéliens participant au test.

[71] Les émotions non négatives comprennent les émotions positives et sans valence dont la surprise et les émotions non spécifiées (émotions qu'il n'est pas possible d'identifier comme agréables ou désagréables au vu du contexte des réponses des sujets, les sujets ayant exprimé leur ressenti en visionnant chaque extrait avec un mot de leur langue maternelle et non une phrase).

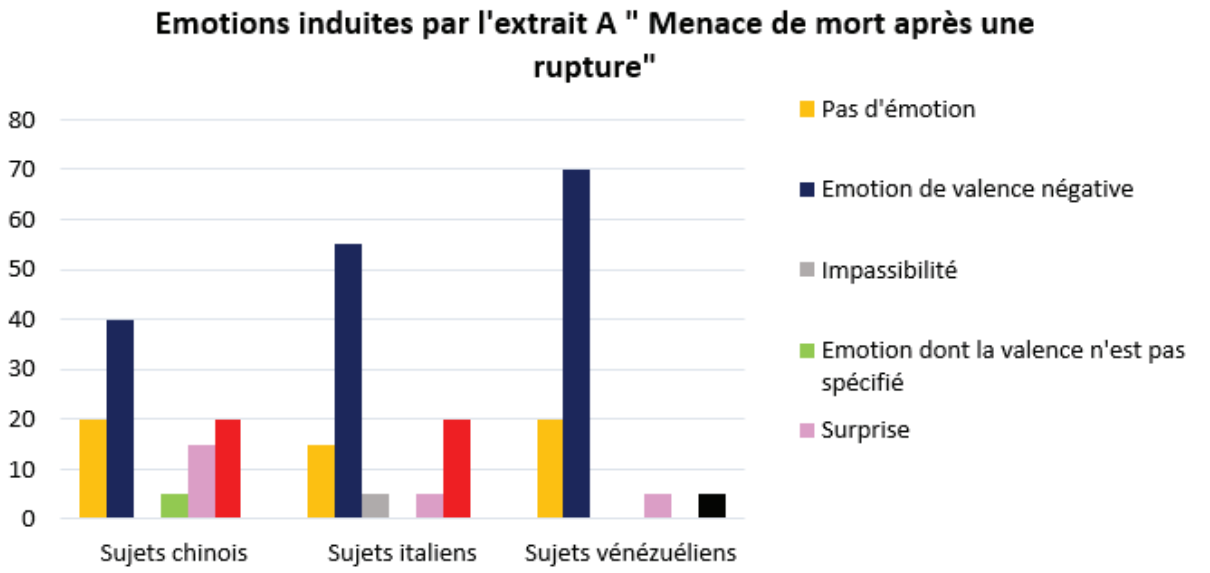


Figure 19 : Émotions induites par l'extrait A lors de la première condition expérimentale.

La figure 19 permet de constater que 70% des sujets vénézuéliens, un peu plus de la moitié des sujets italiens et 40% des sujets chinois ressentent une émotion négative en visionnant l'extrait A « Menace de mort après une rupture ».

Les sujets vénézuéliens semblent plus nombreux à ressentir une émotion négative que les sujets des deux autres groupes.

En outre, il est aussi possible de remarquer que 20% des sujets chinois et italiens ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait A tandis qu'aucun sujet vénézuélien ressent une émotion de cette valence en visionnant l'extrait.

Les émotions des sujets visionnant l'extrait A « Menace de mort après une rupture » diagnostiquées pour la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus indiquent que sur l'ensemble des sujets de culture vénézuélienne et chinoise (soit 40 participants), 31 sujets ressentent une émotion négative ou non négative. Les émotions non négatives correspondent aux émotions positives, sans valence ou dont la valence n'est pas spécifiée.

Le tableau 12 expose le nombre de sujets de culture vénézuélienne et chinoise ressentant une émotion négative ou une autre émotion en visionnant l'extrait A.

Nombre de sujets ressentant une émotion négative ou une autre en visionnant…				
…l'extrait A « Menace de mort après une rupture »		Culture des sujets		Total
		chinoise	vénézuélienne	
Émotion	Non négative	8	1	9
	Négative	8	14	22
Total		16	15	31

Tableau 12 : Induction émotionnelle de l'extrait A variable.

Comme le tableau 12 le signale et ainsi que cela a été observé avec le commentaire de la figure 19, plus de sujets de culture vénézuélienne ressentent une émotion de valence négative

en visionnant l'extrait A « Menace de mort après une rupture » que de sujets de culture chinoise. Par ailleurs, le nombre de sujets chinois ressentant une émotion négative est égal au nombre de sujets chinois ressentant une émotion qui n'est pas de valence négative en visionnant cet extrait. Or il y a une différence significative entre les taux de sujets chinois et vénézuéliens ressentant une émotion négative ou une émotion non négative en visionnant l'extrait A « Menace de mort après une rupture » du film *Jules et Jim* (Chi2 corrigé de Yates (1, N = 31) = 5,109, p <0,05). L'extrait induit des émotions significativement distinctes chez ces sujets. Des sujets qui n'ont pas la même CM ressentent des émotions significativement différentes en visionnant l'extrait.

Il existe une relation de dépendance entre la variable « culture » à deux modalités (chinoise *vs* vénézuélienne) et la variable « émotion » à deux modalités (positive ou sans valence *vs* négative).

Par ailleurs, les émotions des sujets induites par l'extrait A « Menace de mort après une rupture » diagnostiquées pour la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus indiquent que sur l'ensemble des participants chinois et vénézuéliens, 26 sujets ont une émotion positive ou négative en visionnant cet extrait.

Le tableau 13 expose le nombre de sujets des 26 participants de culture chinoise et vénézuélienne ressentant une émotion positive ou négative en visionnant l'extrait.

Nombre de sujets ressentant une émotion négative ou positive en visionnant…				
…l'extrait A « Menace de mort après une rupture »		Culture des sujets		Total
		chinoise	vénézuélienne	
Émotion	Négative	8	14	22
	Positive	4	0	4
Total		12	14	26

Tableau 13 : Induction émotionnelle de l'extrait A variable.

Ainsi que le tableau 13 le montre et tel que cela a été observé à partir de la figure 19, plus de sujets vénézuéliens ressentent une émotion négative que de sujets chinois en visionnant l'extrait A « Menace de mort après une rupture ». Quelques sujets chinois ressentent une émotion positive en visionnant cet extrait tandis qu'aucun sujet vénézuélien n'éprouve une émotion de cette valence. Or il y a une différence significative entre les taux d'individus de culture chinoise et de culture vénézuélienne ressentant une émotion négative ou positive en visionnant l'extrait A (p < 0,05, test exact de Fisher).

Il y a une relation de dépendance entre la variable « culture » à deux modalités (chinoise *vs* vénézuélienne) et la variable « émotion » à deux modalités (positive *vs* négative). Un lien réel existe entre la culture chinoise ou vénézuélienne des sujets et l'émotion positive ou négative qu'ils éprouvent en visionnant l'extrait A.

● Émotions induites par l'extrait B « Femme qui n'aime plus sa vie »

La figure 20 décrit les émotions induites par l'extrait B « Femme qui n'aime plus sa vie » du film *Pierrot le fou* chez les sujets participant au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus durant la première condition expérimentale du test.

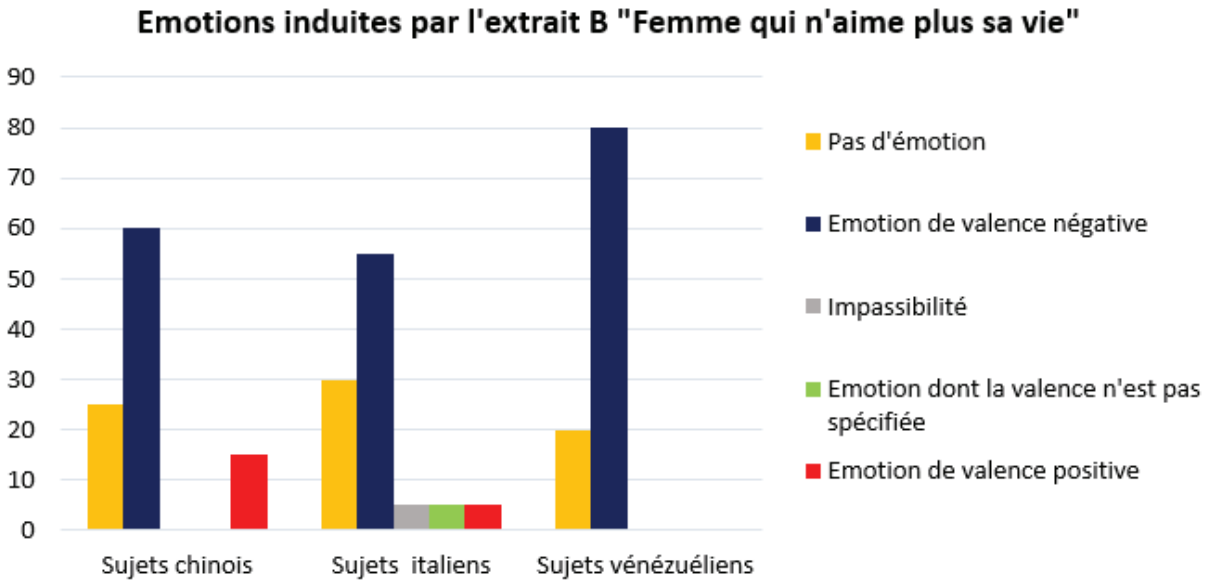


Figure 20 : Émotions induites par l'extrait B lors de la première condition expérimentale.

Ainsi que l'indique la figure 20, plus de 50% des sujets des groupes de participants de culture proche, éloignée et intermédiaire par rapport à la culture française ressentent une émotion négative en visionnant l'extrait. De plus, comme c'était le cas pour l'extrait A « Menace de mort après une rupture », plus de sujets vénézuéliens ressentent une émotion négative en visionnant l'extrait B « Femme qui n'aime plus sa vie » que de sujets italiens et chinois. 80% des sujets vénézuéliens ressentent une émotion négative tandis que seulement 60% des sujets chinois et 55% des sujets italiens éprouvent une émotion de cette valence.

Les sujets vénézuéliens ressentent strictement une émotion négative ou ne ressentent pas d'émotion en visionnant l'extrait B. Ce qui n'est pas le cas des sujets italiens et chinois. Quelques sujets chinois et italiens ressentent une émotion de valence positive ou sans valence. Par ailleurs, les sujets italiens sont plus nombreux que les sujets chinois et vénézuéliens à ne pas ressentir d'émotion. 35% des sujets italiens ne ressentent pas d'émotion (30 % n'ont pas d'émotion et 5% ressentent de l'impassibilité).

Il est possible aussi d'observer que les sujets chinois qui ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait B sont plus nombreux que les sujets italiens et vénézuéliens. 15% des sujets chinois ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait B « Femme qui n'aime plus sa vie » du film *Pierrot le fou* tandis qu'aucun participant vénézuélien n'éprouve ce type d'émotion.

Les tests statistiques menés indiquent une relation d'indépendance entre la culture des sujets et l'émotion qu'ils ressentent en visionnant l'extrait B. Bien que certaines particularités quant aux émotions éprouvées par les sujets de différentes cultures à partir de l'observation de la figure 20 soit relevées, les émotions induites par l'extrait B chez les sujets des trois groupes de participants ne sont pas significativement différentes. Les émotions éprouvées par les sujets lors du visionnage de l'extrait B ne sont pas liées à leur culture.

- **Émotions induites par l'extrait C « Dispute conjugale »**

La figure 21 présente les émotions induites par l'extrait C « Dispute conjugale » du film *Les nuits de la pleine lune* chez les sujets participant au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus durant la première condition expérimentale.

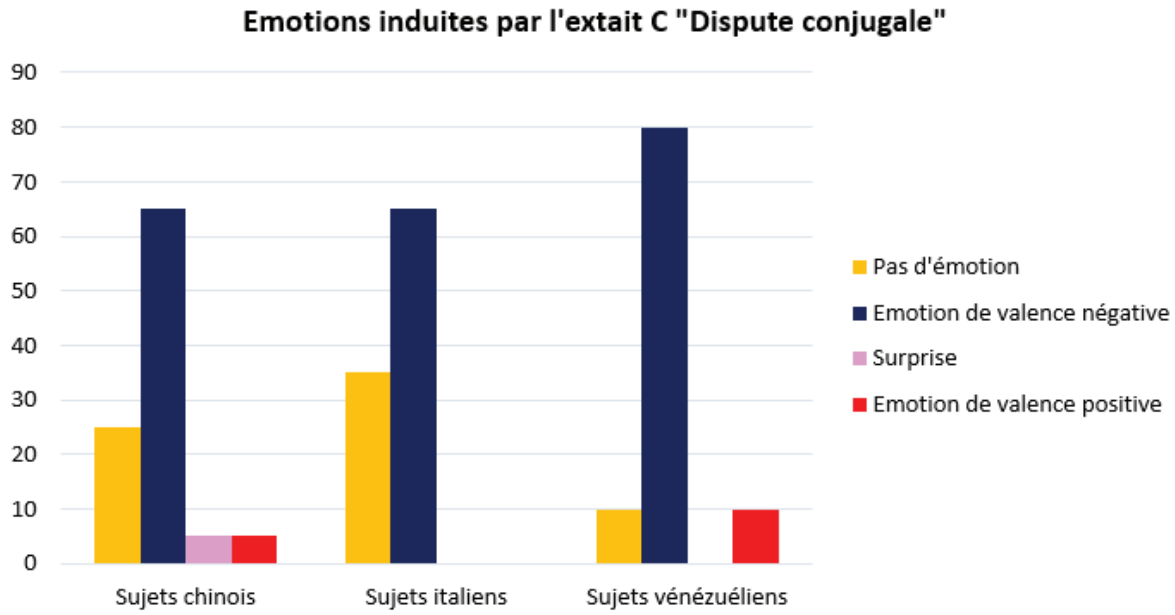


Figure 21 : Émotions induites par l'extrait C lors de la première condition expérimentale.

La figure 21 indique que la majorité des sujets chinois, italiens et vénézuéliens ressent une émotion de valence négative en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale ». 65% des sujets italiens et chinois ainsi que 80% des sujets vénézuéliens ont une émotion de valence négative en visionnant cet extrait. Comme c'était le cas pour les extraits A « Menace de mort après une rupture » et B « Femme qui n'aime plus sa vie », plus de sujets vénézuéliens éprouvent une émotion négative en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » que de sujets chinois et italiens.

Par ailleurs, les sujets italiens n'éprouvant pas d'émotion en visionnant l'extrait C sont plus nombreux que les sujets chinois ou vénézuéliens. 35% des sujets italiens ne ressentent pas d'émotion contre 25% des sujets chinois et 10% des sujets vénézuéliens.

Finalement, aucun sujet italien ne ressent d'émotion positive en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » tandis que 5% (soit un sujet) des sujets chinois et 10% des sujets vénézuéliens ressentent une émotion positive.

Les tests statistiques menés indiquent, en ce qui concerne les émotions induites par l'extrait C « Dispute conjugale », que la variable de l'émotion entretient une relation d'indépendance avec la variable de la culture. Il n'y a pas de différence significative entre les émotions induites par l'extrait C chez les sujets de deux groupes de participants. Les émotions des sujets ne sont pas liées à leur culture.

● **Émotions induites par l'extrait D « Incendie »**

La figure 22 expose les émotions induites par l'extrait D « Incendie » chez les sujets de chaque groupe de participants, réalisant le test de l'induction émotionnelle des extraits, lors de la première condition.

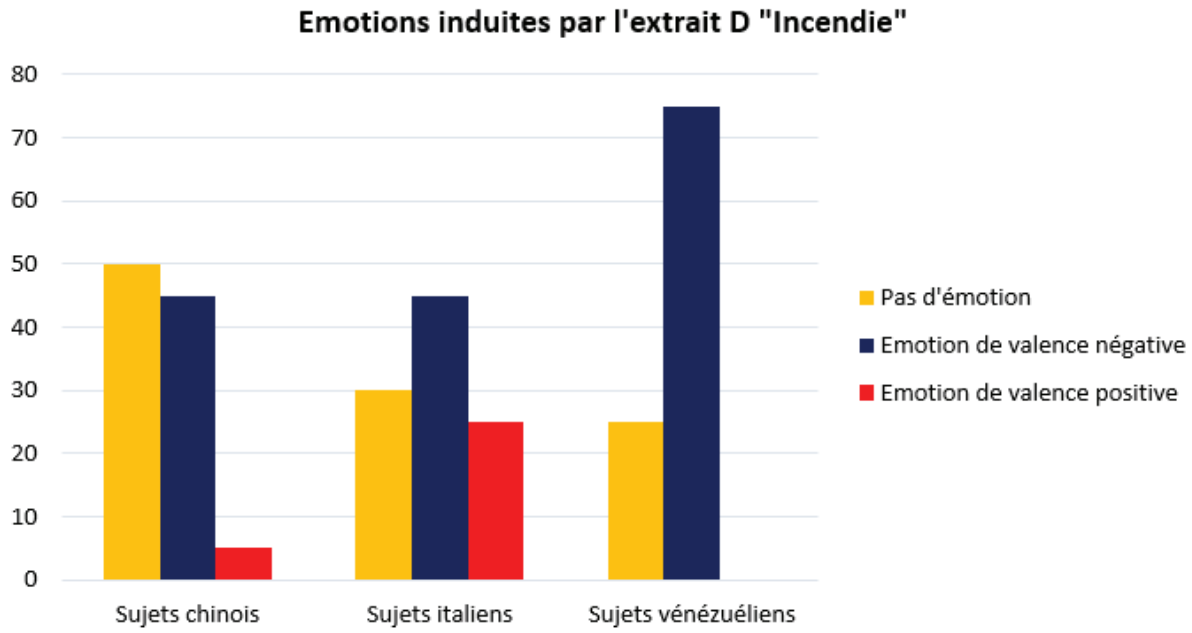


Figure 22 : Émotions induites par l'extrait D lors de la première condition expérimentale.

La figure 22 signale que, lors de la première condition expérimentale, 75% des sujets vénézuéliens ressentent une émotion négative tandis qu'à peine 45% des sujets chinois et 45% des sujets italiens ont une émotion de cette valence en visionnant l'extrait D « Incendie ».

45% des sujets chinois ne ressentent pas d'émotion en visionnant l'extrait D tandis que seulement 30% des sujets italiens et 25% des sujets vénézuéliens n'éprouvent pas d'émotion en visionnant cet extrait.

Les sujets italiens ressentant une émotion positive en visionnant l'extrait D « Incendie » sont plus nombreux que les sujets chinois et vénézuéliens. Aucun sujet vénézuélien et seulement 5% de sujet chinois ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait. 25% des sujets italiens ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait D « Incendie ».

Sur l'ensemble des sujets italiens et vénézuéliens, 28 sujets italiens et vénézuéliens ressentent une émotion positive ou négative en visionnant l'extrait D.

Les nombres de sujets des groupes de participants interrogés ressentant une émotion négative ou positive en visionnant l'extrait sont exposés dans le tableau 14.

Nombre de sujets ressentant une émotion négative ou positive en visionnant…				
…. l'extrait D « Incendie »		Culture des sujets		Total
		italienne	vénézuélienne	
Émotion	Négative	8	15	23
	Positive	5	0	5
Total		13	15	28

Tableau 14 : Induction émotionnelle de l'extrait D variable.

Comme il est possible de le constater avec le tableau 14 et ainsi que cela a été noté à partir de la figure 22 : plus de sujets vénézuéliens ressentent une émotion négative en visionnant l'extrait D « Incendie » que de sujets italiens et quelques sujets italiens ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait tandis qu'aucun sujet vénézuélien n'a une émotion de cette valence. La distribution des effectifs observés montre que 15 sujets de culture vénézuélienne ressentent une émotion négative en visionnant l'extrait contre 8 sujets de culture italienne et que seulement 5 participants de culture italienne ressentent une émotion positive. Or il y a une différence significative entre les taux de sujets italiens et vénézuéliens ressentant une émotion négative ou positive en visionnant l'extrait D « Incendie » ($p < 0,05$, test exact de Fisher).

La variable « culture » à deux modalités (italienne *vs* vénézuélienne) entretient une relation de dépendance avec la variable « émotion » à deux modalités (émotion positive *vs* émotion négative). Les émotions des sujets visionnant l'extrait D « Incendie » sont liées à leur culture (italienne ou vénézuélienne).

● Émotions induites par l'extrait E « Menace physique »

La figure 23 présente les émotions engendrées par l'extrait E « Menace physique » du film *Pierrot le fou* chez les sujets des trois groupes de participants durant la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus créé.

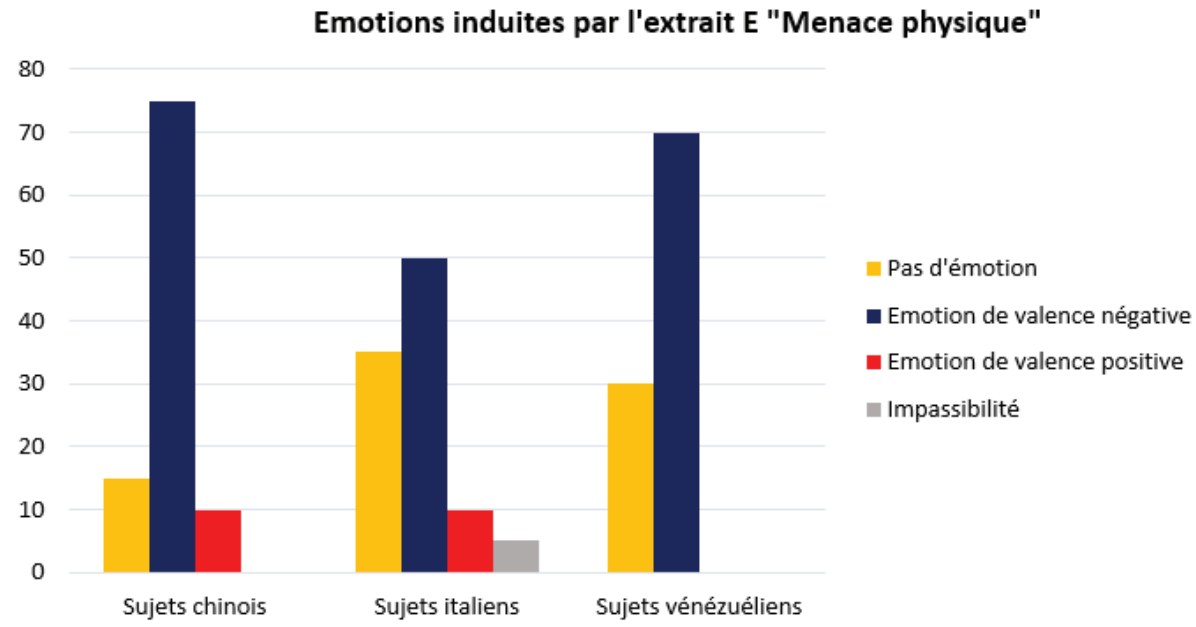


Figure 23 : Émotions induites par l'extrait E lors de la première condition expérimentale.

La figure 23 montre que, durant la première condition expérimentale, 75% des sujets chinois, 70% des sujets vénézuéliens et 50% des sujets italiens ressentent une émotion négative en visionnant l'extrait E « Menace physique ». Seulement la moitié des sujets italiens éprouvent une émotion négative lors du visionnage de cet extrait tandis les deux tiers ou plus des sujets chinois et vénézuéliens ressentent une émotion de cette valence en visionnant l'extrait.

Comme pour les extraits C « Dispute conjugale » et B « Femme qui n'aime plus sa vie », les sujets italiens ne ressentant pas d'émotion en visionnant l'extrait E « Menace physique » sont plus nombreux que les sujets des autres groupes. 40% des sujets italiens ne ressentent pas d'émotion (35% ne ressentent pas d'émotion et 5% ressentent de l'impassibilité) contre 30% des sujets vénézuéliens et 15% des sujets chinois.

De plus, comme pour les extraits A « Menace de mort après une rupture », B « Dispute conjugale » et D « Incendie », les sujets vénézuéliens ne ressentent pas d'émotion positive. Aucun sujet vénézuélien ne ressent une émotion de cette valence en visionnant l'extrait E tandis que 10 % des sujets chinois et italiens ressentent une émotion positive.

A partir des états émotionnels des sujets identifiés pour le visionnage de l'extrait E « Menace physique », il est possible de constater que 13 sujets italiens et vénézuéliens éprouvent du mal-être ou de l'anxiété en visionnant l'extrait.

Le tableau 15 présente les effectifs de sujets italiens et vénézuéliens ressentant l'émotion négative du mal-être ou de l'anxiété en visionnant l'extrait E.

Nombre de sujets ressentant du mal-être ou de l'anxiété en visionnant…				
…l'extrait E « Menace physique »		Culture des sujets		Total
		italienne	vénézuélienne	
Émotion	Mal-être	1	7	8
	Anxiété	4	1	5
Total		5	8	13

Tableau 15 : Induction émotionnelle de l'extrait E variable.

Le tableau 15 indique que 13 sujets italiens et vénézuéliens ressentent l'émotion négative de l'anxiété ou du mal-être. Par contre, la majorité des sujets vénézuéliens ressentent du mal-être en visionnant l'extrait E « Menace physique » tandis que la majorité des sujets italiens ressentent de l'anxiété. Or la différence entre les taux de sujets des deux cultures ressentant du mal-être ou de l'anxiété est significative ($p < 0,05$, test exact de Fisher). L'extrait E induit des émotions significativement distinctes chez des sujets ayant des cultures maternelles différentes.

La variable « culture » à deux modalités (italienne *vs* vénézuélienne) et la variable « émotion » à deux modalités (mal-être *vs* malveillance) entretiennent un lien de dépendance. Il existe un lien entre les cultures italiennes, vénézuélienne des sujets et les émotions éprouvées lors du visionnage de l'extrait E.

● Émotions induites par l'extrait F « Discussion en vacances »

La figure 24 expose les émotions induites par l'extrait F « Discussion en vacances » du film *Pauline à la plage* lors de la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus chez les participants.

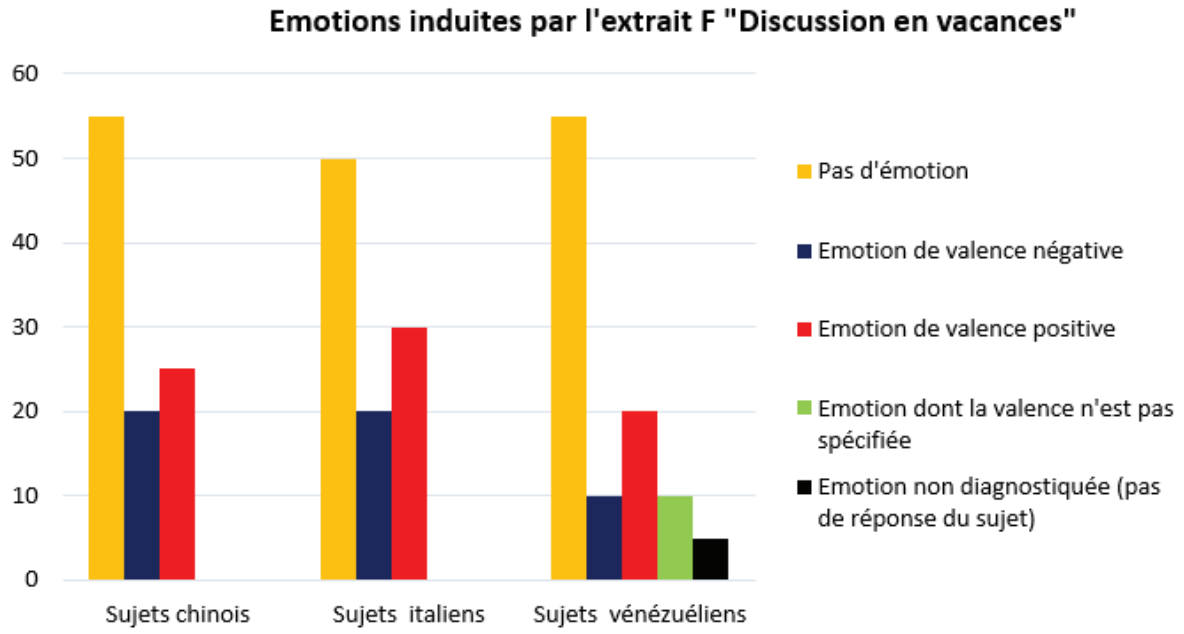


Figure 24 : Émotions induites par l'extrait F lors de la première condition expérimentale.

Comme l'indique la figure 24, la moitié ou plus des sujets des trois groupes de participants du test des émotions engendrées par les extraits du corpus ne ressent pas, lors de la première condition expérimentale, d'émotion en visionnant l'extrait F « Discussion en vacances ».

Cependant, les taux de sujets éprouvant des émotions en visionnant l'extrait F « Discussion en vacances » sont relativement importants. 45% des sujets chinois, 50% des sujets italiens et 40% des sujets vénézuéliens ressentent une émotion en visionnant l'extrait.

Les sujets de chaque groupe de participants ont plus d'émotions positives que négatives en visionnant l'extrait F « Discussion en vacances ». 25% des sujets chinois ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait contre 20% de sujets chinois qui éprouvent une émotion négative. 30% des sujets italiens ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait F contre 20% des sujets italiens qui ressentent une émotion négative. Enfin, 20% des sujets vénézuéliens ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait contre 10% des sujets vénézuéliens qui ressentent une émotion négative. Plusieurs sujets vénézuéliens ont, en outre, une émotion dont il n'est pas possible de spécifier la valence avec l'analyse effectuée des traductions issues des expressions des ressentis des sujets dans leur LM.

Par ailleurs, les tests statistiques réalisés sur les effectifs de sujets des trois groupes de participants ressentant différentes émotions n'indiquent aucune différence significative entre les émotions des sujets des trois groupes de participants ayant des cultures maternelles distinctes. Les émotions induites par l'extrait F « Discussion en vacances » ne diffèrent significativement pas entre deux groupes de participants. Les émotions des sujets visionnant l'extrait ne sont pas liées à leur culture.

- **Émotions induites par l'extrait I « Discussion père-fils »**

La figure 25 expose les émotions qu'induit l'extrait I « Discussion père-fils » du film *Les 400 coups* lors de la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus qui est réalisé auprès de sujets chinois, italiens et vénézuéliens.

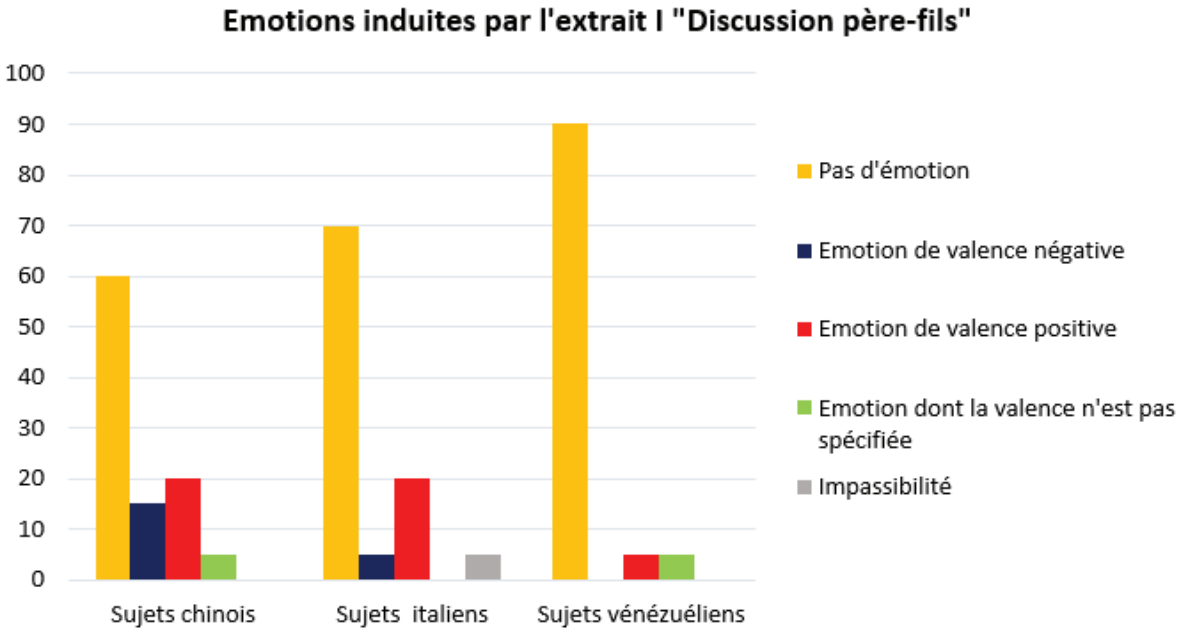


Figure 25 : Émotions induites par l'extrait I lors de la première condition expérimentale.

La figure 25 indique que la majorité des sujets participant au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus ne ressent pas d'émotion en visionnant l'extrait I « Discussion père-fils » lors de la première condition expérimentale. 60% des sujets chinois, 75% des sujets italiens (70% ne ressentant pas d'émotion et 5%, soit un sujet, ressentant de l'impassibilité) et 90% des sujets vénézuéliens ne ressentent pas d'émotion en visionnant l'extrait.

Parmi les sujets chinois, seulement 40% des sujets ressentent une émotion contre 60% des sujets qui ne ressentent pas d'émotion. Parmi les sujets italiens, seulement 25% des sujets ressentent une émotion en visionnant l'extrait contre 75% des sujets qui n'en ressentent pas. Enfin, 10% des sujets vénézuéliens ressentent une émotion tandis que 90% des sujets vénézuéliens ne ressentent pas d'émotion.

Par ailleurs, plus de sujets chinois et italiens ressentent une émotion en visionnant l'extrait I « Discussion père-fils » que de sujets vénézuéliens. Inversement, les sujets vénézuéliens qui ne ressentent pas d'émotion en visionnant l'extrait sont plus nombreux que les sujets italiens ou chinois n'éprouvant pas d'émotion.

A partir des états émotionnels diagnostiqués pour les émotions éprouvées par les sujets lors du visionnage de l'extrait I « Discussion père-fils», il est possible de constater que 40 sujets de culture chinoise et de culture vénézuélienne ressentent une émotion ou ne ressentent pas d'émotion particulière en visionnant l'extrait I.

Le tableau 16 expose le nombre de sujets des groupes de participants de culture chinoise et vénézuélienne ressentant ou non une émotion en visionnant l'extrait I.

Nombre de sujets ressentant ou non une émotion en visionnant…				
…l'extrait I « Discussion père-fils »		Culture des sujets		Total
		chinoise	vénézuélienne	
Réception	Pas d'émotion	12	18	30
	Émotion	8	2	10
Total		20	20	40

Tableau 16 : Induction émotionnelle de l'extrait I variable.

Comme le tableau 16 le montre et ainsi que cela a été observé avec le commentaire de la figure 25, plus de participants chinois ressentent une émotion lors du visionnage de l'extrait I « Discussion père-fils » que de participants vénézuéliens. Comme cela est commenté précédemment, plus de sujets vénézuéliens que de sujets chinois ne ressentent pas d'émotion en visionnant l'extrait I. A partir des effectifs observés présentés dans le tableau 16, il est possible de constater que 18 sujets vénézuéliens n'éprouvent pas d'émotion en visionnant l'extrait I contre 12 sujets chinois et que 8 sujets chinois ressentent une émotion contre seulement 2 sujets vénézuéliens. Or les taux de sujets de ces cultures ressentant ou non une émotion en visionnant l'extrait I « Discussion père-fils » sont significativement distincts (χ^2 (1, N = 40) = 4,800, $p < 0,05$). L'extrait I induit des émotions et n'induit pas d'émotion de façon significativement différente chez les sujets de culture chinoise et vénézuélienne.

Ici, la variable « culture » à deux modalités (chinoise *vs* vénézuélienne) et la variable « émotion » à deux modalités (émotion *vs* pas d'émotion) entretiennent une relation de dépendance. Un lien réel et notable existe entre la culture vénézuélienne et chinnoise des sujets et l'émotion qu'ils ressentent ou non en visionnant l'extrait I « Discussion père-fils ».

Ces variables entretiennent une relation de dépendance d'intensité modéré (V de Cramer = 0,346).

- **Émotions induites par l'extrait J « Début d'une journée de travail »**

La figure 26 présente les émotions induites par l'extrait J « Début d'une journée de travail » du film *Le beau mariage* chez les participants du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus durant la première condition expérimentale.

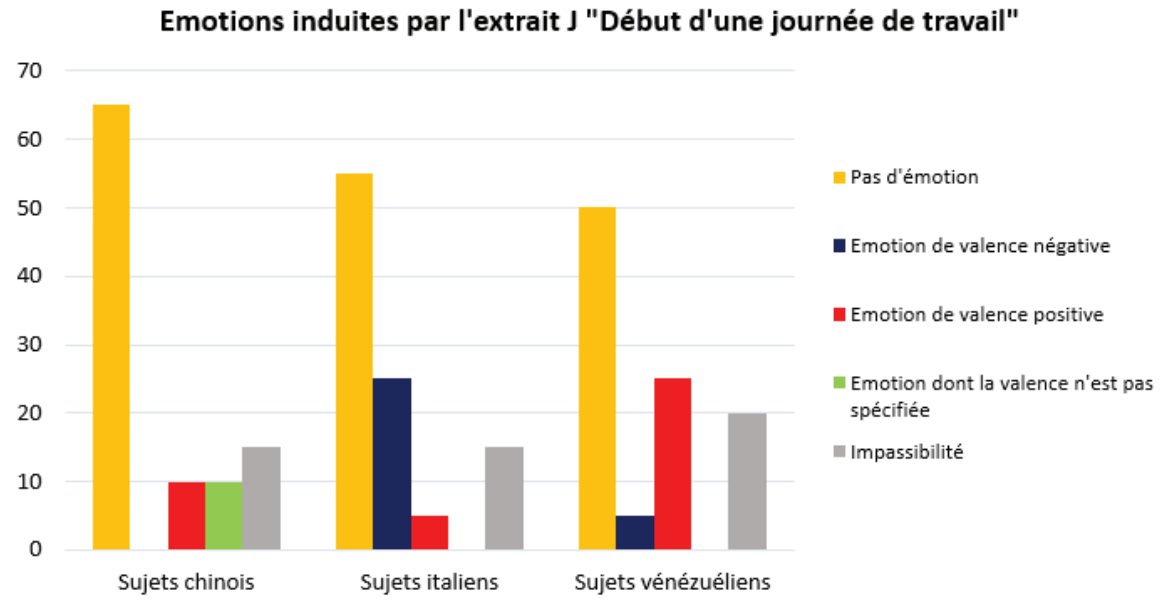


Figure 26 : Émotions induites par l'extrait J lors de la première condition expérimentale.

En considérant la figure 26, il est possible de constater que la majorité des sujets de l'ensemble des groupes de participants comprenant des sujets chinois, italiens et vénézuéliens ne ressent aucune émotion en visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail » lors de la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus.

Par ailleurs, les sujets chinois ne ressentant aucune émotion en visionnant l'extrait J sont plus nombreux que les sujets italiens et vénézuéliens ne ressentant pas d'émotion en visionnant cet extrait. 80% des sujets chinois ne ressentent pas d'émotion en visionnant l'extrait J (65% n'ont pas d'émotion et 15% ressentent de l'impassibilité) contre 70% de sujets italiens (55% n'ont pas d'émotion et 15% ressentent de l'impassibilité) et 70% de sujets vénézuéliens (50% n'ont pas d'émotion et 20% ressente de l'impassibilité).

Enfin, plus de sujets vénézuéliens et italiens ressentent une émotion que de sujets chinois en visionnant l'extrait. Parmi les sujets vénézuéliens ressentant une émotion, la majorité ressent une émotion positive tandis que parmi les sujets italiens ressentant une émotion, la majorité ressent une émotion négative. Parmi les participants italiens, 25% ressentent une émotion négative en visionnant l'extrait J contre 5% (soit un sujet) ressentant une émotion positive. Il en est de même parmi les participants vénézuéliens. 25% de sujets vénézuéliens ressentent une émotion positive en visionnant l'extrait contre 5% (soit un sujet) ressentant une émotion négative.

En ce qui concerne les états émotionnels des sujets induits par l'extrait J « Début d'une

journée de travail» pendant la première condition expérimentale, 10 sujets chinois et italiens ressentent une émotion négative ou non négative en visionnant l'extrait.

Le tableau 17 expose les effectifs des sujets chinois et italiens ressentant une émotion négative ou une émotion non négative en visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail » durant la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus.

Nombre de sujets ressentant une émotion négative ou autre en visionnant…				
…l'extrait J « Début d'une journée de travail »		Culture des sujets		Total
		chinoise	italienne	
Émotion	Non négative	4	1	5
	Négative	0	5	5
Total		4	6	10

Tableau 17 : Induction émotionnelle de l'extrait J variable.

Ainsi que le montre le tableau 17, les sujets chinois ressentant une émotion non négative lors du visionnage de l'extrait J sont plus nombreux que les sujets italiens à ressentir ce type d'émotion qui par ailleurs sont plus nombreux que les premiers à ressentir une émotion négative en visionnant l'extrait J. Aucun sujet chinois ne ressent d'émotion négative en visionnant l'extrait. Les taux de sujets ressentant une émotion négative ou un autre type d'émotion sont significativement différents ($p < 0,05$, test exact de Fisher). Les émotions négatives et non négatives induites par l'extrait J « Début d'une journée de travail » chez les sujets de cultures chinoise et italienne sont significativement différentes.

La variable « culture » à deux modalités (chinoise *vs* italienne) et la variable « émotion » à deux modalités (positive ou sans valence *vs* négative) entretiennent une relation de dépendance. Les émotions induites par l'extrait J « Début d'une journée de travail » sont liées à la culture chinoise ou italienne des individus qui le visionnent.

5.3.2.3. Différence observée à la seconde condition expérimentale

Le tableau 18 expose le résultat significatif observé au niveau de la différence entre les émotions éprouvées par les sujets de deux groupes de participants lors de la seconde condition expérimentale du test des émotions induites par les extraits du corpus. Les émotions suscitées par les extraits dans cette condition sont appréhendées grâce à une liste d'items au sein de laquelle les participants doivent sélectionner un adjectif pour qualifier chaque extrait.

Émotion lors la seconde condition expérimentale	**Nombre de sujets chinois**	**Nombre de sujets italiens**	**Nombre de sujets vénézuéliens**	**Différence significative**
C « Dispute conjugale »				
Malveillance	18	13		Test exact de Fisher, $p = 0,045$
Mal-être	0	4		

Tableau 18 : Différence significative observée lors de la seconde condition expérimentale.

Comme il est possible de l'observer avec le tableau 18, une différence significative est obtenue pour le test de l'induction des émotions des extraits du corpus lors de la seconde condition expérimentale. Elle concerne les émotions éprouvées par les sujets de deux groupes

de participants ressentant du mal-être ou de la malveillance en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale ». Cette différence significative ainsi que l'ensemble des émotions diagnostiquées chez les participants visionnant de nouveau les extraits du corpus lors de la seconde condition expérimentale et devant sélectionner un adjectif parmi une liste d'items pour les qualifier sont présentés en suivant.

5.3.2.4. Détail des résultats de la seconde condition expérimentale

● Observations générales

L'analyse des qualifications des extraits par les sujets lors de la seconde condition expérimentale constitue une autre manière d'appréhender les émotions induites par le visionnage des extraits chez les sujets. Les traitements statistiques réalisés sur les données recueillies lors de la seconde condition expérimentale soulignent que la majorité des sujets des trois groupes de participants sélectionnent souvent le même adjectif français pour qualifier l'un des extraits de films du corpus.

Pour qualifier l'extrait A « Menace après une rupture », 80% des sujets chinois, 75% des sujets italiens et 100% des sujets vénézuéliens sélectionnent l'adjectif « tragique », servant à exprimer des émotions négatives.

Pour qualifier l'extrait B « Femme qui n'aime plus sa vie », 55% des sujets chinois, 65% des sujets italiens et 75% des sujets vénézuéliens sélectionnent l'adjectif « agressif », relevant du lexique servant à exprimer des émotions négatives.

Afin de qualifier l'extrait D « Incendie », la majorité des sujets chinois (45%), vénézuéliens (50%) et italiens (60%) recourt à l'adjectif « violent », appartenant au lexique des émotions négatives.

Pour qualifier l'extrait E, la majorité des sujets des trois groupes de participants interrogés sélectionnent des items relevant du lexique émotionnel de la malveillance. 70% des sujets chinois sélectionnent l'adjectif « agressif » et 60% des sujets italiens ainsi que 50% des sujets vénézuéliens sélectionnent l'adjectif « violent ».

Par ailleurs, pour qualifier l'extrait C : la majorité des sujets chinois (60%) et vénézuéliens (50%) sélectionnent l'adjectif « violent », 40% des sujets vénézuéliens sélectionnant l'adjectif « agressif » ; la majorité des sujets italiens (40%) choisissent l'adjectif « agressif », 25% sélectionnant l'adjectif « violent ».

Ainsi, lors de la seconde condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus, les sujets des trois groupes de participants semblent avoir, au vu des qualifications qu'ils réalisent des extraits, des émotions négatives en visionnant les extraits A, B, C, D et E.

Pour qualifier l'extrait F « Discussion en vacances », 60% des sujets chinois et italiens et 50% de sujets vénézuéliens sélectionnent l'adjectif « calme », relevant du lexique des émotions positives.

Pour qualifier l'extrait I « Discussion père-fils », 95% des sujets chinois et italiens ainsi que 85% des sujets vénézuéliens choisissent l'adjectif « familial » ne relevant pas du lexique émotionnel.

Enfin, 85% des sujets chinois, 60% des sujets italiens et 70% vénézuéliens sélectionnent l'adjectif « banal », ne relevant pas du lexique émotionnel, pour qualifier l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

La majorité des sujets des trois groupes de participants, au vu des qualifications qu'ils réalisent des extraits I et J, semble ressentir des émotions positives en visionnant l'extrait F et ne pas ressentir d'émotion particulière en visionnant les extraits I et J.

● Différence significative observée

La différence significative observée au niveau des émotions induites par un extrait chez deux groupes de participants lors de la seconde condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus concerne l'extrait C «Dispute conjugale ».

Pour qualifier l'extrait C « Dispute conjugale », 12 sujets chinois sélectionnent l'adjectif « violent » et 6 sujets chinois choisissent l'adjectif « agressif » soit des adjectifs du lexique émotionnel servant à exprimer des émotions négatives et plus particulièrement la malveillance. Parmi les participants italiens, 5 choisissent l'adjectif « violent », 8 retiennent l'adjectif « agressif » et 4 sélectionnent l'adjectif « tragique », relevant du lexique émotionnel servant à exprimer l'émotion négative du mal-être.

Il est possible, ainsi, d'observer que les participants chinois et italiens ressentent de la malveillance en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » mais que seuls les participants italiens ressentent du mal-être en visionnant l'extrait.

Le tableau 19 récapitule la répartition des effectifs de sujets des deux groupes de participants de cultures chinoise et italienne ressentant de la malveillance ou du mal-être en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale ».

Nombre de sujets ressentant de la malveillance ou du mal-être en visionnant …				
… l'extrait C « Dispute conjugale »		Culture des sujets		Total
		chinoise	italienne	
Émotion	Malveillance	18	13	31
	Mal-être	0	4	4
Total		18	17	35

Tableau 19 : Induction émotionnelle de l'extrait C variable.

Comme le montre le tableau 19 et ainsi que cela a été commenté plus haut, quelques sujets italiens ressentent une émotion négative liée au mal-être en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » tandis qu'aucun sujet chinois ne ressent du mal-être. Or il y a une différence significative entre le nombre de sujets chinois et le nombre de sujets italiens ressentant de la malveillance ou du mal-être en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » lors de la seconde condition expérimentale ($p < 0,05$, test exact de Fisher).

Il existe une relation de dépendance entre la variable « culture » à deux modalités (chinoise *vs* italienne) et la variable « émotion » à deux modalités (malveillance v*s* mal-être). L'émotion négative de malveillance ou de mal-être induite par l'extrait C « Dispute conjugale » sont liées à la culture chinoise ou italienne des sujets qui le visionnent.

En outre, il est intéressant d'observer que bien que la diversification de la sélection de différents adjectifs par les sujets soit limitée puisque la liste d'items proposée pour sélectionner un adjectif dans le but de qualifier un extrait comprend seulement six unités, les qualifications d'un extrait par les sujets de deux groupes peuvent refléter le ressenti d'émotions distinctes.

Ainsi, les résultats des deux conditions expérimentales du test de l'induction émotionnelle des extraits de films du corpus confirment l'hypothèse opérationnelle 1, selon laquelle un même extrait de film peut engendrer des émotions différentes chez des individus qui n'ont pas la même culture.

L'induction émotionnelle d'un extrait de film français ne dépend pas seulement de l'extrait. Il est ici signalé qu'elle peut, en partie, être liée à la culture des sujets qui le visionnent.

5.3.2.5. Discussion des résultats

● Implications théoriques

Les résultats du test de l'induction émotionnelle des extraits de films du corpus ont des implications d'ordre théorique dans le domaine du FLE. Le test mené atteste que les émotions induites par des extraits de films français chez des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français peuvent dans certains cas être liées à la culture des sujets. Ce constat permet d'envisager sous de nouveaux angles les rapports entre émotion, cognition et culture dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

L'expérience effectuée signale que des groupes de sujets étrangers ayant tous acquis un niveau B2 en français peuvent ressentir des émotions *a* ou *b* de façons significativement différentes en visionnant des extraits de films français identiques. L'expérience souligne que l'émotion, résultant de l'évaluation cognitive d'un extrait de film, peut entretenir une relation avec la culture des sujets. Un même extrait de film français peut susciter des émotions significativement distinctes chez des sujets de cultures maternelles différentes.

L'expérience réalisée indique le lien qui peut exister entre la culture des apprenants de FLE et la façon dont ils peuvent éprouver une émotion donnée en visionnant un DA filmique. Bien sûr, les résultats obtenus ne sont pas généralisables à tout sujet vénézuélien, italien ou chinois ayant acquis un niveau B2 en français. Les résultats concernent les sujets qui ont participé à l'expérience. Toutefois, ces résultats indiquent que les émotions des apprenants visionnant un DA filmique peuvent être liées à leur culture. La qualité du DA filmique en tant que vecteur d'émotions chez les apprenants est variable. Elle dépend des apprenants. C'est pourquoi il paraît essentiel d'envisager les notions de culture, de cognition et d'émotion en les faisant dialoguer. Présenter leurs rapports dans les dictionnaires et aux futurs enseignants de FLE constituerait un moyen pour les enseignants et les futurs enseignants de mieux comprendre les processus à l'œuvre dans la réception émotionnelle qu'ont les apprenants de toute œuvre. Cela permettrait aux enseignants d'avoir une appréhension complexe de l'apprenant et d'envisager ses dimensions cognitives, émotionnelles et culturelles non de façon disjointe et compartimentée mais de façon dynamique et complexe.

● Implications pratiques

Comme cela est précisé dans le chapitre 3, exploiter le film dans sa dimension émotionnelle peut comporter des avantages. A ce propos, Arroyo et Avelino (1997) expliquent que recourir au DA constitué d'un spot publicitaire ou d'un court métrage réalisé dans le cadre

d'une campagne de sensibilisation constitue un bon moyen de motiver les apprenants. Selon les auteurs, ces types de DA conduisent les apprenants à éprouver des émotions et ces dernières conduisent les apprenants à avoir des prises de paroles spontanées et motivées. D'après Rimé (2005), l'individu qui ressent des émotions présente en général le besoin de partager ces émotions avec les autres (cf : 3.4.2.). Ce qui explique pourquoi, les apprenants à qui l'on projette un spot publicitaire réalisé dans le cadre d'une campagne de sensibilisation qui induit chez eux des émotions données aient des prises de parole spontanées. Les apprenants présentent le besoin de partager leurs émotions. Le besoin d'échanger avec les autres sur les émotions éprouvées lors de visionnages de films conduit les apprenants à s'exprimer de façon motivée.

Ainsi, vu que les apprenants présentent le besoin d'avoir un échange sur leurs émotions après avoir visionné un film, le visionnage d'un film peut servir à mettre en place une activité d'expression orale. Il peut aussi servir à proposer une activité visant l'acquisition du lexique affectif et émotionnel dans la langue cible car après le visionnage d'un film, les apprenants peuvent présenter le besoin d'échanger les émotions qu'ils ont ressenties les uns avec les autres.

Suite à la projection d'un film, l'enseignant peut inviter les apprenants à exprimer, à l'oral, ce qu'ils ont ressenti en visionnant le film. A partir des ressentis qu'ils expriment, il peut présenter un ensemble de lexies servant à exprimer des émotions de la même valence que celles des émotions exprimées par les apprenants.

Cependant, si l'enseignant souhaite mettre en place une activité pour viser l'enseignement du lexique relatif aux émotions et aux affects négatifs ou bien, au contraire, du lexique des émotions et des affects positifs, il doit être conscient qu'un même extrait de film peut induire des émotions de valences significativement différentes chez des apprenants de culture distinctes.

Par exemple, le test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus atteste que 75% des sujets vénézuéliens interrogés éprouvent une émotion négative en visionnant l'extrait D « Incendie » mais que seulement 40% des sujets chinois interrogés éprouvent une émotion négative en visionnant cet extrait. 25% des sujets chinois ressentent, de plus, une émotion positive en visionnant cet extrait. Par contre, aucun sujet vénézuélien ne ressent une émotion de cette valence en visionnant l'extrait. Une différence significative est observée entre les effectifs de sujets vénézuéliens et chinois ressentant une émotion négative ou positive.

En considérant les résultats du test de l'induction émotionnelle de l'extrait D, un enseignant pourrait exploiter l'extrait D afin d'amener les sujets vénézuéliens de l'expérience à s'approprier le lexique affectif et émotionnel négatif. Par contre, il ne serait pas pertinent pour l'enseignant d'utiliser cet extrait avec la même finalité auprès des sujets chinois. Les sujets chinois ressentent considérablement moins d'émotions négatives. Il ne serait pas justifié d'introduire le lexique émotionnel négatif auprès d'un groupe dont moins de la moitié des sujets exprime des émotions de cette valence en visionnant l'extrait D. Il serait plus opportun d'exploiter un autre extrait du corpus que l'extrait D.

Résumé intermédiaire de la partie 5.3.

L'hypothèse opérationnelle 1 selon laquelle il peut exister un lien de dépendance entre la culture de sujets étrangers ayant un niveau B2 en français et les émotions qu'ils éprouvent en

visionnant un extrait de film français est appréhendée via le test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus créé, comprenant deux conditions expérimentales.

L'hypothèse opérationnelle 1 est vérifiée.

L'hypothèse est vérifiée pour cinq extraits du corpus dont les inductions émotionnelles sont testées chez des sujets italiens, chinois et vénézuéliens ayant acquis un niveau B2 en français.

Lors de la première condition expérimentale du test, les extraits A « Menace de morts après une rupture », D « Incendie », E « Menace physique », I « Discussion père-fils », J « Début d'une journée de travail » induisent des émotions significativement distinctes chez les sujets de deux groupes de participants. Les analyses effectuées sur la première condition expérimentale indiquent qu'il est possible d'observer qu'un même extrait de film français peut engendrer des émotions significativement distinctes chez des sujets ayant acquis un même niveau en français (ici B2) ne partageant pas la même culture maternelle. Il existe des liens réels entre la culture des sujets et les émotions qu'ils éprouvent en visionnant des extraits de films.

Enfin, les analyses effectuées sur la seconde condition expérimentale du test montrent aussi qu'un extrait de film peut induire des émotions significativement différentes chez des sujets qui ne partagent pas la même culture maternelle. Il y a un lien entre le ressenti de malveillance ou de mal-être lors du visionnage de l'extrait C « Dispute conjugale » éprouvé par des sujets ayant des cultures maternelles chinoise et italienne.

Les résultats obtenus ont des implications dans le domaine de la didactique du FLE. Ils mettent en exergue que lorsque l'enseignant de FLE souhaite utiliser un document authentique pour induire des émotions d'une qualité donnée chez les apprenants dans des perspectives d'enseignement, il doit être conscient que l'émotion induite par un document ne dépend pas seulement de la nature du document. L'enseignant qui a un usage didactique de l'émotion doit être conscient que la/les variable(s) culturelle(s) constitue(nt) un/des facteur(s) pouvant modifier les paramètres de la situation d'apprentissage qui recourt à l'émotion des apprenants selon une perspective didactique.

5.4. A propos de la focalisation de l'attention

Lors de la seconde condition expérimentale de la première expérience menée dans le cadre de cette thèse, les émotions induites par les extraits du corpus chez les participants interrogés sont appréhendées grâce à la liste d'adjectifs construite (cf : Annexe 2) et l'attention que les sujets portent aux extraits est mesurée. Le but du test d'attention est d'examiner si les extraits induisant des émotions négatives chez les sujets focalisent plus leur attention que les extraits qui ne leur procurent pas d'émotion. La méthodologie adoptée pour analyser les données recueillies avec ce test est présentée en suivant. Les résultats sont exposés. Ils sont discutés au regard de la littérature. Leurs implications dans le domaine de la didactique du français langue étrangère sont explicitées.

5.4.1. Analyses

● Etape 1

Le test d'attention créé (cf : 5.2.1.2.) a pour but d'observer comment des extraits de films français induisant des émotions négatives chez des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français, focalisent leur attention. C'est pourquoi ce test demande aux sujets s'ils jugent chaque extrait du corpus tout à fait marquant, plutôt marquant, plutôt pas marquant ou pas du tout marquant.

Afin d'observer quantitativement le jugement des sujets des extraits comme marquants ou non, leurs réponses sont codées. 1 est attribué à la réponse « *Pas du tout marquant* ». 2 est attribué à « *Plutôt pas marquant* », 3 est attribué à « *Plutôt marquant* » et 4 à « *Tout à fait marquant* ».

Des statistiques descriptives sont menées sur les données codées. Elles permettent d'observer quels extraits le plus de sujets des groupes de participants de culture proche, éloignée et intermédiaire par rapport à la culture française jugent marquants ou non marquants. Pour observer cela, il est considéré combien de sujets jugent les extraits marquants (soit tout à fait marquants ou plutôt marquant) et non marquants (soit plutôt non marquants ou tout à fait non marquants).

● Etape 2

L'hypothèse opérationnelle 2 concerne la focalisation de l'attention par des extraits de films français engendrant des émotions négatives chez des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français comparé à une focalisation moindre de l'attention des sujets par des extraits qui n'induisent pas d'émotion chez eux. Pour vérifier cette hypothèse, les résultats du test de l'attention portée aux extraits sont considérés au regard des résultats du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus[72].

Le nombre de sujets de chaque groupe ne ressentant pas d'émotion en visionnant un extrait et jugeant ces extraits marquants (marquants ou plutôt marquants) ou non marquants (plutôt non marquant ou pas du tout marquants) est observé.

Le nombre de sujets de chaque groupe de participants ressentant une émotion négative excepté de l'ennui[73] en visionnant chaque extrait est observé. Puis, il est constaté si ces sujets jugent marquants (marquants ou plutôt marquants) ou non marquants (plutôt non marquant ou pas du tout marquants) les extraits qui induisent chez eux une émotion négative.

Pour tester l'hypothèse opérationnelle 2 sur la focalisation de l'attention des sujets par les extraits leur faisant ressentir des émotions négatives, les états affectifs négatifs provoqués par les extraits chez les sujets correspondant à de l'ennui ne sont pas pris en compte.

L'ennui correspond à « Éprouver un sentiment de lassitude, de fatigue provoqué par l'accoutumance à quelque chose, la monotonie de quelque chose, le manque d'intérêt de quelqu'un ou de quelque chose » (Cnrtl). L'ennui est considéré comme un facteur de démotivation dans le domaine de l'apprentissage (Favre, 2010). Lorsqu'une personne en

[72] Les émotions des sujets diagnostiquées à partir du corpus A sont prises en compte. Bien que ces émotions soient diagnostiquées à partir des traductions des ressentis exprimés par les sujets dans leur LM lors du visionnage des extraits, elles se rapprochent plus des ressentis émotionnels premiers éprouvés par les sujets lors du visionnage des extraits. Lors de la première condition expérimentale les sujets expriment leurs ressentis à partir de questions ouvertes, ce qui n'influence pas la qualité de leurs réponses.

[73] Les raisons de la non prise en compte de cette émotion négative sont expliquées plus bas.

situation de communication est ennuyée par son interlocuteur, elle peut faire consciemment le choix ou non de focaliser son attention au niveau auditif sur une conversation voisine (Gazzaniga, Ivry & Mangun, 1998/2000 : 210). Les niveaux de faible attention reflètent l'ennui (Fiske & Taylor, 2007/2011). L'ennui même s'il constitue une émotion négative ne va pas focaliser l'attention des individus sur les éléments de l'événement qui a provoqué cette émotion. Ainsi, les émotions négatives correspondant à l'ennui observées chez les sujets ne sont pas prises en compte parmi les émotions négatives engendrées par les extraits chez les sujets qui sont censées focaliser l'attention des sujets. Autrement dit, l'hypothèse opérationnelle 2 est testée dans le cadre de la focalisation de l'attention par des extraits induisant des émotions négatives excepté de l'ennui.

Par ailleurs, lorsque les sujets expriment une émotion négative avec une unité lexicale relevant du même champ lexical que l'ennui en présentant le sème /manque ou absence d'intérêt/, leurs émotions ne sont pas prises en compte pour vérifier l'hypothèse opérationnelle 2. L'émotion négative exprimée par un sujet visionnant un extrait avec l'unité lexicale « désintérêt » n'est, par exemple, pas prise en compte pour vérifier l'hypothèse opérationnelle 2.

Des traitements statistiques sont effectués sur les analyses menées à trois niveaux : sur l'ensemble des analyses, par rapport aux extraits, par rapports aux sujets.

1) Analyses appréhendées globalement
   Il est observé combien de fois les sujets des trois groupes interrogés ont une émotion négative en visionnant les extraits du corpus et combien de fois ils jugent les extraits qui induisent chez eux des émotions négatives marquants ou non marquants.
   Il est constaté combien de fois les sujets interrogés des trois cultures n'ont pas d'émotion en visionnant les extraits du corpus et jugent les extraits qui ne leur procurent pas d'émotion marquant ou non marquant.
   Le lien entre les émotions négatives ou les absences d'émotion ressenties par les sujets en visionnant les extraits et les jugements qu'ils émettent des extraits comme marquants ou non marquants pour les trois groupes de participants est observé. Trois tests statistiques du Chi2 d'indépendance sont effectués. Des V de Cramer sont calculés pour chaque comparaison. Le V de Cramer permet d'observer l'intensité de la liaison entre deux variables (Tufféry, 2005 : 48).

2) Analyses appréhendées au regard des extraits
   Il est examiné comment sont jugés marquants ou non marquants les extraits du corpus ayant engendré des émotions négatives chez plus de la moitié des trois groupes de participants du dispositif expérimental mis en place ainsi que les extraits qui n'ont pas induit d'émotion chez plus de la moitié d'entre eux. Il est constaté si les extraits ayant induit des émotions négatives chez plus de 50% des sujets de chaque groupe sont jugés plutôt marquants par les sujets des trois groupes de participants et les extraits n'ayant pas induit d'émotion chez plus de la moitié d'entre eux plutôt jugés non marquants. Trois tests du Chi2 d'indépendance sont effectués. Des V de Cramer sont calculés pour observer l'intensité des relations entre les variables appréhendées.

3) Analyses appréhendées par sujet
   Il est constaté si des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français, jugent aussi marquants des extraits de films français qui leur procurent une émotion négative que des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion.

Les réponses au test d'attention créé qui sont obtenues avec l'échelle de Likert en 4 points servant aux sujets à exprimer s'il trouvent un extrait marquant ou non (1 = Pas du tout marquant ; 2 = Plutôt pas marquant ; 3 = Plutôt marquant ; 4 = Tout à fait marquant) permettent d'observer comment chaque sujet juge marquant ou non un extrait qui lui fait ressentir une émotion négative ou qui ne lui fait pas ressentir d'émotion. Ce qui permet d'obtenir pour chaque sujet un score moyen correspondant au jugement des extraits qui induisent chez lui des émotions négatives comme marquants ou non marquants et un score moyen correspond au jugement des extraits que ne lui procurent pas d'émotion comme marquants ou non marquants.

Des *t* de Student sont effectués pour observer si la moyenne générale au jugement des extraits ayant induit chez les sujets une émotion négative est différente de celle des extraits ne leur procurant pas d'émotion. Le test *t* de Student pour échantillons appariés (soit dont deux ensembles d'observations sont données par les mêmes participants) permet d'observer s'il y a une différence significative entre deux moyennes (Chanquoy, 2005 : 101). Pour que ce test puisse être utilisé, les observations à comparer doivent avoir une distribution normale et présenter des variances homogènes (Chanquoy, 2005 : 85-86). Si les conditions d'application du test *t* de Sudent ne sont pas respectées, c'est le test de Wilcoxon, qui représente le test non paramétrique constituant une alternative au test *t* de Student (Chanquoy, 2005 : 256), qui est réalisé.

5.4.2. Résultats

5.4.2.1. Extraits du corpus retenant ou non l'attention

La figure 27 présente quels extraits sont jugés marquants par le plus de sujets des trois groupe de participants interrogés.

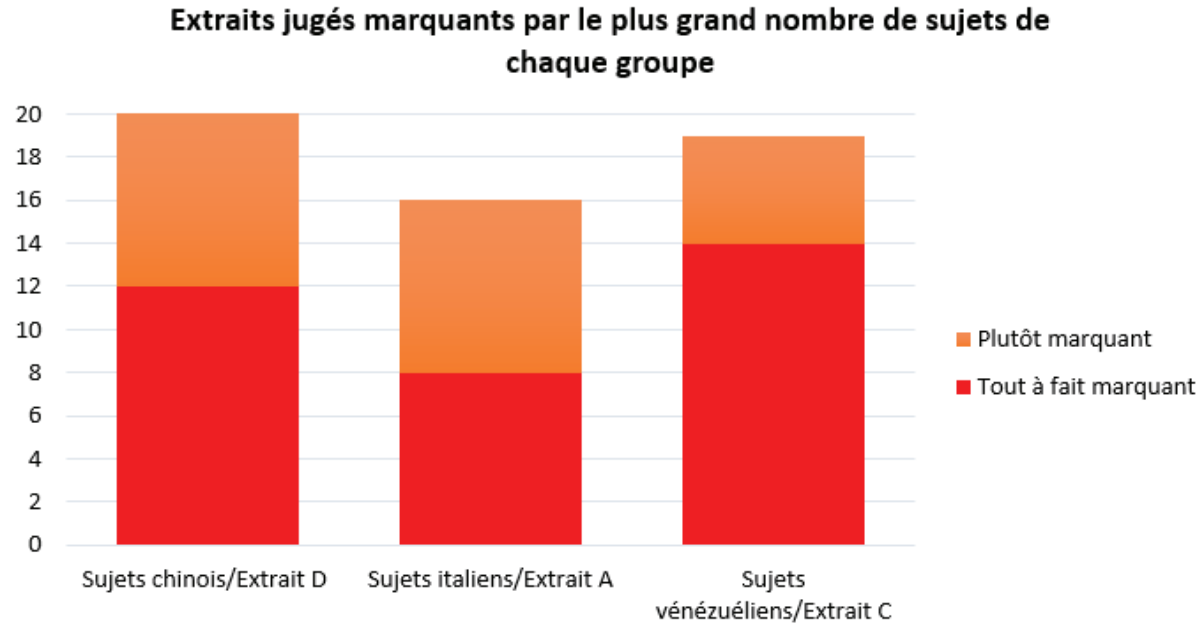


Figure 27 : Les extraits du corpus retenant le plus l'attention des sujets.

La figure 27 indique que l'extrait jugé marquant par le plus de sujets italiens est l'extrait A « Menace de mort après une rupture » présentant la scène d'une menace de mort avec une

arme à feu suite à l'annonce d'une rupture. Or l'extrait A marquant le plus de sujets italiens fait partie des deux extraits qui suscitent une émotion négative lors de la première condition expérimentale du test des émotions induites par les extraits du corpus chez le plus de sujets italiens. L'extrait C « Dispute conjugale » suscite une émotion négative chez 65% d'entre eux et l'extrait A induit une émotion négative chez 55%. L'extrait qui retient le plus l'attention des sujets italiens est un extrait qui induit chez plus de la moitié d'entre eux une émotion négative lorsqu'ils le visionnent pour la première fois.

De plus, l'extrait jugé marquant par le plus de sujets vénézuéliens est l'extrait C « Dispute conjugale » présentant la dispute d'un couple. L'extrait C jugé marquant par le plus de sujets vénézuéliens est l'extrait qui, lors de la première condition expérimentale, avec l'extrait B suscite une émotion négative chez 80% des sujets. L'extrait retenant le plus l'attention des sujets vénézuéliens induit une émotion négative chez la grande majorité des sujets vénézuéliens lors de la première condition expérimentale.

La figure 27 atteste que l'extrait jugé marquant par le plus de sujets chinois est l'extrait D « Incendie ». Or il est possible de noter que cet extrait ne fait pas partie des extraits du corpus ayant induit une émotion négative chez le plus de participants chinois lors de la première condition expérimentale du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus. L'extrait D induit seulement une émotion négative chez 45% des sujets chinois.

La spécificité du jugement des sujets chinois de l'extrait D « Incendie », induisant seulement une émotion négative chez 45% des sujets lors de sa première projection, comme marquant pourrait s'expliquer par le fait que les sujets de culture chinoise, dont la culture est qualifiée de « collectiviste », peuvent accorder beaucoup de valeur à la famille (cf : 5.2.3.1.).

L'extrait D « Incendie » est le seul extrait présentant une scène émotionnellement chargée dans une situation familiale. Il montre la scène d'un repas de famille interrompu par un incendie provoqué involontairement par l'enfant que le père réprimande. Cela pourrait expliquer le fait que l'extrait retienne plus l'attention des sujets que les autres extraits les conduisant à éprouver une émotion négative.

Toutefois, les autres extraits jugés marquants par le plus de sujets chinois sont des extraits qui induisent chez eux des émotions négatives. L'extrait B, induisant une émotion négative chez 60% des sujets, est jugé marquant par 17 sujets. L'extrait C, engendrant une émotion négative chez 65% des sujets, est jugé marquant par 17 sujets. Les extraits qui retiennent l'attention des sujets chinois provoquent chez beaucoup d'entre eux une émotion négative lors de la première condition expérimentale.

La figure 28 précise quels sont les extraits jugés non marquants par le plus de sujets des groupes de participants interrogés.

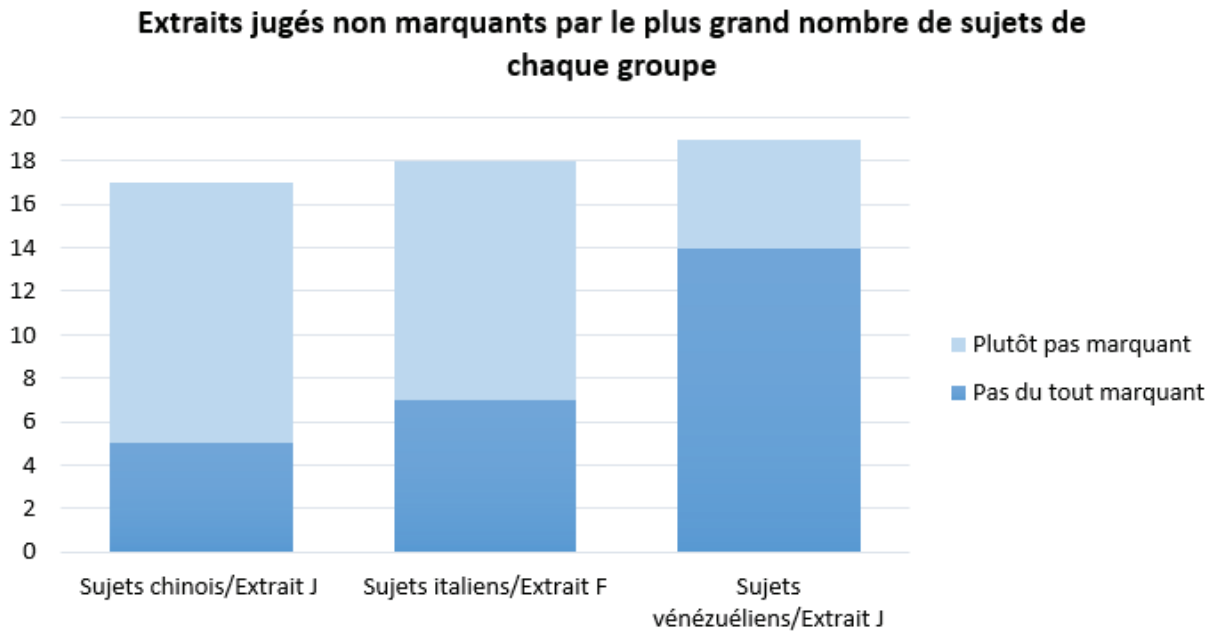


Figure 28 : Les extraits du corpus retenant le moins l'attention des sujets.

Ainsi que l'indique la figure 28, l'extrait jugé non marquant par le plus de sujets chinois est l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Il est jugé non marquant par 17 sujets chinois. Or, comme constaté auparavant (cf : 5.3.2.2.), cet extrait qui ne retient pas l'attention des sujets ne suscite pas d'émotion lors de la première condition expérimentale du test des émotions provoquées par les extraits du corpus chez 80% des sujets chinois.

De plus, l'extrait jugé non marquant par le plus de sujets vénézuéliens est aussi l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Il est jugé non marquant par 19 sujets. Or cet extrait qui ne retient pas l'attention des sujets vénézuéliens n'engendre pas d'émotion lors de la première condition expérimentale chez 65% des sujets vénézuéliens.

La figure 28 montre aussi que l'extrait F « Discussion en vacances » est l'extrait qui est jugé non marquant par le plus de sujets italiens. 18 sujets italiens le jugent non marquant. Or il est possible de constater que l'extrait F, bien qu'il suscite une émotion positive chez 30% des sujets italiens suscite une émotion négative chez seulement 20% d'entre eux lors de la première condition expérimentale, ce qui pourrait expliquer pourquoi cet extrait ne focalise pas leur attention.

5.4.2.2 Lien entre émotion négative et attention

● Appréhension globale

Parmi les émotions diagnostiquées pour les sujets chinois lors du visionnage des extraits du corpus durant la première condition expérimentale, il y a 129 émotions négatives induites ou absence d'émotion induite (réceptions non émotionnelles). Le tableau 20 présente le nombre de fois où les sujets chinois ressentent une émotion négative en visionnant l'un des extraits du corpus et jugent cet extrait marquant ou non marquant et le nombre de fois où les sujets chinois n'ont pas d'émotion en visionnant l'un des extraits du corpus et jugent cet extrait non marquant ou marquant.

Émotions induites par les extraits chez les sujets...		Jugement de l'extrait		Total
Émotion	**…. chinois**	Non marquant	Marquant	
	Pas d'émotion	33	33	66
	Émotion négative	15	48	63
Total		48	82	129

Tableau 20 : Lien entre émotion négative et focalisation de l'attention (sujets chinois).

Comme le signale le tableau 20, les sujets chinois ont une émotion négative en visionnant les extraits du corpus 63 fois. Sur 63 fois où les sujets chinois ressentent une émotion négative en visionnant l'un des extraits du corpus, ils jugent 48 fois l'extrait qui induit chez eux cette émotion marquant. Ils jugent seulement 15 fois l'extrait qui leur fait ressentir une émotion négative non marquant. Par contre, sur 66 fois où les sujets ne ressentent pas d'émotion en visionnant les extraits, ils jugent un nombre de fois égal ces extraits qui ne leur procure pas d'émotion comme marquants ou non marquants.

Les émotions négatives induites par les extraits du corpus chez les sujets chinois semblent avoir tendance à être accompagnées de jugement des extraits comme marquants de la part des sujets qui les éprouvent. Ce qui ne semble pas être le cas des réceptions non émotionnelles.

Il y a une différence significative entre le nombre d'états émotionnels négatifs induits par certains extraits qui sont jugés marquants par les sujets chinois ayant été dans ces états et les états non émotionnels engendrés par certains extraits qui sont jugés non marquants par les sujets chinois ayant ressenti ces états (χ^2 (1, N = 129 = 9,463 p = 0,002). Dans ce cas, il existe une relation de dépendance entre la variable « émotion » à deux modalités (émotion négative *vs* pas d'émotion) et la variable « jugement » à deux modalités (extrait marquant *vs* extrait non marquant). Cette relation de dépendance est de faible intensité (V de cramer = 0, 271).

Ainsi, une différence significative est constatée entre le nombre de fois où les sujets chinois éprouvant une émotion négative focalisent leur attention sur l'extrait l'ayant induit et le nombre de fois où les sujets ne ressentant pas d'émotion en visionnant un extrait ne focalisent pas leur attention sur l'extrait.

Parmi les états émotionnels diagnostiqués pour les sujets italiens lors du visionnage des extraits durant la première condition expérimentale, 125 correspondent à des émotions négatives ou à des réceptions non émotionnelles. Le tableau 21 présente le nombre de fois où les sujets italiens ressentent une émotion négative en visionnant l'un des extraits du corpus et jugent cet extrait marquant ou non marquant et le nombre de fois où les sujets italiens ne ressentent pas d'émotion en visionnant l'un des extraits du corpus et jugent cet extrait marquant ou non.

Émotions induites par les extraits chez les sujets...		Jugement de l'extrait		Total
Émotion	**…. italiens**	Non marquant	Marquant	
	Pas d'émotion	48	23	71
	Émotion négative	21	33	54
Total		69	56	125

Tableau 21 : Lien entre émotion négative et focalisation de l'attention (sujets italiens).

Ainsi que l'indique le tableau 21, les sujets italiens ne ressentent pas d'émotion en visionnant

les extraits du corpus 71 fois. Parmi ces 71 fois où ils ne ressentent pas d'émotion, les sujets italiens jugent 48 fois les extraits qui n'ont pas induit chez eux d'émotion non marquants et seulement 23 fois marquants. Par ailleurs, les sujets italiens ressentent 54 fois une émotion négative en visionnant les extraits du corpus. Ils jugent 33 fois les extraits leur ayant procuré une émotion négative comme marquants et 21 fois non marquants.

Quand des émotions procurées par des extraits sont négatives, les sujets italiens éprouvant ces émotions semblent avoir tendance à juger les extraits plutôt marquants que non marquants. Inversement, les états non émotionnels lors de visionnages d'extraits semblent avoir tendance à être accompagnés de jugement plutôt non marquants que marquants.

Il y a une différence significative entre le nombre de fois où les sujets italiens ressentant une émotion négative en visionnant des extraits du corpus jugent ces extraits marquants et le nombre de fois où les sujets ne ressentent pas d'émotions en visionnant des extraits les jugent non marquants (χ^2 (1, N = 125) = 10,228, p = 0,001). Dans ce cas, la relation de dépendance entre la variable « émotion » à deux modalités (émotion négative *vs* pas d'émotion) et « jugement » à deux modalités (extrait marquant *vs* extrait non marquant) est de faible intensité (V de Cramer = 0, 286).

De fait, il y a une différence significative entre le nombre de fois où les sujets italiens ressentant une émotion négative focalisent leur attention sur l'extrait l'ayant induit et le nombre de fois où les sujets italiens ne ressentant pas d'émotion en visionnant un extrait ne focalisent pas leur attention sur l'extrait.

Sur l'ensemble des états émotionnels diagnostiqués pour les sujets vénézuéliens ayant visionné les 8 extraits du corpus, 77 correspondent à des émotions négatives et 64 à des réceptions non émotionnelles (absence d'émotion diagnostiquée). Le tableau 22 illustre le nombre de fois où les sujets vénézuéliens ont une émotion négative ou ne ressentent pas d'émotion en visionnant certains extraits du corpus et jugent ces extraits marquants ou non marquants.

Émotions induites par les extraits chez les sujets...		Jugement de l'extrait		Total
	…. vénézuéliens	Non marquant	Marquant	
Émotion	Pas d'émotion	47	17	64
	Émotion négative	27	50	77
Total		74	77	141

Tableau 22 : Lien entre émotion négative et focalisation de l'attention (sujets vénézuéliens).

Le tableau 22 montre que sur 77 fois où les sujets vénézuéliens ressentent une émotion négative en visionnant l'un des extraits du corpus, les sujets jugent 50 fois ce dernier marquant et 27 fois non marquant. Sur 64 fois où les sujets vénézuéliens ne ressentent pas d'émotion en visionnant l'un des extraits du corpus, les sujets jugent 47 fois l'extrait non marquant et 17 fois l'extrait marquant.

Les émotions négatives éprouvées par les sujets vénézuéliens visionnant des extraits semblent avoir tendance à être accompagnées de jugement des extraits marquants de la part des sujets éprouvant ces émotions. Inversement, les réceptions non émotionnelles des sujets vénézuéliens visionnant des extraits semblent avoir tendance à être accompagnées de jugement de ces extraits non marquants de la part des sujets ayant ces réceptions.

Il y a une différence significative entre le nombre de fois où les sujets vénézuéliens jugent un extrait du corpus marquant qui leur a procuré une émotion négative et le nombre de fois où les sujets vénézuéliens ne jugent pas marquant un extrait du corpus qui ne leur a procuré aucune émotion (χ^2 (1, N = 141) = 20,636, p = 0,000). Il existe, dans ce cas, un lien de dépendance entre la variable « émotion » à deux modalités (émotion négative *vs* pas d'émotion) et « jugement » à deux modalités (extrait marquant *vs* extrait non marquant). La relation de dépendance entre ces variables est d'intensité modérée (V de Cramer = 0, 383).

Une différence significative est constatée entre le nombre de fois où les sujets vénézuéliens ont une émotion négative et focalisent leur attention sur l'extrait ayant induit chez eux cette émotion et le nombre de fois où les sujets vénézuéliens n'ont pas d'émotion en visionnant un extrait et ne focalisent pas leur attention sur l'extrait.

● Appréhension par types d'extraits

Les extraits induisant des émotions négatives chez plus de la moitié des sujets chinois sont les extraits B « Femme qui n'aime plus sa vie », C « Dispute conjugale » et E « Menace physique ». Ceux ne suscitant pas d'émotion chez plus de la moitié des sujets chinois sont les extraits F « Discussion en vacances », I « Discussion père-fils » et J « Début d'une journée de travail ». Le tableau 23 montre le nombre de fois où les sujets chinois jugent marquant ou non marquant ces deux groupes d'extraits.

Jugements par les sujets chinois des extraits	Jugements des extraits		Total
	Marquants	Non marquants	
induisant des émotions négatives (B, C, E)	47	13	60
ayant des réceptions non émotionnelles (F, I, J)	17	43	60
Total	64	56	120

Tableau 23 : Extraits focalisant ou non l'attention (sujets chinois).

Comme il est possible de l'observer grâce au tableau 23, les extraits B « Femme qui n'aime plus sa vie », C « Dispute conjugale » et E « Menace physique » sont jugés 47 fois marquants et 13 fois non marquants par les sujets chinois. Par ailleurs, les extraits F « Discussion en vacances », I « Discussion père-fils » et J « Début d'une journée de travail » sont jugés 17 fois marquants et 43 fois non marquants par ces sujets.

Les extraits B, C et E sont plus jugés marquants que non marquants tandis que les extraits F, I et J sont jugés plus de fois non marquants que marquants par les sujets chinois. Les extraits induisant des émotions négatives chez plus de la moitié des sujets chinois semblent avoir tendance à être jugés marquants par les sujets tandis que les extraits n'induisant pas d'émotion chez plus de la moitié des sujets semblent avoir tendance à être jugés non marquants par les sujets.

Il y a une différence significative entre le nombre de fois où les extraits B, C et E sont jugés marquants ou non par les sujets chinois ainsi que le nombre de fois où les extraits F, I et J sont jugés marquants ou non par les sujets (χ^2 (1, N = 120) = 30,134, p = 0,000). La variable « extraits » à deux modalités (induisant des émotions négatives *vs* ayant des réceptions non émotionnelles) et la variable « jugement des extraits » à deux modalités (marquants *vs* non marquants) entretiennent une relation de dépendance. Cette relation est de forte intensité (V

de Cramer = 0,501).

Un lien existe entre les extraits qui induisent des émotions négatives chez plus de la moitié des sujets chinois et la focalisation de l'attention des sujets par les extraits.

Les extraits induisant des émotions négatives chez plus de la moitié des sujets italiens correspondent aux extraits A « Menace de mort après une rupture », B « Femme qui n'aime plus sa vie » et C « Dispute conjugale ». Ceux n'induisant pas d'émotion chez plus de la moitié des sujets italiens sont les extraits I « Discussion père-fils » et J « Début d'une journée de travail ». Le tableau 24 montre le nombre de fois où deux groupes d'extraits sont jugés marquants ou non par les sujets italiens.

Jugements par les sujets italiens des extraits	Jugements des extraits		Total
	Marquants	Non marquants	
induisant des émotions négatives (A, B, C)	35	25	60
ayant des réceptions non émotionnelles (I, J)	11	29	40
Total	46	54	120

Tableau 24 : Extraits focalisant ou non l'attention (sujets italiens).

Le tableau 24 indique que les extraits A « Menace de mort après une rupture », B « Femme qui n'aime plus sa vie » et C « Dispute conjugale » induisant des émotions négatives chez plus de la moitié des sujets italiens sont jugés par ces sujets plus de fois marquants que non marquants. Sur 60 jugements recueillis, ils sont jugés 35 fois marquants et 25 fois non marquants. Les extraits I « Discussion père-fils » et J « Début d'une journée de travail » ne suscitant pas d'émotion chez plus de la moitié des sujets italiens sont plus de fois jugés non marquants que marquants par les sujets. Sur 40 jugements récoltés, il y a 29 jugements de ces extraits comme non marquants et seulement 11 jugements des extraits comme marquants.

Les extraits de films du corpus provoquant des émotions négatives chez plus de la moitié des sujets italiens semblent avoir tendance à être jugés marquants par les sujets alors que les extraits n'induisant pas d'émotion chez plus de la moitié des sujets italiens semblent avoir tendance à être jugés non marquants.

Il existe une différence significative entre les jugements des sujets italiens des groupes d'extraits A, B, C et I, J comme marquants et non marquants (χ^2 (1, N = 120) = 9,185, p = 0,002). La variable « extraits » à deux modalités (induisant des émotions négatives *vs* ayant des réceptions non émotionnelles) et la variable « jugement des extraits » à deux modalités (marquants *vs* non marquants) entretiennent une relation de dépendance. Leur relation est d'intensité modérée (V de Cramer = 0,303).

Un lien est observable entre les extraits qui induisent chez plus de la moitié des sujets italiens des émotions négatives et la focalisation de l'attention des sujets par ces extraits.

Les extraits induisant des émotions chez plus de la moitié des sujets vénézuéliens sont les extraits A « Menace de mort après une rupture » B « Femme qui n'aime plus sa vie », C « Dispute conjugale », D « Incendie » et E « Menace physique ». Ceux ne provoquant pas d'émotion à plus de la moitié des sujets vénézuéliens sont les extraits F « Discussion en vacances », I « Discussion père-fils » et J « Début d'une journée de travail ». Le tableau 25 montre comment sont jugés ces deux groupes d'extraits par les sujets.

Jugements par les sujets vénézuéliens des extraits	Jugements des extraits		Total
	Marquants	Non marquants	
induisant des émotions négatives (A, B, C, D, E)	65	35	100
ayant des réceptions non émotionnelles (F, I, J)	9	31	40
Total	74	66	139

Tableau 25 : Extraits focalisant ou non l'attention (sujets vénézuéliens).

Ainsi que le montre le tableau 25, sur 100 jugements des sujets vénézuéliens récoltés des extraits A « Menace de mort après une rupture », B « Femme qui n'aime plus sa vie », C « Dispute conjugale », D « Incendie » et E « Menace physique », 65 correspondent à un jugement des extraits marquants. Sur 40 jugements des sujets vénézuéliens recueillis des extraits F « Discussion en vacances », I « Discussion père-fils » et J « Début d'une journée de travail », 31 jugements correspondent à un jugement des extraits non marquants.

Les extraits de films suscitant des émotions négatives chez plus de la moitié des sujets vénézuéliens semblent avoir tendance à être jugés marquants par ces sujets et les extraits n'induisant pas d'émotion chez plus de la moitié d'entre eux ont tendance à être jugés non marquants.

Il y a une différence significative entre les jugements des sujets vénézuéliens des extraits induisant des émotions négatives chez plus de la moitié d'entre eux ou pas d'émotion comme marquants et non marquants (χ^2 (1, N = 139) = 20,710, p = 0,000). Dans ce cas, la variable du « jugement des extraits » à deux modalités (marquants *vs* non marquants) et la variable « extraits » à deux modalités (ayant des émotions négatives *vs* induisant des réceptions non émotionnelles) entretiennent une relation de dépendance. Cette relation est de faible intensité (V de Cramer vaut 0,385).

Un lien réel et notable existe entre les extraits du corpus induisant des émotions négatives chez plus de la moitié des sujets vénézuéliens et la focalisation de l'attention des sujets par ces extraits.

● Appréhension des résultats au regard des sujets

Le test de Levene atteste que les variances des observations relatives aux sujets chinois ressentant une émotion négative jugeant les extraits plus ou moins marquants et aux sujets chinois ne ressentant pas d'émotion jugeant les extraits plus ou moins marquants sont homogènes (F = 10,936, p = 0,346). Le test de Shapiro-Wilk indique que les observations relatives aux jugements des extraits n'induisant pas d'émotion chez les sujets chinois ont une distribution normale (W = 0,744) et celles relatives aux jugements des sujets des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion aussi (W =0,382). Le t Student est ainsi effectué pour comparer ces observations.

Le test de Levene indique que les variances des observations relatives aux groupes de sujets vénézuéliens ressentant une émotion négative jugeant les extraits plus ou moins marquants et de sujets vénézuéliens ne ressentant pas d'émotion jugeant les extraits plus ou moins marquants sont homogènes (F = 32,358, p = 0,723). De plus, les observations relatives aux jugements par les sujets des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion ont une distribution normale (W = 0,295) et celles relatives aux jugements des sujets des extraits qui leur

procurent une émotion négative aussi (W = 0,085). Le test *t* de Student est effectué pour comparer ces observations.

Cependant, les variances des observations relatives aux sujets italiens ressentant une émotion négative jugeant les extraits plus ou moins marquants et aux italiens ne ressentant pas d'émotion jugeant les extraits plus ou moins marquants ne sont pas homogènes (F = 11,601, p = 0,048). De fait, il n'est pas possible d'utiliser le test *t* de Student pour comparer ces observations. La condition de l'application du test correspondant à l'homogénéité des variances de deux ensembles d'observations à comparer n'est pas respectée. Le test statistique non paramétrique de Wilcoxon est utilisé.

La figure 29 présente comment les sujets chinois jugent marquants ou non les extraits pour lesquels ils ressentent une émotion négative en les visionnant et ceux qui ne leur procurent aucune émotion.

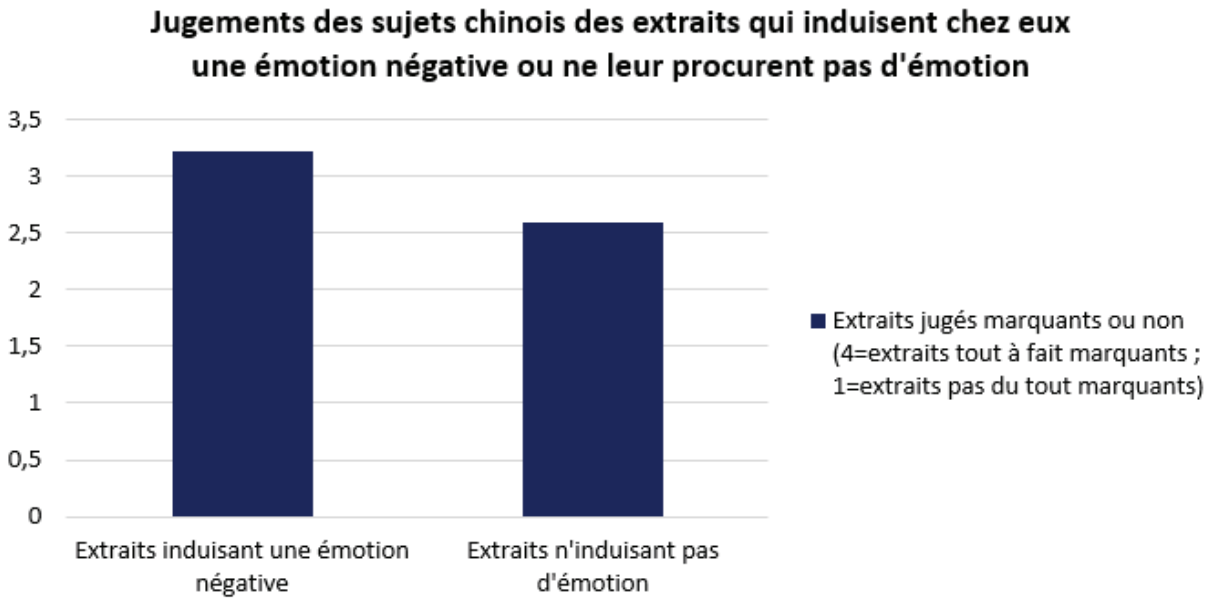


Figure 29 : Jugements des sujets chinois des extraits.

La figure 29 et les moyennes qu'elle expose[74] attestent que les sujets chinois semblent juger plus marquants les extraits qui leur procurent une émotion négative que les extraits qui ne leur procurent pas d'émotion. La moyenne obtenue pour le jugement des extraits induisant des émotions négatives chez les sujets chinois comme marquants vaut 3,22. Celle obtenue pour le jugement des extraits ne procurant pas d'émotion aux sujets chinois comme marquants vaut 2,59. Or il y a une différence significative entre la moyenne obtenue pour le jugement des extraits comme marquants pour les extraits induisant chez les sujets chinois des émotions négatives et la moyenne obtenue pour le jugement des extraits comme marquants qui ne leur procurent pas d'émotion (t(18) = 3,843, p = 0,001).

La figure 30 illustre dans quelle mesure les sujets vénézuéliens jugent les extraits qui induisent chez eux une émotion négative marquants et d'un autre côté comment ils jugent non marquants les extraits qui ne leur procurent aucune émotion.

[74] Ces moyennes correspondent aux jugements de 19 sujets ressentant une émotion négative en visionnant certains extraits du corpus et n'éprouvant pas d'émotion en visionnant d'autres extraits. Les jugements d'un sujet chinois, ressentant des émotions négatives pour certains extraits du corpus mais n'ayant de réception non émotionnelle d'aucun extrait du corpus, ne sont pas pris en compte.

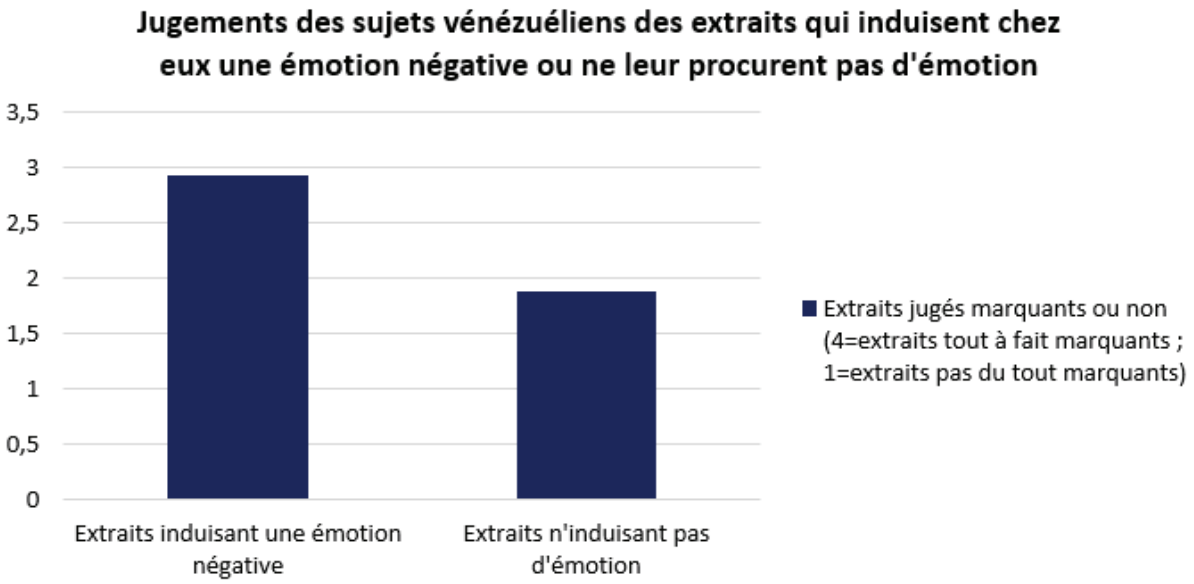


Figure 30 : Jugements des sujets vénézuéliens des extraits.

Les moyennes[75] exposées dans la figure 30 indiquent que la moyenne obtenue pour le jugement des extraits induisant chez les sujets vénézuéliens des émotions négatives comme marquants vaut 2,93 et celle obtenue pour le jugement des extraits ne procurant pas d'émotion à ces sujets comme marquants vaut 1,88. Les sujets vénézuéliens semblent juger plus marquants les extraits qui leur font ressentir une émotion négative que les extraits qui ne leur procurent pas d'émotion. Or il y a une différence significative entre les moyennes obtenues pour ces jugements ($t(18) = 7{,}612$, $p = 0{,}000$).

La figure 31 illustre comment les sujets italiens jugent marquants les extraits qui suscitent chez eux une émotion négative et les extraits qui ne leur procurent aucune émotion.

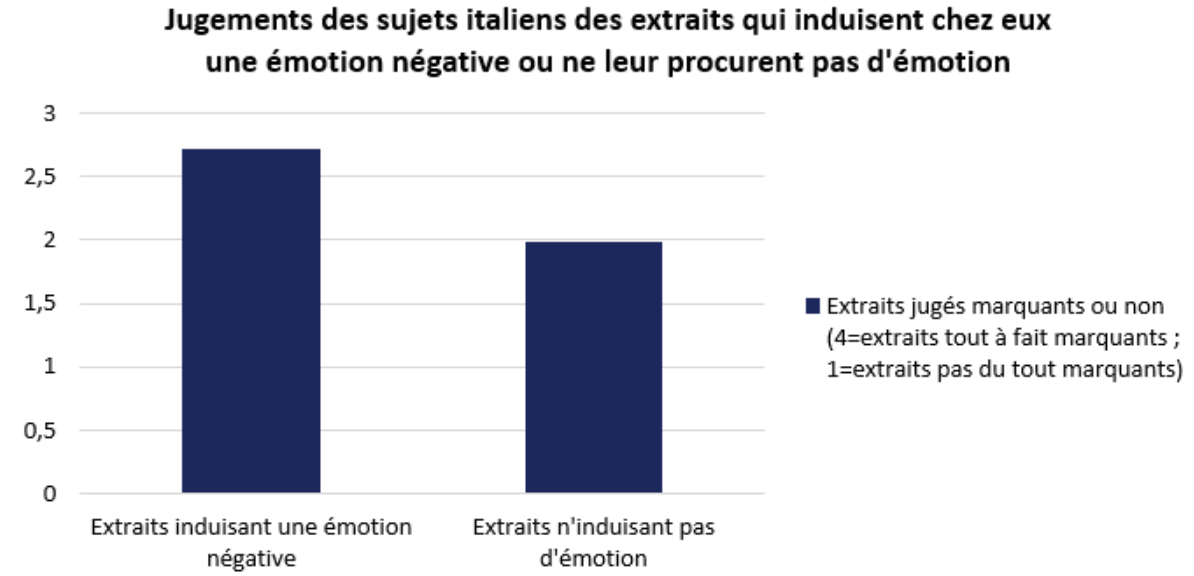


Figure 31 : Jugements des sujets italiens des extraits.

[75] Ces moyennes correspondent aux jugements de 19 sujets vénézuéliens ayant une émotion négative en visionnant certains extraits du corpus et n'ayant pas ressenti d'émotion en visionnant d'autres extraits. Les jugements d'un sujet vénézuélien, éprouvant des émotions négatives en visionnant des extraits du corpus mais n'ayant une réception émotionnelle d'aucun extrait, ne sont pas considérés.

La moyenne obtenue pour le jugement des extraits par les sujets italiens pour lesquels ils ressentent une émotion négative vaut 2,72 et celle du jugement des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion spécifique vaut 1,98[76]. Il semble que les sujets italiens jugent plus marquants les extraits de films qui leur procurent des émotions négatives que les extraits qui ne leur procurent aucune émotion. Or il y a une différence significative entre les moyennes obtenues pour le jugement des extraits induisant des émotions négatives ou ne suscitant pas d'émotion chez les sujets italiens ($Z = -3{,}055$, $p = 0{,}002$).

Ainsi, des sujets jugent plus marquants des extraits de films français qui leur procurent une émotion négative que des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion. Ceci est vérifié pour les trois groupes du dispositif expérimental mis en place. Les sujets jugent plus marquants les extraits qui induisent chez eux une émotion négative que les extraits qui ne leur procurent aucune émotion. Les différences observées sont significatives.

Les résultats indiquent que les extraits jugés les plus marquants, soit comme extraits qui attirent l'attention des sujets et dont ils vont se souvenir, sont les extraits qui induisent chez les sujets des émotions négatives. Ce qui atteste que des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français, focalisent leur attention sur des extraits de films leur procurant des émotions négatives.

L'hypothèse opérationnelle 2, selon laquelle des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français, visionnant des extraits de films français focalisent plus leur attention sur des extraits de films qui induisent chez eux des émotions négatives que sur des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion, est vérifiée.

5.4.2.3. Discussion des résultats

● Implications théoriques

La Didactique Cognitive (Billières & Spanghero, 2005)[77] a pour principe de convoquer conjointement aux savoirs pédagogiques les sciences cognitives dont la psychologie cognitive pour mieux appréhender les processus à l'œuvre dans l'apprentissage des LE. Son but est d'en proposer des explications. De nombreux didacticiens inscrivent le cadre théorique de leurs recherches dans le champ de la psychologie cognitive. Gaonac'h (2000) se réfère, par exemple, aux théories de la psychologie cognitive sur les procédés de lecture en LM pour appréhender la complexité de la lecture en LE et proposer des pistes didactiques pour l'enseignement/apprentissage de la lecture en LE.

L'étude ici menée sur la focalisation de l'attention de sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français par des extraits de films français induisant chez eux des émotions négatives soutient les résultats mis en avant par Roch-Veiras (2009 : 232), indiquant que les émotions induites par un texte chez les apprenants de FLE focalisent leur attention sur le document. Les

[76] Les moyennes correspondent aux jugements de 19 sujets italiens ayant une émotion négative en visionnant certains extraits du corpus et n'ayant pas ressenti d'émotion en visionnant d'autres extraits. Les jugements d'un sujet italien, ayant des émotions négatives en visionnant certains extraits mais n'ayant pas une réception émotionnelle d'aucun extrait, ne sont pas appréciés.

[77] Le principe de Didactique Cognitive est proposé par Billières et Spanghero-Gaillard (2005). Son but est de de mettre en lumière le *pourquoi* et le *comment* de l'apprentissage et de l'enseignement en ce qui concerne la perception, la compréhension, la production en LE. Elle a pour principe de viser la compréhension du développement des connaissances. Ses explications sur le processus cognitifs impliqués dans l'apprentissage et l'usage d'une LE ont un effet sur l'appréhension des pratiques d'enseignement.

résultats présentés dans cette section confirment que les émotions induites par des DA chez les apprenants focalisent leur attention sur ce DA. L'étude réalisée montre, en plus de ce qu'atteste l'étude de Roch-Veiras (2009) mettant en avant que les textes induisant des émotions chez les apprenants maintiennent leur attention, que les DA filmiques induisant des émotions négatives chez les apprenants focalisent leur attention.

Les résultats de l'expérience permettent de mettre en lumière les rapports entre émotion et cognition pouvant avoir un impact sur l'apprentissage du FLE. Ces résultats montrent que la didactique du FLE peut considérer un usage didactique des états émotionnels des apprenants. Les émotions éprouvées par les apprenants ont un effet sur la cognition, pouvant favoriser l'apprentissage de la langue cible. La Didactique Cognitive semble ainsi avoir intérêt à considérer les travaux menés en psychologie cognitive sur les rapports entre cognition et émotion.

L'étude menée a, par ailleurs, des implications d'ordre théorique au niveau de la conception des émotions négatives. Les résultats de l'étude questionnent les représentations péjoratives des émotions négatives dans le domaine de l'enseignement/apprentissage des LE. Ils confortent d'autres conceptions des émotions de cette valence. Il convient de rappeler que les émotions négatives sont souvent envisagées en tant qu'émotions induites par l'apprentissage lui-même dans le domaine de la DLE et comme néfaste aux apprentissages.

Il est fréquemment conseillé aux enseignants d'éviter à leurs apprenants d'éprouver des émotions négatives. Comme cela est précisé dans le cadre théorique (cf : 1.3.4.), le dictionnaire coordonné par Cuq (2003 : 80) explique qu'une émotion provoque 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 didacticiens soulignent souvent l'impact défavorable des émotions négatives sur l'apprentissage. Selon Arnaud (2006), les apprenants débutants, ayant des difficultés à trouver les mots de la LE pour exprimer des pensées complexes lors d'activités communicatives, ont peur de prendre la parole ; ce qui constitue un frein dans le développement de leur compétence de communication. L'auteur conseille aux enseignants de créer un climat détendu. Gardner (2010) précise, par ailleurs, la corrélation positive existant entre la motivation de l'apprenant à apprendre une LE et ses affects positifs.

Cependant, Sarter (2010) rappelle qu'il n'est pas si aisé d'affirmer sans nuancer son propos que les émotions positives sont plus favorables que les émotions négatives à l'accroissement de la motivation. L'auteur donne l'exemple de la colère, pouvant améliorer la motivation des apprenants. La colère est classée parmi les émotions qui ont une fonction adaptative et la tendance d'action qui lui est associée est l'affrontement (cf : 3.3.1.2.). C'est pour cela que lorsque les apprenants sont en colère, cela peut les conduire à redoubler d'efforts pour apprendre la langue cible. Ghali et Frasson (2010) soulignent, en sus, l'impact bénéfique des émotions négatives sur les processus de mémorisation lors de l'apprentissage d'une LE. Les résultats de nombreuses études soutiennent l'idée que tout matériel induisant une émotion, qu'elle soit positive ou négative, est mieux mémorisé qu'un matériel n'induisant pas d'émotion (Martins, 1981).

L'expérience ici présentée sur la focalisation de l'attention de sujets étrangers par des extraits induisant chez eux des émotions négatives n'envisage pas l'émotion de l'apprenant telle que la définit le dictionnaire coordonné par Cuq (2003) par rapport à l'enseignement ou à l'apprentissage. Elle ne l'envisage pas sous l'angle de la sympathie ou de l'antipathie envers un enseignement. Elle envisage l'émotion induite par un DA chez l'apprenant et elle montre un effet bénéfique des émotions négatives sur l'apprentissage de la LE.

Il est observé que les extraits induisant des émotions négatives chez des sujets étrangers ayant un niveau B2 en français sont jugés plus marquants par ces derniers que les extraits qui ne leur procurent pas d'émotion. Les extraits qui leur procurent des émotions négatives retiennent plus leur attention. Ces résultats permettent de mettre en exergue que l'émotion négative des apprenants au sein de la classe peut favoriser les apprentissages.

L'étude menée corrobore les postulats de Sarter (2010) et Ghali et Frasson (2010) sur l'impact bénéfique des émotions négatives dans l'apprentissage des LE. Les émotions négatives des apprenants de FLE ne sont pas forcément à envisager comme néfastes pour un apprentissage réussi et efficace, au contraire.

● Implications pratiques

L'étude réalisée sur la focalisation de l'attention par des extraits de films induisant chez des sujets étrangers des émotions négatives confirme les résultats de nombreuses études menées en psychologie.

Les résultats rappelés vont dans le sens des études indiquant le lien existant entre émotion négative et focalisation de l'attention sur l'événement critique ayant induit cette émotion. Ils confirment les rapports mis en avant entre émotion négative et focalisation de l'attention sur la situation suscitant cette émotion mis en exergue par les études de Christianson et Loftus (1991), Burke et al. (1992). Ils soutiennent les conclusions mises en avant par Bornstein et al. (1998) avec leur étude sur la focalisation de l'attention par les passages de séquences filmiques induisant des émotions négatives. Les stimuli filmiques qui suscitent des émotions négatives chez les spectateurs retiennent leur attention.

Les résultats de l'expérience menée ont des implications directes sur les pratiques de l'enseignement du FLE. Ils indiquent qu'il est préférable pour l'enseignant qui souhaite focaliser l'attention des apprenants sur un extrait de film d'exploiter un extrait induisant chez eux des émotions négatives. L'expérience effectuée indique que l'un des moyens de permettre la mise en place d'une attention exogène involontaire (provoquée par un objet de l'environnement qui est peu coûteuse sur le plan cognitif pour l'apprenant, cf : 3.2.1.) peut être de projeter aux apprenants des extraits de films induisant chez eux des émotions de valences négatives. Les informations d'un extrait de film induisant une émotion négative chez les apprenants retiennent plus leur attention que les informations d'un extrait de film qui ne leur procure aucune émotion. Elles devraient donc être mieux perçues, plus traitées et de fait plus mémorisées (Ruph, 2011 : 32 ; Lair, 1997 : 12).

Résumé intermédiaire de la partie 5.4.

L'analyse des trois corpus indique que les émotions négatives induites par des extraits sont plus accompagnées de jugement des extraits marquants que les réceptions non émotionnelles qui sont plus accompagnées de jugements des extraits non marquants.

Par ailleurs, les extraits induisant des émotions négatives chez plus de la moitié des sujets des trois groupes de participants sont les extraits qui sont jugés les plus marquants par ces derniers. Ces extraits retiennent leur attention. Au contraire, les extraits jugés les moins marquants par les sujets sont ceux qui n'induisent pas d'émotion chez plus de la moitié des sujets des trois groupes de participants. Ces extraits ne retiennent pas leur attention.

L'hypothèse opérationnelle 2 est vérifiée.

Des sujets étrangers, ayant un niveau B2 en français, focalisent plus leur attention sur des extraits qui leur procurent une émotion négative que sur des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion.

De plus, ces résultats ont des implications d'ordre théorique dans le domaine de la didactique du FLE. Ils permettent de souligner dans quelle mesure la Didactique Cognitive semble avoir intérêt à considérer les processus cognitifs au regard des processus émotionnels au vu des rapports entre émotion et attention mis en lumière. L'expérience met aussi en exergue l'impact positif des émotions négatives sur le processus d'apprentissage. Elle soutient une vision nuancée de l'effet des émotions de valence positive et de valence négative sur l'apprentissage. Les émotions de valences négatives peuvent avoir un effet positif. Les résultats présentés ont aussi des implications de nature pratique. Ils permettent de mettre en avant que l'un des moyens d'améliorer l'attention des apprenants afin de favoriser l'apprentissage de la langue cible est d'exploiter auprès des apprenants des extraits de films leur procurant des émotions négatives.

Chapitre 6 : Deuxième expérience

Présentation

Ce sixième chapitre présente l'expérience menée en vue d'observer l'intérêt d'exploiter un document authentique filmique induisant des émotions chez des apprenants de français langue étrangère ayant acquis un niveau B2 en français. Cette étude montre dans quelle mesure l'exploitation d'un extrait de film français auprès d'apprenants de ce niveau peut favoriser la cohésion du groupe-classe, susciter la mise en œuvre du savoir-être empathique des apprenants et favoriser la mémorisation des informations verbales et non verbales présentées dans ce genre de document.

Le cadre théorique ayant permis de poser les hypothèses sur l'exploitation d'un extrait de film français émotionnellement chargé auprès de sujet étrangers dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère est rappelé. Celui ayant permis de formuler les hypothèses sur les difficultés de sujets étrangers à être empathiques envers des natifs et la mise en œuvre des processus sous tendant l'empathie via l'activité de théâtralisation d'un extrait de film est précisé de nouveau.

Le protocole expérimental créé pour tester ces hypothèses est exposé. La méthodologie d'analyse pour chaque ensemble de données recueilli est justifiée. Les résultats sont présentés. Leurs implications par rapport à la didactique du français langue étrangère sont mises en avant.

6.1. Hypothèses sur l'exploitation d'un extrait de film émotionnel

Le cadre théorique exposé dans le chapitre 3 conduit à la formulation des hypothèses opérationnelles 3 et 4 sur la mémorisation de sujets étrangers d'un extrait de films français induisant chez eux des émotions et la mémorisation du dialogue d'un extrait qui comprend des unités lexicales relevant du lexique de l'affect. Le cadre théorique construit a aussi conduit à l'énonciation de l'hypothèse opérationnelle 5 sur la motivation de sujets étrangers envers des activités concernant un extrait de film présentant un événement émotionnel et induisant des émotions chez les sujets. Il permet aussi de formuler l'hypothèse opérationnelle 6 sur la cohésion du groupe-classe dont les apprenants sont considérés en tant qu'être sociaux et affectifs. Le cadre théorique présenté amène, de plus, à la formulation de l'hypothèse opérationnelle 7 selon laquelle des sujets étrangers peuvent avoir des difficultés en situation de communication interculturelle à comprendre les émotions de natifs et, donc, à être empathiques envers eux. Il conduit enfin à l'énonciation de l'hypothèse opérationnelle 8 d'après laquelle l'activité de théâtralisation d'un extrait de film constitue une activité qui permet d'amener les apprenants à être empathiques au sein de l'espace classe envers les protagonistes de l'extrait. Le cadre théorique ayant permis de formuler ces hypothèses opérationnelles est rappelé en suivant. Des sous hypothèses sont énoncées pour les hypothèses opérationnelles 3, 4 et 5.

6.1.1. Rappel du cadre théorique

● Induire des émotions chez les apprenants

Comme cela a été vu dans le cadre théorique (cf : 3.2.), l'émotion entretient des rapports étroits avec la mémoire :

- La plupart du temps, les mots affectivement chargés sont mieux mémorisés que les mots neutres (Doerksen & Shimamura, 2001). Lorsque des phrases comprennent des termes affectifs dans leur expansion, elles sont mieux retenues (Legros, 1990).

- Les stimuli filmiques engendrant des émotions négatives retiennent l'attention des spectateurs sur les éléments à la source des événements ayant induit ces émotions (Bornstein, Liebel & Sarberry, 1998). Enfin, les spectateurs d'événements émotionnels négatifs retiennent mieux les actions des personnages de ces événements que les détails de ces derniers (Migueles & García-Bajos, 1999).

Par ailleurs, le lien existant entre les émotions et la motivation a été exposé dans le chapitre 3 (cf : 3.3.) :

- Une histoire émotionnelle accroît l'intérêt de celui qui la reçoit (Desalles, 2007). L'être humain est intéressé par les récits chargés en émotions (Rimé, 2005). C'est précisément parce que l'homme a tendance à éviter de penser à des événements engendrant des émotions négatives comme la mort qu'il est fasciné par les images atroces montrées par les journaux télévisés (Lits, 2008).

- Quand l'homme partage son vécu émotionnel, cela développe la cohésion sociale (Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2009). Un groupe qui visionne une séquence de film dont les membres discutent des émotions éprouvées lors du visionnage d'une séquence est plus cohésif qu'un groupe qui ne discute pas ou qu'un groupe qui discute de la forme de la séquence (Espitalier et al., 2003).

● Montrer des émotions aux apprenants

Tel que cela a été explicité (cf : 3.5.2.2.), il n'est pas forcément évident de comprendre les émotions d'une personne qui ne partage pas sa culture :

- Il peut être difficile de comprendre comment une personne d'une autre culture, avec des valeurs qui sont différentes des siennes, évalue une situation (Pacherie, 2004).

- Le comportement expressif de cette personne peut ne pas être interprété correctement s'il ne fait partie de notre répertoire comportemental. Il est plus facile de reconnaître les émotions exprimées par les membres de l'endogroupe selon la théorie dialectale des émotions *(*Elfenbein & Ambady, 2003 : 161).

Comprendre les émotions exprimées par un individu qui ne partage pas sa CM peut être complexe. Or ainsi que cela a été souligné (cf : 3.5.4. ; 3.5.5.), il existe deux moyens de développer la capacité des apprenants de LE à comprendre les émotions exprimées au sein de la culture cible :

- Un des moyens de permettre aux apprenants d'une LE de mieux comprendre les normes culturelles de l'expression émotionnelle des locuteurs de la langue apprise est d'exploiter des DA filmiques présentant des situations de communication semi authentiques montrant ces normes (Mrowa-Hopkins & Strambi, 2008). Amener les apprenants à observer dans des DA filmiques dans quels types de situations et comment des émotions sont éprouvées et exprimées peut servir au développement de la CCI.

- Lorsque des apprenants jouent une pièce de théâtre, ils se montrent empathiques pour jouer leur personnage. Ils doivent interpréter leur personnage en imaginant leurs pensées et leurs émotions, ce qui les conduit à réaliser des ajustements interculturels (Aden, 2008).

6.1.2. Rappel des hypothèses

C'est au vu du cadre théorique rappelé que sont émises des hypothèses opérationnelles de recherche sur l'intérêt d'exploiter un extrait de film français émotionnellement chargé dans l'enseignement du FLE (cf : 3.6.). Ces hypothèses concernent plusieurs aspects de l'apprentissage : la mémorisation, la motivation, la cohésion du groupe-classe, les difficultés d'empathie en situation interculturelle et le développement de l'empathie via la théâtralisation d'un extrait de film. Elles sont présentées dans le tableau 6. Le tableau 26 les reprend. Il rappelle les hypothèses générales ayant permis de les formuler. Il présente les sous hypothèses énoncées pour trois de ces hypothèses opérationnelles.

Hypothèse générale	**Hypothèse opérationnelle**	**Sous hypothèses opérationnelles**
3. Une situation induisant une émotion négative est mieux retenue qu'une situation n'induisant pas d'émotion négative.	**3.** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français ayant réalisé une activité sur un extrait de film français qui engendre chez eux une émotion négative avec un *arousal* élevé retiennent mieux les informations verbales et non verbales de l'extrait que des sujets du même niveau qui réalisent une activité sur un extrait de film qui ne leur procure plutôt pas d'émotion ou des émotions accompagnées d'états d'éveil moins importants.	**a.** Des sujets étrangers réalisant une activité portant sur un extrait leur procurant une émotion négative avec un *arousal* élevé se rappellent mieux du dialogue de l'extrait que des sujets réalisant une activité sur un extrait ne leur procurant plutôt pas d'émotion ou avec un *arousal* moins important. **b.** Des sujets étrangers réalisant une activité portant sur un extrait de film leur procurant une émotion négative avec un arousal élevé se rappellent mieux des gestes des personnages que des sujets réalisant une activité sur un extrait ne leur procurant plutôt pas d'émotion ou avec un *arousal* moins important.
4. Les matériels lexicaux et langagiers émotionnellement chargés sont mieux retenus que les matériels lexicaux et langagiers qui ne le sont pas.	**4.** Lorsque des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français réalisent une activité sur le dialogue d'un extrait de film, ils se rappellent mieux des matériels lexicaux et langagiers émotionnellement chargés que des matériels lexicaux et langagiers non émotionnellement chargés.	Des sujets étrangers réalisant une activité sur le dialogue d'un extrait de film comportant des termes relevant du lexique émotionnel : **a.** se rappellent mieux des mots lexicaux appartenant au lexique émotionnel que des mots lexicaux qui ne relèvent pas du lexique émotionnel. **b.** se rappellent mieux des mots lexicaux des phrases avec des items du lexique émotionnel que des mots lexicaux des phrases qui n'en comprennent pas. **c.** se rappellent mieux des phrases comprenant des termes du lexique émotionnel que celles qui n'en comprennent pas.
5. Un événement émotionnellement chargé intéresse plus qu'un événement qui ne l'est pas.	**5.** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français réalisant une activité portant sur un contenu émotionnel en considérant les émotions induites ou montrées par un extrait de film français ont une motivation intrinsèque pour cette activité supérieure à la motivation intrinsèque qu'ont des sujets étrangers du	**a.** Des sujets étrangers discutant des émotions qu'ils éprouvent en visionnant un extrait de film ont une motivation intrinsèque supérieure pour cette activité d'expression et de compréhension orale que celle de sujets discutant de la forme et du contenu d'un extrait suite à son visionnage. **b.** Des sujets étrangers mémorisant le dialogue d'un extrait de film français

	même niveau pour réaliser une activité sur un extrait portant sur un autre type de contenu.	présentant un événement émotionnel dans le but de la jouer ont une motivation intrinsèque supérieure à celle de sujets mémorisant le dialogue d'un extrait ne présentant pas d'événement émotionnel.
6. Quand un individu rapporte à d'autres l' expérience d'une émotion cela accroît la cohésion sociale.	**6.** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français réalisant un échange collectif oral portant sur les émotions qu'ils ressentent en visionnant un extrait de film français ont un sentiment d'appartenance au groupe-classe qui croît plus que celui de sujets qui réalisent un échange portant sur le contenu d'un extrait de film et sa forme.	
7. Il peut être difficile de comprendre l'émotion ressentie par autrui en situation de communication interculturelle.	**7.** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français peuvent avoir des difficultés pour comprendre les émotions éprouvées, exprimées par des natifs	
8. La théâtralisation permet de développer l'empathie des individus.	**8.** Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français théâtralisant un extrait de film français sont empathiques pour jouer les personnages.	

Tableau 26 : Hypothèses sur l'intérêt d'exploiter un extrait de film émotionnel.

Résumé intermédiaire de la partie 6.1.

Le cadre théorique présenté dans le chapitre 3 permet de formuler des hypothèses opérationnelles qui concernent l'intérêt d'exploiter un extrait de film émotionnellement chargé.

Ces hypothèses concernent la mémorisation de l'extrait (hypothèse opérationnelle 3), la mémorisation du matériel verbal affectivement chargé du dialogue de l'extrait (hypothèse opérationnelle 4), la motivation envers des activités portant sur l'extrait (hypothèse opérationnelle 5), la cohésion du groupe-classe menant un échange sur les émotions induites par l'extrait (hypothèse opérationnelle 6) sont rappelées.

Une autre hypothèse opérationnelle porte sur les difficultés que peuvent avoir des sujets étrangers à être empathiques envers des locuteurs de la langue cible (hypothèse opérationnelle 7). Une dernière hypothèse opérationnelle est relative à la mise en œuvre des processus de

l'empathie envers les protagonistes d'un extrait de film français éprouvant des émotions par des sujets étrangers théâtralisant l'extrait (hypothèse opérationnelle 8).

6.2. Expérience mise en place

Dans le but de vérifier les hypothèses posées sur l'exploitation d'un extrait de film dans le cadre de l'enseignement du français langue étrangère, une seconde expérience est mise en place. Son objectif est de recréer les conditions de la classe en recourant à des tests et des questionnaires pour vérifier la validité des attentes précisées.

6.2.1. Outils sélectionnés ou créés

6.2.1.1. Extraits du corpus retenus

● Extraits retenus selon leur induction émotionnelle

Ainsi que cela sera justifié plus bas (cf : 6.2.3.1.), il est choisi de tester les hypothèses de recherche auprès de sujets chinois. Pour tester les hypothèses rappelées plus haut (cf : 6.1.2.), deux extraits de films du corpus créé (cf : chapitre 4) sont sélectionnés.

Les résultats du test permettant de vérifier les hypothèses opérationnelles 1 (cf : 5.3.2.2.) et 2 (cf : 5.4.2.2.) sont considérés pour sélectionner les extraits. Ces résultats sont des indices sur le potentiel de l'induction émotionnelle des extraits du corpus et la manière dont les extraits peuvent focaliser l'attention. L'extrait ayant induit des émotions négatives chez le plus grand nombre de sujets chinois ayant participé à ces tests ainsi que l'extrait ayant induit des réceptions non émotionnelles chez le plus grand nombre d'entre eux sont sélectionnés. Ces extraits sont les extraits C et J du corpus.

Le tableau 27 présente les émotions induites par les extraits C « Dispute conjugale » du film *Les nuits de la pleine lune* d' Eric Rohmer et J « Début d'une journée de travail » du film *Le beau mariage* qui est aussi réalisé par Rohmer lors du test de l'induction émotionnelle des 8 extraits du corpus mené auprès de 20 sujets chinois ayant acquis un niveau B2 en français. Elle montre aussi comment les extraits C et J focalisent l'attention de ces sujets en précisant quelles proportions des sujets les jugent marquants.

Extraits	**Induction émotionnelle et jugement des extraits**	**20 participants chinois**
C « Dispute conjugale »	**Émotion négative**	**65%** (13 participants)
	Pas d'émotion	35% (7 participants)
	Extrait marquant	*85% (17 participants)*
J « Début d'une journée de travail »	**Pas d'émotion**	**65%** (13 participants)
	Impassibilité	**15%** (3 participants)
	Émotion négative	0%
	Émotion positive	10% (2 participants)
	Émotion non spécifiée	10% (2 participants)
	Extrait non marquant	*80% (16 participants)*

Tableau 27 : Émotions induites par les extraits C et J chez des sujets chinois.

Lors du test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus (cf : 5.3.2.2.), l'extrait C est celui qui induit lors de la première condition expérimentale une émotion négative chez le plus grand nombre de participants chinois. L'extrait C induit une émotion négative chez 65% d'entre eux. De plus, l'extrait C est jugé marquant par 85% des sujets chinois.

Par ailleurs, l'extrait qui induit chez les sujets chinois interrogés le plus de réceptions non émotionnelles est l'extrait J. L'extrait J induit des réceptions non émotionnelles chez 80% des sujets. Aucun état émotionnel n'est diagnostiqué chez 65% des sujets chinois interrogés et 15% des sujets expriment ressentir de l'impassibilité en visionnant l'extrait J soit ne pas ressentir d'émotion. De plus, l'extrait J est jugé non marquant par 80% des sujets chinois interrogés.

- **Dialogues des extraits retenus**

Afin d'avoir des extraits plus ou moins équivalents au niveau des informations verbales et non verbales qu'ils comportent pour tester l'hypothèse opérationnelle 3 sur la mémorisation d'un extrait induisant une émotion négative avec un *arousal* élevé, la durée de l'extrait C est modifiée sans que le sens de l'extrait en soit changé. L'extrait C « Dispute conjugale » du corpus dure 1 minute et 22 secondes. Comme l'extrait J « Début d'une journée de travail » du corpus dure 1 minute et 1 seconde, le début de l'extrait C « Dispute conjugale » est tronqué pour conserver les 59 dernières secondes. Cela revient à ôter de l'extrait le premier tour de parole entre les personnages de la scène de l'extrait C et plus précisément les trois premiers énoncés. L'extrait C « Dispute conjugale » modifié est présent en Annexe 8. Il est aussi présent dans l'Annexe numérique.

Dans le but d'observer si les dialogues de l'extrait J « Début d'une journée de travail » et de l'extrait C « Dispute conjugale » modifié présentent des complexités équivalentes au niveau linguistique, chaque dialogue est analysé : le nombre d'énoncés, de mots produits (total des mots présents dans le dialogue en comptant les interjections), de mots lexicaux, de types d'occurrences de mots lexicaux, de mots grammaticaux sont comptés. L'indice de richesse lexicale correspondant au Type Token Ratio (TTR), la Longueur Moyenne des énoncés (LME) et l'indice de complexité verbale sont aussi calculés pour chaque dialogue.

Le TTR qui correspond à l'indice de densité lexicale d'un texte s'obtient par le nombre de types d'occurrences divisé par le nombre total de mots d'un texte (Goutéraux, 2011 : 46). Les occurrences correspondent au nombre de formes graphiques d'un texte soit aux caractères non-délimiteurs qui se trouvent entre deux caractères délimiteurs et les types d'un texte correspondent aux nombre d'occurrences identiques d'un texte (Lamalle & Salem, 2002 : 404). Le TTR qui indique la richesse lexicale d'un texte s'obtient donc par le nombre de vocables différents d'un texte divisé par le nombre de vocables (Thoiron & Arnaud, 1992)[78]. Pour calculer le TTR, les mots lexicaux des dialogues ne sont pas lemmatisés. Par exemple, « content » et « contente » sont comptés comme deux types d'occurrences.

Pour obtenir la complexité verbale des dialogues des extraits C et J, le mode de calcul que propose Sahraoui (2009 : 202-204) pour les corpus français est adopté. Les verbes matrices (noyaux) de chaque énoncé (les auxiliaires et les semi-auxiliaires n'étant pas comptabilisés parmi ces verbes) sont comptés. Les verbes présents dans les propositions relatives sont

[78] Plus le TTR calculé est proche de 1, plus le texte est riche au niveau du vocabulaire. Bien que le TTR soit utilisé pour comparer des textes de longueurs semblables, il est envisagé qu'il est possible de l'utiliser pour comparer les dialogues des extraits C et J même si le dialogue de l'extrait C comprend 35% de plus de mots produits que celui de l'extrait J.

considérés comme des verbes matrices. Puis, la complexification morphologique des verbes matrices est observée en cotant les verbes des dialogues selon les principes de cotation de Sahraoui (2009 : 204-207). L'indice du degré de complexification morphologique des verbes des dialogues est obtenu en divisant le nombre de verbes matrices par l'addition des scores obtenus pour la complexification morphologique de ces verbes.

Le tableau 28 décrit les dialogues des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » utilisés pour tester les hypothèses rappelées dans le tableau 28.

Descripteurs	**Extrait C « Dispute conjugale »**	**Extrait J « Début d'une journée de travail »**
Énoncés	23	15
Mots produits	147	96
Mots lexicaux	83	57
Types d'occurrences des mots lexicaux	54	51
Mots grammaticaux	61	38
Type Token Ratio	0,65	0,89
Longueur Moyenne des Énoncés	6,39	6,4
Complexité verbale	2,39	2,57

Tableau 28 : Dialogues des extraits C et J.

Comme le montre le tableau 28, le dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » est légèrement plus long que celui de l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Le dialogue de l'extrait C contient 51 mots produits de plus que le dialogue de l'extrait J. Il est possible de noter que le dialogue de l'extrait C comprend aussi plus de mots grammaticaux que celui de l'extrait J. Il comprend 61 mots grammaticaux tandis que le dialogue de l'extrait J en comprend 38. Par ailleurs, au niveau des mots lexicaux, le dialogue de l'extrait C contient 83 occurrences tandis que le dialogue de l'extrait J en contient 57. Le dialogue de l'extrait C contient 26 occurrences de plus que celui de l'extrait J.

Cependant, le nombre de types d'occurrences des mots lexicaux des deux dialogues est presque égal. Le dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » comprend 54 types d'occurrences et celui de l'extrait I « Début d'une journée de travail » en comprend 51. Par ailleurs, les deux dialogues présentent plutôt un vocabulaire riche (leurs TTR étant supérieurs à 0,6). De plus, la Longueur Moyenne des Énoncés des deux dialogues est similaire, l'indice de LME valant 6,39 pour le dialogue de l'extrait C et 6,4 pour le dialogue de l'extrait J. Enfin, la complexité verbale du dialogue de l'extrait C est plutôt similaire à celle du dialogue de l'extrait J. L'indice de complexité verbale vaut 2,39 pour le dialogue de l'extrait C et 2,57 pour le dialogue de l'extrait J.

Bien que le dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » soit légèrement plus long que celui de l'extrait J « Début d'une journée de travail », les deux dialogues comprennent presque un nombre égal de types d'occurrence. La composition des dialogues des extraits C et J permet d'envisager l'étude comparée de la mémorisation de ces dialogues au niveau de la mémorisation des mots lexicaux. Il est ainsi possible de tester l'hypothèse opérationnelle 3 a. sur la mémorisation d'un extrait de film induisant des émotions négatives avec un *arousal* élevé (cf : 6.1.2.) au niveau de la mémorisation des mots lexicaux des dialogues d'un extrait pouvant induire des émotions négatives (extrait C) et d'un extrait pouvant ne pas induire d'émotion (extrait J).

● Informations non verbales des extraits retenus

Au niveau non verbal, les extraits C et J présentent tous deux le même nombre de personnages et des lieux de natures identiques. Les scènes des extraits J et C se déroulent toutes les deux dans un lieu clos. Elles présentent deux personnages.

Pour observer les gestes des personnages des deux extraits, la typologie des gestes de la conversation exposée par Cosnier et Vaysse (1997) est considérée. Selon Cosnier et Vaysse (1997), il existe deux types de gestes : les gestes communicatifs et les gestes extra-communicatifs. Les premiers participent au discours tandis que les seconds sont indépendants de l'énoncé. La terminologie de Cosnier et Vaysse (1997) de geste « extra-communicatif » est considérée inopportune d'après Pavelin (2002 : 101) pour qui « tout comportement est communicatif une fois qu'il fait partie d'une interaction en face à face ». Ce qui conduit Pavelin (2002) à préférer le terme « extra-langagier » au terme « extra-communicatif ». L'auteur désigne par terme extra-langagier tous les gestes qui ne résultent pas de l'activité langagière et par geste langagier tous ceux qui résultent de cette dernière.

Toutefois, les termes « communicatif » et « extra-communicatif » (Cosnier & Vaysse, 1997) sont ici utilisés par convenance pour l'analyse effectuée. Cette terminologie semble constituer un cadre d'analyse relativement pertinent pour saisir les modalités non verbales d'une interaction en face à face.

Selon Cosnier et Vaysse (1997), il y a trois types de gestes communicatifs : les quasilinguistiques, les co-verbaux et les synchronisateurs. Il existe aussi d'après eux des gestes extra-communicatifs et des gestes qui relèvent de l'accommodation situationnelle. Pour décrire les gestes des personnages des extraits C et J, la typologie des gestes de Cosnier et Vaysse (1997) est utilisée avec la catégorie des gestes pratiques de Greimas de 1968 décrite par Colletta (2004 : 151) ainsi que la catégorie des gestes co-actifs décrite par Colletta (2004 : 159), catégories nécessaires pour classifier les gestes des personnages des extraits C et J.

La classification des gestes adoptée pour observer les gestes des personnages des extraits C et J est exposée par le tableau 29.

Gestes communicatifs	
Quasi-Linguistique	Gestes qui peuvent se substituer à la parole. Ils sont conventionnels et dépendent d'une culture (comme le geste avec l'index sur la tempe qui signe la folie).
Co-verbaux liés à l'énoncé[79]	Gestes qui dépendent de la parole et ne peuvent s'y substituer. **Référentiels** : Gestes qui dénotent le discours. Parmi eux, les déictiques (gestes de pointage) désignent les référents. Ils servent au locuteur à désigner dans la réalité ce dont il parle. **Expressifs** : Mimiques faciales qui expriment les émotions. Ils connotent le discours. **Co-actifs**[80] : Gestes qui réalisent ce qui est dit dans le discours.
Co-verbaux liés à l'énonciation	Gestes qui dépendent toujours de la parole et qui servent la prosodie. **Paraverbaux**[81] : Gestes de la tête ou de la main soulignant l'intonation, l'emphase. Ce sont des battements ou des mouvements qui rythment la parole.
Synchronisateurs de l'interaction	Gestes qui régulent l'interaction. **Phatiques** : Regards, touchés assurant le contact visuel ou physique. Ils permettent au locuteur d'attirer l'attention du destinataire, de prendre la parole, de maintenir l'attention du destinataire. **Régulateurs** : Hochements de la tête, changement de postures qui permettent à celui qui reçoit un énoncé de faire comprendre au locuteur qu'il a son attention ou d'amener ce dernier à développer son discours.
Gestes extra-communicatifs	
	Gestes de confort : Gestes qui accompagnent ce qui est dit mais sans véhiculer d'information (gestes d'auto-contact, changements de postures). **Gestes pratiques**[82] : Gestes qui ont un but pratique. Ils sont orientés vers la manipulation d'objets et sont au service du quotidien.
Gestes liés à l'accommodation situationnelle[83]	
Gestes liés à l'homéostasie de la relation	Mouvements d'attrait ou du rejet entre les interlocuteurs. Ils correspondent par exemple à des touchés, des regards visant le maintien d'un équilibre, d'une distance supportable pour les partenaires de l'interaction les uns par rapport aux autres

Tableau 29 : Typologie adoptée de Cosnier et Vaysse (1997), Colletta (2004).

Le tableau 29 présente la grille d'analyse servant à observer les gestes, mimiques et postures des personnages des extraits C et J. Les types de gestes écrits en gras mais qui ne sont pas en italiques viennent de la typologie de Cosnier et Vaysse (1997). Les types de gestes écrits en gras et en italiques viennent de la typologie de Colletta (2004).

[79] La catégorie des gestes co-actifs est décrite par Colletta (2004 : 159).
[80] La catégorie des gestes co-actifs est décrite par Colletta (2004 : 159).
[81] Colletta (2004 : 159) nomme ces gestes : co-verbaux de structuration.
[82] La définition des gestes pratiques donnée par Greimas est rapportée par Colletta (2004 : 151).
[83] Les mouvements où un personnage commence à quitter le lieu où se déroule la situation de communication sont comptés parmi ces mouvements.

Par ailleurs, lorsque les extraits C et J sont observés avec cette grille, les clignements d'yeux sont considérés parmi les gestes co-verbaux paraverbaux puisqu'ils ont pour fonction d'accompagner le flot de la conversation et les syllabes marquées (Bertel, 2003 : 15). Les mouvements des sourcils sont comptés parmi cette catégorie des gestes co-verbaux paraverbaux quand ils soutiennent la prosodie puisqu'ils peuvent servir à rythmer les discours (Barrier, 2010).

Les gestes des personnages des extraits C et J sont analysés à partir de la typologie décrite dans le tableau 33. Ils sont annotés avec le logiciel Elan[84].

Les tableaux 30 et 31 présentent les gestes des personnages des extraits C et J en effectifs. Dans les tableaux 30 et 31, les lignes grises comprennent les effectifs globaux des gestes de chaque personnage des extraits qui sont de type communicatif, extra-communicatif et ceux qui sont liés à l'homéostasie de la relation. Les lignes bleues précisent les effectifs de gestes particuliers faisant partie de ces trois grands ensembles de gestes. Les lignes blanches (excepté celle présentant le total de gestes) indiquent les effectifs de gestes spécifiques parmi les gestes particuliers qui s'inscrivent dans les trois grands ensembles de gestes : gestes communicatifs, gestes extra-communicatifs, gestes liés à l'homéostasie de la relation entre les personnages.

Extrait C Nombre de…	**gestes-Femme**	**geste- Homme**	**Total**
Gestes communicatifs	8	27	35
Co-verbaux	2	16	17
Expressifs	2	3	5
Paraverbaux/De structuration	0	12	12
Référentiels	0	1	0
Synchronisateurs de l'interaction	6	7	13
Phatiques	3	6	9
Régulateurs	3	1	4
Geste co-actifs		4	4
Gestes extra-communicatifs	1	10	11
Gestes de confort	1	4	5
Gestes pratiques	0	6	6
Gestes de l'homéostasie de la relation	3	4	7
Total de gestes	12	41	53

Tableau 30 : Effectifs des gestes des personnages de l'extrait C selon leur nature.

[84] Le logiciel d'annotation Elan et sa description sont disponibles à l'URL : http://icar.univ-lyon2.fr/projets/corinte/confection/elan.htm

Extrait J Nombre de…	gestes-Jeune fille	gestes-Femme	Total
Gestes communicatifs	8	11	19
Quasi-linguistiques	1	1	2
Co-verbaux	4	8	12
Expressifs	2	3	5
Paraverbaux/De structuration	1	5	6
Référentiel	1	0	1
Synchronisateurs de l'interaction	3	2	5
Phatiques	2	0	2
Régulateurs	1	2	3
Gestes extra-communicatifs	11	8	19
Gestes de confort	2	2	4
Gestes pratiques	9	6	15
Gestes de l'homéostasie de la relation	3	3	6
Total de gestes	22	22	44

Tableau 31 : Effectifs des gestes des personnages de l'extrait J selon leur nature.

En considérant les tableaux 30 et 31, il est possible d'observer qu'il y a plus de gestes communicatifs qu'extra-communicatifs dans l'extrait C. Dans cet extrait, le nombre de gestes communicatifs équivaut à plus du double du nombre de gestes extra-communicatifs. Au contraire, dans l'extrait J, le nombre de gestes extra-communicatifs est égal au nombre de gestes communicatifs. Toutefois, les personnages des deux extraits réalisent des quantités de gestes relativement semblables. 53 gestes sont identifiés pour les personnages de l'extrait C et 44 pour les personnages de l'extrait J.

6.2.1.2. Outils sélectionnés et créés pour tester la mémorisation des extraits

- **Echelle retenue pour mesurer les émotions induites par les extraits**

D'après l'hypothèse opérationnelle 3, des sujets étrangers (ayant acquis un niveau B2 en français) qui réalisent une activité sur un extrait de film français qui leur procure des émotions négatives intenses se rappellent mieux de l'extrait que des sujets qui font une activité sur un extrait de film ne leur procurant plutôt pas d'émotion. Pour vérifier cela, il est décidé de mesurer les émotions qu'induisent les extraits C et J chez des sujets étrangers réalisant des activités sur ces derniers.

Comme cela a été précisé dans le chapitre 3 (cf : 3.2.3), la mémorisation d'informations peut être influencée selon certains auteurs par les valences des émotions des sujets qui les observent ou les apprennent et selon d'autres auteurs par l'*arousal* des émotions des sujets qui reçoivent ou apprennent des informations. Kensigner (2009) explique que les émotions négatives focalisent l'attention des sujets de sorte à ce que les détails d'une situation soient mieux consolidés dans leur MLT tandis que les émotions positives améliorent la rétention des informations mais à un niveau plus général. Par ailleurs, Bradley et al. (1992) montrent que ce n'est pas la valence positive ou négative de l'émotion qu'a un individu qui optimise la mémorisation qu'il a d'un événement mais l'*arousal* de son émotion.

Gareth et Ching (2012) rappellent que selon le modèle de représentation de l'émotion VAD (Valence-Arousal-Dominance), l'émotion a trois composants indépendants :

Valence
Niveau de plaisir-déplaisir éprouvé, s'étendant d'une réponse positive associée à une extrême joie jusqu'à une réponse négative résultant d'une extrême douleur, tristesse.

● ***Arousal***
Degré d'alerte, s'étendant du point extrême du sommeil aux états de somnolence jusqu'aux états d'alerte, d'excitation.

● **Dominance**
Contrôle perçu sur la situation, s'étendant d'un total manque de contrôle jusqu'à un contrôle absolu.

L'échelle non verbale Sefl-Assessment-Manikin (présente en Annexe 1) dont le principe est exposé en amont (cf : 5.2.1.1.) permet de mesurer ces trois dimensions de l'émotion. C'est une échelle qui permet les mêmes mesures des émotions que les échelles verbales en présentant l'avantage de pouvoir être facilement utilisable chez des sujets qui parlent différentes langues maternelles ou avec des enfants ne maîtrisant pas encore le lexique des émotions (Bradley & Lang, 1994 : 50).

L'échelle SAM (cf : Annexe 1) permet de rapporter les degrés de plaisir, d'éveil ainsi que de contrôle sur la situation qui constituent une émotion. Elle se décompose ainsi en trois sous échelles dont SAM Plaisir, SAM Eveil et SAM Dominance (Mollard, Wolff, Couture & Clay, 2012 : 261) :

● **SAM Plaisir**
Elle présente des figurines souriant plus ou moins. Elle permet de mesurer le degré de plaisir ou de déplaisir d'une émotion (*valence*).

● **SAM Éveil**
Elle comprend des figurines montrant un état plus ou moins calme. Elle permet de mesurer celui de l'activation physiologique accompagnant une émotion (*arousal*). Cette dimension de l'émotion correspond à l'intensité de l'émotion (Fleury-Nissen, 2010 : 50).

● **SAM Dominance**
Elle présente des figurines montrant un état de domination plus ou moins important de la situation. Elle permet de mesurer le degré de contrôle ou de non contrôle du sujet ému sur la situation rencontrée (*dominance*).

Dans la version de SAM de Bradley et Lang (1994 : 51), les sujets peuvent mettre une croix sur une figurine ou entre deux figurines de chaque bande de SAM. Chaque bande correspond à une échelle en 9 points. Avec ces trois échelles, les sujets peuvent coter sur 9 points, en sélectionnant l'une des figurines des sous échelles de SAM ou en faisant une croix entre deux figurines, les trois dimensions de l'émotion qu'ils ressentent soit sa valence (aspect plus ou moins agréable de l'émotion), l'éveil l'accompagnant (l'état d'éveil, d'excitation qui accompagne l'émotion) ainsi que l'impression de contrôle sur la situation qu'ils ont. Cette version est modifiée par Ong, Cardé, Gross, et Manber, (2010 : 607). C'est la version de ces derniers qui est retenue pour mesurer les émotions induites par les extraits C et J chez les participants de l'étude mise en place. Cette version est en Annexe 9.

En outre, comme il est démontré que la dimension de l'émotion correspondant à l'impression de contrôle sur la situation est limitée lorsque l'émotion est induite par un document de nature audio-visuelle (Jones & Hau Chan, 2012), cette dimension des émotions des sujets de l'étude élaborée n'est pas mesurée. SAM Dominance est exclue des sous échelles de SAM utilisées dans l'étude. Seulement les sous échelles SAM Plaisir et SAM Éveil sont retenues.

● Tests de rappels créés pour mesurer la mémorisation des extraits

Trois tests de rappels sont créés pour les extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail ». Pour évaluer la mémoire épisodique, il existe trois types de rappel : le rappel libre, le rappel qui est qualifié d'indicé et qui est facilité par la présentation d'indices et la reconnaissance d'un matériel qui a été encodé (Beaunieux, Desgranges & Eustache, 2002 : 41).

La reconnaissance fait référence à l'impression qu'a un individu d'avoir déjà enregistré une information qu'il perçoit. Pour étudier la reconnaissance, on présente une information à un sujet qu'il a déjà encodé auparavant mêlée à d'autres informations, cela conduit le sujet à réactiver dans sa mémoire la représentation qu'il a de cette information (Godefroid, 2008 : 385). Le rappel indicé sert à observer à l'aide d'indices perceptifs l'évocation d'une cible stockée dans la MLT, les indices perceptifs servant de « clés d'accès à la mémoire » (Tiberghien, 1997 : 18). Quant au rappel qualifié de « libre », il demande à l'individu qui doit le réaliser de rappeler une information comme elle lui revient en mémoire ; ce rappel peut être « immédiat » (avoir lieu après la présentation d'une information) ou « différé » (si une tâche est réalisée entre la présentation de l'information et le rappel) et être qualifié de « sériel » si l'individu doit présenter les informations encodées préalablement dans le même ordre qu'elles ont été présentées (Godefroid, 2008 : 385).

Dans le but de tester l'hypothèse opérationnelle 3 sur la mémorisation d'extraits de films français par des sujets étrangers leur procurant des émotions négatives avec un arousal *élevé* ou plutôt pas d'émotion, des émotions avec un *arousal* moins important, un test de rappel libre et des tests de rappels indicés des informations verbales et non verbales des extraits C et J sont créés[85]. Plusieurs tests sont élaborés : un test de rappel libre des scènes des extraits, des tests de rappels indicés des dialogues et du vocabulaire des dialogues ainsi que des tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits. Ces tests constituent aussi un moyen de vérifier l'hypothèse opérationnelle 4 sur la mémorisation du matériel lexical et des structures langagières du dialogue d'un extrait de film comprenant des termes affectivement chargés qui relèvent du lexique de l'affect et des émotions.

Le test de rappel libre créé demande de rappeler les scènes des extraits au niveau des dialogues, des gestes des personnages, des décors (description du lieu) et des costumes (description des tenues vestimentaires des personnages). Le test de rappel libre donne la possibilité d'observer comment les dialogues des extraits C et J sont retenus par des sujets qui réalisent une activité sur ces derniers. Il permet de vérifier l'hypothèse opérationnelle 3 a. (cf : 7.1.).

Le test de rappel libre constitue aussi un moyen de constater comment des sujets qui exploitent les extraits C et J retiennent les informations relatives aux décors et aux costumes des personnages des extraits. Observer la rétention de ces éléments par les sujets qui réalisent

[85] Aucun test de reconnaissance n'est créé car le but de l'étude n'est pas d'activer les représentations en mémoire de sujets étrangers ayant étudié des extraits de films français mais d'observer comment les informations relatives aux extraits qu'ils étudient peuvent être récupérées en mémoire sans aucun indice ou avec des indices.

des activités sur les extraits permet de voir dans quelle mesure les extraits focalisent l'attention des sujets qui les exploitent au niveau des informations non verbales qu'ils présentent. Ce qui peut permettre d'expliquer la mémorisation des gestes des personnages. Enfin, le test de rappel libre est un moyen d'observer comment les gestes des personnages des extraits C et J sont retenus par des sujets qui les exploitent. Ce qui permet de vérifier l'hypothèse opérationnelle 3 b. (cf : 6.1.2.).

Les sujets qui réalisent le test de rappel libre font le test sur ordinateur. Cela permet aux sujets de réaliser le rappel en rappelant d'abord le dialogue puis en insérant entre les énoncés des personnages leurs mouvements. Ils peuvent ensuite ajouter un paragraphe sur le décor de la scène et les costumes des personnages. La consigne du test de rappel libre et l'exemple présentant la procédure de rappel qui est donné aux sujets sont présents en Annexe 16.

Des tests de rappels indicés des dialogues des extraits C et J sont aussi créés. Grâce à des captures d'écran, une image fixe correspondant à chaque énoncé des dialogues des deux extraits est sélectionnée. Ces images sont ordonnées selon l'ordre d'apparition des énoncés dans les extraits.

Les tests de rappels indicés des dialogues représentent un moyen de vérifier comment les dialogues sont rappelés au vu d'indices de récupération des informations qui leurs sont relatives stockées en mémoire. Ces tests constituent une autre manière de vérifier la mémorisation des dialogues.

Les tests de rappels indicés créés pour les extraits C et J sont présents en Annexe 17 et en Annexe 18.

Par ailleurs, des tests de rappels indicés du vocabulaire des dialogues des extraits C et J sont élaborés.

Les tests de rappels indicés du vocabulaire des dialogues permettent de vérifier comment les mots lexicaux des dialogues sont rappelés quand le contexte langagier dans lequel ils ont été enregistrés est donné. Ces tests sont un moyen de vérifier comment les mots lexicaux des dialogues sont mémorisés.

Pour créer un test de rappel indicé du vocabulaire des dialogues des extraits C et J, 24 mots lexicaux (comprenant des adjectifs, substantifs, adverbes, verbes) sont ôtés au sein des dialogues de chacun des extraits. 6 ou 7 adjectifs, substantifs et verbes et 3 ou 5 adjectifs sont ôtés de chaque dialogue de sorte à obtenir deux dialogues au sein desquels il manque 24 mots lexicaux. Les tests de rappels indicés du vocabulaire des dialogues des extraits C et J sont présents en Annexe 19 et en Annexe 20.

Des tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J sont enfin élaborés. Des arrêts sur images d'une durée d'une minute sont intégrés aux extraits C et J. Des questions sont insérées dans ces arrêts sur images. Elles demandent aux sujets de rappeler les gestes que vont réaliser les personnages après l'arrêt sur image.

La consigne générale des tests ainsi que les modalités de réponses via un tableau contenant des colonnes dédiées aux rappels des gestes des mains ou des bras, des mouvements des corps, des mouvements de la tête ou des mimiques des visages des personnages ainsi que l'exemple de réponse donné sont présents en Annexe 21.

Les rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J visent le rappel du même

nombre et type de gestes. Les tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J demandent de rappeler : 8 gestes extra-communicatifs[86] et 8 gestes communicatifs dont 4 gestes co-verbaux paraverbaux et 4 gestes co-verbaux synchronisateurs. Les tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J sont présents dans l'Annexe numérique.

6.2.1.2. Outils sélectionnés pour tester la motivation et la cohésion de la-classe

● Echelle retenue pour mesurer la motivation

Pour rappel, selon l'hypothèse opérationnelle 5 : des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français réalisant une activité portant sur un contenu émotionnel sont plus intrinsèquement motivés par cette activité par rapport à la façon dont des sujets sont intrinsèquement motivés pour réaliser une activité portant sur un autre type de contenu.

Selon la première sous hypothèse de l'hypothèse opérationnelle 5, des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français échangeant les émotions qu'ils éprouvent lors du visionnage d'un extrait ont une motivation intrinsèque plus importante pour cette activité de discussion que la motivation intrinsèque qu'ont des sujets pour discuter du contenu et de la forme d'un extrait suite au visionnage de ce dernier.

D'après la seconde sous hypothèse de l'hypothèse opérationnelle 5, des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français mémorisant un extrait présentant un événement émotionnellement chargé dans le but de jouer la scène qu'il présente ont une motivation intrinsèque plus importante pour cette activité de mémorisation que la motivation intrinsèque qu'ont des sujets pour mémoriser un extrait qui ne présente pas d'événement émotionnel.

Pour tester les hypothèses rappelées, une échelle permettant de mesurer la motivation de sujets en situation est utilisée. Pour mesurer la motivation intrinsèque de collégiens apprenant un texte de façon active dans le but de l'enseigner à d'autres collégiens, Benware et Deci (1984) demandent aux participants de leur étude de répondre à trois questions. Pour répondre aux deux premières questions, les participants doivent utiliser une échelle de type Likert en 10 points. Cette échelle leur permet d'exprimer à quels point ils sont intéressés par le contenu du matériel à apprendre pour la première question et à quel point ils trouvent l'expérience plaisante pour la deuxième question. Les sujets doivent ensuite préciser combien d'heures de plus ils seraient prêts à participer à cette expérience. Pour répondre à cette question, les participants doivent utiliser une échelle de type Likert en 6 point (0 = 0 heure ; 6 = 5 heures ou plus).

La façon d'appréhender la motivation intrinsèque de sujets participant à une activité qu'ont Benware et Deci (1984) semble intéressante mais toutefois insatisfaisante. Elle est pertinente pour mesurer la motivation intrinsèque de sujets en situation mais elle ne permet cependant pas une appréhension complexe de la motivation du sujet en situation. Elle ne permet pas de connaître le degré de motivation à régulation introjectée du sujet qui réalise une tâche ni son degré de motivation à régulation externe ou encore son degré d'amotivation par rapport à la tâche qu'il réalise. Ainsi, le mode d'appréhension de la motivation intrinsèque de Benware et Deci (1984) n'est pas retenu pour la présente recherche.

[86] Dans le but de demander aux sujets réalisant les tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J de rappeler exactement le même nombre de gestes extra-communicatifs, le test de rappel indicé des gestes des personnages de l'extrait J cibles 8 gestes pratiques et le test de rappel indicé des personnages de l'extrait C cible 4 gestes pratiques et 4 gestes autocentrés, l'extrait présentant moins de gestes pratiques. Cela permet d'avoir une tâche de rappel de complexité semblable au niveau de la quantité des gestes extra-communicatifs à rappeler.

Il est préférable de recourir à une échelle permettant une appréhension de la motivation du sujet en situation dans sa complexité. Une échelle permettant de mesurer la motivation intrinsèque, extrinsèque à régulation externe et extrinsèque à régulation identifiée ainsi que l'amotivation lors d'une activité correspond à la Situational Motivation Scale (SIMS) créée par Guay, Vallerand et Blanchard (2000).

L'objectif de la SIMS (Guay et al., 2000) est de déterminer quel type de motivation régule le comportement d'un individu qui réalise un activité. La SIMS prend la forme d'un questionnaire. Ce questionnaire comprend 16 affirmations avec lesquelles l'individu dont la motivation est évaluée exprime son degré d'accord. Dans le questionnaire de Guay et al. (2000 : 210), les affirmations 1, 5, 9 et 13 permettent d'évaluer la motivation intrinsèque. Les affirmations 2, 6, 10 et 14 permettent d'évaluer la motivation à régulation identifiée. Les affirmations 3, 7, 11 et 15 permettent d'évaluer la motivation à régulation externe. Les affirmations 4, 8, 12 et 16 permettent d'évaluer l'amotivation.

Ainsi que le souligne Hauw (2006), passant en revue les échelles permettant de mesurer la motivation, la SIMS présente l'avantage de pouvoir être utilisée en contexte expérimental de par sa simplicité et la rapidité de passation qu'elle permet. Ses concepteurs ne s'intéressent qu'à deux dimensions de la motivation extrinsèque (à régulation identifiée et à régulation externe) et prévoient la mesure de la motivation intrinsèque dans son unidimensionnalité : ce qui permet une passation rapide.

La SIMS ne permet pas de mesurer la motivation intrinsèque au niveau de ses trois dimensions comme l'Echelle de la Motivation en Education (Vallerand, Blais, Brière & Pelletier : 1989) permet de mesurer la motivation intrinsèque à la connaissance, à l'accomplissement et aux sensations. Toutefois, la SIMS est retenue car elle semble pertinente pour avoir une appréhension globale de la motivation d'un sujet en situation expérimentale. Par ailleurs, c'est la traduction française de l'échelle réalisée par Blanchard et Frasson (2007) qui est employée. Le questionnaire utilisé est présent en Annexe 12.

● Echelle retenue pour mesurer le sentiment d'appartenance au groupe-classe

Afin de tester l'hypothèse opérationnelle 6 sur la cohésion du groupe-classe de sujets réalisant une activité d'expression orale portant sur les émotions qu'ils éprouvent lors du visionnage d'un extrait de film, une échelle est sélectionnée. Avant de présenter l'échelle retenue, il convient de noter qu'il existe plusieurs façons d'appréhender la cohésion du groupe.

Il est possible de recourir au Group attitude Scale créé par Evans et Jarvis (1986) qui appréhende la cohésion du groupe via l'attraction envers le groupe. Le Perceived Cohesion Scale créé par Bollen & Hoyle (1990) permet aussi de mesurer la cohésion d'un groupe. Cette échelle comporte deux groupes d'items. Le premier groupe d'items permet de mesurer le sentiment d'appartenance au groupe. Le second groupe d'items permet de mesurer les affects liés au sentiment d'appartenance au groupe. Une version française du Group Environnement Questionnaire dont l'abréviation est GEQ (Carron, Widemeyer & Brawlay, 1985) créée par Heuzé et Fontayne (2002) est aussi disponible. Le GEQ envisage la cohésion d'un groupe comme un phénomène multidimensionnel. Il permet de mesurer l'attraction individuelle envers le groupe social et envers l'activité du groupe ainsi que l'intégration dans le groupe social et l'activité du groupe. Il peut être utilisé en milieu naturel (Buton, Fontayne & Heuzé, 2006 : 14).

De plus, Roberge (2010) qui étudie les expériences de formations de futurs enseignants en

groupes mène des entretiens individuels auprès des membres du groupe en formation. Puis, l'auteur réalise une analyse thématique sur ces derniers dans le but de faire ressortir des entretiens les segments de textes ayant trait à la question de la cohésion. Il les analyse ensuite de sorte à appréhender la cohésion du groupe.

Richer et Vallerand (1998) précisent que Goodenow au début des années 1990[87] explique que le sentiment d'appartenance des élèves à une classe comprend le fait de se sentir inclus, appréciés et soutenus. Toutefois, ils notent que ce dernier explicite très peu les items qu'il utilise pour mesurer ces dimensions du sentiment d'appartenance. De fait, Richer et Vallerand (1998) ne peuvent pas réaliser une traduction française de cette échelle et la valider.

Toutefois il est possible de constater que Richer et Vallerand (1998) ne font pas référence à l'échelle du Psychological Sense of School Membership (PSSM) créée par Goodenow (1993 a). Il est possible d'utiliser le PSSM pour mesurer le sentiment d'appartenance à l'école d'un côté mais aussi pour mesurer le sentiment d'appartenance à la classe comme le font Freeman, Anderman et Jensen dans leur étude (2007). Cependant, comme le PSSM, à notre connaissance, n'est pas validé en français, il n'est pas retenu pour l'étude.

L'Échelle du Sentiment d'Appartenance Sociale (ESAS) créée par Richer et Vallerand (1998) en français est utilisée.

L'ESAS permet de mesurer deux dimensions du sentiment d'appartenance sociale : le sentiment d'acceptation et le sentiment d'intimité. Richer et Vallerand (1998) reconnaissent le lien entre la cohésion et l'appartenance. Le sentiment d'appartenance tel que décrit par les auteurs comprend le sentiment d'être accepté et compris par une ou d'autres personne(s) ainsi que le sentiment d'être proche d'elle(s) (liens *secure*, proximité affective).

L'ESAS comprend 10 affirmations avec lesquelles les sujets dont le sentiment d'appartenance sociale est mesuré expriment leurs degrés d'accord à l'aide d'une échelle de type Likert. L'ESAS comprend 5 items qui permettent de mesurer le sentiment d'acceptation et 5 items qui permettent de mesurer le sentiment d'intimité. Comme Richer et Vallerand (1998) le soulignent, leur échelle peut être utilisée dans le milieu de l'entreprise mais aussi dans le milieu de l'éducation.

Dans le milieu de l'éducation, l'ESAS peut être utilisée pour mesurer le sentiment d'appartenance envers divers acteurs. Ainsi, Litalien et Guay (2010) utilisent l'ESAS pour mesurer le sentiment d'appartenance des élèves de leur enquête envers les parents, les enseignants et les pairs. Pour cela, ils modifient simplement une partie des items (« Dans mes relations avec mes parents, je me sens écouté(e) », « Dans mes relations avec mes professeurs, je me sens écouté(e) »).

Dans cette étude, l'ESAS est employée pour mesurer le sentiment d'appartenance des participants aux pairs et à l'enseignante qui les invite à réaliser une discussion sur les émotions qu'ils éprouvent en visionnant un extrait de film ou sur le contenu et la forme d'un extrait qu'ils visionnent.

Un questionnaire comprenant 20 items est créé. 10 items servent à mesurer le sentiment

[87] L'étude de Goodenow est disponible à la référence suivante : Goodenow, C. (1993). Classroom belonging among early adolescent students : relationships to motivation and achievement. *Journal of Early Adolescents*, *13*(1), 21–43.

d'appartenance aux pairs (« Dans mes relations avec les participants de ce groupe-classe, je me sens … »). 10 items servent à mesurer le sentiment d'appartenance à l'enseignante (« Dans ma relation avec l'enseignante de ce groupe classe, je me sens … »)[88]. L'ESAS permet de mesurer la cohésion d'un groupe avant et après l'activité visant l'expression orale des émotions suscitées par le visionnage d'un extrait de film et la cohésion d'un groupe avant et après l'activité visant une discussion sur le contenu et la forme d'un extrait visionné. Le questionnaire créé est présent en Annexe 11.

6.2.1.3. Outils créés pour tester les difficultés d'empathie et son développement

● Questionnaire pour appréhender l'empathie de sujets étrangers avec des natifs

Dans le but de de vérifier l'hypothèse opérationnelle 7 sur les difficultés de sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français pour comprendre en situation de communication interculturelle les émotions de natifs, un premier questionnaire est créé. Il est nommé Questionnaire 1. Le type d'interaction interculturelle qui est l'objet de la présente étude comprend la participation de sujets ayant acquis un niveau B2 en français à une interaction interculturelle en tant que locuteur non natif avec un locuteur natif (de LM française).

Le Questionnaire 1 a pour fonction de mettre en lumière avec quelles fréquences certains types de difficultés peuvent être rencontrées par des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français pour être empathiques envers des natifs. Le Questionnaire 1 est présenté en Annexe 13. Les quatre premières questions du Questionnaire 1 permettent de constater avec quelles fréquences des sujets étrangers peuvent éprouver des difficultés pour comprendre les émotions de natifs en réalisant le plus bas et le plus haut degré d'empathie (Pacherie, 2004). Pour répondre à ces questions, les sujets sont invités à utiliser une échelle de type Likert en 8 points (1 = Non, jamais ; 8 = Oui, très souvent). Ces questions permettent de :

- Définir avec quelle fréquence les sujets interrogés éprouvent en général des difficultés pour comprendre les émotions des natifs (question 1).
- Déterminer dans quelle mesure les sujets ont des difficultés pour réaliser le plus bas degré d'empathie en identifiant les émotions des natifs via l'observation de leurs expressions faciales émotionnelles ou leurs expressions vocales (question 2).
- Définir comment les sujets ont des difficultés pour réaliser le haut degré d'empathie envers des natifs en comprenant la relation ternaire existant entre leurs émotions, les objets de leurs émotions et les causes de leurs émotions en considérant leurs intentions (question 3) et leurs croyances (question 4).

De plus, la cinquième question du Questionnaire 1 permet d'identifier des situations qui peuvent être problématiques pour des sujets étrangers souhaitant comprendre les émotions de natifs. Elle demande aux sujets qui réalisent le Questionnaire 1 de rapporter deux exemples de situations où il leur a semblé difficile de comprendre les émotions de natifs. Les réponses des sujets répondant à cette question peuvent être complétées par des prises de notes réalisées par

[88] Les items comprenant les vocables « appuyé », « compris », « écouté », « estimé » et la formule « en confiance » permettent de mesurer le sentiment d'acceptation. Les items comprenant les vocables « près », « uni », « lié », « attaché » et la formule « un ami » permettent de mesurer le sentiment d'intimité avec les membres d'un groupe. Dans l'enquête utilisée pour l'expérience avec l'ESAS présente en Annexe 11, les items 1, 3, 5, 7 et 9 permettent de mesurer le sentiment d'acceptation par les pairs et les items 2, 4, 6, 8 et 10 permettent de mesurer le sentiment d'intimité avec les pairs. Les items 11, 13, 15, 17 et 19 du questionnaire permettent de mesurer le sentiment d'acceptation par l'enseignante et les items 12, 14, 16, 18 et 20 celui d'intimité avec l'enseignante.

l'expérimentatrice lors de la réalisation du Questionnaire 1 ou lors d'échanges ayant lieu à posteriori.

Il est aussi décidé d'utiliser le Questionnaire 1, avant de tester l'hypothèse opérationnelle 8, pour appréhender dans quelle mesure les films peuvent aider les non natifs à mieux comprendre les émotions de natifs. Une autre question est insérée dans le Questionnaire 1 pour observer si en général les films peuvent aider les sujets non natifs à mieux comprendre les émotions des natifs : la question 6. Cette question est relative au support filmique. Elle permet d'observer dans quelle mesure le DA filmique permet à des sujets étrangers de mieux comprendre les réactions émotionnelles des natifs et pourquoi89.

● Questionnaire pour observer la théâtralisation d'un extrait au regard de l'empathie

Enfin, le but du test de l'hypothèse opérationnelle 8 est d'observer si des sujets étrangers sont empathiques pour jouer les personnages d'un extrait filmique présentant une situation.

Pour vérifier l'hypothèse opérationnelle 8 sur la mise en œuvre des processus de l'empathie par des sujets étrangers jouant les personnages d'un extrait de film français, un autre questionnaire est créé. Il se nomme Questionnaire 2.

Le Questionnaire 2 comprend trois questions. Ces questions permettent d'observer si des sujets étrangers jouant les personnages d'un extrait de film français sont empathiques pour jouer ces personnages et quels sont les processus cognitifs qu'ils mettent en œuvre pour comprendre leurs émotions (Decety, 2006), les degrés d'empathie qu'ils réalisent pour comprendre leurs états émotionnels (Pacherie, 2004).

La première question du Questionnaire 2 est une question ouverte. Elle demande à des sujets étrangers jouant les personnages d'un extrait de film français sur quels éléments ils se basent pour jouer les personnages de l'extrait. Cette question représente une façon d'appréhender si les sujets sont empathiques via des processus cognitifs de bas et/ou de haut niveau.

La deuxième question du Questionnaire 2 prend la forme d'un tableau à double entrée. Ce dernier invite les sujets à préciser s'ils prennent en compte pour jouer les personnages d'un extrait de film : leur mimiques faciales et leur gestualité ou leur intonation, l'intensité de leur voix et leur débit de parole (identification de leurs émotion avec la réalisation du premier degré d'empathie) ; les objets de leurs émotions (identification de la situation ou de la personne vers lesquelles sont dirigées les émotions avec la réalisation du second degré d'empathie) ; leurs intentions ou leur croyances (adoption du cadre de référence des personnages en réalisant volontairement une simulation mentale de leur subjectivité avec la réalisation du troisième degré d'empathie). Les sujets doivent aussi préciser à quel point ils considèrent ces éléments pour réussir à jouer les personnages de l'extrait grâce à une échelle de type Likert (1 = Élément peu pris en compte ; 8 = Élément fortement pris en compte).

La dernière question du Questionnaire 2 est aussi ouverte. Celle-ci demande aux sujets jouant les personnages d'un extrait de film français s'ils ont des remarques sur l'activité qu'ils réalisent. Cette troisième question du Questionnaire 2 donne l'occasion aux sujets de noter toute remarque supplémentaire sur leur propre expérience de la théâtralisation d'un extrait de

[89] Lorsque les sujets répondent à cette question, il leur est oralement précisé que la question concerne les films français en général et non précisément l'extrait exploité au sein du dispositif expérimental.

film français. Elle constitue un moyen d'acquérir des données supplémentaires sur la façon dont des sujets étrangers sont empathiques pour jouer les personnages d'un extrait de film français.

6.2.2. Protocole expérimental

Pour tester l'ensemble des hypothèses opérationnelles de recherche sur l'intérêt d'exploiter un extrait de film émotionnellement chargé, une expérience est mise en place. Elle est menée auprès d'un groupe contrôle et d'un groupe expérimental. Les outils décrits plus haut sont censés, avec les énoncés qu'ils comportent, être compréhensibles par des sujets qui ont acquis un niveau B2 en français. Les activités qui sont proposées aux participants de l'expérience montée sont prévues pour des sujets ayant acquis un niveau B2 en français.

Les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle de l'expérience réalisent une série d'activités pédagogiques entrecoupées par la réalisation des tests ou questionnaires présentés plus haut :

- Les sujets du groupe expérimental réalisent des activités pédagogiques basées sur l'exploitation de l'extrait C « Dispute conjugale » du corpus (cf : 4.1.2.2.), ayant le potentiel d'induire des émotions négatives (cf : 4.3.1.).
- Les sujets du groupe contrôle réalisent des activités basées sur l'exploitation de l'extrait J « Début d'une journée de travail » du corpus (cf : 4.1.2.2.), ayant le potentiel de ne pas induire d'émotion (4.3.1.).

Les sujets du groupe expérimental visionnent l'extrait C puis discutent des émotions qu'ils éprouvent. Les sujets du groupe contrôle visionnent l'extrait J puis discutent de sa forme ainsi que de son contenu. Les sujets mémorisent la scène de l'extrait C ou J dans le but de la jouer.
Suite à la réalisation des activités basées sur l'exploitation de l'un des deux extraits C « Dispute conjugale » ou J « Début d'une journée de travail » du corpus d'extraits de films français constitué, les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle sont invités à réaliser un rappel différé de l'extrait sur lequel ils réalisent une activité. Ce rappel a lieu une semaine après leur participation aux activités basées sur l'exploitation de l'extrait C ou de l'extrait J.

Le tableau 32 présente le déroulement des conditions expérimentales auxquels sont soumis les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle. Lorsque les activités ou les tests menés par les deux groupes sont identiques, il n'est pas précisé si ces derniers concernent spécifiquement l'un ou l'autre des groupes. Par contre, lorsqu'une activité est menée de façon spécifique auprès du groupe contrôle ou du groupe expérimental, le groupe qu'elle concerne est précisé en amont de sa description. Le tableau 32 montre avec la ligne de couleur grise que les groupes contrôle et expérimental réalisent une activité orale comprenant des discussions de différentes natures suite au visionnage de l'extrait C « Dispute conjugale » ou J « Début d'une journée de travail ». Le tableau 32 signale aussi avec la ligne de couleur bleue que les deux questionnaires permettant de tester les hypothèses opérationnelles portant sur l'empathie sont seulement réalisés par les sujets du groupe expérimental[90].

[90] Seuls les sujets qui réalisent l'activité de discussion portant sur leurs émotions suite au visionnage de l'extrait C et qui doivent jouer les personnages de l'extrait C qui présentent des états émotionnels réalisent les questionnaires sur l'empathie (Questionnaires 1 et 2). Cela permet aux sujets du groupe contrôle d'être dans une condition « strictement » non émotionnelle.

Tâches -Temps 1	Durées	Déroulements	Outils
Accueil	5 min.	- Présentation de l'expérience (classe de français comportant des activités pédagogiques entrecoupées d'enquêtes)[91] . - Accord de consentement. - Présentation des participants et de l'expérimentatrice, présentée comme une enseignante.	
Évaluation de la cohésion du groupe-classe	10 min.	- Présentation de l'enquête sur le sentiment d'appartenance. - Distribution de l'ESAS, lecture collective avec explication du vocabulaire si besoin. - Passation. - Recueil.	ESAS
Visionnage de l'extrait et expression du ressenti éprouvé	10 min.	- Présentation du test de l'induction émotionnelle de l'extrait exploité. - Lecture collective des consignes. - Démonstration du fonctionnement de SAM avec des diapositives[92] . - Distribution de l'échelle SAM. - Visionnage de l'extrait. - Expression du ressenti avec SAM. - Recueil.	SAM (SAM Plaisir, SAM Éveil)
Groupe expérimental : Discussion sur les émotions VS Groupe contrôle : Discussion sur le contenu et la forme	10 min. 10 min. VS 10 min.	- Discussion en sous-groupes de ce qui a été éprouvé lors du visionnage de l'extrait C « Dispute conjugale »[93]. - Mise en commun de ce qui a été dit sur l'extrait J auprès des autres participants et de l'enseignante. VS -Discussion en sous-groupes sur le contenu et la forme de l'extrait J « Début d'une journée de travail »[94].	

[91] L'expérience est présentée aux participants comme une classe de français comprenant différentes activités entrecoupées par la réalisation d'enquêtes. L'expérimentatrice est présentée comme l'enseignante de cette classe. L'expérimentatrice est l'auteur de cette thèse.

[92] Des diapositives créées pour illustrer le fonctionnement de SAM Eveil et SAM Plaisir sont projetées et accompagnées d'exemples illustrant le fonctionnement de l'utilisation de l'échelle SAM. Les explications données à l'oral, accompagnant les diapositives de démonstration, sont présentes en Annexe 10.

[93] Les sous-groupes peuvent comprendre de 5 à 9 sujets selon le nombre de participants d'une session du groupe expérimental. De plus, comme il peut ne pas être évident de parler de ses émotions au sein d'un espace classe, plusieurs questions sont posées aux participants pour que l'activité de discussion sur les émotions induites par l'extrait C en sous-groupes dure 5 minutes. Il n'est pas seulement demandé aux sujets de faire part de leurs émotions aux pairs mais aussi de voir si les autres ressentent les mêmes émotions qu'eux ou non en visionnant l'extrait C, pour quelles raisons... Lors de l'activité, les questions énoncées à l'oral sont aussi inscrites sur un tableau blanc.

de l'extrait	10 min.	- Mise en commun avec les autres participants et l'enseignante.	
Évaluation de la cohésion du groupe-classe	10 min.	- Présentation de l'enquête. - Distribution et lecture de la consigne. - Passation. - Recueil.	ESAS
Test de motivation	10 min	- Présentation de l'enquête sur la motivation envers l'activité de discussion. - Distribution et lecture de l'enquête avec explications du vocabulaire si besoin. -Passation. -Recueil.	SIMS
Groupe expérimental : Empathie envers des natifs	15 min.	- Présentation du Questionnaire 1 sur la compréhension des émotions des natifs. - Distribution et lecture des consignes avec explication du vocabulaire si besoin. - Passation. - Recueil.	Questionnaire 1
Visionnage de l'extrait, répétition des énoncés avec explication du vocabulaire et mémorisation des scènes avec l'enquête sur la motivation envers la mémorisation	30 min.	-Consigne à l'oral sur l'écoute et la répétition des énoncés du dialogue et de la mémorisation de la scène dans le but de la jouer. - Nouveau visionnage de l'extrait. - Écoute morcelée et répétition des énoncés avec explication du vocabulaire si besoin. - Mémorisation des scènes grâce à des visionnages individuels sur ordinateur. - Présentation de l'enquête sur la motivation envers l'activité. - Distribution et lecture de l'enquête. - Passation. - Recueil.	SIMS
Observation de l'extrait	20 min.	- Consigne à l'oral sur la tâche d'observation des gestes des personnages avant de les jouer. - Observation des actions des personnages avec une grille à compléter avec 3 visionnages. - Mise en commun des observations avec pour le groupe expérimental	Grille pour observer les comportements non verbaux[95]

[94] Les sous-groupes peuvent comprendre de 5 à 9 sujets selon le nombre de participants d'une session du groupe contrôle. Afin que l'activité de discussion en sous-groupes dure 5 minutes, plusieurs questions sont posées aux participants. Des questions de compréhension globale (Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment ?), qui sont généralement posées en classe de FLE lorsqu'un document filmique est exploité, sont posées. Il est aussi demandé aux sujets de décrire les costumes des personnages et le décor de la scène.

[95] La grille utilisée est celle proposée par Mrowa-Hopkins et Strambi (2008 : 110) sans les deux premières colonnes et la huitième colonne. Lors des premier et second visionnages, les participants visionnent l'extrait puis un temps leur est accordé pour remplir la grille d'observation.
Lors du dernier visionnage, ils peuvent remplir la grille d'observation en même temps qu'ils visionnent l'extrait.
Si l'un des participants observe des gestes ou éléments sur la situation qu'un autre participant ne met pas en avant lors de la mise en commun des observations réalisées, il peut compléter les réponses de ce dernier.

		l'identification des émotions des personnages, des objets et des causes de leurs émotions.	
Mise en scène de l'extrait	5 min. 5 min. 5 min. 5 min. 5 min.	-1 lecture à voix haute de l'extrait en faisant attention à la prosodie avec une démonstration d'un binôme. - Constitution de binômes. - 2 lectures à voix hautes par binômes (les participants lisent une fois le texte de chaque personnage). - 2 répétitions du dialogue sans le texte (les participants interprètent une fois chaque personnage) - 2 théâtralisations du dialogue (les participants jouent une fois chaque personnage).	
Groupe expérimental : Empathie pour jouer les personnages	10 min	- Questionnaire 2 sur la mise en œuvre des processus de l'empathie et l'empathie réalisée pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ».	Questionnaire 2

Tableau 32 : Temps 1 de la deuxième expérience.

Les passations des sujets réalisant l'expérience dans la condition du groupe contrôle durent environ 2h15. Les participations des sujets réalisant l'expérience dans la condition du groupe expérimental durent environ 3h05[96].

Dans le but de tester les hypothèses opérationnelles 3 et 4 sur la mémorisation d'un extrait de film émotionnellement chargé, il est demandé aux sujets du groupe expérimental de rappeler une semaine plus tard de façon imprévue l'extrait C « Dispute conjugale » exploité. Afin que les sujets reviennent une semaine après l'expérience du Temps 1 sans être au courant du test de rappel de l'extrait C, les sujets sont invités à se présenter une semaine après l'expérience du Temps 1 pour faire des tâches d'expression et de compréhension écrites. Les sujets du groupe contrôle, ayant étudié l'extrait J « Début d'une journée de travail », sont aussi invités à réaliser des tâches d'expression et de compréhension écrites une semaine après l'expérience du Temps 1. Cela permet de demander aux sujets de rappeler, une semaine après l'expérience du Temps 1, l'extrait J exploité sans qu'ils soient au courant du test de rappel.

Les sujets réalisant le rappel des extraits doivent effectuer plusieurs types de rappels. Le tableau 33 présente ces rappels ainsi que l'ordre dans lequel les sujets les réalisent et les temps qu'ils ont pour les effectuer. Les divers tests de rappels sont exposés en Annexes 16-22.

[96] Le temps de passation d'un groupe est variable. Il peut durer de 30 minutes à 1 heure de plus que la durée prévue en fonction de la rapidité des participants à réaliser les enquêtes et les questionnaires auxquels ils sont invités à répondre.

Tâches - Temps 2	Durées	Déroulements	Outils
Rappel libre de l'extrait	45 min.	-Présentation du test de rappel libre. - Lecture de la consigne écrite et explication du vocabulaire si besoin. - Passation. - Recueil des tests sous clés USB.	-Ordinateur avec logiciel de traitement de texte -Test de rappel libre
Rappel indicé du dialogue	20 min.	-Présentation du test de rappel indicé du dialogue. -Lecture de la consigne écrite et explication du vocabulaire si besoin. - Passation. - Recueil.	- Tests de rappels indicés des dialogues -Papier, crayon
Rappel indicé des gestes		-Présentation du test de rappel indicé du vocabulaire. -Lecture de la consigne écrite et explication du vocabulaire si besoin. - Exemple de test avec l'extrait qui n'est pas étudié. - Passation avec lecture à voix haute des questions par l'expérimentatrice. - Recueil.	- Tests de rappels indicés des gestes des personnages -Papier, crayon

Tableau 33 : Temps 2 de la deuxième expérience.

La seconde partie du protocole expérimental mis en place permet de vérifier les hypothèses opérationnelles 3 et 4 sur la mémorisation d'un extrait de film. Elle dure environ 1h25.

6.2.3. Participants

6.2.3.1. Sujets de même culture maternelle

Il est choisi de tester les hypothèses opérationnelles concernant l'intérêt de l'exploitation d'un extrait de film français, induisant et montrant des émotions, auprès de sujets étrangers ayant un niveau B2 en français puisqu'ils sont censés comprendre l'ensemble des documents audiovisuels en français standard. De plus, il est décidé d'interroger des sujets partageant la même CM afin de maîtriser la variable de la culture des sujets participant à la recherche et ses plausibles effets sur les résultats.

En outre, il semble pertinent d'inviter à répondre au Questionnaire 1 créé sur les difficultés à être empathiques de sujets étrangers lorsqu'ils souhaitent comprendre les émotions de natifs (de LM française) en situation de communication interculturelle des sujets partageant la même culture. Cela constitue un moyen d'obtenir des données qualitatives sur les difficultés que peuvent éprouver des sujets étrangers d'une CM donnée pour comprendre les émotions de natifs. Il semble aussi intéressant d'inviter à répondre au Questionnaire 1 sur les difficultés de non natifs à être empathiques envers des natifs des sujets de culture chinoise au regard des différences entre les normes émotionnelles en vigueur dans la culture chinoise et celles en vigueur dans les sociétés occidentales mises en avant dans la littérature (Tsai & Levenson ; Bond, 1993 ; Potter, 1988). C'est pourquoi l'expérience mise en place est réalisée auprès de participants chinois.

L'expérience est menée auprès de sujets de LM chinoise ayant tous acquis un niveau B2

attesté en français[97]. Tous les participants chinois qui réalisent l'expérience résident dans la ville de Toulouse et sont étudiants. Ils participent à cette dernière à l'Université de Toulouse le Mirail. Les sujets réalisent l'expérience dans la condition du groupe contrôle ou du groupe expérimental. Les groupes sont constitués de 7 sujets (+2/-2 sujets).

6.2.3.2. Sujets du groupe expérimental

28 sujets participent à la condition réservée au groupe expérimental. Cette condition est nommée « Exploitation d'un extrait de film émotionnellement chargé ». Il y a parmi les sujets qui participent à cette condition 7 sujets de sexe masculin et 21 sujets de sexe féminin. Les sujets participent à la condition expérimentale « Exploitation d'un extrait de film émotionnellement chargé » au sein de plusieurs groupes comprenant de 5 à 9 participants. Le tableau 34 expose les dates auxquelles ces groupes réalisent l'expérience dans la condition citée. Il précise le nombre de femmes et d'hommes constituant ces groupes.

Date de passation de l'expérience des sujets du groupe expérimental	Nombre total de sujets	Nombre d'homme(s)	Nombre de femmes
09/06/13	9	2	7
16/06/13	9	2	7
23/06/13	5	1	4
15/09/13	5	2	3

Tableau 34 : Groupes réalisant la condition expérimentale.

Parmi les sujets ayant réalisé l'expérience dans la condition « Exploitation d'un extrait de film émotionnellement chargé », 13 sujets réalisent une semaine plus tard les tests de rappels de l'extrait C « Dispute conjugale ». Le tableau 35 présente les dates des passations des tests de rappels réalisés par ces sujets. Il rappelle entre parenthèses quand les sujets ont réalisé les activités pédagogiques portant sur l'extrait C.

Date de passation des tests de rappel de l'extrait C des sujets du groupe expérimental	Nombre total de sujets	Nombre de femmes	Nombre d'homme(s)
16/06/13 (09/06/13)	5	3	2
23/06/13 (16/06/13)	3	2	1
30/06/13 (23/06/13)	1	1	
22/06/13 (15/09/13)	4	3	1

Tableau 35 : Sujets du groupe expérimental réalisant les tests de rappels.

6.2.3.3. Sujets du groupe contrôle

23 sujets participent à l'expérience au sein du groupe contrôle. La condition de l'expérience à laquelle ils sont soumis est nommée « Exploitation d'un extrait de film non émotionnellement chargé ». Ils réalisent des activités sur l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Il y a parmi eux 3 sujets de sexe masculin et 20 sujets de sexe féminin. Le tableau

[97] L'expérience est aussi menée auprès de quelques sujets qui ont acquis le niveau C1, les sujets de ce niveau ayant aussi acquis le niveau B2. 6 sujets du groupe contrôle et 3 sujets du groupe expérimental ont acquis un niveau C1 en français.

36 montre quand les sujets du groupe contrôle réalisent l'expérience. Il indique pour chaque groupe de sujets participant à l'expérience dans la condition « Exploitation d'un extrait de film non émotionnellement chargé » le nombre de femmes et d'hommes le constituant.

Date de passation de l'expérience par les sujets du groupe contrôle	**Nombre total de sujets**	**Nombre de femmes**	**Nombre d'homme(s)**
12/10/13	10	8	2
13/10/13	4	3	1
20/10/13	9	9	

Tableau 36 : Groupes réalisant la condition contrôle.

Parmi les sujets du groupe contrôle réalisant une activité sur l'extrait J, 15 sujets réalisent une semaine plus tard les tests de rappels de l'extrait J. Le tableau 37 présente les dates des passations des tests de rappels réalisés par ces sujets. Elle précise entre parenthèses quand les sujets participent à la condition « Exploitation d'un extrait de film non émotionnellement chargé ».

Date de passation des tests de rappel de l'extrait J des sujets du groupe contrôle	**Nombre total de sujets**	**Nombre de femmes**	**Nombre d'homme(s)**
19/10/13 (12/10/13)	9	8	1
20/10/13 (13/10/13)	6	4	2

Tableau 37 : Sujets du groupe contrôle réalisant les tests de rappels.

6.2.3.4. Description détaillée des sujets

Comme les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle sont interrogés en France où ils résident et qu'ils peuvent avoir des usages particuliers de leur LM et du français au quotidien, les sujets sont invités à réaliser le questionnaire de l'enquête sociolinguistique que réalisent les sujets ayant participé au test de l'induction émotionnelle des extraits du corpus créé (cf : 5.2.3.2.).

Les deux conditions de l'expérience « Exploitation d'un extrait de film émotionnellement chargé » et « « Exploitation d'un extrait de film émotionnellement chargé » mise en place nécessitant un temps de passation relativement long, les sujets des groupes expérimental et contrôle sont invités à réaliser l'enquête sociolinguistique après les tâches de rappels (au Temps 2 de l'expérience).

Les sujets qui ne peuvent réaliser les tâches de rappels sont invités à faire le questionnaire de l'enquête sociolinguistique en ligne via la plateforme LimeSurvey[98]. Quand des sujets notifient à la fin de la première partie de l'expérience qu'ils ne pourront finalement pas revenir une semaine plus tard, ils sont invités à répondre à l'enquête sociolinguistique (à la fin de l'expérience du Temps 1). 20 sujets du groupe expérimental soit 71,42% des sujets de ce groupe répondent à l'enquête. 20 sujets du groupe contrôle soit 86,95% des sujets de ce groupe y répondent.

[98] Ce logiciel et sa description sont présents à l'URL : https://www.limesurvey.org/fr/.

Parmi les 20 sujets du groupe expérimental ayant répondu à l'enquête sociolinguistique :

- 5 sont originaires de la province de Jiangxi, un de la municipalité autonome de Tianjin, un de la province de Sichuan, un vient de la province de Yunnan, un de la province de Jilin, un de la province de Shaanxi, un de la province de Guangxi, un de la région de Hong Kong, un de la province de Nanjing, 2 de la région de Hubei, 2 de la province de Liaoning. 3 sujets ne précisent pas leur région d'origine.
- 5 sont arrivés en France en 2008. 3 sont arrivés en 2009, 5 en 2010, 2 en 2011 et 5 en 2012.
- 2 sont venus pour des raisons professionnelles. 3 sont venus en France pour suivre leur conjoint. 14 sont venus pour leurs études. Un sujet n'a pas précisé la raison de sa venue.
- 8 sujets ont comme LM exclusivement le mandarin standard. 5 sujets ont comme LM le mandarin standard et un dialecte. 1 sujet a comme LM le cantonnais.
- 2 ont le mandarin standard et l'anglais comme LM. Un sujet a comme la LM le mandarin standard, l'anglais et un dialecte. 3 sujets ne donnent pas de précision à ce sujet.

Entre les 20 sujets du groupe contrôle ayant répondu au questionnaire de l'enquête sociolinguistique :

- 8 sont originaires de la province de Hubei, 3 de la province de Sichuan, 2 de la province de Guizhou. 2 de la province de Jiangsu. Un sujet vient de la province de Jiangxi. Un autre vient de la province de Henan. Un sujet vient de la province de Yunnan. Un sujet vient de la province de Shandong et un autre de la municipalité autonome de Chonyqing.
- Un des sujets du groupe contrôle est arrivé en France en 2009. 3 sujets sont arrivés en 2010. 4 sont arrivés en 2012. 12 sont arrivés en 2013.
- 7 ont comme LM le mandarin standard. 5 ont comme LM le mandarin et un dialecte. 2 ont comme LM mandarin et une autre langue ou dialecte qu'ils ne précisent pas. 3 ont comme LM le mandarin standard et l'anglais. 1 a comme LM le dialecte de Jingmen. 2 notent avoir l'anglais comme LM.

Le tableau 38 présente les principales observations obtenues sur les sujets chinois du groupe expérimental et du groupe contrôle ayant participé à l'expérience dont le cadre expérimental est décrit plus haut.

	Sujets chinois du groupe	expérimental	contrôle
Age et sexe	Moyenne d'âge	25, 4 ans	23,55 ans
	Sujets de sexe féminin	14	18
	Sujets de sexe masculin	6	2
Étude du français en milieu exolingnue	Plus d'un an de cours	4	6
	Moins d'un an de cours	3	
	Moins de six mois de cours	6	
	Moins de trois mois de cours	4	1
	Moins d'un mois de cours	1	1
	Pas de cours	3	2
Étude du français en milieu endolingue	Études en France	21,25 mois	7,82 mois
	Cours de français	8,5 mois	4,7 mois
	Heures de cours de français par semaine	9,15 heures	7,3 heures
Maintien de la LM	Fréquence d'utilisation	Tous les jours	Tous les jours
	Jugement du maintien	Important	Très important
Rapport aux cultures	Plus à l'aise avec la CM	55%	73,68%
	Autant à l'aise avec la CM que la française	40%	26,31%
LM des amis	Plus parlant la LM	60%	60%
	Autant parlant la LM que le français	20%	15%
	De nombreux nouveaux amis en France	80%	65%
	Plus de nouveaux amis parlant la LM	40%	50%
	Plus de nouveaux amis parlant français	25%	25%
	Plus de nouveaux amis ayant comme LM une autre langue	10%	5%
	Lieu majoritaire de rencontre des amis	École/Travail	École/Travail
Langues parlées au quotidien	Plus la LM	50%	65%
	Plus le français	10%	15%
	Autant la LM que le français	20%	15%
Contacts avec les proches du pays d'origine	Fréquence des contacts	Souvent	Souvent
	Utilisation du téléphone	45%	30%
	Utilisation du téléphone et d'autres moyens	20%	25%
	Internet	30%	35%
Maintien du contact avec la CM	Manque du pays d'origine	65%	80%
	Écoute de musique	75%	100%
	Visionnage de la télévision	60%	80%
	Écoute de la radio	35%	40%
Projets	Retour dans le pays d'origine	70%	90%
	Satisfaction de la venue en France	70%	80%
Compétences dans la LM	Compétences linguistiques non changées	50%	60%
	Compétences linguistiques pires	45%	35%

Tableau 38 : Les sujets chinois du groupe expérimental et du groupe contrôle.

Comme le montre le tableau 38, les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle participant à l'expérience décrite plus haut ont une moyenne d'âge relativement

semblable. Les sujets du groupe expérimental ont une moyenne d'âge de 25,4 ans et ceux du groupe contrôle de 23,55 ans. Les groupes expérimental et contrôle comprennent plus de sujets de sexe féminin que de sexe masculin.

Parmi les sujets du groupe expérimental, seulement 4 ont suivi plus d'un an de cours de français avant de venir en France tandis que parmi les sujets du groupe contrôle, 16 ont suivi plus d'un an de cours de français avant de venir en France. Il semble y avoir un écart important entre les études du français réalisées avant l'installation en France par les sujets des deux groupes.

Cependant, comme les sujets du groupe expérimental résident en France depuis plus longtemps que les sujets du groupe contrôle, ces derniers réalisent en moyenne 21,25 mois d'études en France alors que les sujets du groupe contrôle réalisent en moyenne 7,82 mois de cours. Aussi, les sujets du groupe expérimental réalisent en moyenne 8,5 mois de cours de français en France avec en moyenne 9,15 heures de cours par semaine tandis que les sujets du groupe contrôle réalisent en moyenne 4,2 mois de cours de français en France avec une moyenne de 7,3 heures de cours par semaine.

Au regard du tableau 38, les sujets des groupes expérimental et contrôle utilisent tous les jours leur LM[99] et jugent important de maintenir cette dernière[100]. Par ailleurs, il semble exister une différence au niveau du nombre de sujets des deux groupes précisant se sentir plus à l'aise avec leur CM que la française ou autant à l'aise avec leur CM et la culture française. Seulement un peu plus de la moitié des sujets du groupe expérimental se sentent plus à l'aise avec leur CM. 40% d'entre eux précisent se sentir autant à l'aise avec les deux cultures. Au contraire, une grande majorité des sujets du groupe contrôle se sentent plus à l'aise avec leur CM (73,78%). Seulement 26,31% précisent se sentir autant à l'aise avec la CM que la culture française.

De plus, les mêmes pourcentages de sujets des deux groupes ont plus d'amis parlant leur LM que le français. Toutefois, 80% des sujets du groupe expérimental déclarent s'être fait de nombreux amis en France contre seulement 65% des sujets du groupe contrôle. Les pourcentages des sujets des groupes expérimental et contrôle dont les nouveaux amis partagent la même LM ou ont comme LM le français sont semblablement les mêmes et ces nouveaux amis sont en général rencontrés dans le milieu professionnel ou universitaire.

Les sujets du groupe contrôle sont légèrement plus nombreux que les sujets du groupe expérimental à parler dans leur LM aux personnes avec qui ils communiquent le plus au quotidien (65% contre 50%). Inversement, il y a légèrement plus de sujets du groupe expérimental qui utilisent autant le français que leur LM pour communiquer avec les personnes avec qui ils échangent le plus au quotidien (20% contre 15%).

Au vu du tableau 38, les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle sont souvent en contact avec les membres de leur famille en Chine ou leurs amis[101]. La majorité

[99] La moyenne de classement réalisée sur les données recueillies avec la question 24 de l'enquête pour les réponses codées : 1= rarement ; 2 = peu de fois par mois ; 3 = quelque fois par semaine ; 4 = tous les jours vaut 3,77 pour les sujets du groupe expérimental et 3,79 pour les sujets du groupe contrôle.

[100] La moyenne de classement réalisée sur les données recueillies avec la question 25 de l'enquête codées : 1 = pas du tout important ; 2 = pas très important ; 3 = peu important ; 4 = important ; 5 = très important vaut 4,3 pour les sujets du groupe expérimental et 4,63 pour les sujets du groupe contrôle.

[101] La moyenne de classement réalisée sur les données recueillies avec la question 46 de l'enquête pour les réponses codées : 1= rarement ; 2 = quelque fois ; 3 = souvent ; 4 = très souvent vaut 3,15 pour les sujets du groupe expérimental et 3,31 pour les sujets du groupe contrôle.

des sujets des deux groupes semble utiliser le téléphone combiné à d'autres moyens de communication pour échanger avec leurs proches tandis qu'environ 30% des sujets des deux groupes précisent recourir exclusivement à internet.

La Chine semble plus manquer aux sujets du groupe contrôle qu'aux sujets du groupe expérimental. 80% des sujets du groupe contrôle précisent que la Chine leur manque contre 60% des sujets du groupe expérimental. En sus, les sujets du groupe contrôle sont légèrement plus nombreux que les sujets du groupe expérimental à écouter de la musique chinoise (100% contre 75%), à regarder des programmes de la télévision chinoise (80% contre 60%) et à écouter des programmes de la radio chinoise (40% contre 35%). Plus de sujets du groupe contrôle que de sujets du groupe expérimental affirment rentrer un jour un Chine (90% contre 70%) et paraissent satisfaits de leur venue en France (80% contre 70%).

Enfin, légèrement plus de sujets du groupe contrôle qu'expérimental jugent que leurs compétences linguistiques dans leur LM n'ont pas changé depuis qu'ils vivent en France (60% contre 50%). Inversement, les sujets du groupe expérimental sont un peu plus nombreux que les sujets du groupe contrôlent à juger que leurs compétences linguistiques ont empiré dans leur LM (45% contre 35%). Il est ainsi possible d'observer une impression d'attrition (cf : 5.2.3.2.) chez un peu plus de sujets du groupe expérimental que du groupe contrôle, ces derniers résidant en France depuis une durée relativement plus importante[102].

Résumé intermédiaire de la partie 6.2.

Les extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » sont utilisés pour la recherche car il est choisi de vérifier les hypothèses sur les difficultés à être empathiques en situation de communication interculturelle auprès d'individus de langue et de culture maternelles chinoises ayant acquis un niveau B2 en français.

Des tests de rappels libre et indicés des extraits C et J sont créés pour vérifier les hypothèses opérationnelles 3 et 4 sur la mémorisation d'un extrait émotionnellement chargé et de son dialogue.

Afin de tester les hypothèses opérationnelles 5 et 6, différents outils sont sélectionnés pour appréhender les émotions de sujets lors du visionnage d'un extrait de film, la motivation de sujets en situation et le sentiment d'appartenance de sujets à un groupe-classe.

Pour vérifier les hypothèses opérationnelles 7 et 8 des questionnaires sont créés. L'un permet d'observer quelles peuvent être les difficultés que peuvent rencontrer des sujets étrangers pour comprendre les émotions de natifs. L'autre est un moyen de constater si l'activité de théâtralisation d'un extrait permet à des sujets de mettre en œuvre les processus de l'empathie.

Le protocole expérimental élaboré pour tester l'intérêt d'exploiter un extrait de film émotionnel comprend deux conditions expérimentales : *Exploitation d'un extrait de film émotionnellement chargé* vs *Exploitation d'un extrait de film non émotionnellement chargé*.

---

[102] Bien que la qualité des réponses des sujets aux questions de l'enquête sociolinguistique semble influencée par leur durée de résidence en France, l'influence de la durée du temps vécue en France sur les réponses obtenues n'est pas plus développée ici. Par contre, il est tout à fait envisageable de développer ce point si cela peut éclairer certains résultats.

6.3. Mémorisation d'un extrait induisant des émotions négatives

Le protocole expérimental décrit dans la sous partie précédente permet de tester les hypothèses opérationnelles formulées dans le chapitre 3 (cf : 3.6.) relatives à l'intérêt d'exploiter un extrait de film émotionnel. Les méthodologies d'analyse adoptées pour traiter les données recueillies auprès des sujets des groupes expérimental et contrôle qui participent au Temps 1 et au Temps 2 de l'expérience pour vérifier les hypothèses opérationnelles 3 et 4 sur la mémorisation du support filmique induisant des émotions négatives intenses (avec *arousal* élevé) et comportant des unités lexicales appartenant au lexique de l'affect sont exposées en suivant. Les résultats permettant de vérifier chacune des sous hypothèses des hypothèses opérationnelles 3 et 4 sont présentés. Les implications théoriques et pratiques des résultats dans le champ de la didactique des langues étrangères sont précisées.

6.3.1. Mémorisation d'un extrait

6.3.1.1. Analyses

● Analyses menées pour vérifier la mémorisation des informations verbales

Deux sous hypothèses pour tester l'hypothèse opérationnelle 3 sont formulées au début de ce chapitre (cf : 6.1.2.). Selon l'hypothèse opérationnelle 3, des individus ayant acquis un niveau B2 en français qui réalisent une activité sur un extrait de film leur procurant une émotion négative et intense retiennent mieux l'extrait que des sujets qui réalisent une activité sur un extrait qui ne leur procure plutôt pas d'émotion ou une émotion peu intense.

D'après l'hypothèse opérationnelle 3 a. les premiers se rappellent mieux du dialogue de l'extrait au niveau des mots lexicaux qui le constituent. D'après l'hypothèse opérationnelle 3 b. ils se rappellent aussi mieux des gestes des personnages de l'extrait.

Les parties du protocole expérimental créé permettant de vérifier toutes les sous hypothèses de l'hypothèse opérationnelle 3 correspondent aux parties du protocole réalisées au Temps 1 comprenant la mémorisation des dialogues avec une observation des gestes des personnages via une grille dans le but de jouer la scène de l'extrait et au Temps 2 comprenant le rappel de l'extrait exploité au niveau verbal et non verbal aux différents tests de rappels.

Pour vérifier l'hypothèse opérationnelle 3 a. selon laquelle des sujets étrangers ayant un niveau B2 en français se rappellent mieux du dialogue d'un extrait sur lequel ils réalisent une activité leur procurant une émotion négative que des sujets étrangers qui réalisent une activité sur un extrait qui ne leur procure plutôt pas d'émotion, des comparaisons inter-groupes sont effectuées. Les résultats des sujets des groupes expérimental et contrôle aux tests de rappel libre et de rappels indicés du dialogue et du vocabulaire sont comparés.

Par ailleurs, pour vérifier la première sous hypothèse de l'hypothèse opérationnelle 3 relative à l'influence des émotions des sujets induites par des extraits de films sur leur mémorisation des dialogues des extraits induisant des émotions, il est décidé de seulement considérer les rappels aux tests de rappel libre et indicés des dialogues recueillis auprès de sujets ayant acquis le même niveau en français.

Ainsi, si des sujets réalisant les tests de rappel des informations verbales des extraits ont acquis un niveau C1 en français, leurs tests ne sont pas analysés car ces sujets peuvent plus aisément mémoriser les unités lexicales de l'extrait sur lequel ils réalisent une activité et par

conséquent mieux les stocker en mémoire. Il est seulement constaté comment les sujets qui ont acquis un niveau B2 et non C1 rappellent aux tests de rappels les mots lexicaux des dialogues des extraits C et J.

Pour comparer les performances au niveau du rappel des mots lexicaux des dialogues des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » des sujets des groupes expérimental et contrôle, les données recueillies aux tests de rappels libre et indicés des dialogues des extraits C et J sont analysées. Cependant, les rappels des routines du dialogue de l'extrait J ne sont pas comptabilisés[103], le dialogue de l'extrait C n'en comprenant pas. Cela permet de comparer des dialogues présentant des difficultés similaires pour la tâche de mémorisation.

L'analyse menée permet de constater comment les sujets du groupe expérimental rappellent les mots lexicaux du dialogue de l'extrait C et comment les sujets du groupe contrôle rappellent les mots lexicaux du dialogue de l'extrait J. Dans l'analyse effectuée, aucune attention n'est accordée aux fautes d'orthographe, les participants mémorisant les dialogues des extraits grâce à des visionnages individuels sur ordinateur et non avec des versions écrites des dialogues.

De plus, un barème est créé afin d'attribuer des scores aux unités lexicales rappelées par les sujets dans les divers tests de rappels des dialogues des extraits C et J exploités par les sujets des groupes expérimental et contrôle au Temps 1. Le barème créé pour observer les performances des sujets aux tâches de rappel libre du dialogue et de rappels indicés du dialogue et du vocabulaire permet d'évaluer les performances des sujets pour les rappels des mots lexicaux des dialogues des extraits C et J réalisés par les sujets des groupes expérimental et contrôle aux divers tests de rappels.

Les mots considérés parmi les mots lexicaux sont ceux que Sahraoui (2009 : 186-187) compte parmi les mots de classe ouverte. Les catégories lexicales envisagées parmi les mots lexicaux sont : les noms propres et les noms communs, les verbes noyaux et les verbes copules[104], les adjectifs (qualificatifs et numéraux), les adverbes ainsi que les auxiliaires modaux (comme pouvoir, devoir, vouloir) et les semi-auxiliaires d'aspects pour les formes au futur proche (aller, être) et ceux pour les formes au passé proche (comme venir) ou ceux comme le verbe « continuer » utilisés dans les périphrases aspectuelles.

Pour les mots lexicaux des dialogues des extraits C et J rappelés par les sujets des groupes expérimental et contrôle aux tests de rappel libre des dialogues et de rappels indicés des dialogues, il est attribué :

- 2 points au mot qui est correctement rappelé ainsi qu'au verbe qui est correctement conjugué.
- 1,75 points au verbe rappelé mais mal conjugué.
- 1,75 points au prénom ou un nom de famille mal rappelé mais tout de même proche du prénom ou du nom cible du dialogue (comme *Sabrine* pour *Sabine)*.
- 1,75 points au mot lexical rappelé au pluriel alors que le mot cible est au singulier

[103] Les énoncés : ° *Bonjour Madame* ° *Bonjour Sabine, comment-allez-vous ?* ° *Ça va bien, je vous remercie.* ne sont pas pris en compte. Ce que Traverso (1996) nomme le rituel de salutation de la conversation comprenant les routines comme *Bonjour*, etc..., correspondant à des formules toutes faites pré-fabriqués qui sont adaptées à certains types de situations, n'est pas considéré dans les analyses.

[104] Contrairement aux verbes noyaux, les verbes copules comme « être », « paraître », « devenir », « sembler », « demeurer », « rester » relient le sujet à un adjectif ou un nom présidant ce que le sujet est ou sera : la phrase comportant un verbe copule sert à mettre en relation un sujet et un attribut (Breckx, 1996).

(comme *affiches* pour *affiche)* ou inversement.
- 1,75 points à l'adverbe rappelé en partie mais non intégralement (comme *pas* pour *ne pas* ou *n'* pour *ne).*
- 1 point au mot rappelé correspondant à un synonyme du mot cible[105].
- 0,5 point au mot rappelé qui est de la même famille[106] que le mot cible.
- 0 point au mot qui n'est pas rappelé ou au mot rappelé avec un mot lexical qui n'est pas synonyme du mot cible et ne s'inscrit pas dans la même famille de mots que le mot cible.

Par ailleurs, lorsqu'un sujet rappelle le mot lexical « super » dans sa forme adverbiale qui est synonyme de l'adverbe « extrêmement » lui-même synonyme de l'adverbe « très » au lieu de l'adverbe cible du dialogue de l'extrait C « parfaitement », 1 point est attribué à l'adverbe rappelé. Il est considéré que l'unité lexicale « super » a un sens proche de l'unité lexicale « parfaitement », les adverbes « très » et « parfaitement » étant synonymes.

Pour les formes langagières de même sens que la forme cible du type « ne t'inquiète pas » pour « rassure-toi » dans le dialogue de l'extrait C, on compte 1 point à « rassure ». Dans l'exemple donné, la structure langagière rappelée a le même sens que la structure langagière cible, « inquiéter » étant l'antonyme de « rassurer » et la négation du verbe « inquiéter » correspondant au sens du verbe « rassurer ». Pour les formes cibles rappelées avec une unité lexicale de sens équivalent comme lorsque « si tu ne l'es pas » et rappelé avec « sinon », 1 point est attribué pour le rappel de chaque mot lexical cible.

Enfin, pour les tests de rappels indicés de 24 mots lexicaux des dialogues des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail », aucune attention n'est portée aux erreurs orthographiques. Il est attribué aux mots lexicaux rappelés dans les tests de rappels indicés du vocabulaire pour les substantifs, adjectifs et adverbes cibles :

- 2 points au mot rappelé qui correspond exactement au mot cible.
- 1 point au mot rappelé qui est un synonyme du mot cible.
- 1 point au mot rappelé correspondant au mot cible mais avec l'ajout d'un mot grammatical.
- 0,5 point au mot rappelé qui confère le même sens à la phrase[107] cible mais qui n'est pas synonyme du mot cible.
- 0 point au mot rappelé qui n'est pas le mot cible ni un synonyme du mot cible.
- 0 point au mot non rappelé pour le mot cible (absence de mot rappelé).

Il est octroyé aux mots rappelés dans les tests de rappels indicés du vocabulaire des extraits C et J pour les verbes cibles :

- 2 points au mot rappelé correspondant à la forme conjuguée exacte de la forme verbale cible.
- 1,5 point au mot rappelé ne correspondant pas à la forme conjuguée exacte cible.
- 0 point au mot rappelé qui ne correspond ni au verbe cible ni à l'un de ses

[105] Le rappel d'un mot cible avec un synonyme est constaté en vérifiant que le mot rappelé par un sujet et le mot cible sont synonymes avec le Cnrtl.
[106] Une famille de mots comprend un ensemble d'unités lexicales qui sont reliées entre elles par un lien de dérivation morphologique comme « aimer », « amoureux », « amour » (Tremblay, 2004 : 130).
[107] Pour le test de rappel, le terme « phrase » et non « énoncé » sera dorénavant employé car pour tester la première sous hypothèse de l'hypothèse opérationnelle 3, ce n'est pas le sens des énoncés qui est analysé ni leur compréhension mais la façon dont les formes et les structures langagières des dialogues des extraits C et J sont rappelées par les participants de l'expérience et de fait stockées dans leur MLT.

synonymes.
- 1 point au mot rappelé correspondant à un synonyme du verbe cible.
- 1 point au mot rappelé correspondant au verbe cible mais avec l'ajout d'un mot grammatical.

● Analyses menées pour vérifier la mémorisation des informations non verbales

Pour vérifier l'hypothèse opérationnelle 3 b. selon laquelle des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français se rappellent mieux des gestes des personnages d'un extrait sur lequel ils réalisent une activité leur procurant une émotion négative avec un *arousal* élevé que des sujets étrangers qui réalisent une activité qui ne leur procure plutôt pas d'émotion, des comparaisons inter-groupes sont encore réalisées. Cette fois-ci, ce sont les performances des sujets des groupes expérimental et contrôle aux tests de rappel libre pour le rappel des gestes des personnages et indicés des gestes des personnages des extraits C et J qui sont comparées.

Afin de tester l'hypothèse sur la mémorisation des informations non verbales d'un extrait de film induisant des émotions négatives avec un *arousal* élevé, tant les tests réalisés par les sujets des groupes expérimental et contrôle ayant acquis un niveau B2 que C1 sont pris en compte. Considérer les tests réalisés par les sujets ayant acquis un niveau C1 permet d'avoir un nombre un peu plus important de données pour tester l'hypothèse opérationnelle 3 b.. Le niveau C1 des sujets peut plus influencer la tâche de rappel des informations verbales des extraits que celle des informations non verbales.

Avant d'observer comment les sujets des groupes expérimental et contrôle rappellent les gestes des personnages des extrait C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » au test de rappel libre, il est d'abord observé comment au test de rappel libre, les sujets des groupes expérimental et contrôle rappellent les décors des scènes et les costumes des personnages des extraits C et J. Seulement les rappels où les sujets donnent au moins une entité du décor et un élément des costumes des personnages sont pris en compte. Si un sujet ne donne aucun élément du décor ou des costumes des personnages, il est considéré qu'un sujet n'a pas réalisé la tâche de rappel du décor ou des costumes des personnages au test de rappel libre des extraits. Les données de ce sujet sont exclues des analyses.

Tous les meubles des scènes des extraits ainsi que les objets qui ne sont pas manipulés par les personnages sont considérés comme éléments des décors des extraits C et J. Les accessoires manipulés par les personnages ne sont pas comptés parmi les éléments du décor. C'est à dire que les meubles, tableaux, lampes, chaises et autres éléments de la scène sont comptés comme entités du décor mais non les objets dont les personnages se servent directement comme un livre ou un sac qui sont envisagés comme des accessoires.

16 éléments de décor sont identifiés pour l'extrait C « Dispute conjugale » et 19 pour l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Les deux extraits comprennent un nombre quasiment identique d'entités du décor. Dans l'extrait J, seulement les meubles sont pris en compte et tous les bibelots sont envisagés comme une entité.

Pour évaluer les performances des sujets au test de rappel libre en ce qui concerne le rappel des décors, il est observé combien d'éléments du décor rapportent les sujets dans le test de rappel libre. Un score de 1 point est attribué à chaque entité du décor rappelée. Un score est obtenu pour chaque sujet. Ce score correspond au nombre d'éléments du décor rappelé. Comme les deux extraits ont quasiment le même nombre d'éléments dans leur décor, il est considéré qu'il est possible de comparer les scores moyens obtenus pour les deux groupes de sujets pour le rappel des entités des décors.

Pour observer le rappel des costumes des personnages au test de rappel libre, les scores suivants sont attribués aux rappels des costumes des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » :

- 1 point à la chemise du personnage masculin[108].
- 1 point à la couleur noire de la chemise du personnage masculin.
- 1 point au pantalon du personnage masculin.
- 1 point à la couleur noire du pantalon du personnage masculin.
- 2 points à la robe du personnage féminin.
- 2 points à la couleur noire de la robe du personnage féminin.

0,5 point est attribué à la réponse d'un sujet précisant la tonalité sombre de la couleur du haut du personnage masculin et 0,5 à la réponse du sujet rappelant que le personnage masculin porte un pantalon court.

Pour observer le rappel des costumes des personnages au test de rappel libre de l'extrait J « Début d'une journée de travail », les scores suivants sont attribués aux rappels des costumes :

- 1 point au gilet du personnage de la jeune fille.
- 1 point à la couleur blanche du gilet du personnage de la jeune fille.
- 2 points au jeans de la jeune fille.
- 1 point à la jupe/robe du personnage de la femme[109].
- 1 point à la couleur verte de la jupe/robe du personnage de la femme.
- 1 point au manteau du personnage de la femme.
- 1 point à la couleur marron du manteau du personnage de la femme.

1 point est octroyé aux rappels des sujets correspondant à un pull ou à une veste pour le gilet du personnage de la jeune fille. 1 point est attribué au sujet qui rappelle que le gilet de la jeune fille est de couleur grise clair, couleur proche du blanc.

Ainsi, un sujet qui rappelle les costumes des personnages de l'extrait étudié au Temps 1 au niveau de leurs formes et de leurs couleurs obtient un score moyen maximal de 8 points.

Enfin, pour observer comment dans le test de rappel libre les sujets des groupes expérimental et contrôle rappellent les gestes des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » ou J « Début d'une journée de travail », les pourcentages des gestes des personnages de l'extrait rappelés sont calculés. Les pourcentages des gestes des personnages de l'extrait exploité qui sont rappelés sont calculés à partir du nombre des différents types de gestes communicatifs et extra-communicatifs identifiés pour chaque extrait (cf : 6.2.1.1.). Il est observé combien de ces gestes sont rappelés par les sujets.

Pour constater s'il existe des différences significatives entre les rappels des gestes des personnages des extraits C et J que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle,

---

[108] 1 point est attribué à tous les sujets qui rappellent que le personnage porte une veste.1 point est aussi attribué quand il est précisé qu'il porte un haut. Il est considéré que le sujet n'utilise pas le mot *chemise* car il ne lui est peut-être pas accessible lors du test mais il ne fait pas non plus de contre-sens avec la réponse cible. Il ne donne pas une réponse incorrecte.

[109] Comme il n'est pas évident de déterminer si le personnage de la femme de l'extrait J porte une jupe ou une robe, il est considéré que les sujets qui rappellent que ce personnage porte une robe ou une jupe réalisent un rappel correct.

les pourcentages de gestes des personnages des extraits que rappellent chaque sujet sont transformés en scores de rappel. Cette transformation permet de réaliser des tests statistiques. Pour transformer la nature des données, un score de 1 point est attribué aux sujets rappelant de 0,1% à 19% des gestes des personnages d'un certain type (le rappel est très faible), un score de 2 points aux sujets rappelant de 20% à 39% des gestes d'un type donné (le rappel est faible). Un score de 3 points est attribué au sujet rappelant de 40% à 59% des gestes d'une catégorie spécifique (le rappel est moyen). Un score de 4 points est attribué aux sujets rappelant de 60% à 80% des gestes d'une catégorie donnée (le rappel est fort), un score de 5 points aux sujets rappelant de 80% à 100% des gestes d'un type donné (le rappel est très fort).

Ensuite, pour comparer les performances des sujets des groupes expérimental et contrôle aux tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J, les données recueillies à ces tests sont analysées. Pour cela, un barème est créé. Il permet d'évaluer les performances des sujets aux tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J . Pour chaque geste cible du rappel (cf : Annexe 23 et Annexe 24), il est attribué :

- 3 points au geste rappelé exactement (avec l'objet qu'il concerne pour les gestes extra-communicatifs autocentrés et les gestes pratiques).
- 1,5 points au geste rappelé sans l'objet qu'il concerne (comme *elle prend* pour *elle prend son sac*).
- 1 point au geste rappelé en partie (comme *porter le manteau* pour *elle met le manteau*).
- 0,5 point à l'objet rappelé manipulé par le geste mais sans le geste précisé ou avec le geste cible mal rappelé (comme *elle pousse la porte* pour *elle tire la porte*) .

Par ailleurs, lorsqu'un sujet donne pour le geste cible un geste incluant le geste cible, sa réponse est considérée correcte. Par exemple, lorsqu'un sujet donne au test de rappel indicé de l'extrait J « Début d'une journée de travail » la réponse *elle s'habille* pour le geste cible *elle met son manteau*, sa réponse est considérée correcte et 3 points lui sont octroyés. De plus, quand le geste cible est correctement rappelé mais que le lieu concernant la finalité du geste est incorrect, il est considéré que le geste est rappelé seulement en partie. Ainsi, 1 seul point est octroyé au geste rappelé *déposer son sac sur la chaise* pour le geste cible *elle dépose son sac (par terre)*.

En sus, quand un geste rappelé demande la réalisation du geste cible, il est considéré que le geste cible est rappelé. Par exemple, 3 points sont octroyés au geste rappelé *poser son sac à main* pour le geste cible *elle enlève son sac à main.* Pour que le personnage pose son sac à main il faut qu'il enlève son sac à main. De plus, lorsqu'un geste rappelé correspond semblablement au geste cible, 3 points sont attribués au rappel. Dans le rappel indicé des gestes des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale », les gestes rappelés par les sujets « touche l'épaule de l'homme » et « fait une caresse dans le bras de l'homme » pour le geste cible *elle serre l'épaule de l'homme* sont considérés comme des réponses justes. 3 points sont attribués à ces rappels.

Pour que les scores des réponses à une question du test de rappel indicé des gestes des personnages soient comptabilisés dans l'analyse, il est convenu qu'il doit au moins y avoir un sujet réalisant le test de rappel indicé des gestes des personnages des extraits qui fournisse un élément de réponse correct à cette question. Si pour une question concernant le rappel d'un geste de l'un des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » ou J « Début d'une journée de travail », tous les scores des sujets valent 0, cette question est éliminée de l'analyse. Il est considéré qu'elle n'est pas pertinente. De plus, il est admis d'analyser parmi les 8 gestes extra-

communicatifs demandés au sein des tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J seulement les gestes de même nature soit les gestes extra-communicatifs pratiques[110].

6.3.1.2. Résultats de la mémorisation des informations verbales

● Emotions des sujets visionnant les extraits au Temps 1

Sur l'ensemble des sujets réalisant le test de rappel libre des dialogues une semaine après leur exploitation, il y a 15 sujets du groupe expérimental et 13 sujets du groupe contrôle.

Tous les sujets du groupe expérimental réalisant le test de rappel libre des dialogues ont acquis un niveau B2 en français. Parmi les sujets du groupe contrôle réalisant le test de rappel libre de l'extrait J, 6 sujets ont acquis un niveau C1.

Pour vérifier l'hypothèse opérationnelle 3 a. sur l'effet des émotions des sujets induites par un extrait de film sur leur mémorisation du dialogue d'un extrait de film sur lequel ils réalisent des activités, seules les données recueillies auprès des sujets ayant acquis exactement le même niveau en français réalisant les tests de rappels libre et indicés des dialogues des extraits C et J sont considérés. Les données obtenues auprès des sujets du groupe contrôle ayant acquis un niveau plus élevé que le niveau B2 sont exclues des analyses pour les raisons exposées plus haut (cf : 7.3.1.1.) portant sur la mémorisation des informations verbales des extraits.

La figure 32 montre les émotions que ressentent les sujets des groupes expérimental et contrôle lors du premier visionnage des extrait C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » une semaine avant les rappels des dialogues des extraits. Ces émotions sont celles des sujets qui ont acquis un niveau B2 et non C1 dont les tests de rappels des informations verbales des extraits au Temps 2 sont analysés.

[110] Pour rappel : afin de demander aux sujets réalisant les tests de rappels indicés des personnages des extraits C et J de rappeler le même nombre de gestes extra-communicatifs, les sujets du groupe contrôle sont invités à rappeler 8 gestes pratiques et les sujets du groupe expérimental sont invités à rappeler 4 gestes pratiques et 4 gestes autocentrés, l'extrait présentant peu de gestes pratiques. Cela permet d'avoir une tâche de rappel de complexité semblable au niveau de la quantité des gestes à rappeler. Toutefois, pour l'analyse du rappel des gestes et la comparaison des performances du groupe expérimental et du groupe contrôle, c'est uniquement le rappel de gestes appartenant exactement à une même catégorie de gestes qui est comparé. Seul le rappel des gestes pratiques est considéré, les gestes pratiques et autocentrés renvoyant à des réalités distinctes bien qu'ils appartiennent à la même supra-catégorie des gestes extra-communicatifs (cf : 6.2.1.1.).

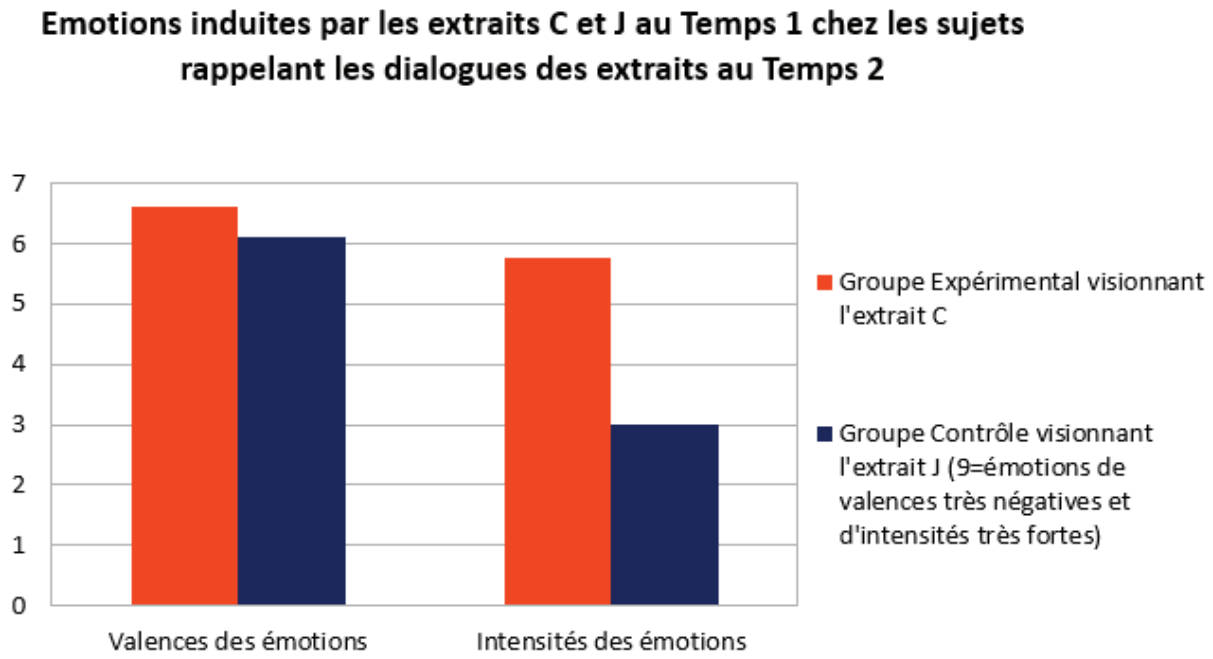


Figure 32 : Emotions au Temps 1 des sujets rappelant les dialogues.

Les valences ainsi que les intensités des émotions des sujets des groupes expérimental et contrôle induites par les extraits C et J sont mesurées avec l'échelle SAM qui constitue une échelle non verbale permettant d'exprimer les émotions (cf : Annexe 9). Avec cette échelle, l'émotion de valence la plus négative exprimée par un sujet vaut 9 et l'émotion la plus intense vaut 9. Les scores moyens des émotions des sujets des groupes expérimental et contrôle valent donc 9 pour les émotions les plus négatives ainsi que les plus intenses.

La figure 32 indique que les sujets du groupe expérimental qui visionnent l'extrait C « Dispute conjugale » semblent ressentir des émotions légèrement plus désagréables en visionnant l'extrait que les sujets du groupe contrôle qui visionnent l'extrait J. La moyenne obtenue pour la valence des émotions des sujets appartenant au groupe expérimental vaut 6,61 alors que la moyenne obtenue pour la valence des émotions des sujets appartenant au groupe contrôle vaut 5,76.

Les sujets du groupe expérimental visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » semblent aussi avoir des émotions plus intenses que les sujets du groupe contrôle. La moyenne obtenue pour les intensités des émotions des sujets du groupe expérimental est plus importante que celle obtenue pour les intensités des émotions des sujets du groupe contrôle.

Afin d'observer si les différences que met en avant la figure 32 entre les valences et les intensités des émotions des sujets des groupes contrôle et expérimental, dont les rappels des dialogues des extraits C et J sont analysés, induites par les extraits C et J au Temps 1 sont significatives, des tests statistiques sont réalisés.

En ce qui concerne les valences des émotions, le test de Levene montre que les variances des observations des sujets des groupes expérimental et contrôle sont homogènes ($F(1,20) = 0,085$, $p = 0,774$). Cependant, le test de Shapiro-Wilk signale que les distributions des observations relatives aux valences des émotions ne sont pas normalement distribuées ni pour les sujets du groupe expérimental ($W = 0,894$, $p = 0,080$) ni ceux du groupe contrôle ($W = 0,827$, $p = 0,041$). La condition d'application de la normalité des distributions de l'Anova simple, qui permet d'observer si les scores obtenus par deux groupes varient de manière

significative (Chanquoy, 2005 : 108), n'est pas respectée[111]. Le test de Mann-Whitney est donc réalisé pour observer s'il y a une différence significative entre les valences des émotions des sujets des groupes expérimental et contrôle dont les tests de rappels des informations verbales des extraits sont analysés. Le test de Mann-Whitney est un test statistique non paramétrique qui permet de comparer s'il y a une différence significative entre les scores de deux groupes (Chanquoy, 2005 : 256).

En ce qui concerne les intensités des émotions, les variances des observations des sujets des groupes expérimental et contrôle sont homogènes ($F(1,20) = 1,840$, $p = 0,190$). Les distributions des observations relatives aux intensités des émotions sont normalement distribuées pour les sujets du groupe expérimental ($W = 0,934$, $p = 0,388$) et du groupe contrôle ($W = 0,033$, $p = 0,510$). Il est donc possible de réaliser une Anova pour voir s'il y a une différence significative entre les états d'éveil accompagnant les émotions des sujets du groupe expérimental visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » au Temps 1 et celles des sujets du groupe contrôle visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

Le tableau 39 montre les moyennes des rangs obtenues pour les valences des émotions des sujets des groupes expérimental et contrôle dont les performances au test de rappel libre des dialogues des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » ainsi qu'aux tests de rappels indicés des dialogues des extraits et du vocabulaire sont analysées.

Valences des émotions induites par l'extrait...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C chez les sujets du groupe expérimental	13	12,46	162,00
… J chez les sujets du groupe contrôle	9	10,11	91,00
Total	22		

Tableau 39 : Moyennes des rangs - valences des émotions des sujets rappelant les dialogues.

Comme le signale le tableau 39, les sujets du groupe expérimental, dont les tests de rappels libre et indicés des dialogues et du vocabulaire sont analysés, ont une moyenne des rangs pour les valences des émotions qu'ils éprouvent en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » au Temps 1 relativement supérieure à la moyenne des rangs obtenue pour les valences des émotions des sujets du groupe contrôle visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail » au Temps 1. La moyenne des rangs obtenue pour la valence des émotions des sujets du groupe expérimental vaut 12,46 tandis que celle obtenue pour les sujets du groupe contrôle vaut 10,11. Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les valences des émotions des sujets des groupes expérimental et contrôle ($U (N= 22) = 46$, $p = 0,431$).

De plus, les sujets du groupe expérimental, dont les tests de rappels des dialogues sont analysés, semblent avoir des émotions plus intenses en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » au Temps 1 que les émotions qu'ont les sujets du groupe contrôle en visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Or il est possible de constater qu'il existe une différence significative entre la moyenne obtenue pour les intensités des émotions des sujets du groupe expérimental induites par l'extrait C et celle obtenue pour les intensités des émotions des sujets du groupe contrôle induites par l'extrait J au Temps 1 ($F(1,20) = 9,451$, $p = 0,006$). Il est clair que les extraits projetés aux deux groupes de sujets ont un effet sur les

[111] Pour qu'une Anova ou un autre test statistique paramétrique comme le test *t* du Student par exemple puisse être effectuée les ensembles d'observations à comparer doivent se répartir de manière normale et avoir des variances de distributions homogènes (Chanquoy, 2005 : 86-87).

intensités des émotions éprouvées par les sujets. Cet effet est d'intensité moyenne. 32,1% des variations des intensités des émotions des sujets s'expliquent par la variable du groupe d'appartenance expérimental ou contrôle dans leur condition expérimentale avec le visionnage de l'extrait C ou de l'extrait J (η^2 =0,321).

Ainsi, les sujets des groupes expérimental et contrôle, dont les tests de rappel des informations verbales des extraits C et J sont analysés, n'ont pas d'émotions qui ont des valences significativement distinctes lorsqu'ils visionnent ces deux extraits au Temps 1 de l'expérience. Les sujets des deux groupes semblent avoir des émotions de valences négatives et il n'y a pas de différence entre les valences de leurs émotions. Cependant, les sujets du groupe expérimental, en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » ont des émotions d'intensités significativement distinctes des intensités des émotions des sujets du groupe contrôle quand ils visionnent l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

● Motivations des sujets pour mémoriser les dialogues des extraits au Temps 1

La figure 33 montre la nature de la motivation des sujets, dont les tests de rappels libre et indicés des dialogues et du vocabulaire des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » sont analysés, pour mémoriser les dialogues des extraits au Temps 1 de l'expérience. Elle illustre de quelle manière ces sujets s'inscrivant dans le groupe expérimental sont motivés pour mémoriser le dialogue de l'extrait C dans le but de jouer. Elle permet d'observer comment ces sujets s'inscrivant dans le groupe contrôle sont motivés pour mémoriser le dialogue de l'extrait J dans le but de le jouer.

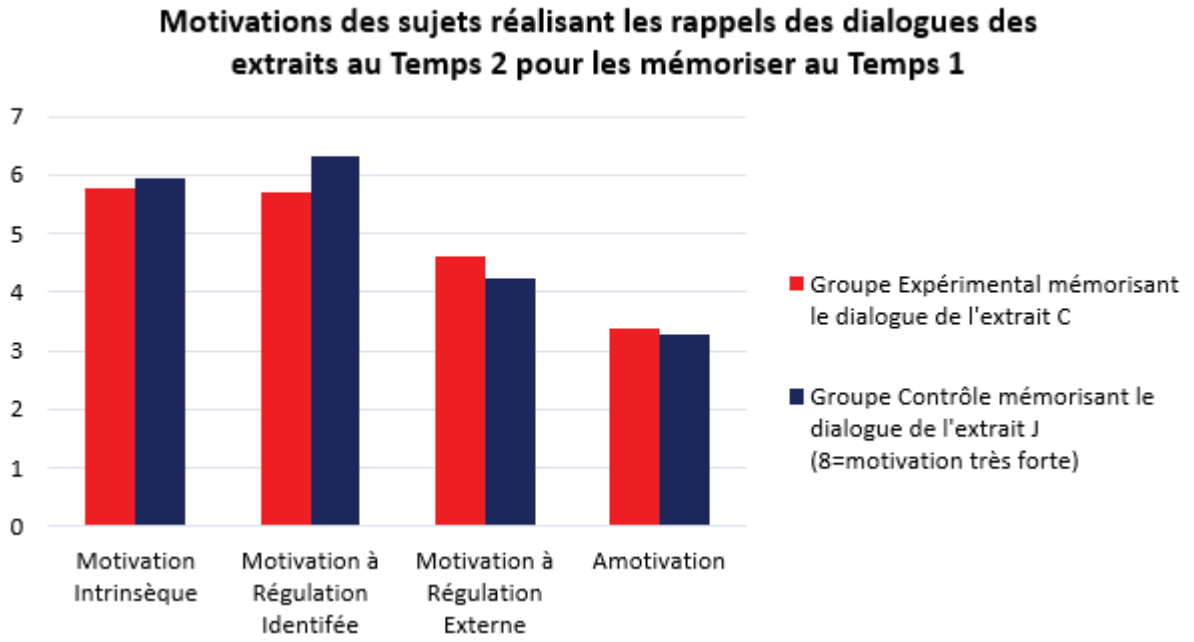


Figure 33 : Motivations pour mémoriser les dialogues des extraits au Temps 1.

Les divers types de motivations des sujets pour l'activité de mémorisation des dialogues sont mesurés avec la SIMS. La SIMS utilisée permet de mesurer ces motivations grâce à des affirmations avec lesquelles les sujets expriment leur degré d'accord avec une échelle de type Likert en 8 points (1 = Pas du tout d'accord ; 8 = Tout à fait d'accord). Ainsi, quand les sujets présentent un score moyen de 8 points pour une motivation, cela signifie qu'ils présentent de façon très importante cette motivation. Par contre, quand ils ont un score moyen de 1 point, cela signifie qu'ils n'ont pas du tout cette motivation. Si un groupe de sujets présente un score

moyen de 8 pour une motivation, cela signifie que le groupe présente fortement cette motivation. Si le groupe présente un score moyen de 1, cela signifie qu'il ne présente pas du tout cette motivation.

Comme le met en avant la figure 33, les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle semblent avoir une motivation intrinsèque ainsi qu'une motivation à régulation interne, qui sont des motivations propices aux apprentissages (cf : 3.3.1.3.), relativement similaires pour l'activité de mémorisation des dialogues des extraits C ou J au Temps 1. La moyenne obtenue pour la motivation des sujets du groupe expérimental vaut 5,76 et celle obtenue pour la motivation intrinsèque des sujets du groupe contrôle 5,94. La moyenne obtenue pour la motivation à régulation identifiée vaut 5,71 pour les sujets du groupe expérimental et 6,33 pour les sujets du groupe contrôle.

En outre, les deux groupes de sujets semblent avoir une motivation intrinsèque ainsi qu'une motivation à régulation interne supérieures à la motivation à régulation externe ainsi qu'à l'amotivation qui ne sont généralement pas corrélées aux apprentissages réussis. Il est aussi possible de noter que les sujets des groupes expérimental et contrôle semblent présenter une motivation à régulation externe et une amotivation relativement similaire pour l'activité de mémorisation des dialogues au Temps 1. La moyenne obtenue pour la motivation à régulation externe des sujets du groupe expérimental vaut 4,61 et celle obtenue pour la motivation à régulation externe des sujets du groupe contrôle vaut 4,25. Les moyennes obtennues pour les amotiations des sujets des deux groupes sont proches de 3. Ce qui montre d'ailleurs que les sujets ne sont pas amotivés pour l'activité de mémorisation des dialogues.

Pour vérifier si les sujets des groupes expérimental et contrôle, dont les tests de rappels libre et indicés des dialogues et du vocabulaire des extraits C et J sont analysés, ont des motivations qui sont significativement différentes ou non, des tests statistiques sont effectués. Ces tests sont menés sur les observations ayant trait aux 4 types de motivation présentés dans la figure 33.

Comme les variances des observations relatives à la motivation intrinsèque des sujets des groupes contrôle et expérimental sont homogènes ($F(1, 20)=0,008$, $p = 0,929$) et que les observations relatives à la motivation intrinsèque des sujets du groupe expérimental ($W = 0,880$, $p = 0,072$) et des sujets du groupe contrôle ($W = 0,938$, $p = 0,561$) sont normalement distribuées, il est possible de réaliser une Anova pour voir s'il y a une différence significative entre les moyennes obtenues pour les motivations intrinsèques des sujets des deux groupes. De plus, comme les variances des observations relatives à la motivation à régulation identifiée des sujets du groupe expérimental et celles relatives à la motivation à régulation identifiée des sujets du groupe contrôle sont homogènes ($F(1, 20) = 0,644$, $p = 0,432$) et que les observations relatives à la motivation à régulation identifiée des sujets du groupe expérimental suivent une loi normale de distribution ($W = 0,919$, $p = 0,242$) comme celles des sujets du groupe contrôle ($W = 0,921$, $p = 0,402$), une autre Anova est effectuée. Elle permet de voir s'il y a une différence significative entre les moyennes obtenues pour les motivations à régulation identifiée des sujets des deux groupes.

Comme les variances des observations relatives à l'amotivation des sujets du groupe expérimental et celles des sujets du groupe contrôle sont homogènes ($F(1, 20) = 0,094$, $p = 0,763$) et que les observations relatives à l'amotivation des sujets du groupe expérimental suivent une loi normale de distribution ($W = 0,962$, $p = 0,778$) comme celles des sujets du groupe contrôle ($W = 0,902$, $p = 0,262$),une Anova est réalisée pour voir s'il y a une différence significative entre les moyennes obtenues pour les amotivations des sujets des deux groupes. Cependant, comme les observations relatives à la motivation extrinsèque des sujets des

groupes expérimental et contrôle n'ont pas des variances homogènes ($F(1,20) = 6,813$, $p = 0,017$), il n'est pas possible de réaliser une Anova pour observer s'il y a une différence significative entre les moyennes obtenues pour les motivations extrinsèques des sujets des groupes expérimental et contrôle. Pour observer ceci, le test de Mann-Whitney est employé, test relevant des méthodes statistiques inférentielles non paramétriques qui constitue une alternative à l'Anova.

Les tests réalisés indiquent qu'il n'y a aucune différence significative entre les moyennes obtenues pour la motivation intrinsèque des sujets des groupes expérimental et contrôle réalisant le test de rappels libre et indicés des informations verbales lorsqu'ils mémorisent les dialogues des extraits C et J au Temps 1 ($F(1,20) = 0,129$, $p = 0,723$). Il n'existe pas, non plus, de différence significative entre les moyennes obtenues pour la motivation à régulation identifiée de ces sujets des groupes expérimental et contrôle lorsqu'ils mémorisent les dialogues des extraits C et J au Temps 1 de l'expérience ($F(1,20)=2,202$, $p = 0,171$).

De plus, il n'y a pas de différence significative au niveau de la motivation à régulation extrinsèque des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle ($U(1, N = 22) = 46$, $p = 0,402$), les sujets du groupe expérimental obtenant une moyenne des rangs de 12,46 pour cette motivation et ceux du groupe contrôle obtenant une moyenne des rangs de 10,11. Enfin, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes obtenues pour l'amotivation des sujets des groupes expérimental et contrôle ($F(1,20) = 0,296$, $p = 0,592$).

Pour mémoriser les dialogues des extraits C et J au Temps 1, les sujets des groupes expérimental et contrôle, dont les tests de rappels libre et indicés des dialogues et du vocabulaire des extraits C et J sont analysés, présentent des motivations semblables. Il n'y a pas de différence significative au niveau de la motivation intrinsèque, motivation à régulation identifiée, motivation à régulation externe et amotivation de ces sujets du groupe expérimental pour la mémorisation du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » dans le but de jouer la scène de l'extrait et de ces sujets du groupe contrôle pour la mémorisation du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » dans le même but.

● Rappel des mots lexicaux des dialogues des extraits C et J au test de rappel libre

La figure 34 décrit les scores obtenus par les sujets des groupes expérimental et contrôle dont les rappels des informations verbales des extraits au Temps 2 au test de rappel libre des dialogues des extraits sont analysés. Elle montre comment après que les sujets du groupe expérimental aient mémorisé le dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » au Temps 1 dans le but de le jouer et les sujets du groupe expérimental aient mémorisé le dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » au Temps 1 avec la même finalité, ces derniers rappellent les mots lexicaux des dialogues appris au Temps 2 (une semaine après l'apprentissage).

Figure 34 : Rappels des mots lexicaux au test de rappel libre.

La figure 34 présente les scores moyens qu'obtiennent les sujets au test de rappel libre pour le rappel des mots lexicaux. Le score moyen maximal que peuvent atteindre les sujets des deux groupes de participants au vu du système de cotation adopté pour les entités rappelées (cf : 6.3.1.) vaut 2.

Contrairement aux attentes mises en avant avec l'hypothèse opérationnelle 3 a. (cf : 6.1.2), les sujets du groupe contrôle semblent mieux rappeler les phrases, les mots lexicaux du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » par rapport à la façon dont les sujets du groupe expérimental rappellent les mots lexicaux du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale ». Les sujets du groupe contrôle semblent mieux rappeler les mots lexicaux du dialogue de l'extrait mémorisé dans le but de théâtraliser les extraits au Temps 1.

Le score moyen au test de rappel libre pour le rappel des mots lexicaux vaut 1,32 pour les sujets du groupe expérimental. Ce dernier vaut 1,63 pour les sujets du groupe contrôle.

Pour observer si la différence mise en lumière avec la figure 34 est significative, un test statistique est réalisé.

Comme les observations relatives au rappel libre des extraits C et J que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle, n'ont pas des variances homogènes pour le rappel des mots lexicaux ($F(1,20) = 4,846$, $p = 0,040$), il n'est pas possible de réaliser une Anova pour voir s'il y a une différence significative entre les performances pour le rappel de ce type de mots au test de rappel libre.

Les conditions d'application de l'Anova ne sont pas respectées. Le test non paramétrique de Mann-Whitney est utilisé. Il permet de voir s'il y a une différence significative entre les performances au test de rappel libre pour le rappel des mots lexicaux que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle.

Le tableau 40 montre la moyenne des rangs obtenue pour le rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » que réalisent les sujets du groupe expérimental. Elle expose aussi la moyenne des rangs obtenue pour le rappel des mots

lexicaux du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » que réalisent les sujets du groupe contrôle.

Test de rappel libre			
Rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	9,31	121,00
… J par les sujets du groupe contrôle	9	14,67	132
Total	22		

Tableau 40 : Moyennes des rangs - rappel des mots lexicaux au test de rappel libre.

Comme l'indique le tableau 40 et ainsi que cela a été commenté à partir de la figure 34, les sujets du groupe contrôle semblent mieux rappeler les mots lexicaux du dialogue exploité au Temps 1 que ceux du groupe expérimental. Une moyenne des rangs de 9,31 est obtenue pour le rappel des mots lexicaux réalisé par les sujets du groupe expérimental et une moyenne des rangs de 14,67 est obtenue pour le rappel des mots lexicaux réalisé par les sujets du groupe contrôle.

Cependant, il n'y a pas de différence significative entre la façon dont les sujets du groupe expérimental au test de rappel libre rappellent les mots lexicaux du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » et celle dont les sujets du groupe contrôle rappellent les mots lexicaux du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » ($U(N = 22) = 30$ $p = 0,057$). Les sujets des deux groupes semblent avoir stocké de façon similaire dans leur MLT les mots lexicaux des dialogues des extraits C et J exploités au Temps 1.

Il n'y a pas de différence significative entre la façon dont les sujets des groupes expérimental et contrôle rappellent les mots lexicaux des dialogues des extraits C et J au Temps 2 quand ils présentent des motivations intrinsèques et à régulation interne semblables pour mémoriser les dialogues des extraits C et J au Temps 1 (cf : 6.3.1.).

● Rappel des mots lexicaux des dialogues des extraits C et J aux tests de rappels indicés

La figure 35 montre les performances des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle aux tests de rappels indicés. Elle montre comment les sujets des groupes expérimental et contrôle rappellent aux tests de rappels indicés les mots lexicaux des dialogues des extraits C et J mémorisés au Temps 1 dans le but de théâtraliser les extraits.

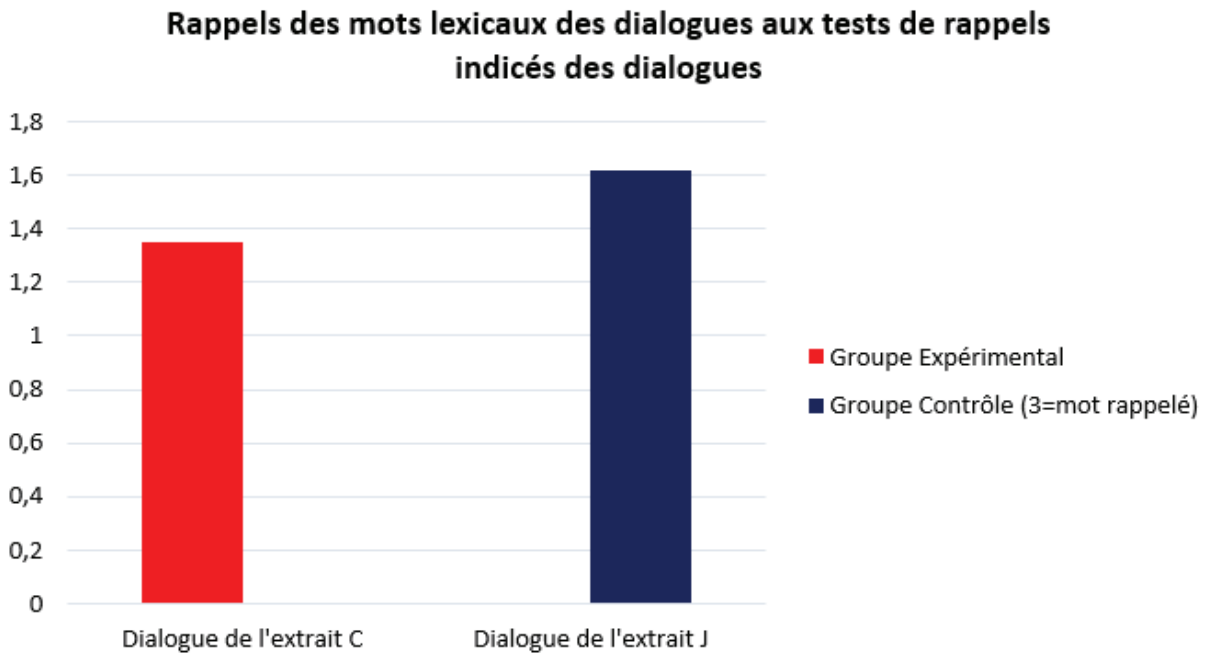


Figure 35 : Rappel des mots lexicaux aux tests de rappels indicés des dialogues.

Le score moyen maximal que peuvent atteindre les sujets des deux groupes de participants pour le rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait C ou de celui de l'extrait J au vu du système adopté pour la cotation des mots lexicaux rappelés vaut 2 (cf : 6.3.1.).

La figure 35 comprend la même tendance de résultats que la figure 34 qui montre les scores moyens obtenus par les sujets des deux groupes au test de rappel libre. Les sujets du groupe contrôle semblent mieux rappeler au test de rappel indicé du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » les mots lexicaux de ce dernier par rapport à la manière dont les sujets du groupe expérimental rappellent les mots lexicaux du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » au test de rappel indicé du dialogue. Ici aussi, contrairement aux attentes formulées (cf : 6.1.2.), les sujets du groupe expérimental semblent moins bien rappeler les mots lexicaux du dialogue de l'extrait exploité au Temps 1.

Le score moyen au test de rappel indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » pour le rappel des mots lexicaux vaut 1,35 pour les sujets du groupe expérimental. Celui obtenu pour le rappel des mots lexicaux au test de rappel indicé du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » vaut 1,62 pour les sujets du groupe contrôle.

Dans le but de constater s'il y a une différence significative entre les rappels indicés des dialogues des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle au niveau de la façon dont les sujets des deux groupes rappellent les mots lexicaux des dialogues, un test statistique est réalisé.

Afin d'effectuer un test statistique, les conditions d'application de l'Anova sont appréhendées. Comme les observations des sujets du groupe contrôle et des sujets du groupe expérimental n'ont pas des variances homogènes pour les rappels des mots lexicaux ($F(1, 20) = 5{,}444$, $p = 0{,}003$), il n'est pas possible d'effectuer une Anova pour observer s'il y a une différence significative entre les rappels des mots lexicaux accomplis par les sujets des deux groupes.

Comme les conditions d'application de l'Anova ne sont pas respectées, un test non paramétrique est utilisé. Le test de Mann-Whitney est employé pour voir s'il y a une

différence.

Le tableau 41 montre la moyenne des rangs obtenue pour le rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » réalisé par les sujets du groupe expérimental au test de rappel indicé du dialogue de cet extrait. Elle expose la moyenne des rangs obtenue pour le rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » réalisé par les sujets du groupe contrôle au test de rappel indicé de l'extrait.

Test de rappels indicés des dialogues			
Rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	9,31	121,00
… J par les sujets du groupe contrôle	9	14,67	132,00
Total	22		

Tableau 41 : Moyennes des rangs - rappel des mots lexicaux aux tests de rappels indicés.

Comme le met en avant le tableau 41 et tel que cela a été commenté à partir de la figure 35, aux tests de rappels indicés des dialogues, les sujets du groupe contrôle semblent mieux rappeler les mots lexicaux du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » par rapport à la façon dont les sujets du groupe expérimental rappellent les mots lexicaux du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale ». Les sujets du groupe expérimental obtiennent une moyenne des rangs de 9,31 pour le rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait C et les sujets du groupe contrôle obtiennent une moyenne des rangs de 14,67 pour le rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait J.

Cependant, il n'y a aucune différence significative entre le rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait C réalisé par les sujets du groupe expérimental et le rappel des mots lexicaux du dialogue de l'extrait J réalisé par les sujets du groupe contrôle ($U(1, N = 22) = 30$, $p = 0{,}057$). Les sujets du groupe contrôle ne rappellent pas mieux que les sujets du groupe expérimental les mots lexicaux du dialogue de l'extrait qu'ils ont théâtralisé au Temps 1.

Les sujets des groupes expérimental et contrôle semblent avoir stocké dans leur MLT de façon semblable les mots lexicaux des dialogues qu'ils mémorisent dans le but de jouer les extraits au Temps 1.

● Rappel du vocabulaire des dialogues des extraits C et J aux tests de rappels indicés

La figure 36 montre les performances des sujets des groupes expérimental et contrôle, dont sont analysés les rappels des informations verbales des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail », aux tests de rappels indicés du vocabulaire des dialogues des extraits. Elle illustre comment les sujets du groupe expérimental qui mémorisent le dialogue de l'extrait C au Temps 1 pour le jouer et ceux du groupe contrôle qui mémorisent le dialogue de l'extrait J dans le même but rappellent le vocabulaire des deux dialogues aux tests de rappels indicés du vocabulaire.

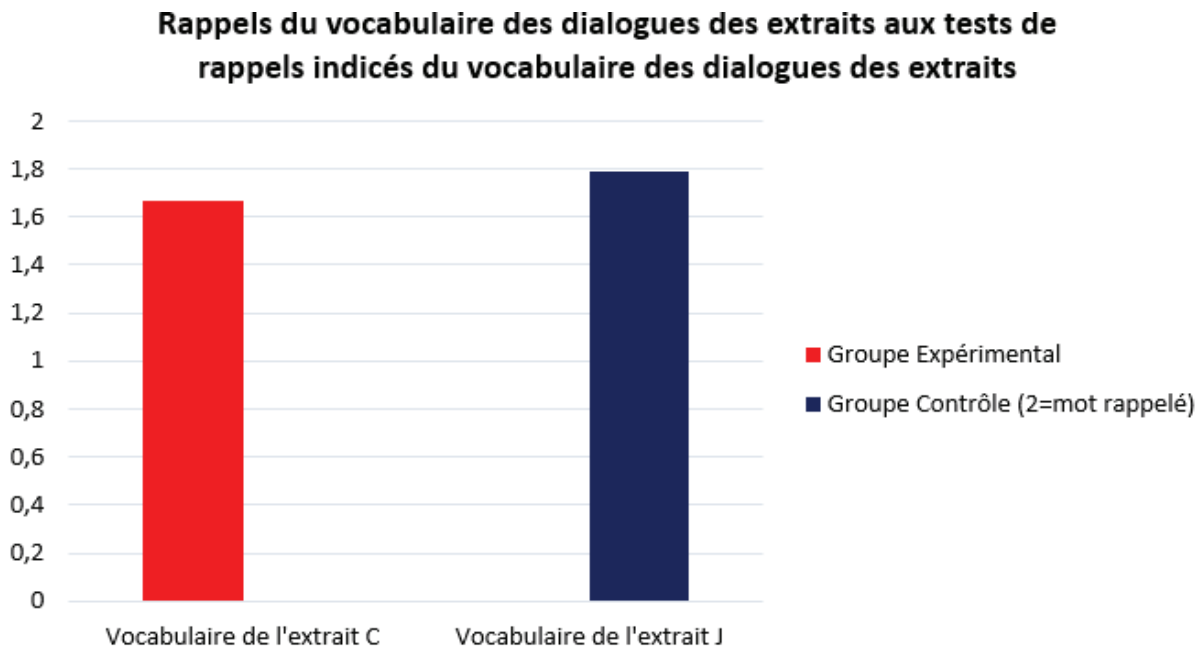


Figure 36 : Rappel du vocabulaire des dialogues aux tests de rappels indicés.

Au vu du système de cotation des mots rappelés aux tests de rappels indicés du vocabulaire (cf : 6.3.1.), le score moyen maximal que peuvent atteindre les sujets des deux groupes pour le rappel du vocabulaire qu'ils réalisent vaut 2.

La figure 36 permet de constater que les sujets du groupe contrôle semblent légèrement avoir de meilleures performances au test de rappel indicé du vocabulaire du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » que les sujets du groupe expérimental au test de rappel indicé du vocabulaire du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale ». Les sujets du groupe contrôle, contrairement aux attentes précisées, semblent avoir de meilleures performances.

Les sujets du groupe expérimental obtiennent un score moyen de 1,67 pour le rappel des mots demandés au test de rappel indicé du vocabulaire du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale ». Ceux du groupe contrôle obtiennent un score moyen 1,79 pour le rappel des mots demandés au test de rappel indicé du vocabulaire de l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

Afin d'observer s'il y a une différence significative entre les performances des sujets des groupes expérimental et contrôle aux tests de rappels indicés du vocabulaire des dialogues des extraits C et J, un test statistique est effectué.

Comme les variances des distributions des observations relatives au rappel du vocabulaire des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle sont homogènes ($F(1,) = 2{,}925$, $p = 0{,}103$) et que ces observations sont normalement distribuées pour les sujets du groupe expérimental ($W = 0{,}935$, $p = 0{,}401$) et du groupe contrôle ($W = 0{,}942$, $p = 0{,}599$), il est possible de réaliser une Anova.

L'Anova permet d'observer s'il y a ou non une différence significative entre les moyennes des scores qu'obtiennent les sujets des groupes expérimental et contrôle pour leur performance aux tests de rappels indicés du vocabulaire.

Il est possible de constater qu'il n'y a aucune différence significative entre les

moyennes des scores des groupes expérimental et contrôle aux tests de rappels indicés du vocabulaire ($F(1, 20) = 3{,}209$, $p = 0{,}088$).

Les sujets du groupe expérimental semblent aussi bien rappeler les mots lexicaux ciblés par le test de rappel indicé du vocabulaire du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » que les sujets du groupe contrôle rappelant les mots lexicaux ciblés par le test de rappel indicé du vocabulaire du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Une semaine après la mémorisation volontaire du dialogue d'un extrait dans le but de jouer la scène le constituant, les sujets des deux groupes ne rappellent pas de façon significativement distincte les mots lexicaux des dialogues appris.

Ces résultats vont dans le sens des résultats montrant que les sujets des groupes expérimental et contrôle ne rappellent pas de façon significativement distincte les mots lexicaux des dialogues des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » aux tests de rappels libre et indicés des dialogues des deux extraits. Il n'y a pas de différence significative entre la mémorisation des mots lexicaux du dialogue de l'extrait C par les sujets du groupe expérimental et la mémorisation des mots lexicaux du dialogue de l'extrait J par les sujets du groupe contrôle. Les sujets des groupes expérimental et contrôle stockent de façon semblable dans leur MLT les mots lexicaux des dialogues des extraits C et J.

De fait, l'hypothèse opérationnelle 3 a. n'est pas vérifiée.

Pour rappel : selon cette hypothèse, des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français qui mémorisent le dialogue d'un extrait de film induisant chez eux des émotions négatives intenses se rappellent mieux du dialogue de cet extrait par rapport à la façon dont des sujets qui mémorisent le dialogue d'un extrait qui induit chez eux des émotions moins intenses se souviennent de ce dialogue.

L'hypothèse 3 a. n'est ici pas vérifiée dans le cadre d'une activité correspondant à la mémorisation des dialogues d'extraits de films français dans le but de jouer les personnages les constituant et lorsque les individus qui mémorisent les dialogues présentent des motivations semblables pour l'activité de mémorisation des dialogues.

Il n'y a pas de différence significative entre la manière dont des sujets qui ont des émotions négatives intenses en visionnant un extrait et qui mémorisent son dialogue dans le but de le jouer se rappellent des mots lexicaux du dialogue de l'extrait et la manière dont des sujets qui ont des émotions négatives significativement moins intenses en visionnant un extrait et qui mémorisent son dialogue dans le même but se rappellent des mots lexicaux du dialogue de cet extrait.

6.3.1.3. Résultats de la mémorisation des informations non verbales

● Emotions des sujets visionnant les extraits au Temps 1

Comme cela a été précisé plus haut (cf : 6.3.1.2), sur l'ensemble des sujets des groupes expérimental et contrôle réalisant l'expérience au Temps 1, il y a 15 sujets du groupe expérimental et 13 sujets du groupe contrôle qui réalisent, au Temps 2, les tests de rappels des informations verbales et non verbales des extraits exploités au Temps1.

Les sujets du groupe expérimental qui réalisent l'expérience au Temps 2 ont tous acquis le niveau B2. Parmi les sujets du groupe contrôle qui réalisent l'expérience au Temps 2, 9 sujets du groupe contrôle ont acquis le niveau B2 et 6 sujets ont acquis le niveau C1.

Pour vérifier la seconde sous hypothèse de l'hypothèse opérationnelle 3 sur l'effet des émotions des sujets induites par un extrait de film sur la mémorisation des informations non verbales (gestes des personnages) de l'extrait sur lequel ils réalisent une activité, les tests réalisés par tous les sujets du groupe contrôle (ayant acquis un niveau B2 ou C1) sont analysés (cf : 6.3.1.).

La figure 37 illustre la nature des émotions que ressentent les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle lors du premier visionnage des extraits C et J au Temps 1.

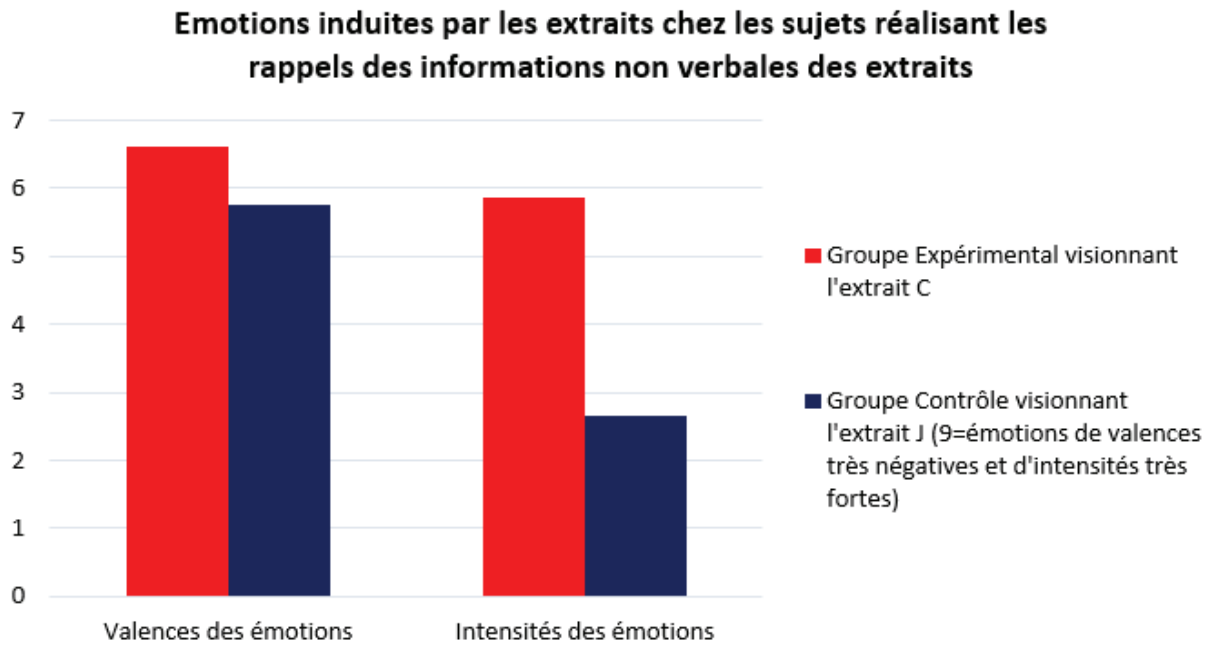


Figure 37 : Emotions au Temps 1 des sujets rappelant les informations non verbales.

Pour rappel, les valences et les intensités des émotions des sujets sont mesurées avec SAM qui constitue une échelle non verbale permettant d'évaluer des émotions (cf : Annexe 9). Avec cette échelle, l'émotion de valence la plus négative exprimée par un sujet vaut 9 et celle la plus intense vaut 9. Les scores moyens des émotions des sujets des groupes expérimental et contrôle valent donc 9 pour les émotions les plus négatives et les plus intenses.

Ainsi que la figure 37 l'indique, les sujets du groupe expérimental en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » semblent avoir des émotions un peu plus désagréables que les sujets du groupe contrôle en visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail » au Temps 1. La moyenne obtenue pour la valence des émotions des sujets du groupe expérimental vaut 6,61 alors que la moyenne obtenue pour la valence des émotions des sujets du groupe contrôle vaut 5,86.

Les sujets du groupe expérimental visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » au Temps 1 semblent aussi avoir des émotions plus intenses que les sujets du groupe contrôle. Une moyenne de 5,76 est obtenue pour les états d'éveil accompagnant les émotions des sujets du groupe expérimental contre une moyenne de 2,66 pour les états d'éveil accompagnant les émotions des sujets du groupe contrôle.

Pour constater si les différences relevées à partir du commentaire de la figure 37 sont significatives, des tests statistiques sont effectués.

Les conditions d'application de l'Anova sont vérifiées. Les variances des distributions des observations des sujets du groupe contrôle et expérimental dont sont analysés les tests de rappels des informations non verbales sont homogènes en ce qui concerne les valences des émotions ($F(1,26) = 1,480$, $p = 0,235$) mais non les intensités des émotions ($F(1,26) = 5,161$, $p = 0,032$). De fait, il n'est pas possible de réaliser d'Anova pour voir s'il y a une différence au niveau des intensités des émotions des deux groupes de sujets induites par les extraits C et J. Le test de Mann-Wytnhey est utilisé pour voir s'il y a une différence à ce niveau.

Par ailleurs, les observations relatives aux valences des émotions des sujets du groupe contrôle sont normalement distribuées ($W = 0,884$, $p = 0,08$) mais non celles réalisées auprès de ceux du groupe expérimental ($W = 0,816$, $p = 0,006$). Ce qui ne permet pas non plus de réaliser une Anova pour voir s'il y a une différence significative entre les valences des émotions des sujets des deux groupes au Temps 1. Le test de Mann-Whyhney est employé.

Le tableau 42 expose les moyennes des rangs obtenues pour les valences et les intensités des émotions des sujets du groupe expérimental et contrôle induites par l'extrait C « Dispute conjugale » ou J « Début d'une journée de travail » au Temps 1. Elle présente les moyennes des rangs obtenues pour les valences et les intensités des émotions induites par l'extrait C au Temps 1 chez les sujets du groupe expérimental. Elle expose les moyennes des rangs obtenues pour les valences et les intensités des émotions induites par l'extrait J au Temps 1 chez les sujets du groupe contrôle.

Valences des émotions induites par l'extrait...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C chez les sujets du groupe expérimental	13	16,96	220,50
… J chez les sujets du groupe contrôle	15	12,37	185,50
Total	28		
Intensités des émotions induites par l'extrait...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C chez les sujets du groupe expérimental	13	20,04	260,50
… J chez les sujets du groupe contrôle	15	9,70	145,5
Total	28		

Tableau 42 : Moyennes des rangs - émotions des sujets rappelant les informations non verbales.

Le tableau 42 indique, de la même manière que la figure 37, que les sujets du groupe expérimental dont sont analysés les rappels des informations non verbales semblent avoir des émotions de valences plus négatives en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » au Temps 1 de l'expérience que les sujets du groupe contrôle lorsqu'ils visionnent l'extrait J « Début d'une journée de travail ». La moyenne des rangs obtenue pour les valences des émotions vaut 16,96 pour les sujets du groupe expérimental contre 12,37 pour les sujets du groupe contrôle. Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les valences des émotions éprouvées par les sujets des groupes visionnant l'extrait C ou l'extrait J au Temps 1 ($U (N = 28) = 65,5$, $p = 0,122$).

Par ailleurs, les sujets du groupe expérimental dont sont analysés les rappels des informations non verbales semblent avoir des émotions plus intenses en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » au Temps 1 de l'expérience que les sujets du groupe contrôle dont sont analysés les mêmes rappels lorsqu'ils visionnent l'extrait J « Dispute conjugale » au Temps 1. La

moyenne des rangs obtenue pour les intensités des émotions des sujets du groupe expérimental vaut 20,04 et celle obtenue pour les intensités des émotions des sujets du groupe contrôle vaut 9,7. Or il y a une différence statistiquement significative entre les intensités des émotions éprouvées par les sujets des groupes expérimental lorsqu'ils visionnent l'extrait C et les sujets du groupe contrôle lorsqu'ils visionnent l'extrait J au Temps 1 (U (N = 28) = 25,500, p = 0,001).

Ainsi, les sujets du groupe expérimental (dont sont analysés les rappels des informations non verbales de l'extrait C) n'ont pas en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » au Temps 1 des émotions de valences significativement distinctes de celles des sujets du groupe contrôle (dont sont analysés les rappels des informations non verbales de l'extrait J « Début d'une journée de travail ») lorsqu'ils visionnent l'extrait J au Temps 1. Par contre, les sujets du groupe expérimental lorsqu'ils visionnent l'extrait C au Temps 1 ont des émotions d'intensités significativement différentes de celles des sujets du groupe contrôle lorsqu'ils visionnent l'extrait J au Temps 1.

● Rappel des décors des extraits C et J au test de rappel libre

La figure 38 illustre les performances que réalisent les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle au test de rappel libre au niveau du rappel des décors des scènes des extraits C et J. Elle montre comment, au Temps 2, les sujets du groupe expérimental rappellent les éléments du décor de l'extrait C « Dispute conjugale » et comment les sujets du groupe contrôle rappellent les entités du décor de l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

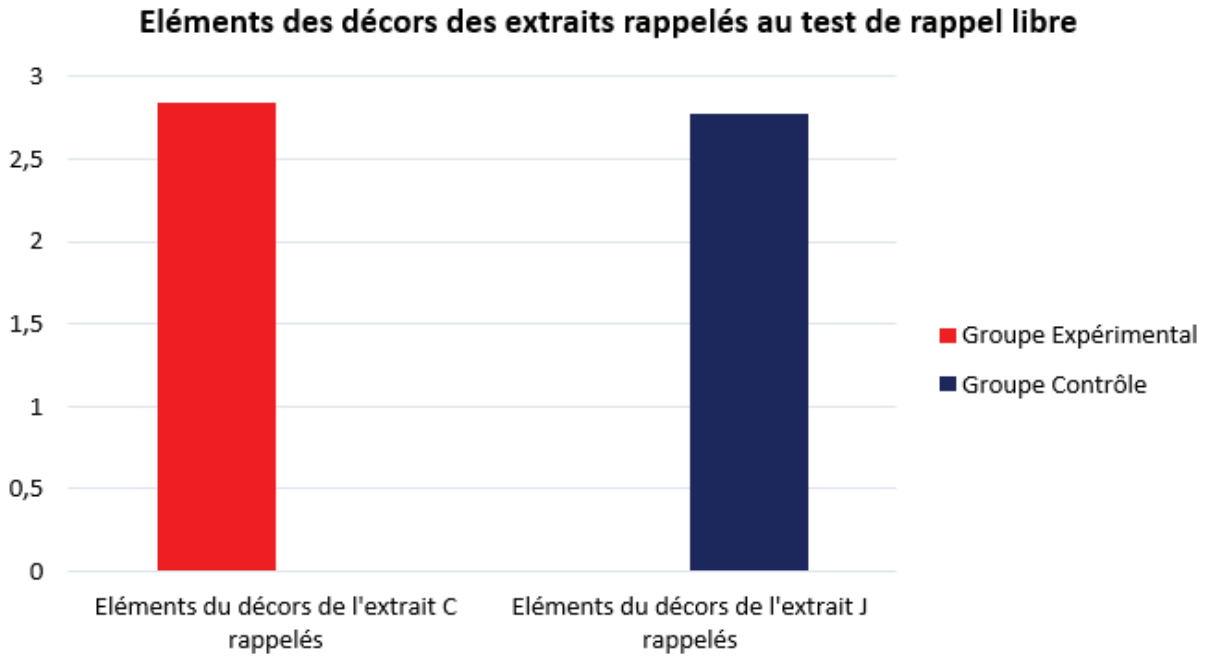


Figure 38 : Rappel des décors des extraits au test de rappel libre.

Dans la figure 38, les scores moyens présentés correspondent au vu du système de cotation adopté pour mesurer le rappel des entités du décor (cf : 6.3.1.) au nombre moyen d'éléments des décors des extraits C et J rappelés au test de rappel libre par les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle.

En moyenne, les sujets du groupe expérimental réalisant le test de rappel libre de l'extrait étudié au Temps 1 rappellent légèrement plus d'éléments du décor de la scène que les sujets

du groupe contrôle au Temps 2. Les sujets du groupe expérimental rappellent en moyenne 2,84 éléments du décor de l'extrait C « Dispute conjugale » tandis que les sujets du groupe contrôle rappellent en moyenne 2,78 éléments du décor de l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

Conformément aux attentes formulées, l'extrait C induisant des émotions négatives intenses semble focaliser l'attention des sujets du groupe expérimental et ces derniers semblent plus rappeler d'entités du décor par rapport à la façon dont les sujets du groupe contrôle rappellent celle du décor de l'extrait J.

Pour observer si les différences constatées au niveau du rappel des éléments du décor au test de rappel libre des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle sont significatives, un test statistique est réalisé.

Cependant, il n'est pas possible de réaliser une Anova pour comparer les moyennes obtenues pour les rappels des éléments des décors des extraits C et J pour les sujets des deux groupes. Les conditions d'applications de l'Anova ne sont pas respectées. Les observations réalisées pour les sujets du groupe contrôle ne se distribuent pas normalement ($W = 0,734$, $p = 0,001$).

Comme les conditions d'applications de l'Anova ne sont pas respectées, le test Mann-Whitney est employé.

Le tableau 43 expose les moyennes des rangs obtenues au test de rappel libre pour le rappel des entités des décors des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle. Il montre la moyenne des rangs obtenue pour le rappel des entités du décors de l'extrait C réalisé par les sujets du groupe expérimental ainsi que la moyenne des rangs obtenue pour le rappel des entités du décors de l'extrait J réalisé par les sujets du groupe contrôle.

Test de rappel libre			
Rappel des entités du décor de l'extrait...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	15,35	199,50
… J par les sujets du groupe contrôle	14	12,75	178,50
Total	27		

Tableau 43 : Moyennes des rangs - rappel des décors au test de rappel libre.

Le tableau 43 indique comme la figure 39 que les sujets du groupe expérimental semblent rappeler plus d'éléments du décor de l'extrait C « Dispute conjugale » au test de rappel libre que les sujets du groupe contrôle ne rappellent d'éléments du décor de l'extrait J « Début d'une journée de travail » à ce test. Dans le tableau 43, la moyenne des rangs obtenue pour le rappel des entités du décor de l'extrait C par les sujets du groupe expérimental vaut 15,35 tandis que celle obtenue pour le rappel des entités du décor de l'extrait J par les sujets du groupe contrôle vaut 12,75.

Cependant, il n'y a aucune différence significative au niveau des performances pour le rappel des éléments du décors au test de rappel libre que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle ($U(N = 27) = 73,5$, $p = 0,384$). Les sujets des deux groupes ne

rappellent pas de façon significativement distincte les éléments des décors des deux extraits.

La mémorisation des éléments du décor de l'extrait C « Dispute conjugale » par les sujets du groupe expérimental semble similaire à la mémorisation des éléments du décor de l'extrait J « Début d'une journée de travail » par les sujets du groupe contrôle.

● Rappel des costumes des personnages des extraits C et J au test de rappel libre

La figure 39 expose les scores moyens qu'obtiennent les sujets des groupes expérimental et contrôle pour le rappel des costumes des personnages des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » au test de rappel libre. Elle illustre comment les sujets du groupe expérimental rappellent au Temps 2 les costumes des personnages de l'extrait C et comment les sujets du groupe contrôle rappellent au Temps 2 les costumes des personnages de l'extrait J.

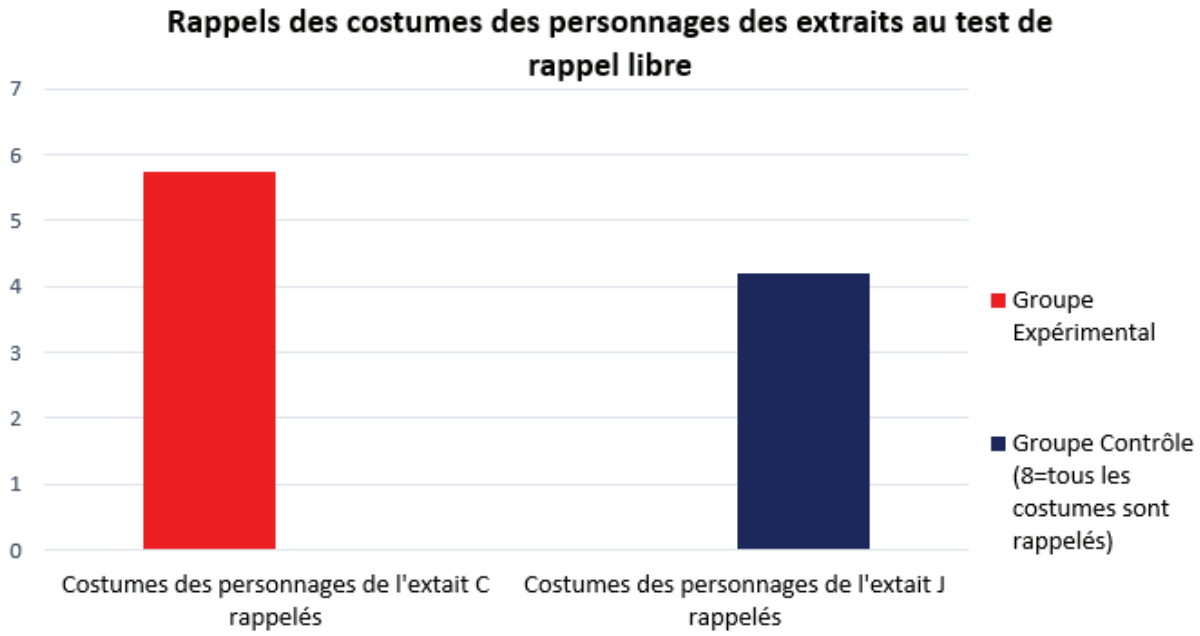


Figure 39 : Rappel des costumes des personnages des extraits C et J au test de rappel libre.

Le score moyen maximal que peuvent obtenir les sujets des groupes contrôle et expérimental, à l'égard du système de cotation adopté pour analyser le rappel des costumes des personnages au test de rappel libre (cf : 6.3.1.), vaut 8.

Les sujets du groupe expérimental obtiennent un score moyen de 5,75 pour le rappel des costumes des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » tandis que les sujets du groupe contrôle obtiennent un score moyen de 4,21 pour le rappel des costumes des personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Il y a un écart de 1,54 points entre les scores moyens que les sujets des deux groupes obtiennent pour le rappel des costumes des personnages des extraits C et J au test de rappel libre.

Les sujets du groupe expérimental semblent mieux rappeler les costumes des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » par rapport à la manière dont les sujets du groupe contrôle remémorent les costumes des personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

Pour constater s'il y a une différence significative entre le rappel des costumes des

personnages que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle au test de rappel libre, des tests statistiques sont effectués.

Les conditions d'application de l'Anova ne sont pas respectées. La distribution des observations relatives au rappel des costumes des personnages de l'extrait J que réalisent les sujets du groupe contrôle n'est pas normale (W = 0,860, p = 0,031).

De fait, le test de Mann-Whytney est utilisé.

Le tableau 44 montre les moyennes des rangs obtenues par les sujets des groupes expérimental et contrôle pour le rappel des costumes des personnages des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail ». Elle indique la moyenne des rangs obtenue pour le rappel des costumes des personnages de l'extrait C par les sujets du groupe expérimental. Elle présente la moyenne des rangs obtenue pour le rappel des costumes des personnages de l'extrait J par les sujets du groupe contrôle.

Test de rappel libre			
Rappel des entités des costumes des personnages de l'extrait...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	10	15,85	158,50
… J par les sujets du groupe contrôle	14	10,11	141,50
Total	24		

Tableau 44 : Moyennes des rangs - rappel des costumes au test de rappel libre.

La moyenne des rangs obtenue pour le rappel des costumes des personnages de l'extrait C que réalisent les sujets du groupe expérimental est plus élevée que celle obtenue pour le rappel des costumes des personnages de l'extrait J que réalisent les sujets du groupe contrôle. Les sujets du groupe expérimental obtiennent une moyenne des rangs valant 15,85 tandis que les sujets du groupe contrôle obtiennent une moyenne des rangs valant 10,11. Les sujets du groupe expérimental semblent mieux rappeler les costumes des personnages de l'extrait C que les sujets du groupe contrôle rappelant les costumes des personnages de l'extrait J.

Il est possible d'observer qu'il existe une différence significative entre les rappels des costumes des personnages des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » réalisés par les sujets des groupes expérimental et contrôle au test de rappel libre (U (N = 24) = 36,5, p = 0,046). Les sujets du groupe expérimental rappellent de façon significativement distincte les costumes des personnages de l'extrait C par rapport à la manière dont les sujets du groupe contrôle rappellent les costumes des personnages de l'extrait J.

Les sujets des groupes expérimental et contrôle stockent dans leur MLT de façon significativement distincte les informations relatives aux costumes des personnages des extraits C et J. Les sujets du groupe expérimental stockent dans leur MLT plus d'informations sur les costumes des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » par rapport à la façon dont les sujets du groupe contrôle stockent des informations sur les costumes des personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail » dans leur MLT.

● Rappel des gestes des personnages des extraits C et J au test de rappel libre

La figure 40 présente les pourcentages de gestes des différents types de gestes des personnages des extraits C et J communs aux deux extraits rappelés en moyenne par les sujets du groupes expérimental et contrôle. Elle montre comment les sujets, après avoir observé les comportements non verbaux des personnages de l'extrait exploité au Temps 1 avec une grille, rappellent les gestes des personnages de l'extrait qu'ils jouent au Temps 1 au Temps 2. Elle présente les pourcentages de gestes des personnages rappelés par les sujets au niveau des gestes extra-communicatifs pratiques et de confort, des gestes liés à l'homéostasie de la relation des personnages ainsi que des gestes communicatifs expressifs, synchronisateurs (avec une fonction de synchronisation des interactions) et paraverbaux (avec une fonction de structuration de la parole). Pour rappel, la description de ces gestes est présente en amont (cf : 6.2.1.1.)

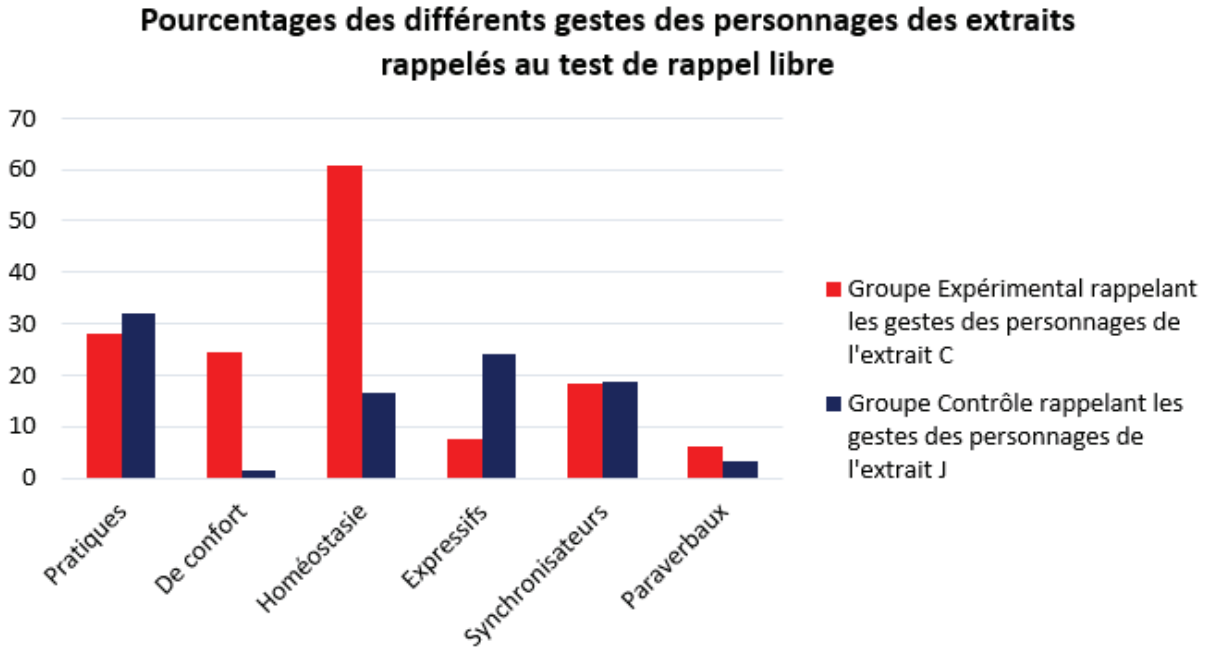


Figure 40 : Rappel des gestes des personnages aux tests de rappel libre.

Ainsi que l'indique la figure 40 en ce qui concerne le rappel des gestes extra-communicatifs des personnages des extraits C et J, les sujets du groupe expérimental semblent considérablement mieux rappeler au test de rappel libre les gestes extra-communicatifs de confort des personnages de l'extrait C que les sujets du groupe contrôle ne rappellent les gestes extra-communicatifs de confort des personnages de l'extrait J. Cependant, les sujets du groupe contrôle semblent légèrement mieux rappeler les gestes pratiques des personnages de l'extrait exploité au Temps 1 que les sujets du groupe expérimental.

Par ailleurs, les sujets du groupe expérimental semblent rappeler au test de rappel libre un pourcentage plus important des gestes liés à l'homéostasie de la relation entre les personnages de l'extrait étudié au Temps 1 que les sujets du groupe contrôle. En ce qui concerne le rappel des gestes communicatifs synchronisateur, les sujets des groupes expérimental et contrôle semblent rapporter des pourcentages relativement similaires des gestes synchronisateurs des personnages des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail ». Toutefois, les sujets du groupe contrôle semblent mieux rappeler les gestes communicatifs expressifs des personnages de l'extrait exploité au Temps 1 que les sujets du groupe expérimental. Les sujets du groupe expérimental semblent aussi mieux rappeler les gestes

communicatifs paraverbaux des personnages de l'extrait C que les sujets du groupe expérimental ne rappellent les gestes paraverbaux des personnages de l'extrait J.

Les écarts les plus importants au niveau des pourcentages rappelés des différents types de gestes par les sujets des groupes expérimental et contrôle au test de rappel libre concernent les gestes extra-communicatifs de confort, les gestes liés à l'homéostasie de la relation entre les personnages ainsi que les gestes extra-communicatifs expressifs. Or les gestes extra-communicatifs de conforts et liés à l'homéostasie de la relation sont mieux rappelés par les sujets du groupe expérimental. De plus, il est intéressant de noter que bien que le rappel libre des gestes paraverbaux soit très faible pour les sujets des deux groupes, les sujets du groupe expérimental rappellent un pourcentage moyen deux fois plus élevé de ces gestes que le pourcentage moyen de ces gestes rappelés par les sujets du groupe contrôle. Par ailleurs, il est possible d'expliquer que les sujets du groupe contrôle rappellent mieux les gestes communicatifs expressifs par le fait que les personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail » réalisent des sourires sociaux alors que le personnage masculin de l'extrait C « Dispute conjugale » est ironique et ne réalise pas ce type de sourire. Il est possible que ces expressions faciales émotionnelles soient plus complexes à comprendre et plus difficiles à rapporter.

En transformant les pourcentages obtenus par les sujets des groupes expérimental et contrôle au test de rappel libre pour les différents types de gestes des personnages des extraits C et J rappelés en scores (cf : 6.3.1.), des tests statistiques sont réalisés. Ces tests permettent de constater si les différences observées entre les rappels des gestes des personnages des extraits C et J des sujets des groupes expérimental et contrôle sont significatives.

Les conditions d'applications de l'Anova ne sont pas respectées pour observer s'il y a une différence significative au niveau du rappel des gestes paraverbaux et pratiques des sujets des groupes expérimental et contrôle au test de rappel libre. Les variances des observations relatives aux performances des sujets des groupes expérimental et contrôle pour le rappel des gestes des personnages communicatifs paraverbaux ($F(1,26) = 4,203$, $p = 0,051$) sont homogènes. Cependant, les observations relatives aux performances pour le rappel des gestes paraverbaux des sujets du groupe expérimental ($W = 0,778$, $p = 0,004$) et des sujets du groupe contrôle ($W = 0,499$, 0,000) ne se distribuent pas normalement. De plus, les variances des observations relatives au rappel des gestes expressifs des sujets des groupes contrôle et expérimental et contrôle ne sont pas homogènes ($F(1,26) = 4,264$, $p = 0,049$).

Le test de Mann-Whitney est donc utilisé pour voir s'il y a une différence significative entre le rappel que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle des gestes paraverbaux, synchronisateurs et expressifs des personnages des extraits C et J au Temps 2 au test de rappel libre.

Par ailleurs, les variances des observations relatives au rappel des gestes extra-communicatifs de confort des sujets des groupes expérimental et contrôle ne sont pas homogènes ($F(1,26) = 13,72$, $p = 0,001$). Le test de Mann-Whitney est employé pour voir s'il y a une différence significative entre ces rappels.

Les variances des observations relatives aux performances des sujets des groupes expérimental et contrôle pour le rappel des gestes des personnages extra-communicatifs pratiques sont homogènes ($F(1,26) = 0,015$, $p = 0,904$). Cependant, les observations relatives à ces performances de rappel des sujets du groupe contrôle n'ont pas une distribution normale ($W = 0,799$, $p = 0,004$). Un test de Mann-Whitney est utilisé pour comparer ces rappels.

Enfin, les variances des observations relatives au rappel des gestes des personnages liés à l'homéostasie de leur relation n'ont pas des distributions normales ce qui concerne les sujets des groupes expérimental (W = 0,799, p = 0,007) et contrôle (W = 0,826, p = 0,008). Le test de Mann-Wythney est ainsi employé pour voir s'il y a une différence significative au niveau des rappels de ces gestes.

Le tableau 45 présente les moyennes des rangs obtenues pour les performances au rappel des gestes des personnages des extraits C et J des sujets des groupes expérimental et contrôle au test de rappel libre. Elle présente comment les sujets du groupe expérimental rappellent les gestes communicatifs co-verbaux paraverbaux et synchronisateurs, les gestes extra-communicatifs pratiques, de confort ainsi que les gestes liés à l'homéostasie de la relation des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » au test de rappel libre du Temps 2. Elle montre comment les sujets du groupe contrôle rappellent ces types de gestes des personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail » au test de rappel libre du Temps 2.

Test de rappel libre			
Rappel des gestes communicatifs paraverbaux des personnages de l'extrait ...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	17,73	230,50
… J par les sujets du groupe contrôle	15	11,70	175,50
Rappel des gestes communicatifs synchronisateurs de l'extrait ...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	13,42	174,50
… J par les sujets du groupe contrôle	15	15,43	231,50
Rappel des gestes communicatifs expressifs de l'extrait ….	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	9,62	125
… J par les sujets du groupe contrôle	15	18,73	281
Rappel des gestes extra-communicatifs pratiques de l'extrait ...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	12,77	166,00
… J par les sujets du groupe contrôle	15	16,00	240,00
Rappel des gestes extra-communicatifs de confort de l'extrait…	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	19,38	252,00
… J par les sujets du groupe contrôle	15	10,27	154,00
Rappel des gestes liés à l'homéostasie de la relation de l'extrait….	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	20,69	269
… J par les sujets du groupe contrôle	15	9,13	137

Tableau 45 : Moyennes des rangs - rappel des gestes au test de rappel libre.

Le tableau 45 permet de constater que les sujets du groupe expérimental, au test de rappel libre, obtiennent une moyenne des rangs pour leur performance au rappel des gestes communicatifs co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait étudié au Temps 1 supérieure à celle qu'obtiennent les sujets du groupe contrôle. Les sujets du groupe

expérimental obtiennent une moyenne des rangs de 17,73 pour le rappel des gestes co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » tandis que les sujets du groupe contrôle obtiennent une moyenne des rangs de 11,70 pour le rappel des gestes co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Or il y a une différence significative entre le rappel libre que réalisent les sujets du groupe expérimental des gestes co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait C et le rappel que réalisent les sujets du groupe contrôle des gestes des personnages de l'extrait J (U(N = 28) = 55,5, p = 0,024). Les sujets du groupe expérimental rappellent mieux les gestes des personnages de l'extrait C qui ont une fonction de structuration de la parole par rapport à la façon dont les sujets du groupe contrôle rappellent ces types de gestes des personnages de l'extrait J.

De plus, les sujets du groupe contrôle obtiennent une moyenne des rangs pour leur performance au rappel des gestes communicatifs synchronisateurs des personnages de l'extrait étudié au Temps 1 au test de rappel libre légèrement supérieure à celle qu'obtiennent les sujets du groupe expérimental. Les sujets du groupe contrôle obtiennent une moyenne des rangs de 15,43 pour le rappel des gestes communicatifs synchronisateurs des personnages de l'extrait J et ceux du groupe expérimental obtiennent une moyenne des rangs de 13,42 pour le rappel de ces gestes des personnages de l'extrait C. Cependant, il n'y a pas de différence significative au niveau du rappel des gestes communicatifs synchronisateurs que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle (U (N = 28) = 83,5, p = 0,492).

Enfin, les sujets du groupe contrôle semblent mieux rappeler les gestes communicatifs expressifs des personnages de l'extrait J (avec une moyenne des rangs de 18,73 pour ce rappel) que les sujets du groupe expérimental rappelant ces gestes des personnages de l'extrait C (avec une moyenne des rangs de 9,62 pour ce rappel). Or il y a une différence significative entre les façons dont les sujets des deux groupes rappellent les gestes expressifs des personnages des deux extraits (U (N = 28) = 34, p = 0,001). Les sujets du groupe contrôle rappellent mieux ces gestes.

Par ailleurs, en ce qui concerne le rappel des gestes extra-communicatifs pratiques des personnages des extraits exploités au Temps 1 au test de rappel libre, les sujets du groupe contrôle semblent avoir des performances plus élevées que ceux du groupe expérimental. Le tableau 45 indique que les sujets du groupe contrôle obtiennent une moyenne des rangs de 16 pour le rappel des gestes pratiques des personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail » au test de rappel libre. Les sujets du groupe expérimental obtiennent une moyenne des rangs de 12,77 pour le rappel des gestes pratiques des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » à ce test. Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les performances des sujets des groupes expérimental et contrôle (U (N = 28) = 75, p = 0,282).

En ce qui concerne le rappel des gestes extra-communicatifs de confort des personnages des extraits au test de rappel libre, les sujets du groupe expérimental semblent avoir des performances plus élevées que ceux du groupe contrôle. Les sujets du groupe expérimental obtiennent une moyenne des rangs pour leur performance à ce rappel de 19,38 tandis que les sujets du groupe contrôle obtiennent une moyenne des rangs de 10,27. Or il y a une différence significative au niveau des rappels des gestes extra-communicatifs de confort des personnages des extraits C et J que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle (U (N = 28) = 34, p = 0,001). Les sujets du groupe expérimental rappellent mieux ces gestes.

Enfin, les sujets du groupe expérimental semblent avoir une meilleure performance au test de rappel libre pour le rappel des gestes des personnages liés à l'homéostasie de la relation des personnages de l'extrait étudié au Temps 1 que les sujets du groupe contrôle. Les sujets du

groupe expérimental obtiennent une moyenne des rangs de 20,69 pour leur rappel au test de rappel libre des gestes des personnages liés à l'homéostasie de la relation existant entre les personnages. Les sujets du groupe contrôle obtiennent une moyenne des rangs de 9,13 pour leur rappel au test de rappel libre de ces types de gestes des personnages de l'extrait J. Or il y a une différence significative entre les performances des deux groupes au rappel des gestes liés à l'homéostasie de la relation des personnages des extraits C et J au test de rappel libre ($U (N = 28) = 17$, $p = 0{,}000$). Les sujets du groupe expérimental rappellent mieux ces gestes. Les sujets du groupe expérimental ayant exploité l'extrait C « Dispute conjugale » stockent plus d'informations relatives aux gestes liés à l'homéostasie de la relation des personnages de l'extrait C dans leur MLT comparé à la façon dont les sujets du groupe contrôle ayant exploité l'extrait J « Début d'une journée de travail » stockent dans leur MLT des informations relatives à ce type de gestes des personnages de l'extrait J.

● Rappel des gestes des personnages des extraits C et J aux tests de rappels indicés

La figure 41 expose les performances des sujets des groupes expérimental et contrôle aux tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J dont sont analysés les tests de rappels indicés, réalisés au Temps 2, des gestes des personnages. Elle illustre comment les sujets du groupe expérimental rappellent les gestes cibles du test de rappel indicé des gestes des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ». Elle montre comment les sujets du groupe contrôle rappellent les gestes cibles au test de rappel indicé des gestes des personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

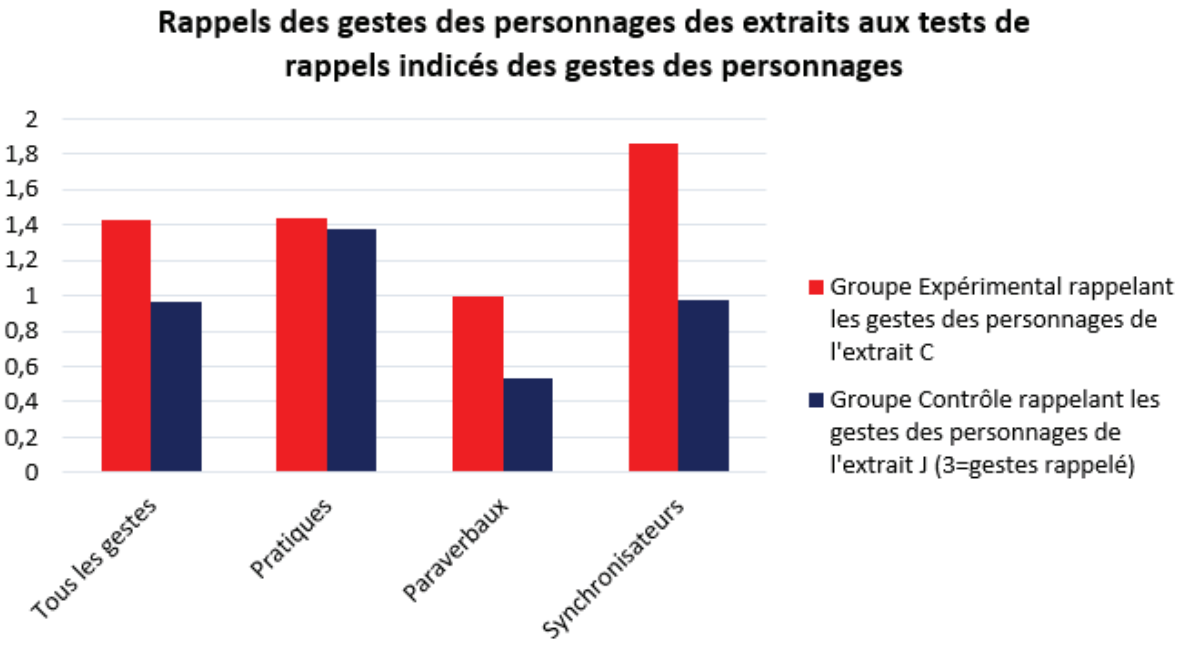


Figure 41 : Rappel des gestes des personnages des extraits aux tests de rappels indicés.

Au vu du système de cotation utilisé pour analyser les performances des sujets aux tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » (cf : 6.3.1.), les sujets des groupes expérimental et contrôle peuvent obtenir des scores moyens valant au maximum 3 lorsque les gestes rappelés sont exacts. La figure 41 signale que les sujets du groupe expérimental qui réalisent le test de rappel indicé des gestes des personnages de l'extrait C au Temps 2 (une semaine après l'exploitation de l'extrait au Temps 1) semblent mieux rappeler l'ensemble des gestes des personnages de l'extrait par rapport à la façon dont les sujets du groupe contrôle rappellent les gestes des

personnages de l'extrait J. Les sujets du groupe expérimental obtiennent un score moyen de 1,43 pour le rappel de tous les gestes confondus tandis que les sujets du groupe contrôle obtiennent un score moyen de 0,96.

De plus, les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle semblent rappeler les gestes extra-communicatifs pratiques des personnages des extraits C et J ciblés aux tests de rappels indicés des gestes des personnages de façon relativement similaire. Un score moyen pour le rappel de ces gestes valant 1,44 est obtenu pour les sujets du groupe expérimental et un autre valant 1,38 pour les sujets du groupe contrôle. Les sujets du groupe expérimental semblent aussi mieux rappeler les gestes co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » servant à structurer le discours par rapport à la manière dont les sujets du groupe contrôle rappellent ces types de gestes des personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail ». Le score moyen du rappel des gestes co-verbaux paraverbaux vaut 1 pour les sujets du groupe expérimental et 0,53 pour les sujets du groupe contrôle.

Enfin, les sujets du groupe expérimental semblent mieux rappeler les gestes co-verbaux synchronisateurs des personnages de l'extrait exploité au Temps 1 que les sujets du groupe contrôle. Le score moyen pour le rappel de ces gestes vaut 1,86 pour les sujets du groupe expérimental contre 0,98 pour les sujets du groupe contrôle.

Des tests statistiques sont effectués afin d'observer si les différences relevées entre le rappel de l'ensemble des gestes et de certains types de gestes des personnages des extraits C et J réalisés par les sujets des groupes expérimental et contrôle aux tests de rappels indicés des gestes des personnages sont significatives.

Les observations réalisées auprès des sujets des groupes expérimental et contrôle pour l'ensemble des gestes ($F(1,26) = 2,524$, $p = 0,124$) ont des variances homogènes. Les observations réalisées pour le rappel indicé de tous les gestes auprès des sujets du groupe expérimental se distribuent normalement ($W = 0,980$, $p = 0,980$) et celles réalisées auprès des sujets du groupe contrôle aussi ($W = 0,961$, $p = 0,705$). Les observations réalisées auprès des sujets des groupes expérimental et contrôle pour le rappel des gestes pratiques ont des variances homogènes ($F(1,26) = 0,000$, $p = 0,990$). Les observations réalisées pour le rappel indicé des gestes pratiques auprès des sujets du groupe expérimental se distribuent normalement ($W = 0,955$, $p = 0,676$) et celles réalisées auprès des sujets du groupe contrôle aussi ($W = 0,975$, $p = 0,020$).

Il est ainsi possible de réaliser une Anova pour observer s'il y a une différence significative entre la façon dont les sujets des groupes expérimental et contrôle rappellent l'ensemble des gestes des personnages ainsi que les gestes pratiques des personnages demandés aux tests de rappels indicés.

Les observations relatives aux rappels des gestes co-verbaux paraverbaux des sujets des groupes expérimental et contrôle ont des variances homogènes ($F(1,26) = 0,306$, $p = 0,585$). Cependant, bien que les observations relatives au rappel des gestes co-verbaux paraverbaux réalisé par les sujets du groupe expérimental suivent une loi normale de distribution ($W = 0,928$, $p = 0,317$) mais celles relatives au rappel des gestes co-verbaux paraverbaux réalisé par les sujets du groupe contrôle ($W = 0,661$, $p = 0,000$).

Enfin, les observations qui ont trait aux rappels des gestes synchronisateurs des sujets des groupes expérimental et contrôle ont des variances homogènes ($F(1,26) = 0,106$, $p = 0,747$). Toutefois, les observations relevant du rappel des gestes synchronisateurs que réalisent les sujets du groupe expérimental suivent une loi normale de distribution ($W = 0,915$, $p = 0,215$)

mais non celles relatives au rappel des gestes synchronisateurs réalisé par les sujets du groupe contrôle (W = 0,876, p = 0,042).

Il n'est donc pas possible de réaliser une Anova pour voir s'il y a une différence significative entre les rappels des gestes co-verbaux paraverbaux et des gestes synchronisateurs des personnages des extraits C et J réalisés par les sujets des groupes expérimental et contrôle aux tests de rappels indicés. Des tests de Mann-Whitney sont effectués

Comme cela est montré par la figure 41 , les sujets du groupe expérimental semblent mieux rappeler au test de rappel indicé des gestes des personnages de l'extrait exploité au Temps 1 l'ensemble des gestes des personnages que les sujets du groupe contrôle. Or il y a une différence significative entre la moyenne obtenue pour le rappel de l'ensemble des gestes des personnages de l'extrait C exploité par les sujets du groupe expérimental au Temps 1 et la moyenne obtenue pour le rappel de l'ensemble des gestes des personnages de l'extrait J exploité par les sujets du groupe contrôle (F(1, 26) = 11,368, p = 0,002). Il y a un effet des intensités des émotions négatives des sujets induites par l'extrait C « Dispute conjugale » sur la façon dont les sujets du groupe expérimental rappellent l'ensemble des gestes des personnages de l'extrait C au test de rappel indicé. Toutefois, il n'y a pas de différence significative entre le rappel des gestes pratiques des personnages de l'extrait C des sujets du groupe expérimental et celui des gestes pratiques des personnages de l'extrait J « Début d'une journée de travail » des sujets du groupe contrôle aux tests de rappels indicés (F(1,26) = 0,045, p = 0,834).

Le tableau 46 présente les moyennes des rangs qu'obtiennent les sujets du groupe expérimental pour le rappel des gestes synchronisateurs et co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait C au test de rappel indicé des gestes des personnages. Elle présente les moyennes des rangs qu'obtiennent les sujets du groupe contrôle pour le rappel de ces gestes au même test portant sur l'extrait J.

Test de rappels indicés			
Rappel des gestes des personnages communicatifs synchronisateurs de l'extrait ...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	19,58	254,5
… J par les sujets du groupe contrôle	15	10,10	151,5
Rappel des gestes des personnages communicatifs co-verbaux paraverbaux de l'extrait ...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C par les sujets du groupe expérimental	13	18,19	236,5
… J par les sujets du groupe contrôle	15	11,13	169,5

Tableau 46 : Moyennes des rangs - tests de rappels indicés des gestes.

Comme il est possible de l'observer avec le tableau 46 et tel que cela a été commenté avec la figure 41, les sujets du groupe expérimental semblent mieux rappeler les gestes de synchronisation des personnages de l'extrait exploité au Temps 1 que les sujets du groupe contrôle. La moyenne des rangs pour le rappel de ces gestes réalisé par les sujets du groupe expérimental vaut 19,58 et celle pour le rappel de ces gestes réalisé par les sujets du groupe

contrôle vaut 10,10. Or la différence entre les rappels des gestes syhncronisateurs des extraits exploités au Temps 1 par les sujets des groupes expérimental et contrôle, ici notée, est statistiquement significative (U(N = 28) = 31,5, p = 0,002). Les sujets du groupe expérimental rappellent mieux les gestes synchronisateurs des personnages de l'extrait exploité au Temps 1 que les sujets du groupe contrôle.

De plus, comme l'indique le tableau 46, de la même façon que la figure 41, les sujets du groupe expérimental semblent, au test de rappel indicé, mieux rappeler les gestes co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait C par rapport à la façon dont les sujets du groupe contrôle rappellent ces types de gestes des personnages de l'extrait J. La moyenne des rangs vaut 18,19 pour le rappel des gestes co-verbaux paraverbaux réalisé par les sujets du groupe expérimental tandis que celle du rappel des gestes co-verbaux paraverbaux réalisé par les sujets du groupe contrôle vaut 11,3. Or il y a une différence significative entre les rappels des gestes co-verbaux paraverbaux des personnages des extraits exploités au Temps 1 que réalisent les sujets des groupes expérimental et contrôle (U(N = 28) = 49,5, p = 0,021). Les sujets du groupe expérimental rappellent mieux les gestes co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait exploité au Temps 1.

Ainsi, l'hypothèse opérationnelle 3 b. est vérifiée.

Tout d'abord, l'étude menée atteste que des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français exploitant un extrait de film induisant chez eux une émotion négative intense focalisent leur attention sur les costumes des personnages de l'extrait, ce qui montre qu'ils focalisent leur attention sur les corps des personnages.

Les résultats du test de rappel libre indiquent que les sujets qui ont une émotion négative intense et les sujets qui ont une émotion négative moins intense en visionnant un extrait qu'ils théâtralisent ont des performances pour le rappel des gestes co-verbaux paraverbaux, gestes de confort et liés à l'homéostasie de la relation des personnages qui sont significativement distinctes. Les sujets qui ont une émotion négative intense mémorisent mieux ces gestes.

En outre, ainsi que le montre les tests de rappels indicés réalisés, les sujets visionnant un extrait de film induisant chez eux des émotions négatives intenses se rappellent de façon significativement distincte des gestes co-verbaux paraverbaux et des gestes synchronisateurs des personnages de l'extrait qu'ils exploitent par rapport à la façon dont des sujets étrangers réalisant une activité sur un extrait qui leur procure des émotions négatives significativement moins intenses se rappellent de ces types de gestes des personnages de l'extrait exploité. Les sujets qui ont des émotions négatives intenses se rappellent mieux des gestes co-verbaux paraverbaux et des gestes synchronisateurs des personnages de l'extrait qu'ils exploitent.

L'hypothèse opérationnelle 3 b. est vérifiée dans le cadre d'une activité comprenant l'observation des gestes des personnages d'un extrait avec une grille dans le but de procéder à la théâtralisation de l'extrait.

6.3.1.4. Discussion des résultats

● Implications théoriques

Les résultats mis en avant avec le test de la mémorisation des informations d'un extrait de film français par des sujets étrangers montrent un effet des intensités des émotions négatives induites par un extrait sur la mémorisation de la gestualité des personnages de l'extrait. Ces résultats attestent encore du lien entre émotion et cognition inhérent à

l'apprentissage du FLE.

Les conclusions présentées dans le chapitre 5 (cf : 5.4.2.3.) indiquent le lien entre émotion et cognition dans l'apprentissage du FLE au niveau du processus cognitif de l'attention. Les conclusions exposées dans cette section attestent des rapports existant entre émotion et cognition dans l'apprentissage du FLE au niveau du processus cognitif de mémorisation.

Les résultats obtenus sur la mémorisation d'extraits induisant des émotions négatives intenses et induisant des émotions négatives moins intenses vont dans le sens des résultats d'autres recherches menées dans le domaine de la DLE. Les résultats corroborent ce que met en avant Roch-Veiras (2009 : 228) dans son étude quand elle souligne que les émotions d'un texte laissent une trace en mémoire en rappelant ce que dit l'une de ses enquêtées : « s'il y a quelque chose dans le texte d'émotionnel, c'est bien, parce que tu peux te souvenir de quelque chose si tu l'as senti. ». Les résultats, ici, obtenus soutiennent que le DA induisant des émotions favorise le processus de mémorisation.

De plus, les résultats indiquent, encore une fois, qu'il est possible de recourir à l'émotion négative pour favoriser l'apprentissage[112].

Les résultats montrent que l'émotion négative peut optimiser la rétention d'informations, le processus de mémorisation. Les conclusions soutiennent, encore, les résultats de l'étude déjà mentionnée en amont (cf : 5.4.2.3.) de Ghali et Frasson (2010) : l'émotion négative peut effectivement favoriser le processus d'apprentissage de la LE. Les auteurs montrent que le vocabulaire est mieux appris via des activités basées sur un support multimédia lorsqu'il est induit chez les apprenants des états émotionnels. Ils mettent en évidence que l'induction de joie mais aussi de peur, colère avec de la musique et l'intonation d'un tuteur virtuel chez les apprenants a un effet significatif sur l'acquisition du vocabulaire.

L'étude ici menée souligne un autre effet significatif des émotions négatives sur l'apprentissage. Les résultats apportent de nouvelles données sur l'appréhension de l'impact positif des émotions négatives dans l'apprentissage : les émotions négatives intenses induites chez les apprenants par un extrait de film permettent à ces derniers de mieux mémoriser les gestes des personnages de l'extrait que des émotions négatives moins intenses induites par un extrait. Les apprenants retiennent mieux les gestes des personnages d'un extrait de film qui induit chez eux des émotions négatives intenses que les gestes des personnages d'un extrait de film qui induit chez eux des émotions négatives moins intenses.

L'expérience réalisée indique le rapport d'interdépendance entre cognition, au niveau du processus cognitif de la mémorisation, et émotion. Elle signale dans quelle mesure prendre en compte les processus émotionnels et cognitifs en considérant leur relation dynamique est essentiel pour appréhender, tendre à favoriser le processus d'apprentissage du FLE.

Ainsi que les résultats de l'expérience le mettent en avant, l'émotion a un effet sur la rétention des informations en mémoire. Son impact dans le processus d'apprentissage du FLE doit être pris en compte. Les résultats obtenus permettent, de nouveau, de souligner l'intérêt de considérer les recherches sur les interactions entre processus cognitifs et émotionnels, ces processus constituant les deux pans déterminant l'apprentissage.

---

[112] L'impact bénéfique des émotions négatives dans l'apprentissage est déjà souligné avec les conclusions présentées dans le chapitre 5 (cf : 5.3.2.5.).

Le but de la Didactique Cognitive étant de favoriser l'apprentissage des LE en considérant les processus cognitifs impliqués dans ce dernier, il paraît pertinent qu'elle appréhende l'effet de la variable émotionnelle sur les processus cognitifs liés à l'apprentissage des LE au niveau de la mémorisation.

● Implications pratiques

L'expérience effectuée signale qu'entre des sujets qui théâtralisent un extrait de film qui induit chez eux des émotions négatives intenses et des sujets étrangers qui théâtralisent un extrait de film induisant chez eux des émotions négatives moins intenses, les premiers se rappellent mieux des gestes des personnages de l'extrait qu'ils théâtralisent.

Comme cela a été expliqué dans le chapitre 3 (cf : 3.2.3.), certains auteurs mettent en avant que le processus de mémorisation d'informations est optimisé par la valence positive ou négative des émotions et d'autres par l'activation physiologique liée à une émotion (*arousal)* qui est nommée dans ce chapitre « intensité de l'émotion », « état d'éveil ». Kensinger (2009) précise que les émotions de valences négatives induites par une situation conduisent à une meilleure mémorisation des détails de la situation. Bradley, Greenwald, Petry et Lang (1992) attestent qu'il y a plutôt un effet de l'*arousal* sur la consolidation des informations dans la MLT. Droulers et Roullet (2003) montrent que ce n'est pas la valence de l'émotion mais l'*arousal* soit l'activation de l'émotion (son intensité) qui détermine la mémorisation d'une publicité.

Les résultats mis en avant avec l'expérience menée corroborent les études qui soulignent que l'intensité de l'émotion (*arousal*) optimise la mémorisation. L'analyse atteste que les sujets qui ont des émotions négatives plus intenses en visionnant un extrait qu'ils théâtralisent se rappellent mieux des gestes des personnages de cet extrait que les sujets qui théâtralisent un extrait leur procurant des émotions négatives moins intenses.

Les résultats sont intéressants au regard de la fonction des gestes dans la communication et leur relation avec la culture, la parole. Il convient de rappeler que certains gestes sont différents d'une culture à l'autre. Comme Pavelin (2002 : 48) le souligne, l'interprétation de certains comportements posturo-mimo-gestuel est déterminée par le cadre socioculturel ainsi que la pragmatique langagière dans laquelle s'insèrent ces comportements. Or l'expérience réalisée atteste l'intérêt de recourir à des extraits induisant des émotions négatives intenses pour sensibiliser les apprenants à certaines manière de regarder, de toucher l'interlocuteur pour réguler les tours de paroles dans la culture cible.

Par ailleurs, il faut aussi rappeler que les gestes co-verbaux paraverbaux servent au locuteur à rythmer la parole, à souligner l'intonation (cf : 6.2.1.1.) et que cette rythmicité des mouvements accompagnant la parole peut varier d'une langue à l'autre. Comme le souligne Billières (2002 : 43), les gestes co-verbaux accompagnent toute prise de parole en attestant du « lien direct entre la production de la parole et l'organisation musculaire tonique de l'ensemble du corps ».

Selon Llorca (1999), les comportements gestuels et les comportements vocaux sont synchronisés sur le plan de l'énergie : ils respectent les mêmes schémas rythmiques. Et ainsi que le souligne Llorca (2001 : 144) : « Apprendre une langue étrangère, c'est apprendre une nouvelle façon de bouger en parlant, un nouveau mode d'articulation entre gestes et articulation ». Pour Llorca (2001 : 141), recourir au geste constitue une technique pour amener l'apprenant à avoir une meilleure prosodie lorsqu'il s'exprime dans la langue cible. Or les résultats de l'expérience menée permettent d'observer que l'un des moyens de conduire les

apprenants à mieux retenir les gestes co-verbaux paraverbaux qui soutiennent la prosodie d'un discours est de les inviter à théâtraliser un extrait de film qui induit chez eux une émotion négative intense plutôt qu'un extrait de film qui induit chez eux une émotion négative moins intense. Ces résultats signalent l'intérêt de recourir à ce type d'extrait pour sensibiliser les apprenants à la relation entre la langue cible et la gestualité inhérente à cette langue.

6.3.2. Mémorisation du matériel verbal affectif d'un extrait

6.3.2.1. Analyses

Pour rappel, selon l'hypothèse générale 4 (cf : 6.1.2.), les matériels lexicaux et langagiers émotionnellement chargés sont mieux retenus que les matériels lexicaux et langagiers non émotionnellement chargés.

L'hypothèse générale 4 stipule que des sujets, ayant acquis un niveau B2 en français, qui exploitent le dialogue d'un extrait présentant un événement émotionnel et comprenant des termes du lexique émotionnel conduit les sujets à mieux stocker dans leur MLT le vocabulaire et les structures langagières du dialogue affectivement chargées.

L'hypothèse opérationnelle 4 a. postule que des sujets étrangers réalisant une activité sur le dialogue d'un extrait de film comportant des termes relevant du lexique émotionnel se rappellent mieux des mots lexicaux du lexique émotionnel que des mots lexicaux qui ne relèvent pas du lexique émotionnel. L'hypothèse opérationnelle 4 b. énonce qu'ils se rappellent mieux des mots lexicaux des phrases comportant des mots lexicaux du lexique émotionnel que des mots lexicaux des phrases qui n'en comportent pas. L'hypothèse opérationnelle 4 c. postule qu'ils se rappellent mieux des phrases avec des termes du lexique émotionnel que des phrases sans terme du lexique émotionnel.

Pour vérifier les sous hypothèses de l'hypothèse opérationnelle 4, les analyses menées sur les données recueillies avec les tests de rappels libre et indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » que réalisent les sujets du groupe expérimental sont considérées. Il est observé comment les sujets du groupe expérimental réalisant les tests de rappels libre et indicés rappellent les unités lexicales et les structures langagières émotionnellement chargées et celles qui ne le sont pas. Des comparaisons intra-groupe sont menées.

Afin d'examiner de quelle manière les sujets du groupe expérimental rappellent d'un côté les unités lexicales et les structures langagières émotionnellement chargées et d'un autre côté celles qui ne le sont pas, les mots lexicaux du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » qui appartiennent au lexique de l'affect et des émotions sont préalablement identifiés. Pour cela, les 23 énoncés du dialogue mémorisé par les sujets du groupe expérimental au Temps 1 sont analysés avec le logiciel Emotaix (Piolat & Bannour, 2009), logiciel d'analyse automatique des termes du lexique des émotions et de l'affect présenté auparavant (cf : 4.2.3.2.). Les mots lexicaux du lexique émotionnel présents dans le dialogue de l'extrait C sont exposés en Annexe 22.

Pour mesurer comment les sujets du groupe expérimental rappellent les unités lexicales et les structures langagières de l'extrait C « Dispute conjugale » émotionnellement chargées par rapport à celles qui ne le sont pas, plusieurs comparaisons sont effectuées. Il est comparé la façon dont les sujets rappellent aux tests de rappels libre et indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » :

- Les mots lexicaux du lexique émotionnel (Lem) *vs* les mots lexicaux qui

n'appartiennent pas au Lem.
- Les mots lexicaux des phrases avec des mots lexicaux du Lem *vs* les mots lexicaux des phrases sans mot lexical du Lem.
- Les phrases avec des mots lexicaux du Lem *vs* les phrases sans mot lexical du Lem.

En outre, il est considéré que les phrases comprenant des mots grammaticaux qui renvoient à des notions émotionnelles dans le dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » sont des phrases comprenant du lexique émotionnel. Par exemple, les énoncés du dialogue de l'extrait C « Tu ne sais dire que ça » et « Si tu ne l'es pas ne dit pas, ne le dit pas, hein » sont catégorisés parmi les phrases comprenant des mots lexicaux du Lem puisque le pronom « ça » et le pronom complément « l' » renvoient au sentiment de désolation du personnage féminin.

Pour observer comment les sujets aux tests de rappels libre et indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » rappellent les données verbales émotionnellement chargées, les scores qu'obtiennent les sujets au rappel de chaque mot lexical du dialogue sont pris en compte. Les scores des sujets obtenus, à partir du système de cotation présenté plus haut (cf : 6.3.1.) , pour les performances des sujets au rappel des mots lexicaux sont considérés. Cela permet de calculer les scores moyens obtenus pour les rappels des mots lexicaux du Lem et des mots lexicaux autres.

Afin d'examiner comment les structures langagières affectivement chargées sont mémorisées par rapport à celles qui ne le sont pas par les sujets du groupe expérimental, il est observé comment les mots grammaticaux du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » sont rappelés par les sujets. Sont considérés parmi les mots grammaticaux les catégories que Sahraoui (2009 : 186-187) compte comme mots de classe fermée. Sont comptés comme mots grammaticaux : les déterminants, les conjonctions à valeur syntaxique (de coordination et de subordination), les pronoms, les verbes être et avoir employés comme auxiliaires ainsi que les prépositions. Pour constater comment les mots grammaticaux sont rappelés, un barème est créé. Ce dernier attribue :

- 2 points aux mots grammaticaux qui sont correctement rappelés.
- 1,75 point aux mots grammaticaux rappelés avec une erreur de genre (comme *un* pour *une*) ou erreur de nombre (comme *le* pour *les*)
- 1,5 point au mot grammatical cible rappelé avec une erreur de genre et de nombre (*la* pour *les* correspondant au pluriel de *le*)
-1 point au mot grammatical cible rappelé avec le mot lexical de sens équivalent (comme le mot lexical correspondant à ça dans un dialogue)
- 0 point au mot grammatical cible non rappelé ou rappelé avec un autre mot grammatical.

Quand des formes langagières rappelées par les sujets ont le même sens que les formes cibles, 1 point est attribué au rappel de chaque mot grammatical cible. Par exemple, si un sujet rappelle « ne t'inquiète pas » pour la forme cible « rassure-toi »,1 point est attribué au sujet pour le rappel de « toi ». Si un sujet rappelle « Sinon » pour la forme cible « Si tu ne l'es pas », 1 point lui est attribué pour le rappel de chaque mot grammatical de la forme cible («si », « tu », « l' »).

6.3.2.2. Résultats

- **Rappel du matériel verbal affectif du dialogue de l'extrait C au test de rappel libre**

La figure 42 illustre les performances des sujets du groupe expérimental au test de rappel libre pour le rappel des matériels lexicaux et langagiers émotionnellement chargés et non émotionnellement chargés que comprend le dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale ».

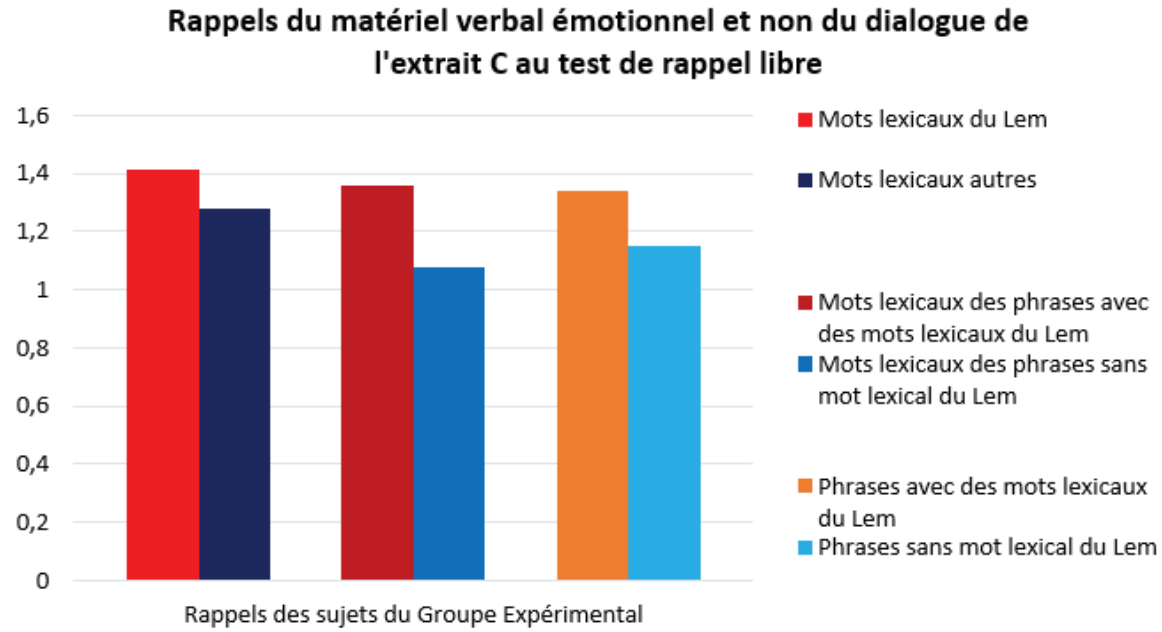


Figure 42 : Rappel du matériel verbal de l'extrait C au test de rappel libre

Ainsi que le met en avant la figure 42, les sujets du groupe expérimental réalisant le test de rappel libre du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » semblent mieux rappeler les unités lexicales et les structures langagières émotionnellement chargées. D'abord, les sujets du groupe expérimental obtiennent au test de rappel libre de l'extrait C « Dispute conjugale » un score moyen de 1,41 pour le rappel des mots lexicaux du Lem contre un score moyen de 1,28 pour le rappel des mots lexicaux ne relevant pas du Lem.

Ensuite, les sujets obtiennent un score moyen de 1,36 pour le rappel des mots lexicaux des phrases comprenant des mots lexicaux du Lem contre un score moyen de 1,08 pour le rappel des mots lexicaux des phrases ne comprenant pas de mot lexical du Lem.

Les sujets ont enfin un score moyen de 1,34 pour le rappel des phrases comprenant des mots lexicaux du Lem contre un score moyen de 1,15 pour le rappel des phrases ne comprenant pas de mot lexical du Lem.

Afin de voir si les différences entre le rappel des matériels lexicaux et langagiers émotionnellement chargés et ceux qui ne le sont pas réalisé par les sujets du groupe expérimental au test de rappel libre sont significatives, des tests statistiques sont réalisés.

Les observations relatives au rappel du matériel verbal émotionnellement chargé et non émotionnellement chargé que réalisent les sujets du groupe expérimental au test de rappel libre sont homogènes pour le rappel des mots lexicaux du Lem et des autres mots lexicaux ($F(1, 24) = 0,195$, $p = 0,663$), des mots lexicaux des phrases avec des mots lexicaux du Lem et des mots lexicaux des phrases sans mot lexical du Lem ($F(1, 24) = 0,905$, $p = 0,351$), des

phrases avec des mots lexicaux du Lem et des phrases ne comportant pas de mot lexical du Lem ($F(1, 24) = 2,551$, $p = 0,123$). Par ailleurs, les distributions des observations relatives au rappel libre des mots lexicaux du Lem ($W = 0,948$, $p = 0,321$) et des mots lexicaux autres ($W = 0,920$, $p = 0,254$), des mots lexicaux des phrases avec des mots lexicaux du Lem ($W = 0,948$, $p = 0,563$) et des mots lexicaux des phrases sans mot lexical du Lem ($W = 0,964$, $p = 0,810$), des phrases avec des mots lexicaux du Lem ($W = 0,963$, $p = 0,801$) et des phrases sans mot lexical du Lem ($W = 0,941$, $p = 0,464$) ont des distributions normales.

Les conditions d'application du test *t* de Student sont respectées pour les trois ensembles de comparaisons qui sont menés sur le rappel du matériel verbal émotionnellement chargé et non du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » que réalisent les sujets du groupe expérimental au test de rappel libre (cf : Annexe 16).

Les tests réalisés signalent que toutes les différences observées au niveau du rappel du matériel verbal de l'extrait C « Dispute conjugale » émotionnellement chargé et non émotionnellement chargé réalisé par les sujets du groupe expérimental au sein du test de rappel libre une semaine après avoir mémorisé le dialogue de l'extrait dans le but de le jouer sont significatives. Ainsi que cela a été observé lors du commentaire de la figure 42, les sujets du groupe expérimental semblent mieux rappeler les mots lexicaux du Lem que les autres mots lexicaux du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » au test de rappel libre du Temps 2. Or les sujets du groupe expérimental rappellent de façon significativement différente les mots lexicaux du Lem et les mots lexicaux qui ne relèvent pas du Lem ($t(12) = 2,666$, $p = 0,021$).

Comme cela a aussi été souligné plus haut, les sujets du groupe expérimental qui réalisent le test de rappel libre semblent mieux rappeler les mots lexicaux des phrases comprenant des mots lexicaux du Lem que les mots lexicaux des phrases qui n'en comprennent pas (cf : figure 42). Or il y a une différence significative entre les scores moyens que les sujets obtiennent au test de rappel libre pour le rappel des mots lexicaux des phrases avec des mots lexicaux du Lem et le rappel des mots lexicaux des phrases sans mot lexical du Lem ($t(12) = 4,247$, $p = 0,001$).

Il a aussi été noté en amont que les sujets semblent mieux rappeler au test de rappel libre les phrases du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » comprenant des mots lexicaux du Lem que les phrases du dialogue sans mot lexical du Lem (cf : figure 42). Or il y a ici aussi une différence significative entre les scores moyens qu'obtiennent les sujets pour le rappel des phrases comprenant des mots lexicaux du Lem et le rappel des phrases sans mot lexical du Lem ($t(12) = 2,717$, $p = 0,019$).

● Rappel du matériel verbal affectif du dialogue de l'extrait C au test de rappel indicé

La figure 43 montre les performances des sujets du groupe expérimental au test de rappel indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale ». Elle illustre comment les sujets rappellent le matériel verbal émotionnellement chargé et non émotionnellement chargé du dialogue de l'extrait C.

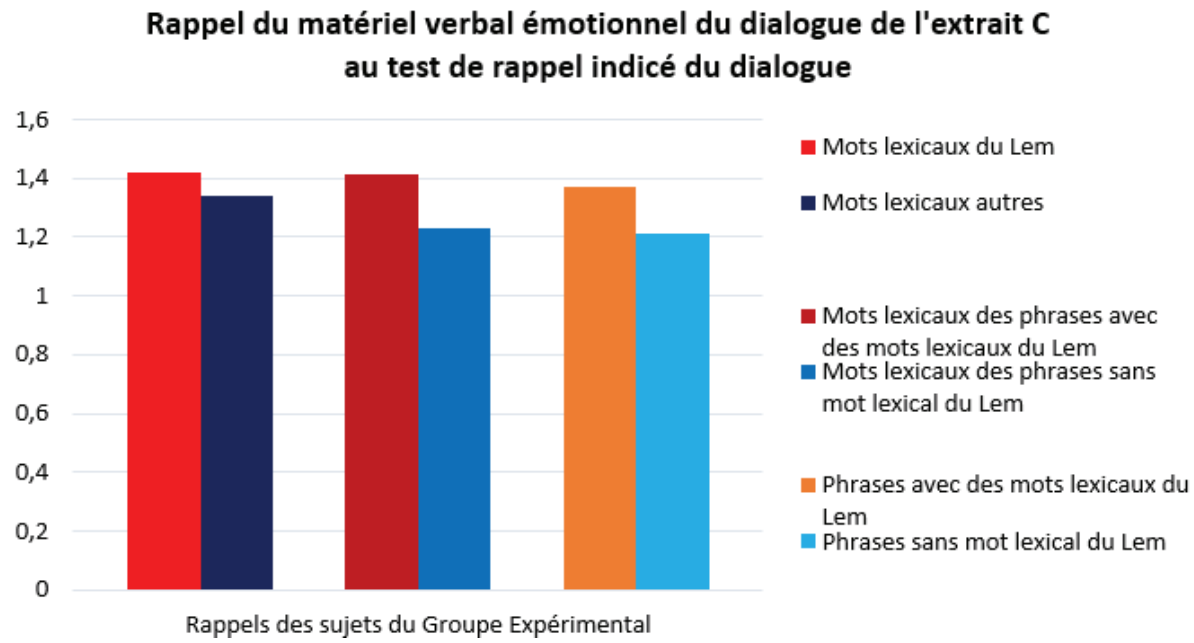


Figure 43 : Rappel du matériel verbal de l'extrait C au test de rappel indicé.

La figure 43 permet de constater que les sujets du groupe expérimental semblent, à la tâche de rappel indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale », mieux rappeler les unités lexicales et les structures langagières émotionnellement chargées.

Pour la tâche de rappel indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale », les sujets du groupe expérimental obtiennent un score moyen pour le rappel des mots lexicaux du Lem valant 1,42 contre un score moyen pour le rappel des mots lexicaux n'appartenant pas au Lem valant 1,34.

Les sujets obtiennent un score moyen pour le rappel des mots lexicaux des phrases comprenant des mots lexicaux du Lem valant 1,41 alors que leur score moyen pour le rappel des phrases ne comprenant pas de mot lexical du Lem vaut 1,23. Enfin, les sujets du groupe expérimental obtiennent un score moyen pour le rappel des phrases comprenant des mots lexicaux du Lem valant 1,37 contre un score moyen valant 1,21 pour le rappel des phrases qui ne comprennent pas de mot lexical du Lem.

Des tests statistiques sont réalisés afin de voir si les différences observées au niveau du rappel du matériel verbal émotionnellement chargé et non émotionnellement chargé au sein du test de rappel indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » réalisé par les sujets du groupe expérimental sont significatives.

Les observations relatives au rappel du matériel émotionnellement chargé et non émotionnellement chargé du dialogue de l'extrait C au test de rappel indicé du dialogue de que réalisent les sujets du groupe expérimental sont homogènes au niveau du rappel des mots lexicaux du Lem et des mots lexicaux autres ($F(1, 24) = 0,191$, $p = 0,66$), des mots lexicaux des phrases avec du Lem et des mots lexicaux des phrases sans ($F(1, 24) = 2,636$, $p = 0,118$), des phrases avec des mots lexicaux du Lem et des phrases sans ($F(1, 24) = 1,603$, $p = 0,218$).

De plus, les distributions des observations sont normales en ce qui concerne le rappel indicé des mots lexicaux du Lem (W = 0,911, p = 0,191) et des mots lexicaux autres (W = 0,957, p = 0,713), des mots lexicaux des phrases avec des mots lexicaux du Lem (W = 0,965, p = 0,821) et des mots lexicaux des phrases sans (W = 0,944, p = 0,515), des phrases avec des mots lexicaux du Lem (W = 0,957, p = 0,702) et des phrases sans (W = 0,919, p = 0,242).

Les conditions d'application du test t de Student sont respectées pour les trois comparaisons qui sont menées sur les analyses effectuées sur les données recueillies avec le test de rappel indicé de l'extrait C que réalisent les sujets du groupe expérimental.

Toutes les différences observées entre les rappels des unités lexicales et des structures langagières émotionnellement chargées et non émotionnellement chargées que réalisent les sujets du groupe expérimental au test de rappel indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » ne sont pas significatives. Une seule différence significative est constatée. Observer seulement une différence significative au niveau du rappel du matériel verbal émotionnellement chargé et du matériel verbal non émotionnellement chargé que réalisent les sujets du groupe expérimental pour le test de rappel indicé du dialogue de l'extrait C n'est pas étonnant. Le rappel indicé facilite la récupération des informations relatives aux dialogues de l'extrait C. Il est donc normal d'observer moins de différences significatives au test de rappel indicé du dialogue qu'au test de rappel libre.

Il y a une différence significative au sein des analyses menées sur les données recueillies avec test de rappel indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » entre les scores moyens qu'obtiennent les sujets du groupe expérimental pour le rappel des mots lexicaux des phrases comprenant des mots lexicaux du Lem et des mots lexicaux des phrases qui n'en comprennent pas (t(12)=-2,708, p = 0,019).

Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les scores moyens qu'obtiennent les sujets pour le rappel des mots lexicaux du Lem et le rappel des mots lexicaux ne s'inscrivant pas dans le Lem (t(12) = -1,902, p = 0,081). De plus, il n'y a pas non plus de différence significative entre les scores moyens qu'obtiennent les sujets pour le rappel des phrases avec des mots lexicaux du Lem et le rappel des phrases sans mot lexical du Lem (t(12)=-2,031, p = 0,065).

Ainsi, l'ensemble des sous hypothèses de l'hypothèse opérationnelle 4 est vérifié.

Selon ces hypothèses, le matériel affectivement chargé du dialogue d'un extrait de film français est mieux mémorisé que le matériel non affectivement chargé de ce dialogue par des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français.

Lorsque des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français mémorisent le dialogue d'un extrait de film français qui contient des termes appartenant au lexique de l'émotion et de l'affect dans le but de le jouer, les sujets stockent mieux dans leur mémoire à long terme les mots lexicaux appartenant au lexique émotionnel que les autres mots lexicaux du dialogue.
De plus, les sujets mémorisent mieux les mots lexicaux des phrases avec des unités lexicales appartenant au lexique émotionnel que les mots lexicaux des phrases qui ne comprennent pas de mot lexical s'inscrivant dans le lexique émotionnel.

Il s'avère aussi que les sujets retiennent mieux les phrases comportant des mots lexicaux du lexique émotionnel que les phrases qui n'ont pas de mot lexicaux relevant du lexique affectif et émotionnel.

Quand des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2, réalisent une activité portant sur un extrait de film français présentant un événement émotionnel et dont le dialogue comporte des unités lexicales appartenant au lexique émotionnel, les sujets se rappellent mieux des matériels lexicaux et langagiers émotionnellement chargés que de ceux qui ne le sont pas. Ils retiennent mieux le matériel verbal émotionnellement chargé.

6.3.2.3 Discussion des résultats

● Implications théoriques

L'expérience présentée permet de constater que des sujets étrangers qui ont acquis un niveau B2 en français qui mémorisent le dialogue d'un extrait de film français dans le but de le jouer mémorisent mieux le matériel verbal du dialogue qui est affectivement chargé que celui qui ne l'est pas. Il est attesté qu'ils stockent mieux dans leur MLT les unités lexicales ainsi que les structures langagières affectivement chargées.

L'étude apporte des savoirs supplémentaires sur les rapports entre émotion et mémorisation du vocabulaire dans le domaine de l'apprentissage des LE. Comme cela est précisé en amont (cf : (cf : 6.3.2.2), Ghali et Frasson (2010) montrent que l'apprentissage du vocabulaire via un logiciel est considérablement mieux réussi si des émotions sont induites chez les apprenants. Or l'étude menée met en avant que le matériel verbal affectivement chargée est mieux mémorisé que celui qui ne l'est pas. Cette étude souligne le lien existant entre émotion et apprentissage du vocabulaire, de structures langagières. La mémorisation du matériel verbal de la langue cible dépend de sa charge émotionnelle.

Ainsi, les résultats soulignent, encore une fois mais selon un nouvel angle, l'intérêt de considérer la variable émotionnelle ayant un impact sur le processus d'apprentissage du FLE. Cette expérience met en exergue qu'il est opportun de considérer la charge émotionnelle du document comprenant des informations verbales qui sert de support à l'apprentissage de la langue cible. L'expérience réalisée indique aussi que les études s'inscrivant dans le champ de la Didactique Cognitive qui analysent les processus de mémorisation des textes, d'acquisition du vocabulaire et de structures langagières peuvent considérer la charge émotionnelle du matériel verbal que les apprenants doivent mémoriser. C'est une variable qui peut déterminer la nature de l'apprentissage.

● Implications pratiques

L'expérience met en lumière l'impact de la charge émotionnelle d'unités lexicales et de structures langagières sur leur mémorisation. Les résultats confirment les résultats de plusieurs études sur la mémorisation du lexique et des énoncés. Les effets mis en avant corroborent les résultats de l'étude de Wang et Fu (2011) qui indiquent que les mots chinois émotionnels négatifs et positifs sont mieux mémorisés que les mots neutres. Les résultats confirment l'étude de Doerksen et Shimamura (2001) qui indique que ce qui est associé à des mots émotionnels est mieux mémorisé.

Cette étude s'inscrit aussi dans le courant des travaux concernant le lexique des sentiments. Si Cavalla (2006) met en exergue qu'il est important d'enseigner l'expression des sentiments aux apprenants de FLE, les résultats obtenus soulignent une qualité remarquable du lexique de l'émotion dans l'apprentissage du FLE. Ils mettent en avant que le lexique émotionnel favorise la mémorisation de structures langagières et donc la mémorisation d'unités lexicales qui ne relèvent pas du lexique émotionnel ainsi que la mémorisation de mots grammaticaux.

Les résultats indiquent au didacticien et au praticien qu'il est possible d'envisager le développement de la compétence linguistique dans le contexte émotionnel de l'apprentissage en considérant la charge émotionnelle des formes langagières à acquérir.

Résumé intermédiaire de la partie 6.3.

Avec le Temps 1 et le Temps 2 de l'expérience, l'hypothèse opérationnelle 3 a. n'est pas confirmée.

Il n'y a pas de différence significative observée au niveau de la mémorisation des mots lexicaux d'un extrait de film induisant des émotions négatives intenses comparé à la mémorisation de mots d'un extrait induisant des émotions moins intenses sur lesquels des sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2, réalisent une activité. Ceci est observé dans le cas de la mémorisation des dialogues des extraits dans le but de les jouer.

Toutefois, l'hypothèse opérationnelle 3 b. est vérifiée.

L'étude menée signale que des sujets exploitant un extrait de film induisant chez eux une émotion négative intense focalisent leur attention sur les costumes des personnages, ce qui indique qu'ils focalisent leur attention sur leurs corps.

Des individus étrangers, ayant acquis le niveau B2 en français, qui mémorisent le dialogue d'un extrait de film induisant chez eux une émotion négative intense et observent les gestes des personnages de l'extrait avec une grille dans le but de théâtraliser l'extrait rappellent mieux à un test de rappel libre les gestes co-verbaux paraverbaux, extra-communicatifs de confort ainsi que liés à l'homéostasie de la relation des personnages que des individus qui mémorisent le dialogue d'un extrait induisant chez eux des émotions négatives significativement moins intenses et observent les gestes des personnages avec la même grille. Les individus observant les gestes des personnages de l'extrait induisant chez eux des émotions négatives intenses rappellent aussi mieux à un test de rappel indicé les gestes co-verbaux paraverbaux et synchronisateurs des personnages de l'extrait exploité.

Ces résultats ont des implications dans le domaine de la didactique des langues étrangères et du FLE. Ils mettent en avant l'impact de l'émotion sur le processus de mémorisation. Ils attestent encore une fois de la pertinence de considérer les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage du FLE au regard des processus émotionnels impliqués dans l'apprentissage. L'émotion des apprenants peut favoriser leur apprentissage. Ces résultats signalent que l'apprenant est à considérer dans la totalité de son être, cognitif et affectif, quand on souhaite comprendre les processus qui le conduisent à développer ses compétences dans la langue cible. Par ailleurs, les résultats ont des implications pratiques dans le domaine du FLE. Ils indiquent l'intérêt de théâtraliser un extrait de film induisant des émotions négatives chez les apprenants pour favoriser la mémorisation de la gestualité des personnages, la gestualité des locuteurs d'une langue donnée soutenant entre autre leur prosodie, la régulation des tours de paroles.

De plus, l'ensemble des sous hypothèses de l'hypothèse opérationnelle 4 est vérifiée.

Des individus étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français, mémorisant le dialogue d'un extrait de film français comportant des termes du lexique affectif et émotionnel mémorisent mieux le matériel verbal affectivement chargé (unités lexicales appartenant au lexique émotionnel et phrases comportant ces unités) que celui qui ne l'est pas (unités lexicales

n’appartenant pas au lexique émotionnel et phrases ne comportant pas de terme du lexique de l’affect). Ceci est vérifié quand les individus mémorisent le dialogue dans le but de le jouer.

Ces résultats ont des implications dans le domaine du FLE. Ils souligNent une nouvelle fois l'intérêt de considérer la dimension affective de l'apprentissage pour mieux appréhender les processus cognitifs impliqués dans ce dernier et favoriser le développement de la compétence linguistique. Ils montrent que l'apprentissage du lexique émotionnel peut servir à favoriser l'apprentissage d'un autre type de vocabulaire, de tournures langagières selon les objectifs d'apprentissage visés.

6.4. Motivation et cohésion lors d'activités sur un extrait émotionnel

La partie de l'expérience permettant le test de l'hypothèse opérationnelle 5 sur la motivation envers les activités pédagogiques exploitant des extraits filmiques portant sur des thèmes et des contenus émotionnels ainsi que de l'hypothèse opérationnelle 6 sur l’augmentation de la cohésion sociale d'un groupe-classe via l’expression des émotions éprouvées lors du visionnage d'un extrait se situe au Temps 1 de l'expérience. C'est l'analyse des données recueillies avec les tests de la motivation des participants des groupes expérimental et contrôle pour les activités de discussions et de mémorisation des dialogues que réalisent les sujets des deux groupes qui permet de tester les sous hypothèses de l'hypothèse opérationnelle 5. C'est l'analyse des données recueillies avec le premier test de la cohésion du groupe-classe réalisé par les sujets avant les activités de discussion ainsi qu'avec le second test de la cohésion du groupe-classe réalisé par les sujets suite aux activités de discussion qui permet de tester l'hypothèse opérationnelle 6. L'implication des résultats dans le domaine de didactique des LE est soulignée.

6.4.1. Emotions des sujets

Avant de présenter les résultats des tests des hypothèses opérationnelles 5 et 6, il convient de préciser les émotions qu'éprouvent tous les sujets des groupes expérimental et contrôle lors des premiers visionnages des extrait C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » au Temps 1 de l'expérience.

Pour observer les émotions induites par l'extrait C « Dispute conjugale »et l'extrait J « Début d'une journée de travail » chez les sujets des groupes expérimental et contrôle, les sujets sont invités à exprimer leur émotion lors du premier visionnage de ces extraits au Temps 1 grâce à SAM Valence et à SAM Éveil (cf : Annexe 9). Pour rappel, l'échelle SAM dont disposent les sujets est présente en Annexe 9.

La figure 44 illustre les valences ainsi que les intensités des émotions des sujets des groupes expérimental et contrôle lorsqu'ils visionnant les extrait C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » pour la première fois au Temps 1 de l'expérience. Elle expose la nature des émotions éprouvées par les sujets du groupe expérimental en visionnant l'extrait C ainsi que la nature des émotions éprouvées par les sujets du groupe contrôle en visionnant l'extrait J.

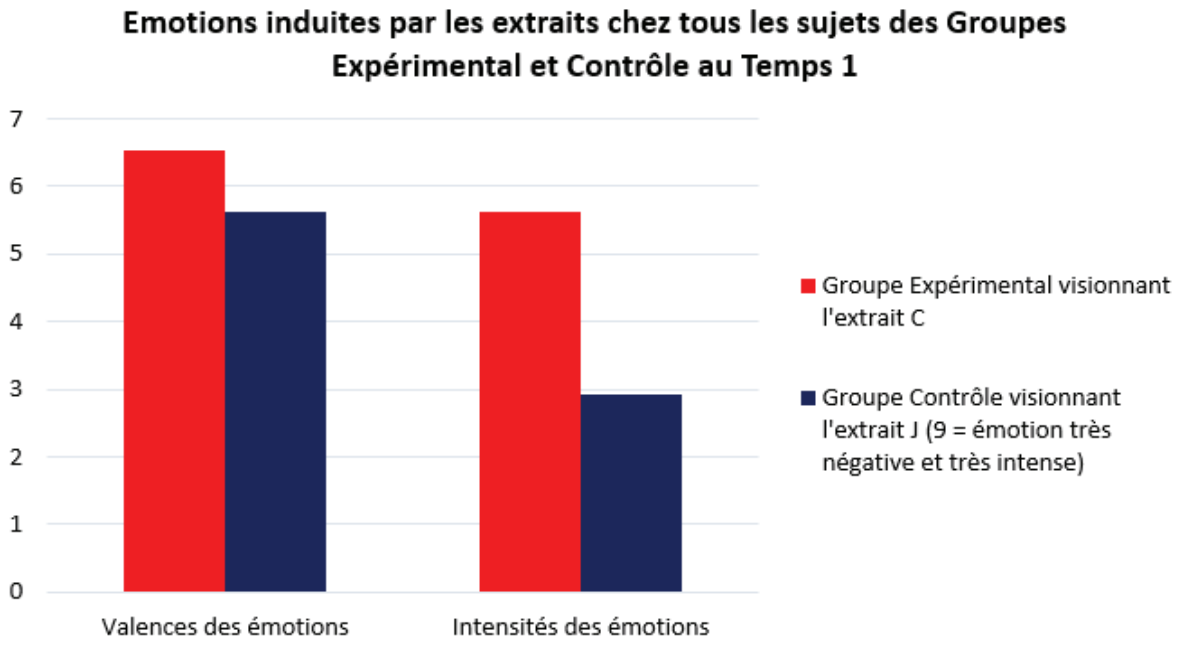


Figure 44 : Emotions des sujets au Temps 1.

Dans la figure 44, plus les scores moyens présentés pour les valences et les intensités des émotions des sujets des groupes expérimental et contrôle sont proches de 9, plus cela signifie que les sujets du groupe expérimental ont une émotion négative et intense en visionnant l'extrait C au Temps 1 et que les sujets du groupe contrôle ont une émotion négative et intense en visionnant l'extrait J au Temps 1.

Les sujets du groupe expérimental qui visionnent l'extrait C « Dispute conjugale » semblent ressentir des émotions plus désagréables en visionnant l'extrait que les sujets du groupe contrôle qui visionnent l'extrait J « Début d'une journée de travail ». La moyenne obtenue pour la valence des émotions des sujets du groupe expérimental vaut 6,54 tandis que celle obtenue pour la valence des émotions des sujets du groupe contrôle vaut 5,70.

Par ailleurs, comme l'indique la figure 44, les sujets du groupe expérimental visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » semblent avoir des émotions qui sont plus intenses que les émotions des sujets du groupe contrôle visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail ». La moyenne obtenue pour les intensités des émotions des sujets du groupe expérimental vaut 5,61 alors que celle obtenue pour les intensités des sujets du groupe contrôle vaut 2,91.

Des tests statistiques sont effectués dans le but de constater si les différences entre les valences des émotions des sujets des groupes expérimental et contrôle ainsi qu'entre les intensités des émotions des sujets de ces deux groupes sont statistiquement significatives.

Les variances des observations relatives aux valences des émotions ($F(1,49) = 2,469$, $p = 0,123$) ainsi qu'aux intensités des émotions ($F(1,49) = 3,725$ $p = 0,059$) des sujets des groupes expérimental et contrôle sont homogènes. Cependant, les observations ne sont pas normalement distribuées en ce qui concerne les observations relatives aux valences des émotions des sujets des groupes expérimental ($W = 0,855$, $p = 0,001$) et contrôle ($W = 0,873$, $p = 0,007$). Un test de Mann-Withney est effectué pour voir s'il y a des différences entre les valences des émotions des sujets visionnant les extraits C et J au Temps 1.

En outre, les variances ne sont pas normalement distribuées en ce qui concerne les observations relatives aux intensités des émotions des sujets du groupe expérimental (W = 0,947, p = 0,162) et des émotions des sujets du groupe contrôle (W = 0,907, p = 0,035). Les conditions d'application de l'Anova (normalité des distributions et homogénéité des variances) ne sont pas respectées. Un autre test Mann-Wythney est réalisé entre les valences des émotions des sujets au Temps 1.

Le tableau 47 présente les moyennes des rangs obtenues pour les valences et les intensités des émotions des sujets du groupe expérimental visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » et des sujets du groupe contrôle visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

Valences des émotions induites par l'extrait...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
… C chez les sujets du groupe expérimental	28	31,16	872,50
… J chez les sujets du groupe contrôle	23	19,72	453,50
Intensités des émotions induites par l'extrait...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
…. C chez les sujets du groupe expérimental	28	33,93	950,00
… J chez les sujets du groupe contrôle	23	16,35	376,00

Tableau 47 : Moyennes des rangs - émotions induites par les extraits au Temps 1.

Au vu du tableau 47, la moyenne des rangs obtenue pour les valences des émotions éprouvées par les sujets du groupe expérimental en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » vaut 31,16 tandis que celle obtenue pour les valences des émotions ressenties par les sujets du groupe contrôle en visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail » vaut 19,71. Les sujets du groupe expérimental semblent ressentir des émotions qui sont plus négatives en visionnant l'extrait C comparé aux émotions des sujets du groupe contrôle lorsqu'ils visionnent l'extrait J. Or il y a une différence significative entre les valences des émotions des sujets des deux groupes (U (N = 51) = 177,5 p = 0,005). Les sujets du groupe expérimental qui visionnent l'extrait C ont des émotions plus négatives que les sujets du groupe contrôle qui visionnent l'extrait J.

En outre, la moyenne des rangs obtenue pour les intensités des émotions éprouvées par les sujets du groupe expérimental en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale » vaut 33,93. Celle obtenue pour les intensités des émotions éprouvées par les sujets du groupe contrôle en visionnant l'extrait J « Début d'une journée de travail » vaut 16,35. Les sujets du groupe expérimental semblent avoir des émotions plus intenses en visionnant l'extrait C que celles qu'ont les sujets du groupe contrôle en visionnant l'extrait J. Il y a une différence significative entre les intensités des émotions des sujets des deux groupes (U (N = 51) = 100 p = 0,000). Les sujets du groupe expérimental en visionnant l'extrait C ont des émotions plus intenses comparé aux émotions qu'ont les sujets du groupe contrôle en visionnant l'extrait J.

6.4.2. Motivation

6.4.2.1. Analyses

Selon l'hypothèse opérationnelle 5 a. (cf : 6.1.2.), des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français qui discutent des émotions qu'ils éprouvent en visionnant un extrait de film français ont une motivation intrinsèque pour cette activité de discussion supérieure à celle qu'ont des sujets étrangers qui discutent du contenu et de la forme d'un extrait de film français.

D'après l'hypothèse opérationnelle 5 b. des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 qui mémorisent le dialogue d'un extrait présentant un événement émotionnel dans le but de le jouer ont une motivation intrinsèque pour cette activité de mémorisation supérieure à celle de sujets mémorisant le dialogue d'un extrait présentant un événement non émotionnel dans le même but.

Pour tester les deux sous hypothèses de l'hypothèse opérationnelle 5, les données récoltées au Temps 1 de l'expérience avec la SIMS (Blanchard & Frasson, 2007) permettant de mesurer la motivation de sujets en situation sont analysées. Au temps 1, les sujets répondent deux fois à des enquêtes comprenant la SIMS : une fois avant et une fois après l'activité de discussion émotionnelle (discussion visant l'expression des émotions éprouvées par les sujets du groupe expérimental lors du visionnage de l'extrait C) et non émotionnelle (discussion visant un échange sur la forme et le contenu de l'extrait J visionné par les sujets du groupe contrôle).

La SIMS (présentée en Annexe 12) permet de mesurer quatre types de motivation d'un sujet pour une activité : ses motivations intrinsèque, à régulation identifiée, à régulation externe et son amotivation (motivations décrites dans le cadre théorique, cf : 3.3.1.3.). Comme cela a été précisé auparavant (cf : 6.2.1.2.), l'échelle comporte 16 items avec lesquels les sujets doivent préciser leur degré d'accord grâce à une échelle de type Likert. 4 items permettent de mesurer les quatre types de motivation que permet d'analyser la SIMS.

Pour mesurer les motivations des sujets des groupes contrôle et expérimental aux activités de discussion et de mémorisation qu'ils effectuent, le score moyen obtenu pour chaque sujet grâce aux données qu'il fournit à la SIMS est calculé pour les motivations : intrinsèque, à régulation identifiée, à régulation externe et l'amotivation.

Les diverses motivations des sujets des groupes expérimental sont comparées pour : la discussion portant sur les émotions induites par un extrait *vs* la discussion portant sur le contenu et la forme d'un extrait ; la mémorisation du dialogue d'un extrait émotionnel *vs* la mémorisation du dialogue d'un extrait non émotionnel.

6.4.2.2. Résultats pour l'activité sur les émotions induites par un extrait

La figure 45 présente les motivations des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle pour l'activité de discussion qu'ils réalisent au Temps 1 du protocole expérimental. Elle illustre la nature de la motivation des sujets du groupe expérimental pour l'activité visant l'expression orale des émotions éprouvées lors du premier visionnage de l'extrait C « Dispute conjugale ». Elle montre la motivation des sujets du groupe contrôle pour l'activité de discussion portant sur le contenu et la forme de l'extrait J « Début d'une journée de travail » suite au premier visionnage.

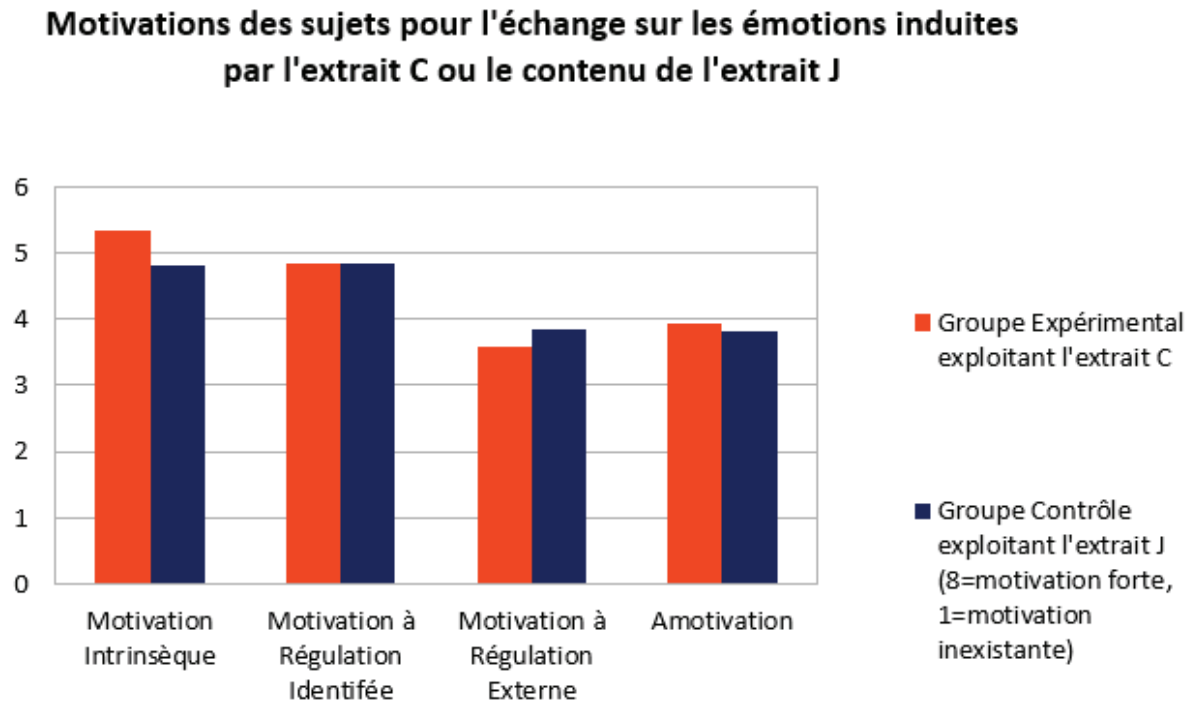


Figure 45 : Motivations pour les activités de discussion émotionnelle ou non.

Les motivations des sujets des groupes expérimental et contrôle pour les activités de discussion qu'ils réalisent au Temps 1 suite au visionnage d'un extrait sont mesurées avec la SIMS. Celle-ci permet de les mesurer en demandant aux sujets d'exprimer leur degré d'accord avec plusieurs énoncés grâce à une échelle de type Likert en 8 points (1 = Pas du tout d'accord ; 8 = Tout à fait d'accord).

Ainsi que le montre la figure 45, les sujets des groupes expérimental et contrôle semblent avoir des motivations intrinsèque et à régulation identifiée pour l'activité de discussion qu'ils réalisent en sous-groupes puis avec l'ensemble des participants du groupe avec qui ils réalisent l'expérience au Temps 1. Les activités de discussion sur les émotions induites par un extrait de film ou sur la forme et le contenu d'un extrait de film que réalisent les sujets les conduit à avoir des motivations propices aux apprentissages.

Pour les motivations intrinsèque et à régulation identifiée, les sujets des groupes expérimental et contrôle obtiennent des score moyens supérieurs à 4,5, sur un score maximum de 8, ce qui montre qu'ils ont une motivation intrinsèque et une motivation à régulation identifiée pour les activités de discussion qu'ils réalisent.

Par ailleurs, les sujets des deux groupes ne semblent pas avoir une motivation à régulation externe pour l'activité de discussion qu'ils réalisent au Temps 1 ni avoir de l'amotivation (absence de motivation) pour cette dernière.

Les scores moyens obtenus pour la motivation à régulation externe et l'amotivation des sujets des deux groupes pour les activités de discussions sont inférieurs à 4, le score maximum pour les motivations étant de 8. En outre, les sujets des deux groupes semblent avoir une amotivation presque égale. Le score moyen obtenu pour l'amotivation des sujets du groupe expérimental vaut 3,95 et celui obtenu pour celle des sujets du groupe contrôle vaut 3,82.

Les sujets du groupe contrôle semblent, toutefois, avoir une motivation à régulation externe supérieure à la motivation à régulation externe des sujets du groupe expérimental. Le score

moyen obtenu pour la motivation à régulation externe des sujets du groupe contrôle vaut 3,84 contre un score moyen de 3,58 obtenu pour la motivation à régulation externe des sujets du groupe expérimental.

La figure 45 indique, enfin, que les sujets du groupe expérimental semblent plus intrinsèquement motivés envers l'activité de discussion qu'ils réalisent au Temps 1 que ceux du groupe contrôle. Les attentes formulées pour la motivation intrinsèque envers l'activité de discussion sur les émotions induites par un extrait de film semblent confirmées.

Les sujets du groupe expérimental réalisant une discussion sur les émotions suscitées par le visionnage de l'extrait C « Dispute conjugale » semblent avoir une motivation intrinsèque pour l'activité de discussion qu'ils réalisent supérieure à celle des sujets du groupe contrôle échangeant des informations sur le contenu et la forme de l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

Le score moyen de la motivation intrinsèque pour les sujets du groupe expérimental vaut 5,34 tandis que le score moyen obtenu pour la motivation intrinsèque des sujets du groupe contrôle vaut 4,81.

Pour voir si les différences observées au niveau des motivations des sujets des groupes contrôle et expérimental pour les activités de discussion faisant suite aux visionnages des extraits C et J sont significatives, des tests statistiques sont effectués. Avant, les conditions d'application de l'Anova sont observées.

En ce qui concerne les observations relatives à la motivation intrinsèque des sujets du groupe expérimental et à celle des sujets du groupe contrôle, la condition d'*homogénéité des variances* est respectée ($F(1,49) = 0,002$, $p = 0,961$). La condition de normalité des distributions est vérifiée pour les observations relatives à la motivation intrinsèque des sujets du groupe expérimental ($W = 0,968$, $p = 0,527$) et du groupe contrôle ($W = 0,941$, $p = 0,191$). Les observations relatives à la motivation à régulation identifiée des sujets du groupe expérimental ($W = 0,962$, $p = 0,382$) et des sujets du groupe contrôle ($W = 0,969$, $p = 0,675$) se distribuent aussi normalement et ces observations ont des variances homogènes ($F(1,49) = 2,885$, $p = 0,096$).

Ainsi, deux Anova sont réalisées pour voir s'il y a une différence significative au niveau des motivations intrinsèque et à régulation identifiée des sujets des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle pour les activités de discussion sur des thèmes émotionnels ou non émotionnels faisant suite au visionnage d'un extrait.

Cependant, les observations relatives à la motivation à régulation externe des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle n'ont pas des variances homogènes ($F(1,49)= 6,818$, $p = 0,012$).

Les observations relatives à l'amotivation des sujets des deux groupes ont des variances homogènes ($F (1,49) = 2,644$, $p = 0,11$) mais les observations relatives aux sujets du groupe expérimental n'ont pas une distribution normale ($W = 0,922$, $p = 0,039$).

Pour constater s'il y a une différence significative au niveau de la motivation à régulation externe et de l'amotivation des sujets des deux groupes de participants, le test statistique non paramétrique de Mann-Whitney est employé.

Le tableau 48 expose les moyennes des rangs qu'obtiennent les sujets du groupe

expérimental et du groupe contrôle pour la motivation externe et l'amotivation éprouvée envers l'activité de discussion qu'ils réalisent au Temps 1. Elle montre les moyennes des rangs qu'obtiennent les sujets du groupe expérimental à la motivation à régulation externe et à l'amotivation pour l'activité de discussion sur les émotions induites par l'extrait C « Dispute conjugale ». Elle présente les moyennes des rangs qu'obtiennent les sujets du groupe contrôle à cette motivation et à l'amotivation pour l'activité d'échange sur le contenu et la forme de l'extrait J « Début d'une journée de travail » faisant suite à son visionnage.

Motivation à régulation externe pour l'activité de discussion sur ...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
... les émotions éprouvées lors du visionnage de l'extrait C / sujets du groupe expérimental	28	23,82	667,00
… la forme et le contenu de l'extrait J / sujets du groupe contrôle	23	28,65	659,00
Amotivation pour l'activité de discussion sur ...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
... les émotions éprouvées lors du visionnage de l'extrait C / sujets du groupe expérimental	28	25,96	727,00
… la forme et le contenu de l'extrait J / sujets du groupe contrôle	23	26,04	599,00

Tableau 48 : Moyennes des rangs - motivation pour les discussions.

Ainsi que le montre le tableau 48, le rang moyen du score obtenu pour l'amotivation des sujets du groupe expérimental vaut 25,96 et celui obtenu pour l'amotivation des sujets du groupe contrôle vaut 26,04. Or il n'y a pas de différence significative entre les amotivations des deux groupes de sujets ($U(N = 51) = 321$, $p = 0,985$).

Il est aussi possible de préciser qu'il n'y a pas de différence significative au niveau de la motivation à régulation externe des sujets des deux groupes ($U(N=51) = 261$, $p = 0,247$) avec une moyenne des rangs de 23,82 pour la motivation à régulation externe des sujets du groupe expérimental et de 28,65 pour celle des sujets du groupe contrôle.

Par ailleurs, il n'y a pas non plus de différence significative au niveau des scores moyens obtenus pour la motivation à régulation identifiée des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle ($F(1,49) = 0,001$, $p = 0,980$). Les deux groupes de sujets ne présentent pas de motivation à régulation identifiée différente pour les activités de discussions portant sur les émotions éprouvées lors du visionnage d'un extrait de film ou la forme et le contenu d'un extrait de film.

Enfin, contrairement aux attentes exprimées, il n'y a pas non plus de différence significative entre la motivation intrinsèque des sujets du groupe expérimental et celle des sujets du groupe contrôle ($F(1,49) = 1,722$, $p = 0,196$). Les sujets du groupe expérimental, échangeant les émotions qu'ils ont en visionnant l'extrait C « Dispute conjugale », ne présentent pas une motivation intrinsèque significativement distincte de la motivation intrinsèque des sujets du groupe contrôle pour l'échange sur le contenu et la forme de l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

L'hypothèse opérationnelle 5 a. n'est pas vérifiée.

L'étude montre que des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français qui réalisent une activité comportant un échange oral visant le partage des émotions qu'ils éprouvent en visionnant un extrait de film français ont une motivation intrinsèque qui n'est pas différente de celle de sujets qui réalisent un échange sur le contenu et la forme d'un extrait de film français.

Quelle que soit la nature émotionnelle ou non émotionnelle de l'échange oral entre pairs puis entre pairs et enseignante faisant suite au visionnage d'un extrait de film, l'activité d'échange à l'oral d'informations sur l'extrait lui-même ou sur les émotions qu'il induit motive intrinsèquement des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2.

6.4.2.3. Résultats pour l'activité de mémorisation

La figure 46 illustre les motivations des sujets des groupes expérimental et contrôle pour l'activité de mémorisation des dialogues des extraits C et J qu'ils réalisent au Temps 1 de l'expérience. Elle montre la nature de la motivation des sujets du groupe expérimental pour la mémorisation du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » ainsi que celle de la motivation des sujets du groupe contrôle pour la mémorisation du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail ».

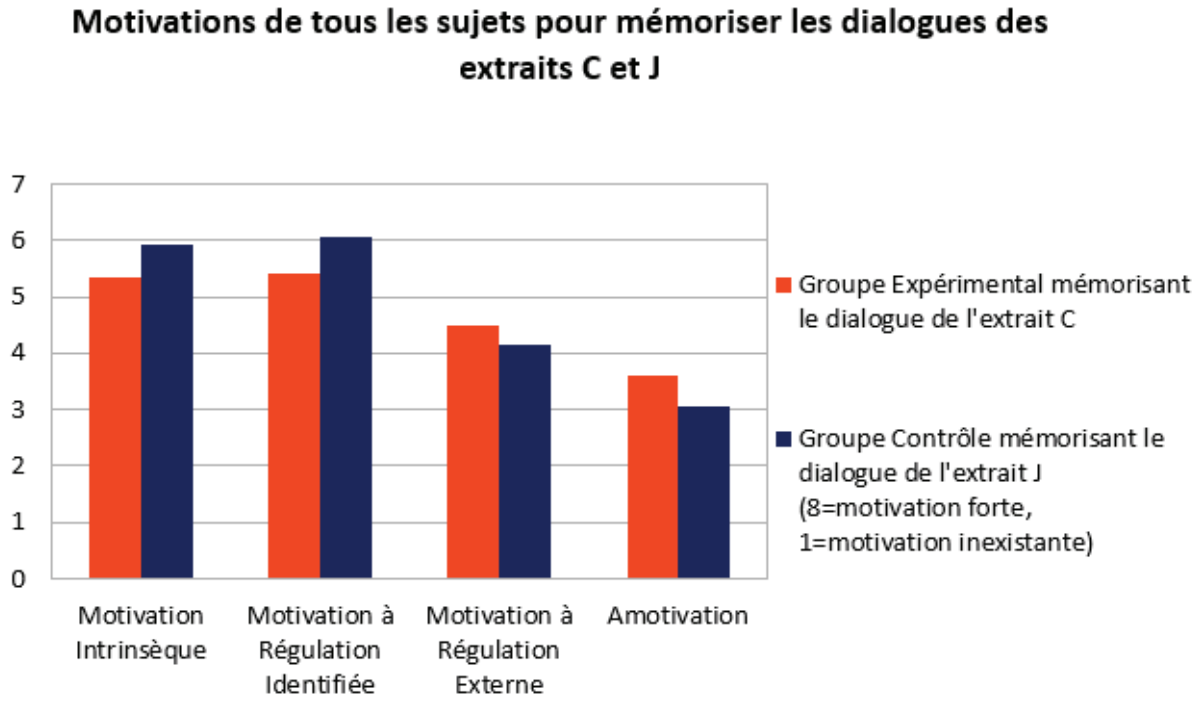


Figure 46 : Motivations pour la mémorisation des dialogues des extraits.

Les motivations des sujets pour les activités de mémorisation des dialogues des extraits C et J sont mesurées avec la SIMS (décrite en amont cf : 6.2.1.2.). Ainsi que la figure 46 le met en avant, il est possible de remarquer que les sujets des deux groupes n'ont plutôt pas de motivation à régulation externe et d'amotivation pour l'activité de mémorisation des dialogues. Les scores moyens obtenus pour la motivation à régulation externe et l'amotivation sont inférieurs à 4,5 points pour des données recueillies grâce à une échelle de type Likert en

8 points. Par ailleurs, les sujets du groupe expérimental semblent avoir une amotivation ainsi qu'une motivation à régulation externe légèrement supérieures à celles des sujets du groupe contrôle. Le score moyen obtenu pour l'amotivation des sujets du groupe expérimental vaut 3,61 et celui obtenu pour celle des sujets du groupe contrôle vaut 3,05. Le score moyen obtenu pour la motivation à régulation externe des sujets du groupe expérimental vaut 4,49 et celui obtenu pour celle des sujets du groupe contrôle vaut 4,15.

La figure 46 permet aussi d'observer que les sujets des groupes expérimental et contrôle ont une motivation à régulation identifiée pour la mémorisation des dialogues des extraits dans le but de les jouer. Les sujets des deux groupes obtiennent des scores moyens pour ces motivations supérieurs à 5 pour des données recueillies grâce à une échelle de type Likert en 8 points. En outre, les sujets du groupe contrôle semblent avoir une motivation à régulation identifiée supérieure aux sujets du groupe expérimental avec des scores moyens pour cette motivation de 6,06 pour les sujets du groupe contrôle et de 5,4 pour les sujets du groupe expérimental.

Enfin, contrairement aux attentes présentées, les sujets du groupe contrôle semblent avoir une motivation intrinsèque supérieure à celle des sujets du groupe expérimental pour l'activité de mémorisation des dialogues. Le score moyen de la motivation intrinsèque des sujets du groupe contrôle pour la mémorisation du dialogue de l'extrait J dans le but de le jouer vaut 5,92 et celui pour celle des sujets du groupe expérimental pour la mémorisation du dialogue de l'extrait J vaut 5,34.

Pour constater si les différences observées au niveau des motivations des sujets des groupes contrôle et expérimental envers les activités de mémorisation des dialogues des extraits C et J sont significatives, les conditions d'application de l'Anova sont vérifiées.

Les variances sont homogènes pour les observations des groupes expérimental et contrôle en ce qui concerne la motivation intrinsèque ($F(1,49) = 1,089$, $p = 0,302$) et l'amotivation ($F(1,49) = 0,123$, $p = 0,728$). De plus, les observations relatives à la motivation intrinsèque des sujets du groupe expérimental suivent une loi de distribution normale ($W = 0,968$, $p = 0,527$) et celles relatives à la motivation intrinsèque des sujets du groupe contrôle aussi ($W = 0,947$, $p = 0,257$). Les observations relatives à l'amotivation des sujets des groupes contrôle ($W = 0,946$, $p = 0,153$) et expérimental ($W = 0,945$, $p = 0,232$) se distribuent aussi normalement. Des Anovas sont donc réalisées pour voir s'il y a une différence significative entre la motivation intrinsèque et l'amotivation des sujets des deux groupes pour les activités de mémorisation des dialogues des extraits C et J.

Toutefois, les variances ne sont pas homogènes pour les observations des groupes expérimental et contrôle en ce qui concerne la motivation à régulation identifiée ($F(1,49) = 4,901$, $p = 0,032$) et la motivation à régulation externe ($F(1,49) = 4,318$, $p = 0,043$). Ainsi, pour constater s'il y a une différence significative entre la motivation à régulation identifiée et la motivation à régulation externe des sujets des deux groupes, le test de Mann-Whitney est utilisé.

Le tableau 49 montre les moyennes des rangs obtenues pour les motivations à régulation identifiée et à régulation externe des sujets des groupes contrôle et expérimental pour les activités de mémorisation des dialogues des extraits C « Dispute conjugale » et J « Début d'une journée de travail » dans le but de les jouer.

Motivation à régulation interne pour la mémorisation du dialogue de l'extrait ...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
... C des sujets du groupe expérimental	28	23,29	652,00
… l'extrait J par les sujets du groupe contrôle	23	29,30	674,00
Motivation à régulation externe pour la mémorisation du dialogue de l'extrait ...	N	Moyennes des rangs	Sommes des rangs
…C par les sujets du groupe expérimental	28	27,64	774,00
...J par les sujets du groupe contrôle	23	24,00	552,00

Tableau 49 : Moyennes des rangs - motivations pour la mémorisation des dialogues.

Ainsi que le tableau 49 l'indique, les sujets du groupe expérimental obtiennent une moyenne des rangs de 23,29 pour la motivation à régulation identifiée et les sujets du groupe contrôle ont une moyenne des rangs de 29,3 pour cette motivation. Les motivations à régulation identifiée des deux groupes ne sont pas significativement distinctes ($U(N = 51) = 246$, $p = 0,149$).

De plus, il n'y a pas de différence significative entre la motivation à régulation externe des sujets des groupes expérimental et contrôle ($U(N = 51) = 276$, $p = 0,382$) avec une moyenne des rangs pour la motivation à régulation externe valant 27,64 pour les sujets du groupe expérimental et 24 pour les sujets du groupe contrôle.

Il aussi possible de souligner qu'il n'y a pas de différence significative entre les amotivations des sujets des groupes expérimental et contrôle pour les activités de mémorisation des dialogues des extraits C et J ($F(1,49) = 1,989$, $p = 0,165$). Les sujets du groupe expérimental mémorisant le dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale » et ceux du groupe contrôle mémorisant le dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » ne présentent pas une amotivation significativement distincte pour les activités de mémorisation qu'ils réalisent.

Enfin, l'aspect émotionnel ou non émotionnel du dialogue à mémoriser n'a pas d'effet sur la motivation intrinsèque ressentie envers l'activité de mémorisation du dialogue dans le but de le jouer ($F(1,49) = 2,334$, $p = 0,133$). Les sujets des groupes expérimental, mémorisant le dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale », et contrôle mémorisant le dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail » ne présentent pas une motivation intrinsèque significativement différente pour la mémorisation qu'ils effectuent.

De ce fait, l'hypothèse opérationnelle 5b. sur la motivation intrinsèque relative à la mémorisation du dialogue d'un extrait de film présentant un événement émotionnel n'est pas vérifiée.

Des sujets étrangers mémorisant le dialogue d'un extrait de film français montrant un événement émotionnel dans le but de le jouer, via des visionnages individuels sur ordinateur, ont une motivation intrinsèque semblable à celle de sujets qui, avec le même but, mémorisent le dialogue d'un extrait n'exposant pas ce type d'événement.

Quelle que soit la charge émotionnelle de l'événement présenté par un extrait de film, la

mémorisation du dialogue d'un extrait de film français dans le but de le jouer constitue une activité intrinsèquement motivante.

6.4.3. Cohésion du groupe-classe

6.4.3.1. Analyse

Selon l'hypothèse opérationnelle 6, des sujets étrangers qui ont acquis un niveau B2 en français réalisant une activité où ils expriment les émotions qu'ils ressentent en visionnant un extrait de film français ont un sentiment d'appartenance au groupe-classe[113] qui croît plus que celui de sujets ayant acquis le même niveau en français qui réalisent une activité d'expression orale sur le contenu d'un extrait de film ainsi que sur sa forme suite à son visionnage. Cette hypothèse est testée au Temps 1 de l'expérience.

Pour rappel, l'hypothèse opérationnelle 6 est testée grâce au premier test de la cohésion du groupe-classe faisant suite aux présentations des membres du groupe de participants à l'expérience ainsi que grâce au second test de la cohésion du groupe-classe réalisé après l'activité de discussion en sous-groupes suivie d'une mise en commun des informations échangées en sous-groupes avec l'ensemble du groupe. Ces deux mesures de la cohésion du groupe-classe sont appréhendées via la mesure du sentiment d'appartenance des sujets au groupe avec lequel ils réalisent l'expérience.

Le sentiment d'appartenance des sujets au groupe-classe est mesuré avec l'ESAS (Richer & Vallerand, 1998). Comme cela a été précisé auparavant (cf : 6.2.1.2.), l'ESAS permet de mesurer deux dimensions du sentiment d'appartenance sociale à un groupe. Le sentiment d'appartenance est constitué des deux dimensions suivantes : le sentiment d'acceptation et le sentiment d'intimité.

Afin de vérifier l'hypothèse opérationnelle 6 sur la cohésion du groupe-classe suite à une activité visant l'expression orale des émotions éprouvées par des individus étrangers ayant acquis un niveau B2 en français lors du visionnage d'un extrait de film, il est observé comment évoluent les sentiments d'appartenance des sujets des groupes expérimental et contrôle suite à l'activité de discussion qu'ils réalisent.

Pour observer si les sentiments d'appartenance des sujets des groupes expérimental et contrôle et leurs sous dimensions évoluent de façon distincte, il est constaté s'il y a une différence entre l'écart des scores obtenus pour ces sentiments et leurs sous dimensions au *Temps A* (avant les activités de discussion émotionnelle *vs* non émotionnelle et le visionnage d'un extrait) et au *Temps B* (après les activités de discussion émotionnelle *vs* non émotionnelle qui font suite au visionnage d'un extrait). Cet écart est calculé pour chacun de ces sentiments en soustrayant aux scores moyens qu'obtiennent les sujets pour ces sentiments au Temps B les scores moyens qu'ils obtiennent pour ces sentiments au Temps A. Ces écarts sont nommés *Delta*. 6 *Delta* sont obtenus pour les sujets de chaque groupe (Delta-sentiment d'appartenance envers les pairs, Delta-sentiment d'acceptation par les pairs, Delta-sentiment d'intimité avec les pairs, Delta-sentiment d'appartenance à l'enseignante, Delta-sentiment d'acceptation par l'enseignante,

[113]Bien sûr, les participants de l'expérience ne se connaissent pas tous et ne constituent pas un groupe-classe sur le temps d'une année universitaire. Par contre, il est considéré dans le cadre de l'étude qu'ils constituent un groupe-classe durant le temps l'expérience puisqu'ils partagent un « ici » et un « maintenant » (cf : 3.4.1.) au sein duquel ils réalisent des activités de compréhension et d'expression orales. Même si l'expérience ne se situe pas stricto-sensu dans l'environnement écologique de la classe, elle tente de reconstruire de façon optimale un environnement de la même nature.

Delta-Sentiment d'intimité avec l'enseignante).

Il est aussi constaté à quels niveaux exactement les sentiments d'appartenance aux groupes des sujets des groupes expérimental et contrôle et leurs sous dimensions (sentiments d'acceptation par les pairs et l'enseignante, sentiments d'intimité avec les pairs et l'enseignante) évoluent suite aux activités de discussion que réalisent les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle. Il est noté comment pour chaque groupe de participants les sentiments d'appartenance au groupe-classe évoluent du moment des présentations des membres du groupe (mesure prise au Temps A) au moment où l'activité de discussion est achevée (mesure prise au Temps B).

6.4.3.2. Résultats

● Evolutions du sentiment d'appartenance au groupe-classe suite aux discussions

La figure 47 présente l'évolution Delta des sentiments d'appartenance aux pairs et à l'enseignante (cf : 6.4.3.1.) des sujets des groupes expérimental et contrôle une fois que les activités de discussion émotionnelle et non émotionnelle ont été réalisées suite au visionnage de l'extrait C ou J.

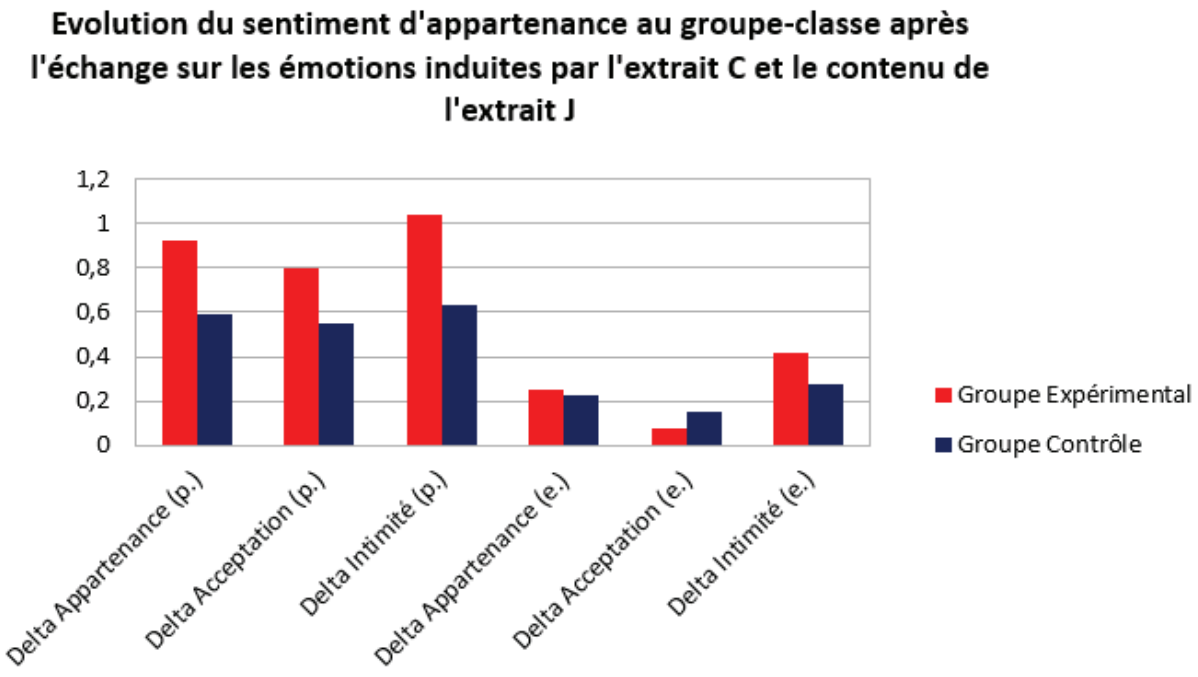


Figure 47 : Évolution du sentiment d'appartenance aux groupes-classes.

Dans la figure 47, le symbole *p.* signifie que Delta correspond à la différence entre les moyennes obtenues pour les sentiments globaux d'appartenance aux pairs au Temps B et celles obtenues pour les sentiments globaux d'appartenance aux pairs au Temps A. Il précise aussi que Delta concerne l'écart entre les moyennes obtenues pour l'une des deux dimensions de ces sentiments (sentiment d'acceptation par les pairs, sentiment d'intimité avec les pairs) au Temps B et celles obtenues pour cette sous dimension du sentiment d'appartenance global aux pairs au Temps A.

Le symbole *e.* signifie que Delta correspond à la différence entre les moyennes obtenues pour les sujets pour le sentiment global d'appartenance à l'enseignante du Temps B et les moyennes obtenues pour le sentiment d'appartenance global à l'enseignante au Temps A. Il spécifie aussi

que Delta équivaut à l'écart entre les moyennes obtenues pour l'un des deux sentiments qui le constituent (sentiment d'acceptation par l'enseignante ou sentiment d'intimité avec l'enseignante) au Temps B et celle obtenues pour ce même sentiment au Temps A.

Comme l'indique la figure 47, les Delta obtenus pour le sentiment global d'appartenance aux pairs semblent plus importants pour les sujets du groupe expérimental que les sujets du groupe contrôle. La moyenne obtenue pour le sentiment global d'appartenance aux pairs évolue de 0,92 points pour les sujets du groupe expérimental et de 0,59 points pour les sujets du groupe contrôle du Temps A au Temps B.

Les sujets du groupe expérimental semblent aussi avoir un sentiment d'intimité avec les pairs qui évolue plus. La moyenne obtenue pour le sentiment d'intimité avec les pairs évolue de plus de 1 point pour les sujets du groupe expérimental et de seulement 0,63 point pour les sujets du groupe contrôle.

Les sujets du groupe expérimental semblent aussi avoir un sentiment d'acceptation par les pairs qui évolue plus. La moyenne obtenue pour le sentiment d'acceptation des pairs évolue de 0,8 points pour les sujets du groupe expérimental et de 0,55 point pour les sujets du groupe contrôle.

Par ailleurs, ainsi que le met en avant la figure 47, l'activité de discussion sur les émotions semble légèrement plus conduire les sujets du groupe expérimental à accroître leur sentiment global d'appartenance à l'enseignante. La moyenne obtenue pour le sentiment global d'appartenance à l'enseignante évolue de 0,25 point pour les sujets du groupe expérimental et de 0,23 point pour les sujets du groupe contrôle du Temps A au Temps B.

L'activité de discussion portant sur les émotions semble aussi conduire les sujets du groupe expérimental à plus développer leur sentiment d'intimité avec l'enseignante par rapport à la façon dont l'activité de discussion portant sur le contenu et la forme d'un extrait développe ce sentiment chez les sujets du groupe contrôle. La moyenne obtenue pour le sentiment d'intimité évolue de 0,42 point pour les sujets du groupe expérimental et de 0,28 point pour les sujets du groupe contrôle.

Toutefois, il est possible de constater que les sujets du groupe contrôle semblent avoir un sentiment d'acceptation par l'enseignante qui évolue un peu plus que celui des sujets du groupe contrôle. La moyenne pour le sentiment d'acceptation de l'enseignante évolue de 0,15 point pour les sujets du groupe contrôle et de 0,08 point pour les sujets du groupe expérimental.

Pour évaluer si les différences observées au niveau des Delta sont significatives, des tests statistiques sont effectués. Pour cela, les conditions d'application de l'Anova sont vérifiées.

En ce qui concerne les sujets du groupe expérimental, les observations relatives à Delta-sentiment d'acceptation par les pairs ($W = 0,810$, $p = 0,000$), Delta-sentiment d'intimité avec les pairs ($W = 0,863$, $p = 0,002$) et Delta-sentiment d'appartenance aux pairs ($W = 0,780$, $p = 0,000$) ne suivent pas une loi normale de distribution. En ce qui concerne le groupe contrôle, les observations relatives à Delta-sentiment d'intimité avec les pairs ($W = 0,831$, $p = 0,001$) et à Delta-sentiment d'appartenance aux pairs ($W = 0,838$, $p = 0,002$) ne se distribuent pas non plus normalement.

Aucune Anova n'est effectuée pour comparer les moyennes des Delta concernant le sentiment

d'appartenance aux pairs obtenues pour les sujets des groupes expérimental et contrôle. Le test de Mann-Whitney est utilisé pour mener ces observations.

Les observations des sujets des groupes expérimental et contrôle relatives à leur Delta-sentiment d'intimité avec l'enseignante ont des variances homogènes ($F(1,49) = 0,578$, $p = 0,451$). Les distributions de ces observations sont normales pour les sujets du groupe expérimental ($W = 0,979$, $p = 0,825$) et contrôle ($W = 0,947$, $p = 0,252$).

Les observations des sujets des groupes expérimental et contrôle ont des variances homogènes en ce qui concerne Delta-sentiment d'acceptation par l'enseignante ($F(1,49) = 1,546$, $p = 0,220$). Les observations relatives à ce Delta ont des distributions normales pour les sujets du groupe expérimental ($W = 0,947$, $p = 0,168$) et contrôle ($W = 0,950$, $p = 0,297$). De plus, les observations de Delta-sentiment d'appartenance à l'enseignante pour les sujets des groupes expérimental et contrôle ont des variances homogènes ($F(1,59) = 0,568$, $p = 0,455$) et les observations relatives à ce Delta pour les sujets des groupes expérimental ($W = 0,979$, $p = 0,830$) et contrôle ($W = 0,936$, $p = 0,145$) sont aussi normalement distribuées.

Des Anova sont effectuées pour voir s'il y a une différence significative entre les moyennes obtenues pour le Delta-sentiment d'intimité avec l'enseignante, le Delta-sentiment d'acceptation par l'enseignante et le Delta-sentiment d'appartenance à l'enseignante des sujets des groupes contrôle et expérimental.

Comme cela a été précisé lors du commentaire de la figure 47, les sujets du groupe expérimental semblent avoir des sentiments globaux d'appartenance aux pairs et à l'enseignante ainsi que la majorité des sous dimensions de ces sentiments qui évoluent plus que ceux des sujets du groupe contrôle.

Cependant, il n'y a pas de différence significative entre les moyennes obtenues pour le Delta-sentiment d'appartenance aux pairs des sujets des groupes expérimental et contrôle ($F(1,49) = 1,171$, $p = 0,285$).

Il n'y a pas non plus de différence significative entre les moyennes obtenues pour le Delta-sentiment d'acceptation par les pairs des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle ($F(1,49) = 0,726$, $p = 0,398$). Il n'y a pas de différence significative entre la moyenne obtenue pour le Delta-sentiment d'intimité avec les pairs des sujets du groupe expérimental et celle obtenue pour ce Delta des sujets du groupe contrôle ($F(1,49) = 1,366$, $p = 0,248$).

De plus, aucune différence significative n'est observée entre les moyennes obtenues pour le Delta-sentiment d'appartenance à l'enseignante des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle ($U (N = 51) = 300$, $p = 0,677$).

Aucune différence significative n'est observée entre les moyennes obtenues pour le Delta-sentiment d'acceptation par l'enseignante des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle ($U (N= 51) = 306,5$, $p = 0,768$).

Il n'y a, enfin, pas de différence significative entre les moyennes du Delta-sentiment d'intimité avec l'enseignante des sujets du groupe expérimental et des sujets du groupe contrôle ($U (N = 51) = 286$, $p = 0,494$).

● Sentiment d'appartenance au groupe-classe après la discussion sur l'extrait C

La figure 48 illustre l'évolution des sentiments d'appartenance aux pairs et à

l'enseignante ainsi que des sous dimensions de ces sentiments des sujets du groupe expérimental du Temps A au Temps B. La mesure de ces sentiments réalisée au Temps A correspond à la mesure réalisée avant l'activité de discussion portant sur les émotions induites par l'extrait C « Dispute conjugale » et celle réalisée au Temps B correspond à la mesure réalisée après l'activité sur les émotions éprouvées par les sujets lors du visionnage de l'extrait C « Dispute conjugale ».

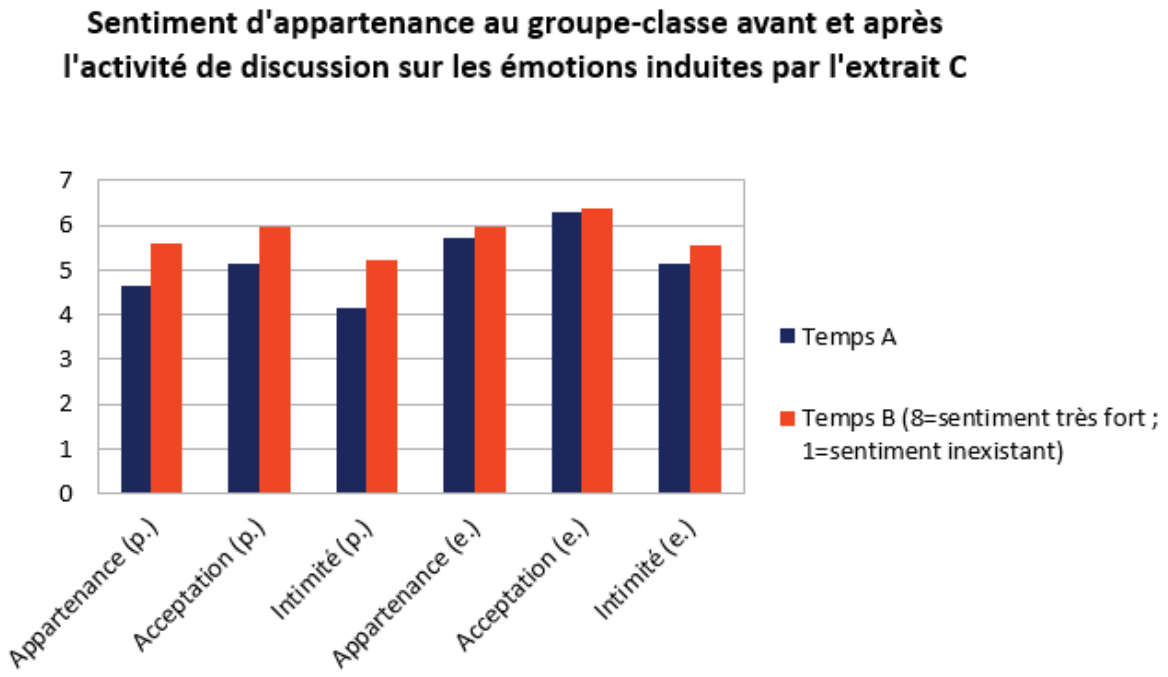


Figure 48 : Sentiment d'appartenance au groupe-classe du groupe expérimental.

Dans la figure 48, l'abréviation *p.* signifie que le sentiment concerne les pairs et l'abréviation *e.* signifie que le sentiment concerne l'enseignante. Les scores présentés correspondent aux moyennes obtenues pour les sentiments d'appartenance globaux aux pairs et à l'enseignante des sujets du groupe expérimental ainsi que les sous dimensions de ces sentiments grâce aux données recueillies avec le questionnaire comprenant l'ESAS.

Comme le montre la figure 48, le sentiment global d'appartenance aux pairs des sujets du groupe expérimental croît du Temps A (avant l'activité de discussion émotionnelle) au Temps B (après l'activité de discussion émotionnelle). Au Temps A, les sujets obtiennent un score moyen pour le sentiment global sentiment d'appartenance aux pairs de 4,66 et au Temps B, ils obtiennent un score moyen pour ce sentiment de 5,96.

Les deux sous dimensions du sentiment global d'appartenance aux pairs correspondant au sentiment d'acceptation par les pairs et au sentiment d'intimité avec les pairs semblent aussi croître du Temps A au Temps B. Par exemple, au Temps A, les sujets du groupe expérimental obtiennent pour le sentiment d'acceptation des pairs un score moyen de 5,16 et au Temps B, ils obtiennent un score moyen de 5,96 pour ce sentiment.

Par ailleurs, le sentiment d'appartenance à l'enseignante semble aussi augmenter suite à la discussion visant l'expression des émotions éprouvées lors du visionnage de l'extrait C « Dispute conjugale ». Au Temps A, les sujets du groupe expérimental obtiennent pour le sentiment global d'appartenance à l'enseignante un score moyen de 5,72 et au Temps B, ils obtiennent un score moyen de 5,97 pour ce sentiment.

Les deux sous dimensions du sentiment d'appartenance à l'enseignante (sentiment d'acceptation par l'enseignante et sentiment d'intimité avec l'enseignante) semblent aussi être plus importantes au Temps B qu'au Temps A. Au Temps A, les sujets obtiennent en outre pour le sentiment d'acceptation par l'enseignante un score moyen de 6,31 et au Temps B, ils obtiennent un score moyen de 6,39 pour ce sentiment. Au Temps A, les sujets obtiennent enfin pour le sentiment d'intimité avec l'enseignante un score moyen de 5,13 et au Temps B, ils obtiennent un score moyen de 5,55 pour ce sentiment.

Pour voir si les différences relevées au niveau des sentiments globaux des sujets du groupe expérimental d'appartenance aux pairs et à l'enseignante ainsi que les sous dimensions de ces sentiments (sentiments d'acceptation des pairs et de l'enseignante, sentiments d'intimité avec les pairs et l'enseignante) entre le Temps A et le Temps B sont significatives, des tests statistiques sont réalisés. Pour cela, les conditions d'application du test de *t* Student sont vérifiées.

Les observations relatives au sentiment d'appartenance des sujets du groupe expérimental aux pairs au Temps A et au Temps B ont des variances homogènes en ce qui concerne le sentiment global d'appartenance aux pairs ($F(1,54) = 0,219$, $p = 0,642$), le sentiment d'acception par les pairs ($F(1,54) = 0,376$, $p = 0,542$) et le sentiment d'intimité avec les pairs ($F(1,54) = 0,172$, $p = 0,680$). En sus, les observations des sujets du groupe expérimental relatives au sentiment global d'appartenance au pair au Temps A ($W = 0,964$, $p = 0,425$) et au Temps B ($W = 0,967$, $p = 0,500$) ont des distributions normales. Les observations des sujets de ce groupe relatives au sentiment d'intimité envers les pairs ont aussi une distribution normale au Temps A ($W = 0,967$, $p = 0, 512$) et au Temps B ($W = 0,937$, $p = 0,095$). Ainsi, le test *t* de Student est utilisé pour voir s'il y a une différence significative entre les moyennes obtenues pour les sentiments globaux d'appartenance aux pairs des Temps A et B des sujets du groupe expérimental ainsi qu'entre les sentiments des sujets d'intimité avec les pairs des Temps A et B.

Le test *t* de Student n'est cependant pas utilisé pour comparer les sentiments d'acceptation par les pairs des Temps A et B car les observations relatives au sentiment d'intimité avec les pairs du Temps A ne suivent pas une loi normale de distribution ($W = 0,920$, $p = 0,035$). Le test statistique non paramétrique de Wilcoxon, constituant une alternative au test *t* de Student, est utilisé.

Quant aux observations relatives au sentiment d'appartenance des sujets du groupe expérimental à l'enseignante aux Temps A et B, elles ont des variances homogènes en ce qui concerne le sentiment d'appartenance global à l'enseignante ($F(1,54) = 0,067$, $p = 0,797$), le sentiment d'acceptation par l'enseignante ($F(1,54) = 1,378$, $p = 0,246$) et le sentiment d'intimité avec l'enseignante ($F(1,54) = 0,839$, $p = 0,364$).

De plus, les observations relatives au sentiment global d'appartenance envers l'enseignante aux Temps A ($W = 0,964$, $p = 0,434$) et B ($W = 0,957$, $p = 0,294$) ont des distributions normales. Celles relatives au sentiment d'acceptation par l'enseignante ont aussi une distribution normale aux Temps A ($W = 0,946$, $p = 0,160$) et B ($W = 0,953$, $p = 0,234$). Les observations relatives au sentiment d'intimité avec l'enseignante ont aussi une distribution normale aux Temps A ($W = 0,946$, $p = 0,156$) et B ($W = 0, 941$,$p = 0,114$).

Le test *t* de Student est utilisé pour voir s'il y a des différences significatives entre les moyennes des sentiments d'appartenance à l'enseignante et des sous dimensions de ce sentiment entre le Temps A et le Temps B.

Les tests effectués montrent qu'il y a une différence significative entre les sentiments d'appartenance globaux aux pairs des sujets du groupe expérimental ainsi que les sous dimensions de ces sentiments du Temps A (avant l'activité de discussion portant sur l'extrait C) et du Temps B (après l'activité de discussion portant sur les émotions induites chez les sujets par l'extrait C).

Il y a une différence significative entre la moyenne obtenue pour le sentiment global d'appartenance des sujets du groupe expérimental aux pairs au Temps A et celle obtenue pour le même sentiment des sujets du groupe expérimental au Temps B ($t(27) = -4{,}019$, $p = 0{,}000$).

Il y a aussi une différence significative entre la moyenne obtenue pour le sentiment des sujets du groupe expérimental d'acceptation des pairs au Temps A et celle obtenue pour ce sentiment des sujets du groupe expérimental au Temps B ($t(27) = -3{,}55$, $p = 0{,}001$). Il y a en outre une différence significative entre le sentiment d'intimité avec les pairs des sujets du groupe expérimental au Temps A et le sentiment d'intimité avec les pairs de ces sujets au Temps B ($Z = -3{,}507$, $p = 0{,}000$).

Enfin, il est possible de noter que les sentiments globaux d'appartenance à l'enseignante des sujets du groupe expérimental du Temps A et du Temps B ne sont pas significativement distincts ($t(27) = -1{,}735$, $p = 0{,}094$).

Les sentiments d'acceptation de l'enseignante des sujets du groupe expérimental du Temps A et du Temps B ne sont pas non plus significativement différents ($t(27) = -0{,}592$, $p = 0{,}559$).

Par contre, il y a une différence significative entre la moyenne obtenue pour le sentiment d'intimité des sujets du groupe expérimental avec l'enseignante au Temps A et celle obtenue pour le sentiment d'intimité des sujets du groupe expérimental avec l'enseignante au Temps B ($t(27) = -2{,}32$, $p = 0{,}028$).

● Sentiment d'appartenance au groupe-classe suite à la discussion sur l'extrait J

La figure 49 montre quels sont les sentiments globaux d'appartenance aux pairs et à l'enseignante des sujets du groupe contrôle au Temps A et au Temps B. Elle précise aussi les sous dimensions de ces sentiments des sujets du groupe contrôle aux temps A et B correspondant aux sentiments d'acception des pairs et de l'enseignante ainsi qu'aux sentiments d'intimité avec les pairs et l'enseignante qu'ont les sujets aux Temps A et B. Le sentiment d'appartenance aux pairs et à l'enseignante au Temps A correspond au sentiment d'appartenance au groupe qu'ont les sujets avant de visionner l'extrait J « Début d'une journée de travail » et de discuter de sa forme et de contenu en sous-groupes puis avec l'ensemble du groupe. Le sentiment d'appartenance aux pairs et à l'enseignante au Temps B correspond au sentiment d'appartenance au groupe qu'ont les sujets du groupe contrôle après avoir réalisé l'activité de discussion.

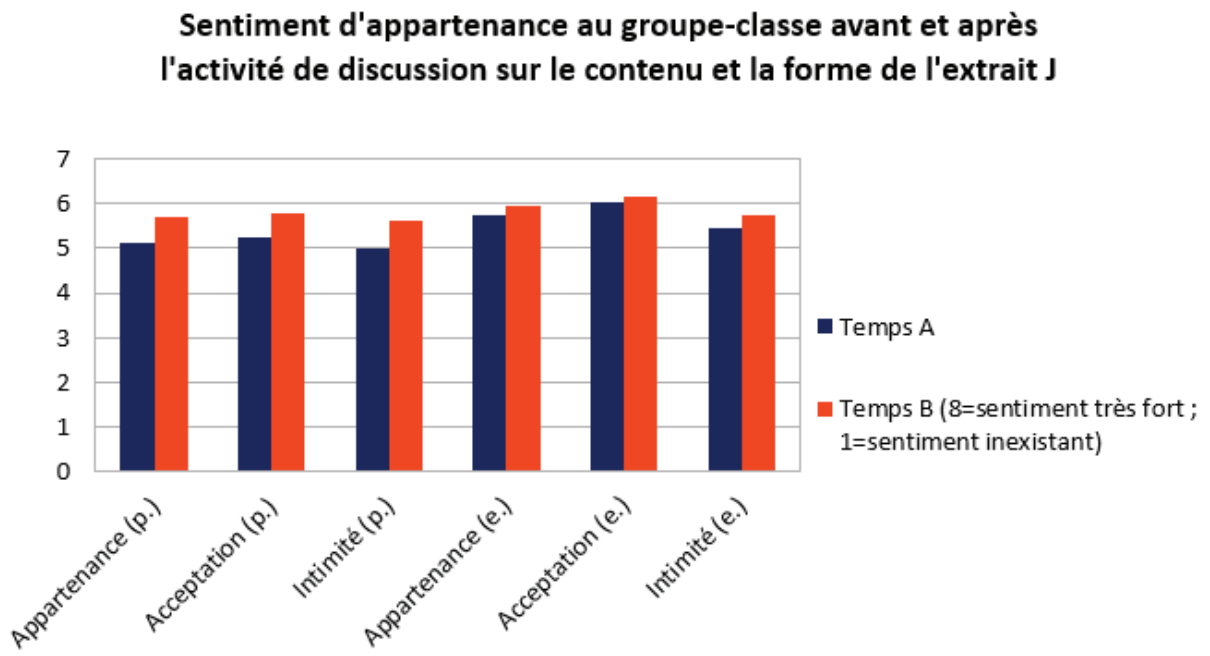


Figure 49: Sentiment d'appartenance au groupe-classe du groupe contrôle.

Dans la figure 49, l'abréviation *p.* signifie que le sentiment concerne les pairs et l'abréviation *e.* signifie que le sentiment concerne l'enseignante. Les scores exposés correspondent aux moyennes obtenues pour les sentiments d'appartenance globaux aux pairs et à l'enseignante des sujets du groupe contrôle ainsi que les sous dimensions de ces sentiments grâce aux données récoltées avec le questionnaire comprenant l'ESAS.

Ainsi que l'illustre la figure 49, le sentiment d'appartenance aux pairs des sujets du groupe contrôle augmente du Temps A au Temps B. Au Temps A, les sujets obtiennent pour le sentiment global d'appartenance aux pairs un score moyen de 5,12 et au Temps B, les sujets obtiennent pour ce sentiment un score moyen de 5,71.

Les deux sous dimensions du sentiment global d'appartenance aux pairs correspondant au sentiment d'acceptation par les pairs et au sentiment d'intimité avec les pairs croît aussi du Temps A au Temps B. Au Temps A, les sujets du groupe contrôle obtiennent pour le sentiment d'acceptation des pairs un score moyen de 5,25 et au Temps B, ils obtiennent un score moyen de 5,8 pour ce sentiment. De plus, au Temps A, les sujets obtiennent pour le sentiment d'intimité avec les pairs un score moyen de 4,99 et au Temps B, ils obtiennent un score moyen de 5,62 pour ce sentiment.

Les sujets du groupe contrôle ont, en outre, un sentiment d'appartenance à l'enseignante qui semble croître du Temps A au Temps B. Au Temps A, les sujets du groupe contrôle obtiennent un score moyen de 5,73 pour le sentiment global d'appartenance à l'enseignante et ils obtiennent un score moyen de 5,96 pour ce sentiment au Temps B.

Les deux sentiments constitutifs du sentiment global des sujets d'appartenance à l'enseignante (sentiment d'acceptation par l'enseignante et sentiment d'intimité avec l'enseignante) semblent aussi augmenter du Temps A au Temps B. Au Temps A, les sujets du groupe contrôle obtiennent un score moyen de 6,01 pour le sentiment d'acceptation de l'enseignante et ils obtiennent un score moyen de 6,16 pour ce sentiment au Temps B. Puis, les sujets obtiennent un score moyen de 5,46 au Temps A pour le sentiment d'intimité avec l'enseignante et un score

moyen 5,74 pour ce sentiment au Temps B.

Pour voir si les différences observées au niveau des sentiments d'appartenance aux pairs et à l'enseignante ainsi que les sentiments spécifiques de ces sentiments globaux des sujets du groupe contrôle des Temps A et B sont significatives, des tests statistiques sont réalisés. Les conditions d'applications du test *t* de Student sont vérifiées.

Les observations des sujets du groupe contrôle relatives à leur sentiment d'appartenance général aux pairs (F(1,44) =, 013, p = 0,909), leur sentiments d'acceptation par les pairs (F(1,44) = 0,125, p = 0,725) et d'intimité avec les pairs (F(1,44) = 0,468, p = 0,497) ont des variances homogènes pour les mesures réalisées au Temps A et au Temps B. Les observations relatives au sentiment d'appartenance aux pairs aux Temps A (W = 0,977, p = 0,849) et B (W = 0,944, p = 0,218) ont une distribution normale. Celles relatives au sentiment d'acceptation par les pairs ont aussi une distribution normale aux Temps A (W = 0,973, p = 0,769) et B (W = 0,939, p = 0,171). Celles relatives au sentiment d'intimité des sujets du groupe contrôle avec les pairs se distribuent aussi normalement pour les mesures des Temps A (W = 0,971, p = 0,714) et B (W = 0,954, p = 0, 361).

Le test *t* de Student est réalisé pour voir s'il y a des différences significatives entre les moyennes générales obtenues pour tous les sentiments des sujets du groupe contrôle pour les mesures effectuées aux Temps A et B.

Par ailleurs, les observations relatives au sentiment d'appartenance des sujets du groupe contrôle envers l'enseignante aux Temps A et B ont aussi des variances homogènes (F (1, 44) = 0,421, p = 0,520). De plus les distributions de ces observations pour le Temps A (W = 0,916, p = 0,92) et pour le Temps B (W = 0,953, p = 0,35) ont une distribution normale.

De plus, les observations relatives au sentiment d'acceptation des sujets à l'enseignante au Temps A (W = 0,912, p = 0,045) ainsi que les observations relatives à leur sentiment d'intimité avec l'enseignante au Temps A (W = 0,908, p = 0,037) n'ont pas des distributions normales.

De fait, un test *t* de Student est effectué pour voir s'il y a une différence significative entre le sentiment d'appartenance à l'enseignante qu'ont les sujets du groupe contrôle au Temps A et au Temps B. Pour observer s'il y a des différences significatives entre ces sentiments aux Temps A et B, le test statistique non paramétrique de Wilcoxon est employé.

Il est possible d'observer qu'il y a une différence significative entre les sentiments d'appartenance aux pairs et les sous dimensions de ces sentiments des sujets du groupe contrôle du Temps A (avant l'activité de discussion sur l'extrait J) et du Temps B (après l'activité de discussion portant sur la forme et le contenu de l'extrait J).

Il y a une différence significative entre la moyenne obtenue pour le sentiment d'appartenance aux pairs des sujets du groupe contrôle au Temps A, et celle obtenue pour le même sentiment au Temps B, (t(22) = -2,999, p = 0,007).

Les sujets du groupe contrôle présentent aussi aux Temps A et B des moyennes significativement distinctes pour le sentiment d'intimité avec les pairs (t(22) = -2,639, p = 0,015). Les sentiments d'appartenance aux pairs des sujets du groupe contrôle des temps A et B sont aussi significativement distincts (t(22) = -3,1, p = 0,005).

Cependant, les sentiments d'appartenance à l'enseignante des sujets du groupe contrôle ne sont pas significativement distincts entre le Temps A et le Temps B en ce qui concerne le sentiment global d'appartenance à l'enseignante ($t(22) = -1,550$, $p = 0,133$).

De plus, les sentiments d'acceptation par l'enseignante des sujets du groupe contrôle du Temps A et du Temps B ne sont pas significativement distincts ($Z = -1,552$, $p = 0,121$).

Il est aussi possible de noter que les sentiments d'intimité avec l'enseignante des sujets du groupe contrôle du Temps A et du Temps B ne sont pas significativement différents ($Z = -1,053$, $p = 0,292$).

L'hypothèse opérationnelle 6 n'est pas vérifiée.

D'après cette hypothèse des sujets étrangers de niveau B2 en français qui réalisent un échange collectif oral sur les émotions qu'ils ressentent en visionnant un extrait de film français ont un sentiment d'appartenance au groupe classe qui croît plus que celui de sujets qui réalisent un échange portant sur le contenu d'un extrait de film et sa forme.

Les échanges portant sur un contenu émotionnel et non émotionnel permettent d'accroître le sentiment d'appartenance au groupe et de fait la cohésion de ce dernier. Il n'y a pas de différence significative entre l'évolution des sentiments d'appartenance des sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle aux pairs et à l'enseignante suite aux discussions que les sujets des deux groupes réalisent. La discussion sur les émotions induites par un extrait de film chez des sujets et la discussion portant sur la forme et le contenu d'un extrait conduit les sujets à avoir un sentiment d'appartenance aux pairs, un sentiment d'acceptation des pairs et un sentiment d'intimité avec les pairs qui évolue de façon significative.

Toutefois, il est intéressant de noter que seule la discussion sur les émotions éprouvées par les sujets du groupe expérimental comprenant un échange réalisé à l'oral en sous-groupes suivi d'une mise en commun des informations échangées avec l'ensemble du groupe et l'enseignante conduit les sujets du groupe expérimental à avoir un sentiment d'intimité (soit de proximité sociale) avec l'enseignante qui évolue de façon significative. L'activité d'expression orale portant sur la forme et le contenu d'un extrait n'engendre pas l'évolution de ce sentiment.

6.4.3.3. Discussion des résultats

● Implications théoriques

Ainsi que cela a été souligné dans le chapitre 3 (cf : 3.4.1.3.), le sentiment de proximité sociale avec l'enseignant constitue un facteur propice à l'apprentissage des LE. Or l'étude présentée ici montre que l'un des moyens de développer ce sentiment est de considérer les émotions des apprenants.

Les résultats signalent dans quelle mesure il est pertinent dans le domaine de la DLE s'intéressant aux moyens à mettre en œuvre pour créer des conditions propices à l'apprentissage d'envisager l'apprenant en tant qu'être social mais aussi affectif. La prise en compte des réactions émotionnelles des apprenants peut être pensée comme un moyen permettant la création de conditions favorables à l'apprentissage du FLE.

Une conception de l'apprenant dans sa dimension émotionnelle, selon une perspective didactique, est ainsi proposée.

● Implications pratiques

Les résultats du test sur la cohésion du groupe-classe suite à l'expression des émotions induites par un extrait de film illustrent les phénomènes mis en avant par de nombreuses études menées dans le champ de la psychologie. Ainsi que cela est précisé dans le chapitre 3 (cf : 3.4.2.), l'échange conduit à une consolidation des liens socio-affectifs entre ces deux personnes. Comme Philippot (2011) le souligne : exprimer ses émotions à autrui est propice au développement du sentiment d'appartenance sociale.

Dans la littérature, les moyens que peut mettre en œuvre un enseignant de FLE pour favoriser la cohésion du groupe-classe sont soulignés. Arnaud (2006 : 24), qui passe en revue plusieurs études et observe deux classes de FLE auprès d'apprenants chinois, explique que l'enseignant peut développer la cohésion et la convivialité du groupe-classe avec son comportement ou les activités qu'il met en place s'il arrive à : « faire travailler en tandem ou en groupe, faciliter les relations interpersonnelles, en habituant les apprenants à s'adresser les uns aux autres et non à s'adresser à l'enseignant, par exemple ; s'intéresser aux élèves en tant qu'individus, éviter d'accaparer la parole ».

Les résultats ici obtenus apportent de nouvelles données sur les manières de développer la cohésion du groupe-classe dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ils indiquent que l'un des moyens de développer la cohésion du groupe-classe au niveau spécifique du sentiment de proximité sociale avec l'enseignant est d'inviter les apprenants à faire part, à l'oral, des émotions qu'ils ressentent en visionnant un extrait de film.

Résumé intermédiaire de la partie 6.4.

L'hypothèse opérationnelle 5 a. n'est pas vérifiée.

Des sujets étrangers, ayant un niveau B2 en français, qui échangent à l'oral avec les pairs et l'enseignante des ressentis émotionnels induits par un extrait de film et des sujets du même niveau qui échangent sur le contenu et la forme d'un extrait n'ont pas des motivations intrinsèques significativement distinctes envers les activités orales auxquelles ils participent.

Qu'elle porte sur un contenu émotionnel ou non, l'activité de discussion faisant suite au visionnage d'un extrait constitue une activité intrinsèquement motivante pour les individus qui y participent. Tout échange oral avec les pairs et l'enseignante est intrinsèquement motivant pour les sujets.

L'hypothèse opérationnelle 5 b. n'est pas non plus vérifiée.

Il est constaté que des sujets étrangers mémorisant le dialogue d'un extrait de film français présentant un événement émotionnel et induisant chez eux des émotions négatives intenses avec pour objectif de le jouer ont une motivation intrinsèque similaire à celle de sujets qui mémorisent le dialogue d'un extrait ne présentant pas d'événement émotionnel et induisant chez eux des émotions qui ont des valences ainsi que des intensités significativement moins importantes.

Quelle que soit la nature émotionnelle ou non de l'événement présenté dans un extrait de film, il est intrinsèquement motivant de mémoriser le dialogue d'un extrait français pour le jouer.

Par ailleurs, l'hypothèse opérationnelle 6 n'est pas vérifiée.

Selon l'hypothèse opérationnelle 6, une discussion portant sur les émotions éprouvées lors du visionnage d'un extrait de film français conduit les sujets à plus développer leur sentiment d'appartenance au groupe-classe qu'un échange portant sur le contenu et la forme d'un extrait. Or les deux types d'échanges n'ont pas un effet significativement différent sur le sentiment d'appartenance aux pairs, à l'enseignante et donc sur la cohésion sociale du groupe-classe. Que l'échange oral ait une coloration émotionnelle ou non, il favorise le sentiment d'appartenance au groupe.

Cependant, il est tout de même constaté que seule la discussion émotionnelle conduit les sujets du groupe expérimental à développer de façon significative leur sentiment d'intimité avec l'enseignante, soit leur sentiment de proximité sociale avec elle, sentiment corrélé aux motivations favorables aux apprentissages. L'échange portant sur le contenu et la forme d'un extrait ne permet pas l'évolution de ce sentiment.

Les résultats ont des implications dans le champ du FLE. Ils attestent qu'il est important de considérer l'apprenant en tant qu'être social et affectif. Ils indiquent que l'un des moyens de développer significativement le sentiment des apprenants de proximité sociale avec l'enseignant est d'inviter les apprenants à faire part de leur ressenti suite au visionnage d'un document filmique.

6.5. Empathie en situation interculturelle et son développement

La réalisation des Questionnaires 1 et 2 par les sujets du groupe expérimental au Temps 1 de l'expérience permet de tester l'hypothèse opérationnelle 7 (sur les difficultés d'empathie en situation interculturelle) et l'hypothèse opérationnelle 8 (sur la mise en œuvre des processus de l'empathie lors de la théâtralisation d'un extrait). Les analyses des données recueillies avec ces questionnaires sont présentées. Les résultats obtenus sont discutés au regard de leurs implications dans le champ de la didactique des langues étrangères.

6.5.1. Difficultés d'empathie

6.5.1.1. Analyse

D'après l'hypothèse générale 7, comprendre l'émotion d'une personne qui ne partage pas sa culture peut être complexe. Selon l'hypothèse opérationnelle 7, des sujets étrangers qui ont un niveau B2 en français peuvent éprouver des difficultés à comprendre les émotions des natifs en situation de communication interculturelle. L'hypothèse opérationnelle 7 est testée avec le Questionnaire 1 (cf Annexe 13) que réalisent les sujets du groupe expérimental.

Pour observer si les sujets du groupe expérimental éprouvent des difficultés à comprendre les émotions des natifs et constater à quel niveaux elles se situent et avec quelles fréquences ils les éprouvent, leurs réponses aux quatre premières questions du Questionnaire 1 sont analysées. Il est observé combien de sujets expriment avoir des difficultés pour :

- comprendre les émotions des natifs en général
- comprendre les émotions des natifs en observant leurs expressions faciales et vocales

- se mettre à leur place en prenant en compte leurs intentions pour identifier leurs émotions et comprendre quels sont les objets et les causes de leurs émotions
- se mettre à leur place en prenant en compte leurs croyances (ce qu'ils pensent à propos d'événements ou de situations données) pour identifier leurs émotions et comprendre quels sont leurs objets et leurs causes.

Pour mener ces observations, il est compté combien de sujets répondent aux quatre premières questions du Questionnaire 1 en sélectionnant un chiffre égal ou supérieur à 5 sur les quatre échelles de type Likert (1 = Non, jamais, 8 = Oui, très souvent) permettant de répondre à ces questions. Il est aussi observé combien de sujets précisent ne pas rencontrer de difficultés pour comprendre les émotions des natifs. Il est constaté combien de sujets sélectionnent un chiffre égal ou inférieur à 4 pour répondre aux quatre premières questions du Questionnaire

Les moyennes de classement obtenues pour les quatre premières questions du Questionnaire 1 pour les sujets qui précisent éprouver des difficultés sont aussi calculées. Quand une moyenne de classement vaut entre 5 et moins de 6,5, cela signifie que les sujets rencontrent souvent les difficultés relatives aux quatre premières questions du Questionnaire 1. Si une moyenne de classement vaut entre plus de 6,5 et 8 cela signifie que les sujets rencontrent très souvent ces difficultés.

Puis, pour observer quels sont les types de situations au sein desquelles les sujets chinois interrogés éprouvent des difficultés pour comprendre les émotions des natifs, les réponses des sujets du groupe expérimental à la question 5 du Questionnaire 1 sont examinées.

Pour répondre à la question 5, les sujets du groupe expérimental rapportent un ou deux exemples de situations où il leur a semblé difficile de comprendre les émotions des natifs. Pour analyser leurs réponses, toutes les raisons de leurs non compréhensions ou des difficultés éprouvées pour comprendre certaines émotions exprimées par des natifs sont identifiées.

Il est ensuite constaté si certaines causes identifiées pour les difficultés des sujets à comprendre les émotions des natifs sont récurrentes parmi les exemples donnés par les sujets. Cela permet d'identifier des situations qui peuvent être problématiques pour des individus de CM chinoise pour comprendre les émotions de natifs.

6.5.1.2. Résultats

● Des difficultés à être empathiques en situation interculturelle

La figure 50 montre les résultats obtenus pour l'analyse de la Question 1 du Questionnaire 1, question à laquelle répondent les 28 sujets du groupe expérimental. Elle présente les difficultés que les sujets du groupe expérimental précisent avoir pour comprendre en général les émotions des natifs et réaliser le plus bas et le plus haut degré d'empathie envers ces derniers soit le Degré 1 et le Degré 3 d'empathie décrits par Pacherie (2004) présentés dans le chapitre 3 (cf : 3.5.2.1.).

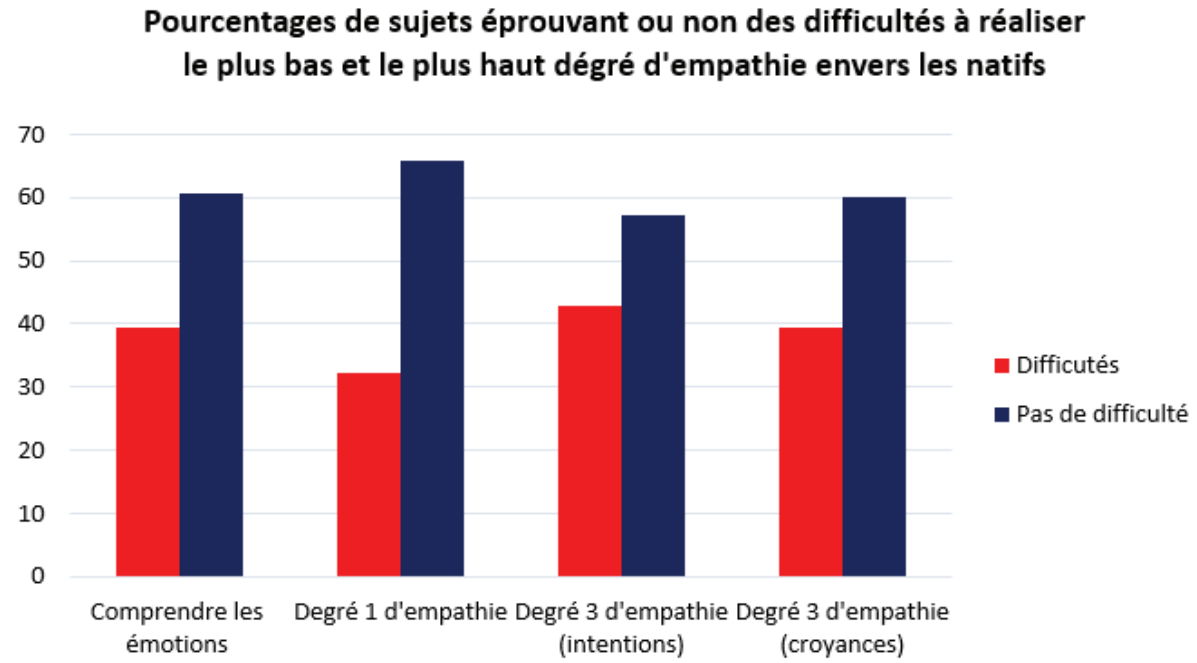


Figure 50 : Sujets ayant des difficultés d'empathie envers les natifs.

Le Degré 1 d'empathie correspond à l'identification de l'émotion d'autrui au vu d'indices externes (expression faciales émotionnelles, indices prosodiques). Quant au Degré 3, il correspond à l'identification de l'émotion éprouvée par autrui accompagnée de la compréhension de l'objet de l'émotion (ce vers quoi est dirigée l'émotion) ainsi que des causes de l'émergence de l'émotion via la prise en compte des intentions de la personne ou de ses croyances. Les intentions de la personne correspondent à ses motivations, ses désirs. Les croyances de la personne correspondent à ce que la personne pense d'une situation donnée ou d'un événement spécifique

Au regard de ce que montre la figure 50, la majorité des sujets du groupe expérimental affirme ne plutôt pas ou pas éprouver de difficulté pour comprendre les émotions des natifs et réaliser envers ces derniers tant le plus bas que le plus haut niveau d'empathie. 60,71% des sujets précisent qu'ils ne rencontrent plutôt pas ou pas de difficulté pour comprendre en général les émotions des natifs.

De plus, 65,85% des sujets notent ne plutôt pas ou pas avoir de difficulté à identifier les émotions de ces derniers en observant leurs expressions faciales et/ou vocales. Puis, 57,14% des sujets précisent ne pas ou plutôt ne pas avoir de difficulté à imaginer se mettre à la place des natifs et considérer leurs intentions (c'est à dire leurs motivations) pour identifier la nature de leurs émotions et comprendre ce vers quoi elles sont dirigées ainsi que ce qui en est à l'origine. Par ailleurs, 60,14% des sujets affirment ne plutôt pas ou ne pas avoir de difficulté à identifier les émotions des natifs et à comprendre les objets et les causes de leurs émotions en imaginant se mettre à leur place et en considérant leurs croyances.

Cependant, bien que la majorité des sujets ne semble plutôt pas ou ne pas avoir de difficulté à comprendre les émotions des natifs et à réaliser en situation de communication interculturelle avec des locuteurs de LM française tant le plus bas que le plus haut degré d'empathie, la figure 50 indique que les pourcentages de sujets éprouvant des difficultés pour comprendre les émotions des natifs ne sont pas inexistants.

Des pourcentages non négligeables de sujets, proche des 40% des sujets, expriment avoir

souvent des difficultés pour comprendre les émotions des natifs.

Les sujets soulignent avoir souvent des difficultés pour comprendre en général les émotions des natifs. Ils affirment aussi avoir des difficultés à réaliser tant le plus bas degré d'empathie (identifier les émotions exprimées par les natifs) que le plus haut degré d'empathie (comprendre la relation ternaire existant entre les émotions exprimées par les natifs, les objets de leurs émotions et les causes de leurs émotions).

39,28% des sujets du groupe expérimental affirment avoir souvent des difficultés pour comprendre les émotions des natifs. La moyenne de classement obtenue pour leurs difficultés à propos de la compréhension générale des émotions des natifs vaut 6,09. Cette moyenne de classement est calculée à partir des réponses des sujets exprimant s'ils éprouvent ou non des difficultés pour comprendre en général les émotions des natifs avec une échelle de Likert en 8 points (1 = Non jamais ; 8 = Oui, très souvent). Ce qui indique que ces sujets éprouvent souvent des difficultés à comprendre en général les émotions des natifs.

32,14% des sujets notent avoir souvent des difficultés à identifier les émotions des natifs en observant leurs expressions faciales et vocales. Leur moyenne de classement pour ces difficultés vaut 6, 22. Ce qui indique qu'ils éprouvent souvent ce genre de difficultés. 42,85% des sujets affirment avoir souvent des difficultés à se mettre à la place des natifs et à considérer leurs intentions pour identifier leurs émotions et comprendre les objets et les raisons de leurs émotions. La moyenne de classement obtenue pour ces difficultés vaut 6. Ces sujets éprouvent souvent ces difficultés.

39,28% des sujets précisent avoir souvent des difficultés pour se mettre à la place des natifs et considérer leurs croyances (ce qu'ils pensent à propos de situations données) pour identifier la nature de leurs émotions et comprendre les objets ainsi que les causes de leurs émotions. La moyenne de classement obtenue pour ces difficultés vaut 6,09.

● Types de difficultés rapportés pour être empathique en situation interculturelle

Par ailleurs, 27 sujets du groupe expérimental répondent à la question 5 du Questionnaire 1. Les sujets donnent 37 exemples de situations vécues au sein desquelles ils ont eu l'impression d'avoir des difficultés pour comprendre les émotions des natifs.

Parmi les exemples de situation problématiques donnés par les sujets, 5 ne concernent pas la non compréhension des émotions des natifs mais portent sur d'autres types d'éléments que les sujets ont eu du mal à comprendre en situation de communication interculturelle (intentions des natifs, sens de mots relevant de l'argot, sens d'expressions culturelles, gestes emblématiques). De plus, 3 exemples correspondent à des situations où les sujets ressentent du racisme et ne comprennent pas les émotions négatives dont ils sont l'objet. Bien que ces données soient très intéressantes pour comprendre certaines situations où les sujets éprouvent du mal à comprendre l'implicite culturel à l'œuvre dans l'émergence du sens des énoncés ou des comportements non verbaux ainsi que la situation sociale et les sentiments des individus étrangers en France, ces exemples ne seront cependant pas analysés, le but de l'étude étant d'appréhender la non compréhension d'émotions à cause de normes, croyances pouvant diverger d'une culture à l'autre.

Un sujet explique aussi pourquoi il n'a pas en général de difficulté pour comprendre les émotions des natifs, en précisant qu'il trouve toujours un moyen de comprendre l'émotion des natifs en portant attention à leurs gestes, aux expressions de leurs visages. Sa réponse ne sera pas encore commentée en suivant.

Les 28 autres exemples, comportant des situations éprouvées comme difficiles par les sujets pour comprendre les émotions de natifs, sont analysés. Ces exemples sont donnés par 22 sujets du groupe expérimental sur les 28 sujets interrogés soit 78,57% des sujets.

Parmi ces exemples de situations problématiques :

- 5 exemples montrent comment les sujets ont des difficultés pour comprendre l'expression d'émotions négatives exprimées envers une tierce personne ou envers eux-mêmes dans des contextes administratifs, professionnels ou publics.
- 2 exemples de difficultés sont dus à l'écart présent entre les représentations que se faisaient certains sujets du rapport aux émotions des natifs avant leurs venues en France et des émotions de natifs qu'ils observent une fois qu'ils sont en France.
- 5 exemples de situations problématiques correspondent à des difficultés de compréhension des charges émotionnelles d'expressions langagières, des sens d'items lexicaux dans des contextes donnés et de fait à une difficulté d'accéder à la subjectivité de locuteurs natifs.
- 7 exemples correspondent à des situations où les sujets ne comprennent pas l'émotion des natifs au vu d'évaluations cognitives différentes de mêmes événements.
- 3 exemples indiquent que les sujets ont des difficultés à comprendre des intensités d'émotions positives exprimées par des natifs.
- 3 exemples ont trait à des difficultés éprouvées par les sujets pour comprendre les émotions des natifs lorsque l'émotion affichée ne correspond pas à l'émotion ressentie.

Puis, d'autres exemples de situations problématiques pour la compréhension des émotions des natifs sont donnés une seule fois par les sujets. Un exemple correspond à un problème venant de la difficulté à saisir les raisons de la réaction émotionnelle positive d'un natif lors de la prononciation d'un mot vulgaire. Un exemple correspond à la non compréhension d'une expression émotionnelle au vu d'une impossibilité d'accès aux dimensions para et non verbales l'accompagnant. Dans un autre exemple, un sujet éprouve des difficultés à comprendre les raisons du partage d'une émotion.

● Difficultés pour comprendre les émotions de natifs : évaluations cognitives

Le tableau 50 présente les exemples donnés par les sujets du groupe expérimental comme situations problématiques pour comprendre les émotions des natifs les plus récurrentes. Dans ces situations, les sujets semblent avoir des difficultés pour comprendre les émotions des natifs car ces derniers réalisent des évaluations cognitives de mêmes événements différentes de celles réalisées par les sujets.

Exemples	Citations ou notes sur les difficultés à comprendre les émotions de natifs au vu d'évaluations cognitives de même événements différentes
1	« Quand les collèagues fait des rigoles et ils faitent rire, pour moi ça ne me sens rien et je ne ris pas. »
2	« Quand quelqu'un dit une blague français, tout le monde rit et je ne sais pas pourquoi. »
3	« L'émotion sur le temps mauvais mais pour les chinois pas du tout. Le beau temps fait l'émotion positive pour les français car on se bronze mais en Chine, c'est l'inverse, il se blanchi. » *Notes prises pendant la réalisation du questionnaire* : La participante explique qu'au début de sa relation avec son petit ami français, elle ne comprend pas pourquoi il lui précise qu'il est triste quand il pleut. Elle ne comprend pas pourquoi les français sont tristes à cause de la météo alors qu'en Chine, la pluie ne change pas le moral des gens fait-elle remarquer.
4	« Les chinois ont peur d'être bronzé, on peur le soleil. On cherche toujours un soin pour faire exlir la peau ». *Notes prises pendant la réalisation du questionnaire* : La participante explique qu'elle trouve étrange lorsqu'elle vient en France pour ses études que les français aiment tant prendre le soleil et qu'ils soient contents de voir leur peau noircir car en Chine, la blancheur est un critère de beauté. Elle précise que l'ombrelle permet de se protéger du soleil et qu'il existe aussi des soins pour se blanchir la peau. Son petit ami, participant aussi à l'expérience, ajoute que ce critère concerne surtout les femmes.
5	« En regardant le film 'Le petit mouchoir', mon ami français a pleuré, mes collègues français ont pleuré. Mais avec une concentration du début, jusqu'au bout, il y a rien qui s'est passé pour moi, absolument rien. Ce film les touche énormément parcequ'il est comme la vie de tout le monde, l'histoire triste peut arriver à tout le monde, c'est comme si que c'est 'toi' dans le film. Mais j'ai pas compris et j'ai rien senti de toutes ces émotions. »
6	« Une fois, une prof nous a conseillé un film qui s'appelle un longhe dimanche de fiançaille. Elle pense que c'est un film émouvant. Mais une fille russe et moi qui venons de pays où les gens encontrent les difficultés toujours dès petit ont l'impression que c'est un film très long et ennuyant. On comprend pas pourquoi les français sont si sentimentaux et faibles face aux difficultés. Du coup, la prof s'est offendue. Les français aiment voir les films sophistiqués et sentimentaux, ce qui est incompréhensible pour nous asiatiques. Peut-être ils vivent dans un monde qu'on peut s'exprimer libéralement, ils veulent trouver leurs reflets dans le film. Au contraire, nous asiatiques aiment bien les films d'action, d'horreur, de sciences et fiction. Pour nous, les films sont des places où on s'échappe à notre réalité quotidienne et on trouve notre rêve. Il n'y a pas les acteurs très beaux en france non plus comme les films américains. Les français ne cherchent pas les héros dans le film. Au contraire, nous on a besoin de voir les beaux acteurs dans le film, ce qui essentiel pour la vente de film. »
7	« Une fois, en vendredi. On a dit qu'on jouerait badmiton ensemble. Après un camarade n'était pas venu. Le moment là, mon ami français m'avait dit : 'il est bizzard, je ne sais pas pourquoi il ne vient pas'. Il était un peu triste. En fait je sait pas pourquoi ça le gênait.

	Notes prises pendant la réalisation du questionnaire par l'expérimentatrice : Le participant explique qu'il ne comprend pas pourquoi son ami est triste parce que pour lui c'est normal que l'autre français ne les ait pas averti de son absence car c'est un vendredi soir et qu'il doit avoir beaucoup de choses à faire.

Tableau 50 : Situations problématiques pour l'empathie : évaluations cognitives divergentes.

Dans l'exemple 1 du tableau 50 donné par un sujet du groupe expérimental, on voit que lorsque quelqu'un raconte une histoire drôle en français tout le monde rit mais pas l'enquêté. Il en est de même dans l'exemple 2 donné par un autre sujet. Le sujet précise qu'il ne comprend pas pourquoi tout le monde rit. Il est possible d'observer, ici, l'influence de la culture dans l'émotion ressentie via son impact sur l'évaluation cognitive d'une situation par un individu.

Il convient de rappeler que l'émotion résulte d'une évaluation cognitive (Lazarus, 1993) et comme cela a été mis en avant dans les chapitres 1 et 2, la cognition peut être influencée par la culture (cf : 1.4.1. ; 2.1.2.). C'est par le contexte culturel que l'activité humaine « prend une signification en situant l'intentionnalité qui la sous tend dans un système interprétatif précis. » (Barth, 1995 : 7).

L'humour qui correspond à une « Forme d'esprit qui consiste à présenter la réalité de manière à en dégager les aspects plaisants et insolites.» dans Le Petit Robert coordonné Rey-Debove, Rey (2013 : 1258) est différent selon les cultures et nous ne rions pas tous de tout ou des mêmes choses (Gachet, 2005 : 80-81). Cela explique pourquoi certains sujets interrogés comme les sujets donnant les exemples 1 et 2 rapportent des difficultés de compréhension face à certaines situations, certaines histoires, qui conduisent les natifs à rire et à exprimer des émotions positives. Il est possible d'observer dans les exemples 1 et 2 la difficulté des sujets à adopter le cadre de référence d'une personne de culture éloignée de la leur et à comprendre pourquoi celle-ci rit au vu d'un humour spécifique à la culture étrangère.

Les exemples 3 et 4 du tableau 50 donnés par des enquêtées du groupe expérimental comme situations où il leur a été difficile de comprendre les émotions des natifs sont aussi dues à l'impact de leur culture et de celle des natifs. Ils montrent comment les cultures des individus en tant que systèmes interprétatifs conduisent des natifs et les sujets à avoir différentes évaluations cognitives d'un même événement.

Une enquêtée explique avec l'exemple 3 ne pas comprendre pourquoi la météo influence le moral des natifs. Quand l'enquêtée commence à avoir une relation avec un Français, elle ne comprend pas pourquoi il est triste quand il pleut. Elle explique que les Français aiment être bronzés et donc aiment le beau temps, ce qui n'est pas le cas des Chinois qui aiment avoir la peau claire et font en sorte qu'elle soit claire. Une autre note avec l'exemple 4 aussi ne pas comprendre pourquoi les natifs aiment avoir la peau mate car les individus chinois ont peur d'être bronzés, la blancheur de la peau constituant un critère de beauté. Les sujets semblent ici rapporter l'impact des cultures en tant que système symbolique qui donne sens à la réalité alentour des natifs et des individus chinois dans les réactions émotionnelles différentes que peuvent avoir des individus chinois et des natifs face à de mêmes événements : le soleil et la météo.

Dans les exemples 3 et 4, les sujets semblent faire part de visions du monde différentes sous tendues par des cultures attribuant des significations différentes à de mêmes événements. Or comme l'émotion résulte toujours de l'interprétation d'un événement, d'une situation (Lazarus, 1993), il peut ainsi être difficile de comprendre l'émotion d'une personne dont la culture est éloignée de la sienne (Pacherie, 2004).

Le même phénomène est observable dans les exemples 5 et 6 du tableau 50 donnés par les sujets du groupe expérimental. Ces exemples montrent aussi comment il peut être difficile pour les sujets étrangers de comprendre l'émotion d'un natif si ce dernier évalue la situation ayant déclenché l'émotion du natif d'une façon différente de celle dont le natif l'évalue. L'impact de l'influence de la culture et du contexte de vie créant des schémas d'interprétation spécifiques engendrant l'interprétation d'un événement et donc le ressenti d'une émotion donnée sont encore visibles dans les situations rapportées dans les exemples 5 et 6.

Avec l'exemple 5, une enquêtée du groupe expérimental rapporte que quand elle visionne le film *Les petits mouchoirs* avec son ami français et ses amis, ces derniers pleurent. Ils sont tristes. Le film les touche. L'enquêtée précise que l'histoire les touche car c'est une histoire qui peut arriver à tout un chacun mais qu'elle ne ressent rien en voyant le film et qu'elle ne comprend pas leurs émotions.

Dans l'exemple 6, une enquêtée signale ne pas comprendre pourquoi l'une de ses enseignantes de français lui présente le film *Un long dimanche de fiançailles* comme un film émouvant. Selon elle, ce film n'a rien d'émouvant. Elle explique qu'elle ne le trouve pas émouvant car dans son pays les gens rencontrent des difficultés dès leurs enfances et que par conséquent ce film est plutôt long et ennuyeux.

Les exemples 5 et 6 illustrent encore une fois combien il peut être difficile d'adopter le cadre référentiel de personnes ayant une culture éloignée de la sienne pour comprendre leurs réactions émotionnelles face à une situation donnée. Ici le visionnage d'un film procure des émotions aux natifs mais non aux enquêtées qui ne parviennent pas à comprendre les réactions émotionnelles des natifs face à des situations qui ne suscitent chez elles aucune émotion.

De plus, l'enquêtée donnant l'exemple 5 précise qu'elle ne comprend pas pourquoi les français sont si sentimentaux. Ce qui montre qu'elle semble avoir des difficultés à comprendre les intensités des émotions éprouvées par les natifs. Or il est possible qu'elle ait des difficultés à comprendre les intensités de leurs émotions à cause des meilleures capacités de régulation des émotions qu'ont les individus de culture « asiatique » comparé aux individus de culture « occidentale ». Comme le montre l'étude de Tsai et Levenson (1997), les individus de culture « asiatique » régulent mieux leurs émotions que les individus de culture « occidentale ». Ce qui pourrait expliquer pourquoi l'enquêtée éprouve des difficultés à comprendre pourquoi les natifs ne régulent pas leurs émotions et soient « si sentimentaux » comme elle le précise.

Dans l'exemple 7, un sujet précise ne pas comprendre l'évaluation cognitive d'un natif le conduisant à éprouver de la tristesse dans une situation donnée. Quand le sujet va au badminton avec ses amis français un vendredi soir, l'un des deux amis ne vient pas, sans prévenir. L'autre ami français est triste. Le participant ne comprend pas sa tristesse, pourquoi ça le gêne. Selon lui, ce n'est pas grave que l'autre ami français ne les ait pas prévenus de son absence car il doit être fortement occupé un vendredi soir. Il est possible de constater, ici, une différente évaluation cognitive d'un même événement et une difficulté à adopter le cadre de référence de la personne dont l'émotion n'est pas comprise.

● Difficultés pour comprendre des émotions négatives exprimées par des natifs

Le tableau 51 présente les exemples donnés par les sujets du groupe expérimental comme situations problématiques pour comprendre les émotions des natifs au vu de la non compréhension d'expressions d'émotions négatives de leur part.

Exemples	Citations sur les difficultés à comprendre les émotions de natifs lors d'expressions d'émotions négatives
8	« Quand je demande des document de CAF à mon propriétaire avec une façon très polie et douce, mais elle est un énervée et me dit : « Non, non, non, on fait pas comme ça, tu es difficile. »
9	« J'ai fait collections des données à un responsable d'un lab, il a rencontré problème de trouver des données du 3 ans avant. Il est très énervé de moi. Je ne comprends pas qu'il est énervé de moi car c'est pas mon fait de perdre des données. »
10	« Une fois, je suis allée à la banque pour renseigner des informations. La dame d'accueil avait l'air énervée de me les explique en détail. Je ne comprends pas pourquoi elle est m'ennuie. »
11	« J'ai rencontré auparavant, dans le métro ou à la gare, des hommes trop bu, qui n'arrête pas de se parler lui même, à très haut voix, il apparaît très furieux, désagréable, agressif pour les autres. »
12	« Je me souviens une situation. Un jour, je suis allée au capitôle trouver un restaurant pour le dinner. Je veux lire le menu devant le restaurant. Il y a déjà un homme debout devant le menu. Je veux lire le menu ensemble seulement, cependant, ça lui gêne, il est devenu très effrayé avec l'émotion très négatif. Il m'a dit : 'Si tu veux lire, tu lis' dans un voix très haut et fort. Je ne comprend pas pourquoi il a angoissé sur ça. »

Tableau 51 : Situations problématiques pour comprendre des émotions négatives.

Les exemples de situations où il a semblé difficile aux sujets du groupe expérimental de comprendre les émotions des natifs exposés dans le tableau 51 correspondent à des situations au sein desquelles des natifs expriment des émotions de valence négative. Les sujets expliquent ne pas comprendre les émotions négatives qui sont exprimées à leur égard comme dans les exemples 8, 9, 10 et 12. Ils ne comprennent pas les émotions négatives d'énervement dont ils sont l'objet. Or il est ainsi possible de comprendre, en considérant l'écart présent entre les *display rules* des cultures occidentales et non occidentales asiatiques, pourquoi certains sujets du groupe expérimental rapportent avoir des difficultés pour comprendre les énervements de natifs à leur égard. Le fait que la culture émotionnelle (pour reprendre le terme de Gordon, 1989 : 322) en vigueur dans la société où ils se sont développés ne promeuve pas l'expression de la colère, au vu du concept du *soi* qu'elle véhicule, peut être à l'origine de leurs incompréhensions.

Ainsi que cela a été expliqué auparavant (cf : 3.5.2.2.), l'enfant apprend lors de son processus de socialisation les *display rules* (règles d'expression des émotions) en vigueur dans sa culture. Ces normes sociales de l'expression des émotions conduisent l'individu à maîtriser l'expression d'une émotion en l'accentuant ou en la masquant selon la situation dans laquelle il se trouve lorsqu'il l'éprouve (Ekman, Sorenson & Friesen, 1969). Une émotion éprouvée dans une situation donnée peut être exprimée avec plus ou moins d'intensité par deux sujets de cultures distinctes, ayant appris des *display rules* différentes lors de leur socialisation. L'étude de Mauss, Butler, Roberts et Chu (2013) montre comment les *display rules* de sujets américains d'origine asiatique et européenne les conduisent par exemple, suite à l'induction de la colère en laboratoire, à exprimer différemment leur colère. Les deux groupes de sujets présentent les mêmes réactions physiologiques relatives à la colère mais les sujets d'origine asiatique expriment moins l'émotion de colère que les sujets d'origine européenne. Les auteurs soulignent l'impact des valeurs culturelles dans le contrôle de l'expression des émotions et spécifiquement dans le contrôle de l'expression de la colère.

Comme l'explique Krauth-Gruber (2009), les cultures non occidentales asiatiques comme la culture chinoise et japonaise promeuvent l'expérience ainsi que l'expression des émotions comme la sympathie, la honte, la culpabilité, la peur qui permettent le maintien du *soi* dans une relation d'interdépendance à autrui ainsi que le maintien de l'harmonie des relations interpersonnelles, le *soi* se définissant dans ces cultures par les relations avec les membres du groupe. Ce qui n'est pas le cas des cultures occidentales où il existe une autre définition du *soi*. Ainsi que le souligne Krauth-Gruber (2009) dans les cultures occidentales, le *soi* est défini comme ce qui est à l'origine des pensées et des comportements. Le *soi* n'est pas envisagé au regard des relations interpersonnelles qu'entretient le sujet avec les autres comme c'est le cas dans les cultures asiatiques. L'auteur explique que c'est à cause de cette conception du *soi* comme un sujet indépendant des autres individus du groupe auquel appartient le sujet que les cultures occidentales promeuvent l'expérience et l'expression des émotions qui assurent l'indépendance et l'autonomie du sujet par rapport aux autres comme la fierté, la joie, la colère.

En outre, dans les situations rapportées avec les exemples 11 et 12, deux sujets ne comprennent pas les intensités d'émotions négatives exprimées par des natifs. Ils utilisent les adverbes de quantité « très » dans « il n'arrête pas de se parler lui même, à très haut voix. Il apparaît très furieux, désagréable » et « il est devenu très effrayé avec l'émotion très négatif […] dans un voix très haut et fort ».

Comme cela a été précisé, (cf : 3.5.2.3.) : selon Bond (1993), les individus de culture chinoise éprouvent avec une fréquence, une intensité et une durée plus faibles les émotions car elles sont envisagées comme pathologiques dans la culture chinoise. De plus, l'auteur note que les individus chinois modulent généralement l'expression de leurs émotions pour le bon déroulement du cours social et l'harmonie des relations interpersonnelles.

Au vu des conceptions de l'émotion présentes dans la culture chinoise, il est possible d'envisager pourquoi il peut être complexe pour deux sujets du groupe expérimental de comprendre l'intensité d'émotions négatives exprimées par des natifs. Il est souligné dans la littérature que les capacités de régulation des émotions sont souvent de natures distinctes chez les individus de culture asiatique et occidentale, les premiers présentant de meilleures capacités de régulation des émotions pour ne pas interrompre l'harmonie des relations interpersonnelles et le bon déroulement des relations interpersonnelles. Ce qui peut expliquer pourquoi deux sujets du groupe expérimental précisent ne pas saisir pourquoi des natifs expriment des émotions négatives si intensément.

● Difficultés pour comprendre l'expression d'émotions positives

Le tableau 52 présente les exemples donnés par les sujets du groupe expérimental correspondant à des situations où il semble difficile aux sujets de comprendre les fréquences et l'intensité avec lesquelles des natifs expriment des émotions positives.

Exemples	Citations ou notes sur les difficultés à comprendre les émotions de natifs en fonction de l'intensité avec laquelle ils expriment des émotions positives
13	« Quelques natifs aiment faire la soirée à la folie. Ils font la fête dans le couloir chaque jour en chantant la même chanson. Justement, je comprends pas pourquoi, ils sont toujours heureux. »
14	« Je trouve que les français est très passionne. Quand j'ai dit le plus cool pays c'est « YEMEN », mon ami il ri beaucoup. Ca me scoke. Les français sont très facile de rire. » *Notes prises pendant la réalisation du questionnaire* : Le participant explique que quand il raconte une histoire drôle à un ami français qui rit, ce dernier rit beaucoup trop. C'est bizarre pour lui. Il raconte l'histoire drôle à l'expérimentatrice et lui demande quel est le plus beau pays du monde. Elle répond qu'elle ne sait pas. Il lui dit que c'est la Chine. Il lui demande quel est le pays où les gens sont le plus gentil. Elle lui répond que c'est la Chine et il approuve sa réponse. Il lui demande quel est le pays où les gens sont le plus cool. Elle lui répond la Chine. Il lui dit que sa réponse est incorrecte en précisant que c'est le « YEAH MEN ». Il explique que lorsqu'il raconte cette histoire drôle à son ami français, ce dernier rit beaucoup et longtemps et qu'il ne comprend pas sa réaction parce que sa blague n'est pas si drôle. Son ami rit trop selon lui. Sa petite amie, qui participe aussi à l'expérience, est témoin de la même scène. Elle précise qu'elle aussi est choquée par la réaction de l'ami et mime ce dernier éclatant de rire.
15	« Des français sont très facilement d'être contents. C'est un peu étrange pour moi. »

Tableau 52 : Situations problématiques pour comprendre des émotions positives intenses.

Avec l'exemple 13 du tableau 52, un sujet du groupe expérimental ne comprend pas pourquoi les français qui habitent près de chez lui font la fête tous les soirs. Il ne comprend pas pourquoi « ils sont toujours heureux ». Or cette non compréhension peut s'expliquer par les règles sociocuturelles régissant l'expression émotionnelle dans les cultures : les *displays rules* (Ekman & Sorenson, Friesen, 1969*)*.

Dans la culture chinoise, dite « collectiviste » (Harbour, 2009), l'expression des émotions doit être modérée pour ne pas interrompre le bon déroulement des échanges interpersonnels tandis que dans les cultures « individualistes », elle est encouragée (Tsai & Levenson, 1997). Comme cela a été expliqué plus haut et dans le cadre théorique (cf : 3.5.2.3) selon Bond (1993), les réactions physiologiques relatives aux émotions, accompagnant l'interprétation d'un événement, sont universelles mais les sujets de culture chinoise les éprouvent moins souvent, moins fortement et moins longtemps, les conceptions de l'émotion dans cette culture ayant un caractère pathologique et l'expression de l'émotion étant modulée pour ne pas interrompre l'harmonie des relations interpersonnelles.

Aussi, comme cela est souligné plus haut, selon Krauth-Gruber (2009), l'émotion de la joie est plutôt exprimée par les individus de culture occidentale que de culture asiatique car elle ne répond pas à la définition du « soi » en tant qu'être lié aux autres comme le fait par exemple la sympathie. Ce qui peut aussi expliquer les difficultés d'un sujet du groupe expérimental exprimées dans l'exemple 13.

L'exemple 14 du tableau 52 indique que lorsque l'un des sujets du groupe expérimental raconte une histoire drôle à l'un de ses amis français, ce dernier rit énormément, ce qui choque

le participant de l'étude. Le sujet qui donne l'exemple 14 est choqué parce que l'ami à qui il raconte une histoire drôle rit trop en écoutant son histoire. Son histoire n'est pas, d'après lui, si drôle. La petite amie du sujet précise qu'elle aussi est choquée en voyant l'ami français rire autant. Elle le mime.

Il est possible de constater dans l'exemple 14, que le sujet donnant cet exemple réalise une évaluation cognitive différente de l'histoire qu'il raconte de celle que réalise le natif et que de fait ce sujet ne comprend pas l'émotion de ce dernier puisque d'après lui son histoire n'est pas si drôle. On voit encore une fois comment un sujet étranger peut avoir des difficultés à comprendre l'émotion exprimée par un natif au vu d'une évaluation cognitive différente d'un même événement. Ici, le sujet interprète l'histoire qu'il raconte de façon différente du natif. Ce qui le conduit à ne pas comprendre pourquoi le natif rit autant.

Le sujet rapportant l'exemple 14 et son amie expliquent aussi qu'ils ne comprennent pas pourquoi leur ami français exprime une émotion positive d'une telle intensité quand le sujet lui raconte l'histoire drôle. Or il est possible de comprendre leurs difficultés de compréhension en considérant les règles de l'expression de la joie en vigueur dans les cultures asiatiques. L'expression de joies intenses y est considérée comme pouvant interrompre l'harmonie des relations interpersonnelles car elle peut donner lieu à des contrastes trop importants entre celui qui exprime une joie intense et les autres qui ressentent d'autres émotions (Mesquita & Leu, 2007 : 144). Cela peut expliquer pourquoi le sujet rapportant l'exemple 14 est choqué lorsqu'il observe son ami français rire avec une telle intensité et exprimer une joie si intense après avoir écouté son histoire drôle.

Via l'exemple 15 du tableau 52, un sujet du groupe expérimental explique que pour lui il est étrange que les natifs soient facilement contents.

La difficulté du sujet rapportée dans l'exemple 15 pour comprendre l'émotion des natifs peut s'expliquer par le phénomène ci-dessus explicité. L'écart entre les règles socioculturelles de l'expression des émotions positives dans les cultures asiatiques et occidentales peut expliquer les difficultés rapportées par le sujet rapportant l'exemple 15.

La distance entre les normes culturelles de l'expression des émotions positives entre la culture du sujet chinois et la culture des natifs peut expliquer la difficulté qu'a le sujet donnant l'exemple 15 pour comprendre pourquoi les natifs expriment facilement l'émotion de la joie. Dans la CM du sujet, l'expression de la joie n'est pas encouragée de la même façon que dans la culture des natifs.

● Difficultés pour accéder à la subjectivité des locuteurs natifs

Le tableau 53 expose les exemples donnés par les sujets du groupe expérimental comme situations problématiques pour comprendre les émotions des natifs provenant de la non compréhension des charges émotionnelles d'expressions langagières ou d'items lexicaux selon leurs contextes d'utilisation.

Exemples	Citations sur les difficultés à comprendre les émotions de natifs à cause de connotations d'expressions langagières
16	« Comme j'ai travaillé dans magasin, j'ai entendu zouvent que les filles disent 'c'est canon' et elle a l'air contente. »
17	« L'expression 'c'est terrible' me confuse beaucoup. Sa signification dépend de la situation, de l'intonation des locuteurs. Il existe le sens négatif et le sens positif. Je ne maîtrise pas le sens positif. On m'a expliqué que, pour un film, si ce dernier te plaît beaucoup. Tu peux dire : 'Ce film, c'est terrible' avec un ton admiratif mais je me demande que cela ne veut pas dire que c'est un très mauvais film. »
18	« Une mère dit à son fils bête, idiot. En fait, c'est pas de la critiquer on c'est pas le fait. Par contre, c'est le contraire pour exprimer l'amour. »
19	« L'utilisation du tutoiement est aussi difficile pour moi. On se vouvoie pour exprimer le respect et la politesse, mais si on devient proche après, je ne sais pas à quel point où on peut tutoyer. A mon avis, le tutoiement exprime l'intimité, lorsqu'on veut approcher des autres, peut-on garder le tutoiement en gardant le respect. Les chinois utilisent le tutoiement afin d'exprimer la gentillesse. »
20	« Quand les natifs disent 'Mademoiselle', 'Pardon', 'S'il-vous-plaît', je ne sais pas si c'est pour respecter ou mettre une distance »

Tableau 53 : Situations problématiques pour comprendre les émotions via le discours.

L'enquêté rapportant l'exemple 16 du tableau 53 précise qu'il a des difficultés à comprendre pourquoi des filles disant « c'est canon » dans un magasin où il travaille sont contentes. Il ne semble pas comprendre la connotation positive de l'expression « C'est canon. ». Il éprouve des difficultés à mettre en rapport l'énonciation de cette expression avec les émotions de valences positives qu'affichent les locutrices. Lorsque l'expression émotionnelle est accompagnée d'une expression, ayant un sens implicite, il peut être difficile pour un individu étranger de comprendre les émotions éprouvées par des natifs selon son degré de maîtrise du système linguistique de la LE.

L'enquêtée donnant l'exemple 17 explique avoir des difficultés à comprendre la connotation positive de l'expression « c'est terrible » en précisant que son sens dépend de sa situation d'énonciation et de l'intonation du locuteur. Elle précise que l'énoncé « ce film est terrible » ne signifie pas forcément que le film est mauvais mais l'on peut comprendre qu'il plaît au locuteur en fonction de son intonation. L'enquêtée fait part d'une difficulté à identifier la connotation positive ou négative d'une expression. Cet exemple atteste qu'il peut être compliqué d'identifier le sens implicite d'une expression. Pour identifier son sens implicite, il faut être conscient que son sens est déterminé par la culture dans laquelle elle s'inscrit (Zhihong, 2008). Sans la connaissance de l'influence du système culturel français sur le sens implicite des énoncés, il peut être difficile de comprendre les émotions des natifs. Lorsqu'un individu étranger n'a accès qu'au sens explicite d'une expression, il est possible qu'il ne puisse accéder à ce que Kerbat-Orecchioni (2002) nomme la subjectivité des locuteurs et de fait ne pas comprendre leurs émotions.

Dans l'exemple 18 du tableau 53, un autre sujet précise que quand un natif utilise l'item « bête » ayant une connotation négative pour qualifier quelqu'un, il peut en utilisant cette unité lexicale exprimer de l'amour à cette personne. La situation rapportée dans l'exemple 18 illustre qu'il peut être difficile pour un sujet étranger de comprendre la subjectivité d'un locuteur natif et son émotion si le vocable qu'il utilise a une connotation opposée à la valence de son émotion. Quand il n'y a pas une adéquation entre la connotation du vocable utilisé par

un natif et la valence de son émotion, il peut être compliqué pour un sujet étranger d'accéder à la subjectivité du locuteur. Comme l'accès à la subjectivité peut se faire au vu du mot que le locuteur choisit parmi son stock lexical (Kerbrat-Orecchioni, 2002), si le locuteur choisit un mot qui a une connotation négative, il n'est pas forcément évident pour l'individu étranger de comprendre pourquoi il exprime une émotion de valence positive.

L'enquêtée rapportant l'exemple 19 du tableau 53 explique qu'elle sait que le vouvoiement en français exprime la politesse et le respect mais précise ne pas comprendre si lorsqu'on est proche de quelqu'un et qu'on le tutoie, cela signifie qu'on le respecte moins.

Comme l'indique Meng (2012), les systèmes d'adresse en français et en mandarin sont différents du fait de la signification des relations sociales. L'auteur explique que les individus chinois sont influencés par le confucianisme et sont très sensibles à l'esprit de groupe ainsi qu'à l'interdépendance des relations sociales en soulignant que leur utilisation des termes d'adresses est complexe. L'auteur note que dans le nord de la Chine (le vouvoiement n'existant pas dans le sud de la Chine), les gens vouvoient les personnes plus âgées même leurs propres parents, leurs voisins ainsi que les personnes d'un rang social supérieurs. Il précise que les parents tutoient leurs enfants. L'auteur souligne qu'en France, le système d'adresse est différent : les parents de famille proches de LM française se tutoient et les individus se vouvoient selon les situations de communication et leur proximité sociale. En Chine, le vouvoiement que l'on attribue aux personnes plus âgées et d'un statut social supérieur marquent le respect comme le fait remarquer Meng (2012).

Il est possible de comprendre, en considérant l'utilisation spécifique du vouvoiement pour exprimer du respect à la personne à qui l'on s'adresse en mandarin, pourquoi l'enquêtée donnant l'exemple 19 se demande si quand l'on tutoie quelqu'un en français on lui exprime moins de respect que lorsqu'on le vouvoie. Cet exemple indique l'importance de la prise en compte ainsi que de la compréhension des règles socioculturelles de l'utilisation du système linguistique étranger, une compétence socioculturelle partielle au niveau de la compétence de communication (cf : 2.1.1.) dans la LE pouvant conduire à des difficultés de compréhension de la subjectivité des natifs.

Comme le rappelle Lehmann (2010), le locuteur choisit un terme d'adresse pour s'adresser directement à autrui parmi un stock de termes d'adresse et effectue son choix en fonction de sa classe, sa culture ainsi que de la relation qu'il a avec la personne avec qui il souhaite communiquer. Or les systèmes d'adresse du chinois et français, mis à part la différence qui vient d'être précisée au niveau de l'utilisation du tutoiement et du vouvoiement des locuteurs chinois et des locuteurs français, ont de nombreuses dissemblances.

En Chine, le rang social de l'allocutaire détermine les termes d'adresses utilisés par le locuteur pour attirer son attention. Meng (2006) explique que si une personne à un statut important, les individus chinois s'adressent à lui en utilisant son nom suivi de sa fonction ou son nom suivi de son titre professionnel ou son nom suivi de sa profession alors que les français vont seulement utiliser les termes « Monsieur », « Madame » pour marquer la supériorité d'un individu dans le milieu professionnel.

Meng (2006) rapporte avoir déjà eu des difficultés pour s'adresser en français à un ancien collègue chinois qui était professeur, le simple terme « Monsieur » suivi de son nom de famille pouvant lui faire perdre la face car il ne mentionne pas son statut comme le font les termes d'adresses chinois. En chinois, utiliser seulement le terme « Monsieur » pour interpeller une personne n'est pas respectueux. Ce qui peut permettre de comprendre pourquoi dans l'exemple 17, l'enquêtée explique ne pas savoir si lorsqu'on l'interpelle en lui disant

« Mademoiselle », un natif fait preuve de politesse envers elle.

De plus, comme le met en exergue Zhang (2012) dans sa thèse de doctorat, en fournissant une riche liste des incompréhensions ou des malentendus pouvant exister dans des situations de communications interculturelles entre des locuteurs de LM française et chinoise, l'emploie des expressions servant à s'excuser est différent dans les cultures chinoise et française. Les locuteurs chinois et français ne s'excusent pas pour les mêmes choses. Ils ne s'excusent pas dans les mêmes contextes.

Comme Zhang (2012 : 170) le fait remarquer, il est courant de s'excuser en France et on dit spontanément « pardon » pour demander son chemin, quand on bouscule quelqu'un ou que l'on passe devant lui. L'auteur souligne qu'en Chine on s'excuse seulement si l'on fait du mal à la personne en la heurtant et demander à son voisin de table de lui passer le sel ne nécessite et ne justifie en rien que l'on s'excuse.

Ainsi, les systèmes d'excuse sont différents dans les cultures chinoise et française. Ce qui peut expliquer pourquoi l'enquêtée qui donne l'exemple 17 précise aussi ne pas comprendre si lorsque des natifs lui disent « pardon », « s'il-vous-plaît » dans la rue c'est pour lui manifester du respect ou mettre de la distance. Quand l'enquêtée entend qu'on lui dit « pardon », si on l'effleure dans la rue, il est possible qu'elle ne comprenne pas pourquoi on s'excuse auprès d'elle puisqu'on ne lui a pas fait vraiment mal et qu'elle s'interroge sur le sens de l'excuse et le sentiment qu'il reflète.

- **Difficultés pour comprendre les émotions réellement ressenties par des natifs**

Le tableau 54 montre les exemples que donnent les sujets du groupe expérimental comme situations au sein desquelles ils éprouvent des difficultés pour comprendre les émotions des natifs quand ces derniers affichent des émotions données mais en éprouvent d'autres.

Exemples	Citations ou notes sur les difficultés à comprendre les émotions de natifs lors de la non adéquation entre l'émotion affichée et ressentie
21	*Notes prises à posteriori* : Cela faisait moins d'un an que la participante habitait en France. Elle va dans un magasin de sport. Une petite fille est avec sa mère. Elle essaye d'attraper un ballon mais n'y arrive pas. La mère a le dos tourné. La participante attrape le ballon et le donne à la petite fille. La mère vient vers elles. Elle lui sourit en lui disant 'Quand même'. La participante pense qu'elle est contente. La participante précise qu'elle n'a pas encore le niveau B2 à l'époque. Quand la mère sort du magasin avec sa fille, elle dit à sa fille 'Arrête avec les ballons' en criant. Elle n'a pas l'air contente. La participante comprend alors que quand la mère lui disait 'Quand même' en souriant, cela ne signifiait pas qu'elle était contente.
22	« La personne fait une expression ironique, je ne comprend pas souvent cette émotion. »
23	« Je trouve que les natifs prèfent de ne pas refuser les autres directement, ils prèfent dire 'oui' tout de suite mais après chercher quelque excuse pour refuser indirectement. Je ne comprend pas quelle émotion de cette comportement, peut-être ils trouvent embarrassant de refuser directement. »

Tableau 54 : Situations problématiques pour comprendre les émotions ressenties.

Avant de commenter le tableau 54, il est essentiel de rappeler comment Cosnier (1996) précise qu'il existe des règles de l'expression de l'affect. L'usage volontaire, intentionnel et

communicationnel des émotions s'oppose à l'apparition non contrôlée des émotions dans la communication, les émotions pouvant être volontairement affichées ou réellement vécues (Plantin, 1997 : 106). Ainsi que le met en avant Cosnier (1996), les manifestations spontanées des états internes relèvent de la communication émotionnelle. Quant à l'expression contrôlée des émotions, elle correspond à la communication émotive. En situation de communication, Cosnier (1997) note que l'échange d'informations est accompagné d'indices (pour la communication émotionnelle) et d'indicateurs (pour la communication émotive). Les informations échangées sont aussi de nature émotionnelle.

L'exemple 21 du tableau 54 indique que lorsqu'une femme sourit à l'enquêtée qui rapporte cet exemple en lui disant « Quand même » et en reposant le ballon de sa fille dans le magasin, la femme réalise un sourire social, relevant d'une communication émotive. Son sourire ne fait pas spontanément irruption dans la communication au vu d'un état interne de joie. Le sourire social permet de satisfaire les codes (Bohler, 2012). Or lorsque la femme sourit en disant « Quand même », la participante n'ayant pas à ce moment-là le niveau B2 en français ne comprend pas que la femme n'est pas contente. Au contraire, au vu du sourire qu'elle affiche, elle pense qu'elle est contente. Ce n'est qu'une fois que la femme sort du magasin en réprimandant sa fille que l'enquêtée se rend compte que lorsque celle-ci affiche un sourire en disant « Quand même » cela ne signifie pas qu'elle est contente. Cet exemple indique la difficulté que peut avoir un sujet étranger pour comprendre l'émotion d'un natif lorsqu'il perçoit seulement ce qu'il affiche (son expression faciale émotionnelle) et que sa maîtrise de la langue française ne lui permet pas d'avoir une appréhension complexe et globale de son ressenti en appréhendant sa subjectivité via ses énoncés.

Dans le dialogue, les gestes participent à l'interaction. Ils constituent le co-texte de l'énoncé total (Cosnier, 1996). Pour un sujet étranger, il peut être compliqué de comprendre l'énoncé total si les informations verbales ne sont pas mises en relation avec les informations non verbales.

De plus, on peut observer via l'exemple 22 du tableau 54 qu'un sujet du groupe expérimental précise avoir eu une difficulté pour comprendre l'émotion d'un natif réellement ressentie lorsque ce dernier s'exprime avec ironie. Le sujet précise : « La personne fait une expression ironique, je ne comprend pas souvent cette émotion. »

L'ironie correspond à dire l'inverse de ce que l'on souhaite faire comprendre (Cnrtl). L'ironie correspond à une manière de se moquer en disant l'inverse de ce qui devrait être dit (Rey-Debove & Rey, 2013).

L'exemple 22 atteste que lorsqu'un natif s'exprime avec ironie et a donc un discours dont le sens en surface est contraire au message qu'il souhaite transmettre réellement, il peut être difficile pour un individu étranger de comprendre le sens de son message et par conséquent de comprendre ce que peut ressentir la personne ironique. Pour comprendre le sens de l'individu qui s'exprime avec ironie, le sujet étranger doit accéder au sens implicite de son discours. C'est précisément sur l'implicite que se base l'ironie et comprendre l'ironie demande aux récepteurs de réaliser un décodage spécifique pour accéder au sens en plus du sens décodé (Leca Mercier, 2003).

Enfin, dans l'exemple 23 du tableau 54, un sujet explique qu'il ne comprend pas pourquoi les natifs préfèrent accepter tout de suite quelque chose qu'on leur demande et trouver une excuse par la suite pour « refuser indirectement » comme il le précise. Le sujet rapportant l'exemple 23 note ne pas comprendre l'émotion que reflète ce comportement. Il se demande s'il est embarrassant pour les natifs de refuser explicitement quelque chose qu'on

leur demande. Dans cet exemple, les natifs ne refusent pas tout de suite de faire quelque chose qui leur est demandé mais refusent de faire ce qu'on leur demande à posteriori, avec une excuse.

Il est possible de constater que dans la situation rapportée dans l'exemple 23, les natifs ne refusent pas tout de suite de rendre un service à quelqu'un mais plus tard en précisant qu'ils ont un empêchement pour ne pas vexer la personne qui leur demande quelque chose. Le refus indirect de natifs que rapporte un sujet du groupe expérimental dans cet exemple peut permettre aux natifs de ne pas faire perdre la face à l'interlocuteur qui leur demande un service. Goffman (2005), à l'origine de la théorie du ménagement des faces, explique que toute interaction est susceptible de faire perdre la face aux interactants qui y participent. Or le maintien de la face, correspondant selon l'auteur à la valeur sociale qu'une personne à d'elle-même, qu'elle figure, et que les autres personnes reconnaissent, est une condition nécessaire à la communication. Les participants d'une interaction doivent ménager la face de leur(s) interlocuteur(s). En refusant de rendre un service à quelqu'un en précisant qu'ils ont un empêchement, peut-être que cela permet aux natifs de ne pas vexer la personne qui leur demande quelque chose. Les conditions nécessaires à la communication sont préservées.

Il est aussi intéressant de remarquer que lorsque Zhang (2012 : 174-174) décrit comment les individus chinois évitent de refuser directement une proposition qu'on leur fait pour ne pas faire perdre la face à leur interlocuteur, il précise que ces derniers n'acceptent pas ce qui leur est proposé en utilisant des formules comme « On verra ! » ou encore « On va y réfléchir ». Cependant, on ne voit pas dans les exemples donnés par Zhang (2012) que pour ménager la face de leur(s) interlocuteur(s), les individus chinois acceptent une proposition puis trouvent à posteriori une bonne raison de ne plus pouvoir l'accepter. Il est ainsi possible de comprendre pourquoi le sujet du groupe expérimental puisse trouver étrange que des natifs acceptent de faire quelque chose puis qu'ils refusent à posteriori en précisant qu'ils ont un empêchement. Peut-être qu'il n'est pas habitué à observer des comportements similaires dans des situations semblables chez les locuteurs de sa LM.

● Difficultés pour comprendre les émotions des natifs à cause de stéréotypes

Le tableau 55 montre les exemples donnés par les sujets du groupe expérimental comme situations au sein desquelles ils ont des difficultés à comprendre les émotions des natifs à cause des représentations qu'ils ont des natifs et des émotions de natifs qu'ils observent.

Exemples	Citations sur les difficultés à comprendre les émotions de natifs au vu de l'écart entre les représentations qu'ils ont des natifs et leurs expériences
24	« Tout le monde dit que les français sont romantiques et acceuillants. Mais je trouve que les hommes français sont très timides et réticents. Je ne comprend pas pourquoi ils se comportent si passivement même s'ils grandissent dans un pays démocratique. »
25	« Un ami français n'aime pas le fromage et des chocolates mais il est comme un enfant quand on est allée à Disney. Je pense qu'il n'est pas comme les autres français que je connais. »

Tableau 55 : Situations problématiques pour comprendre les émotions à cause de stéréotypes.

Il est possible d'observer dans les exemples 24 et 25 du tableau 55 donnés par deux enquêtées du groupe expérimental la présence de stéréotypes induisant des incompréhensions au niveau de certaines réactions émotionnelles qu'elles observent chez les natifs.

Les stéréotypes correspondent à des croyances qui sont parfois fausses ou qui comprennent parfois un certain degré de « vérité » mais qui constituent toujours des simplifications de la réalité accompagnées de tendances d'exagération des ressemblances des membres de la catégorie stéréotypée (Légal & Delouvée, 2008 : 18). Comme cela a été expliqué dans le chapitre 2 (cf : 2.2.2.), les stéréotypes font partie de l'IESC décrit par Boyer (2001) et constituent le noyau dur de la compétence culturelle d'une communauté constituant sa compétence de communication. Ainsi que cela a été précisé auparavant (cf : 2.2.3.), les cribles des individus en situation de communication interculturelle relatifs au lexique mais aussi à la grammaire et aux comportements, à la culture peuvent conduire l'individu à vivre des malentendus culturels ou des incompréhensions (Besse, 1984). Les cribles correspondent à l'habitus ainsi qu'aux stéréotypes correspondant aux représentations qu'une communauté a d'elle-même et aussi des autres communautés au niveau de leurs langues et de leurs cultures (Tomc, 2011 : 110).

Les stéréotypes aident la communication entre locuteurs qui partagent les mêmes langues et cultures maternelles. Cependant, ils peuvent aussi constituer le crible engendrant des malentendus ou des incompréhensions entre locuteurs de langues et de cultures maternelles distinctes.

L'enquêtée donnant l'exemple 24 du tableau 55 évoque deux stéréotypes sur les Français. La présence de stéréotypes peut s'observer dans la tournure « tout le monde dit que les français sont » permettant à l'enquêtée d'introduire des croyances partagées sur les membres de la catégorie des individus de culture française.

L'enquêtée affirme que « tout le monde dit que les français sont romantiques et acceuillants », en présentant deux stéréotypes sur les Français. Il est possible de constater la présence du stéréotype sur le romantisme du Français et son ouverture chez les sujets chinois auprès de qui Zhang (2012 : 287) réalisent des entretiens et leur demande leurs impressions sur les français. Zhang (2012 : 287) rapporte les propos de ses enquêtés sur leurs représentations des français : « Ils sont assez ouverts et assez romantiques », « Tout cela vient des autres qui nous ont raconté : par exemple le français est la plus belle langue du monde et les Français sont romantiques etc. Tout le monde a entendu parler de ça. ». Les stéréotypes correspondant aux croyances que les Français sont en général romantiques et accueillants semblent largement partagés par les individus de culture chinoise.

Il est possible de noter que l'enquêtée rapportant l'exemple 24 est consciente de la non véracité des stéréotypes concernant les Français qu'elle évoque. Elle précise que tout le monde les croit romantiques et accueillants mais fait part de sa propre impression en notant qu'elle les trouve timides et réticents et qu'elle ne comprend pas pourquoi les Français se comportent si passivement. Il y a une opposition entre les stéréotypes portant sur les Français et les propres jugements des Français de l'enquêtée, opposition pouvant conduire à des difficultés de compréhension des réactions émotionnelles des natifs.

De plus, l'enquêtée donnant l'exemple 25 fait part d'un autre stéréotype en notant « Je pense qu'il n'est pas comme les autres français que je connais. »

L'enquêtée rapportant l'exemple 25 précise qu'elle trouve que son ami français qui n'aime pas le fromage et le chocolat n'est pas comme les autres français qu'elle connaît. Elle ne comprend pas pourquoi l'un de ses amis français n'éprouve pas de plaisir à manger du fromage ou du chocolat et est comme un enfant lorsqu'ils vont dans un centre d'attraction en montrant des émotions positives. Son incompréhension peut s'expliquer par les stéréotypes qu'elle peut avoir des Français en général selon lesquels les Français aimeraient le fromage, le chocolat et

que ces denrées leurs procureraient du plaisir ou qu'ils auraient des comportements sérieux.

L'exemple 25 indique que l'écart entre des stéréotypes et des réactions émotionnelles des natifs observées dans des situations authentiques peut conduire un sujet étranger à ne pas comprendre les réactions qu'il observe.

● Exemples de difficultés spécifiques pour comprendre les émotions de natifs

Le tableau 56 présente les exemples donnés par les sujets du groupe expérimental de façon non récurrente comme situations problématiques pour comprendre les émotions des natifs. Les problèmes exposés par les sujets pour comprendre les émotions des natifs semblent entre autres résulter de la non compréhension du partage d'un épisode émotionnel ou encore de l'impossibilité d'avoir une perception multimodale d'une émotion.

Exemples	Citations sur les difficultés à comprendre les émotions de natifs recueillies de façon non récurrente
26	« J'ai parlé avec un ami français sur l'internet. Il m'a dit une phrase 'Je touche du bois pour toi'. C'est un peu difficile de le comprendre. D'abore, je ne peux pas le deviner par son visage. De plus, je ne connais pas cette expression. Donc à ce moment là, je n'ai pas su que c'était quoi comme l'émotion. »
27	« Une fois quand j'ai habité chez une amie française, nous avons pris un rendez-vous lendemain pour finir la correction de mon mémoire final du master et cette date du rdv était le dernier délai de rendre mon mémoire. Mais le soir de ce jour là, elle m'a texto avec une émotion très triste que son chat était malade et devait aller chez médecin lendemain. Donc j'ai eu peur que je ne puisse pas finir mon mémoire avant le dernier délai, mais après elle texto encore une fois pour me dire que la maladie du chat ne changera rien à notre rendez-vous. Enfin, j'ai fini mon mémoire mais je ne sais pas pourquoi elle m'a texto l'affaire de la maladie du chat qui n'a rien changé notre rendez-vous déjà prise en compte. »
28	« La fille de mon ancien propriétaire venait jouer souvent chez moi. Pourtant elle était turbulente que mes trucs étaient dérangés. Une fois, elle a fait tombé un verre d'eau et mes papiers de révision sont devenus mouillés. J'étais un peu angoissée et j'ai dit « merde ». Elle était excitée : « C'est la première fois que tu m'a dit merde ». Elle a sourit. Je trouve qu'elle n'aime pas que nous lui sommes très polis. Peut-être qu'elle veut établir un lien plus intime avec nous. »

Tableau 56 : Situations problématiques pour comprendre les émotions pour diverses raisons.

L'enquêtée donnant l'exemple 26 a des difficultés pour comprendre ce que ressent un natif avec qui elle communique via internet et qu'il lui dit « Je touche du bois pour toi ». Elle explique d'abord cette difficulté par le fait qu'elle n'ait pas une perception multimodale de l'expression de l'émotion. Lorsqu'elle communique avec son ami elle ne voit pas son visage. Il convient de rappeler que l'émotion est accompagnée d'expressions motrices (Sander & Scherer, 2009). Tel que cela est explicité en amont (cf : 3.5.4.), la communication des émotions est réalisée par deux modes : digital et analogique (Saunder, 2007). Le mode digital correspond au mode verbal de l'expression des émotions. Le mode analogique correspond au mode non verbal ou para-verbal de leur expression.

Il est possible de comprendre dans quelle mesure il peut être difficile pour l'enquêtée rapportant l'exemple 26 d'identifier l'émotion de son ami puisqu'elle n'a pas une perception visuelle de l'expression de son émotion. Elle ne voit pas le visage de ce dernier. Elle ne peut pas réaliser un partage affectif automatique et inconscient avec lui via l'activation de ses neuronnes miroirs (cf : 3.5.2.1.) Par ailleurs, il n'est pas possible de savoir si elle a accès ou

non aux indicateurs prosodiques de son émotion puisque l'enquêtée ne précise pas si l'échange sur internet est réalisé à travers le canal de communication oral ou écrit. Il est impossible de savoir si elle peut identifier son émotion via sa prosodie, la prosodie constituant un indice externe de l'émotion permettant d'identifier l'émotion (Pacherie, 2004).

Enfin, une difficulté supplémentaire est observée pour l'enquêtée au niveau de sa compréhension de l'émotion du natif. Elle ne connaît pas le sens de l'expression « Je touche du bois » servant à émettre le souhait qu'une chose espérée se réalise. Quand un sujet étranger qui participe à une situation de communication ne connaît pas le sens de l'expression qu'émet son interlocuteur et qu'il n'a pas accès au co-texte de l'énoncé (Cosnier, 1996) soit aux gestes de la conversation, il peut difficilement comprendre l'émotion de l'interlocuteur.

Avec l'exemple 27 du tableau 56, l'un des sujets du groupe expérimental explique ne pas comprendre pourquoi l'une de ses amies françaises partage avec lui son émotion. Il rapporte qu'il a rendez-vous avec une amie française pour qu'elle l'aide à corriger son mémoire avant qu'il le rende. La veille de leur rendez-vous, son amie lui envoie un message sur son téléphone portable. Elle lui dit qu'elle est très triste car son chat est malade et qu'elle va l'amener chez le vétérinaire le lendemain. L'enquêté pense qu'elle lui fait part de la triste nouvelle pour annuler leur rendez-vous mais ce n'est pas le cas. L'enquêté ne comprend pas pourquoi elle partage son émotion avec lui, sans raison.

Dans l'exemple 27, la native, de culture occidentale, a sans doute souvent partagé la tristesse qu'elle éprouve à cause de la maladie de son chat avec de nombreuses personnes dans son environnement social. Rimé (2005) explique les différences entre les partages des émotions que réalisent en général les sujets de culture « collectiviste » et « individualiste ». Selon lui, les individus de culture occidentale appartiennent à plus de groupes que les individus de culture « collectiviste », ce qui les conduit à partager plus souvent leurs émotions. Les individus de culture « collectiviste » vivent plus souvent leurs émotions au sein du groupe et de fait les partagent plutôt avec les membres extérieurs au groupe, ce qui les conduit à les partager moins fréquemment.

La différence au niveau des normes du partage des émotions avec les individus de l'environnement social dans les deux cultures pourrait expliquer pourquoi le participant chinois donnant l'exemple 27 juge étrange le simple fait que son amie française partage avec lui son émotion si ce n'est pour annuler leur rendez-vous mais seulement pour la partager avec lui. Il est possible qu'il éprouve des difficultés à comprendre ce partage puisque dans la culture asiatique, les épisodes émotionnels sont partagés avec moins de personnes (plutôt les personnes de l'entourage proche) et les individus partagent en général moins d'épisodes émotionnels que les individus de culture occidentale.

Dans l'exemple 28 du tableau 56, une enquêtée explique que lorsqu'elle dit involontairement « merde » à la fille de son propriétaire quand celle-ci renverse un verre d'eau sur ces cours, la fillette est contente et lui fait remarquer en souriant que c'est la première fois qu'elle dit ce mot.

L'enquêtée rapportant l'exemple 28 remarque que la petite fille apprécie peut-être son impolitesse pour établir un lien plus intime avec elle. L'enquêtée rapporte cette situation comme problématique car elle ne semble pas sûre de la raison pour laquelle la fillette semble contente. Son incertitude peut s'observer avec l'adverbe modalisateur « peut-être » qu'elle utilise pour exposer les causes qu'elle attribue à la réaction émotionnelle de la fillette.

Il est possible de noter qu'en Chine, les mots vulgaires sont parfois utilisés pour instaurer une

intimité entre plusieurs personnes comme le fait la responsable d'un atelier d'usine pour créer de l'intimité et une complicité avec ses employés afin de bénéficier d'une meilleure intégration au sein du groupe (Peng, 2013 : 196). L'utilisation des mots vulgaires pour favoriser la cohésion sociale en Chine peut peut-être expliquer pourquoi l'enquêtée donnant l'exemple 28 pense que la fille de son propriétaire à l'air de vouloir instaurer un lien plus intime avec elle quand elle prononce un mot vulgaire.

De fait, l'hypothèse opérationnelle 7 est vérifiée.

Des sujets étrangers ont des difficultés en situation de communication interculturelle avec un natif pour comprendre les émotions éprouvées ou exprimées par ce dernier.

L'étude atteste que des sujets chinois résidant en France, ayant un niveau B2 en français, peuvent éprouver des difficultés pour comprendre les émotions de natifs. La mise en œuvre du savoir-être empathique de la compétence de communication interculturelle des sujets interrogés peut rencontrer des obstacles.

Les sujets chinois interrogés rapportent plusieurs situations au sein desquelles il leur semble difficile de comprendre ce que ressentent des natifs. Plusieurs causes peuvent engendrer les difficultés éprouvées par les sujets. Ces difficultés peuvent provenir d'une évaluation cognitive d'un événement divergente de l'évaluation cognitive de cet événement que réalise un natif, d'un choc au regard de l'intensité avec laquelle une émotion positive est exprimée, d'une non compréhension de l'expression d'une émotion négative envers le sujet, d'un non accès à la subjectivité du locuteur natif lorsque le sens implicite des expressions qu'il utilise n'est pas accessible au sujet, d'une non compréhension d'une émotion réellement ressentie lorsqu'il y a un écart entre l'émotion affichée et ressentie, d'une difficulté à comprendre l'émotion d'un natif au vu de l'écart présent entre les stéréotypes sur les natifs et l'observation d'un comportement particulier.

Comprendre l'émotion d'un natif pour des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français n'est pas évident selon les cultures émotionnelles présentes dans les sociétés des apprenants et des natifs. De plus, la sensibilisation à l'implicite des expressions langagières semble nécessaire pour l'accès à la subjectivité des locuteurs natifs.

6.5.1.3. Discussion des résultats

● Implications théoriques

L'approche compréhensive des difficultés que peuvent avoir des sujets étrangers, résidant en France, pour comprendre les émotions de natifs en situation de communication interculturelle a des implications d'ordre général dans le domaine de l'enseignement /apprentissage du FLE. L'enquête menée dans cette expérience met en avant que la mise en œuvre du savoir-être empathique de la CCI des apprenants de FLE n'est pas évidente. Être empathique dans une situation de communication interculturelle avec un natif peut être complexe pour un sujet étranger résidant en France ou séjournant en France.

Les résultats de l'enquête menée avec le Questionnaire 1 attestent ce que souligne Pacherie (2004) : il n'est pas forcément évident de comprendre l'émotion d'une personne qui a une culture éloignée de la sienne. Un pourcentage non négligeable de sujets interrogés expriment avoir des difficultés pour réaliser tant le plus haut que le bas degré d'empathie quand ils tentent de comprendre les émotions de natifs

De plus, sur 28 sujets répondants au Questionnaire 1, 23 sujets chinois, résidant en France, rapportent une situation où ils éprouvent des difficultés pour appréhender l'émotion d'un natif. Ce qui atteste qu'il peut être difficile pour des sujets étrangers d'être empathiques en situation de communication interculturelle avec des natifs.

Comme Cavalla (2006) le rappelle :

> Les cultures développent des signes extérieurs spécifiques et des expressions langagières appropriées à chaque sentiment. Ainsi, l'individu au sein de sa collectivité acquiert des gestes, des intonations et des expressions qui deviennent des automatismes au même titre que les universaux comme le sourire et les larmes.
> Cavalla (2006 : 186-187)

Cavalla (2006) propose des activités pour développer l'acquisition du lexique des sentiments dans la langue cible. Elle propose aussi des activités pour conduire les apprenants à prendre conscience de la manière dont les sentiments s'expriment sur le plan non verbal dans la culture française. Cavalla (2006) rappelle aussi que nous ne rions pas de la même façon en fonction des situations en précisant qu'il est possible de prendre en compte les particularités des représentations engendrant l'émotion dans son enseignement.

Les difficultés des sujets étrangers du groupe expérimental de l'expérience présentée dans ce chapitre pour comprendre les émotions de natifs montrent que des activités telles celles proposées par Cavalla (2006) sont nécessaires aux apprenants de FLE. Amener les apprenants à développer leur capacité d'exprimer des émotions et à être conscients des spécificités de l'expression verbale et non verbale des émotions dans la langue cible semble indispensable. Leur faire prendre conscience de l'impact de la culture dans l'expérience et la communication des émotions peut être un moyen de conduire les individus à dépasser leurs difficultés à être empathiques envers des natifs.

● Implications pratiques

Des causes récurrentes ont été identifiées pour les difficultés dont témoignent les sujets interrogés. Ces causes sont identifiées grâce aux théories et études menée dans le domaine de la psychologie interculturelle, de l'anthropologie ou encore d'études menées par des didacticiens. Les sujets interrogés semblent avoir éprouvé dans les situations qu'ils rapportent comme problématiques des difficultés pour comprendre les émotions de natifs selon plusieurs raisons (cf : 6.5.3.2.). Certaines difficultés sont dues aux différences entre les cultures émotionnelles (pour encore reprendre le terme de Gordon, 1989) en vigueur dans la société étrangère (société française) et dans la société dans la laquelle les individus interrogés se sont développés (société chinoise). Pour rappel, les causes de ces difficultés sont les suivantes :

> **● *Displays rules* entre CM et culture étrangère divergentes**
> Normes sociales des cultures chinoise et française différentes en ce qui concerne l'expression des émotions négatives et l'expression d'émotions positives de forte intensité.

● **Évaluations cognitives distinctes selon les cultures**
Visions du monde différentes entre sujets non natifs et natifs qui conduisent à des évaluations cognitives distinctes de mêmes événements et donc à des émotions différentes ; ce qui engendre des difficultés pour les sujets pour comprendre les réactions émotionnelles des natifs.

● **Représentations des natifs contredites par l'expérience**
Ecarts entre les stéréotypes des sujets chinois sur les natifs et leur observation de comportements de natifs.

D'autres difficultés identifiées ne sont pas directement liées aux *display rules* ou aux valeurs culturelles donnant lieu à l'expérience d'émotions données dans des contextes spécifiques mais relèvent des difficultés des sujets chinois pour accéder à la subjectivité de natifs par leurs comportements verbaux et non verbaux. Les difficultés des sujets pour accéder à la subjectivité des natifs via leurs comportements verbaux sont expliquées au regard des études menées en linguistique de l'énonciation (Kerbrat- Orecchioni, 2002) et en didactique sur l'impact de la culture dans la part implicite des significations (Zhihong. 2008). De plus, il est observé que les sujets peuvent avoir des difficultés pour comprendre les émotions d'un natif quand son comportement verbal n'est pas en adéquation avec l'émotion qu'il exprime sur le plan non verbal. Les raisons des difficultés identifiées pour les situations problématiques rapportées par les sujets sont les suivantes :

● **Non accès aux sens implicites des énoncés de natifs**
Difficultés à accéder à la subjectivité d'un locuteur natif via son discours quand l'impact de la culture dans le sens implicite du discours n'est pas maîtrisé ou bien lorsque les normes d'interactions sociales en vigueur dans les cultures maternelle et étrangère sont différentes.

● **Non accès à l'émotion ressentie au vu du comportement observé**
Difficultés à accéder à la subjectivité d'un locuteur natif au vu d'un comportement non verbal affiché ne correspondant pas au ressenti exprimé, d'un comportement ironique.

Enfin, des difficultés spécifiques ont été rapportées par certains sujets. Les causes de ces difficultés sont expliquées grâce à des travaux menés en psychologie de l'émotion ou portant sur l'analyse des interactions, du processus de compréhension. Les raisons identifiées pour ces difficultés sont les suivantes :

● **Normes de partage des émotions différentes**
Diffuculté pour comprendre le partage d'une émotion d'un natif quand la culture étrangère et la culture maternelle présentent des normes distinctes pour ce type d'échange.

● **Non accès à l'expression multimodale de l'émotion**
Difficulté à comprendre une émotion quand sa perception n'est pas multimodale.

● **Significations d'items pouvant être différentes**
Difficulté pour appréhender une réaction émotionnelle d'un natif par rapport à un mot quand le sens implicite de l'item peut diverger d'une culture à une autre.

De fait, l'étude menée a des implications pratiques dans le domaine du FLE. Elle permet de comprendre les raisons des difficultés que peuvent éprouver des sujets chinois, ayant acquis un niveau B2 en français, pour appréhender les émotions de natifs en situation de communication interculturelle.

L'étude réalisée fournit une base de données comportant des situations ayant engendrées des incompréhensions, des malentendus voire des chocs culturels à des sujets chinois en situation de communication interculturelle avec des natifs. Cette base de données ainsi que les raisons identifiées pour les difficultés rapportées par les sujets chinois pour les problèmes de compréhension qu'ils rapportent peuvent nourrir la réflexion de didacticiens du FLE s'intéressant au développement de la capacité d'empathie d'apprenants de culture chinoise en situation de communication interculturelle avec des natifs. La recherche réalisée montre à quels niveaux il peut être intéressant de présenter aux apprenants chinois de FLE les normes sociales et culturelles de l'expérience et de l'expression des émotions dans la culture cible pour développer leur CCI.

En outre, il convient de souligner que les didacticiens exploitant les résultats ici mis en exergue et créant, à partir de ces résultats, une activité portant sur une situation pouvant ne pas être transparente pour des apprenants chinois ne devront pas conduire les apprenants à généraliser à outrance les réactions émotionnelles des natifs ou à construire/consolider des stéréotypes sur les natifs. Ainsi que le rapportent Byram, Gribkova et Starkey (2002 : 10) : le « locuteur interculturel » doit avoir connaissance de ce que signifie par exemple être « français » mais il doit aussi être conscient qu'il doit réaliser une compréhension approfondie des points de vues de l'autre, de ses valeurs et que c'est, finalement, de curiosité envers l'autre dont il doit faire preuve puisque l'autre a des identités multiples, plurielles, un individu pouvant appartenir à plusieurs groupes, en ayant plusieurs rôles.

Pour souligner que des natifs peuvent bien sûr exprimer des émotions de manières différentes et pour des raisons différentes dans de mêmes contextes, les didacticiens qui conçoivent des activités peuvent, par exemple, présenter le cas d'un même individu dans des contextes où il a des identités sociales distinctes et où il exprime différemment une même émotion afin de développer chez les apprenants un intérêt pour comprendre la complexité de l'autre. Ils peuvent aussi pour éviter la généralisation des représentations sur l'autre en présentant une situation identique avec plusieurs individus qui n'ont pas les mêmes réactions émotionnelles.

6.5.2. Rôle des films dans la capacité d'empathie

6.5.2.1. Analyses

Pour voir si les sujets du groupe expérimental rencontrés jugent que les films les aident en général à mieux comprendre les émotions des natifs (français), le pourcentage de sujets qui répond « oui » à la sixième question du Questionnaire 1 est observé. La question 6 du Questionnaire 1 demande aux sujets s'ils jugent en général que les films les aident à mieux comprendre les émotions des natifs.

Afin de déterminer pour quelles raisons les films semblent aider les sujets à mieux comprendre les émotions des natifs, il est analysé comment les sujets justifient que les films français les aident à mieux appréhender les émotions des natifs. Les justifications qu'ils présentent sont identifiées. Puis, leurs justifications sont catégorisées par raison identique. Cela permet d'observer quelles sont les principales raisons selon lesquelles les films semblent aider les sujets à mieux comprendre les émotions des natifs.

La question 6 constitue un moyen d'observer si le film est un média qui conduit les sujets à mieux comprendre les émotions des natifs et à quels niveaux.

6.5.2.2. Résultats

● Les films aident à mieux comprendre les émotions des natifs

La figure 51 illustre dans quelle mesure les sujets du groupe expérimental considèrent que les films, en général, les aident à mieux comprendre les émotions des natifs. Elle montre les résultats obtenus pour la question 6 du Questionnaire 1. Tous les sujets répondent à cette question[114].

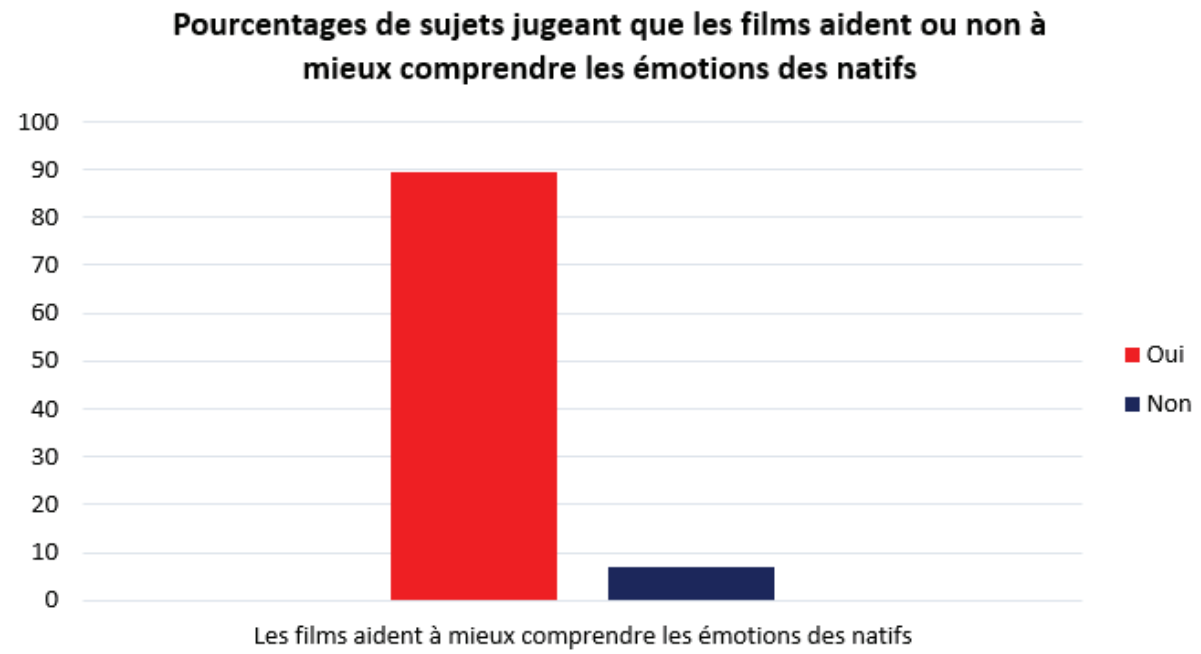


Figure 51 : Rôle des films français dans la compréhension des émotions.

Ainsi que le met en avant la figure 51, quasiment la totalité des sujets du groupe expérimental affirme qu'en général les films les aident à mieux comprendre les émotions des natifs. 89,82% des sujets affirment qu'en général les films français les aident à mieux comprendre les émotions des natifs. Seulement 7,14% des sujets précisent que les films français ne les aident pas à mieux comprendre les émotions des natifs.

7,14% des sujets du groupe expérimental soit deux sujets du groupe affirment que selon eux en général les films ne les aident pas à mieux comprendre les émotions des natifs. Ils justifient leurs points de vue. L'un des sujets note : « Si on ne comprend pas, c'est pareil même si on le regarde dans le films. Malgré tout, j'aime pas les films donc je n'ai pas vu beaucoup de film ». Les propos du sujet indiquent qu'il est possible de penser que les films n'aident pas à mieux comprendre les émotions des natifs car si quelqu'un ne comprend pas les émotions de natifs dans une situation, il ne les comprendra pas mieux en regardant des films. L'absence d'explicitation des raisons et des formes des émotions montrées dans les films lors de visionnages des DA filmiques en autonomie peut ne pas permettre à des sujets étrangers de mieux comprendre les émotions des natifs.

[114]Le graphique ne présente pas la réponse de l'un des sujets qui est hors sujet, le sujet ayant répondu à la question 6 pour l'extrait C précisément exploité et non les films en général.

L'autre sujet, qui ne juge pas que les films l'aident à mieux comprendre les émotions des natifs, précise : « en général, je n'arrive pas à trouver la logique des films français, alors je ne vois pas beaucoup de films français ». Le sujet rapporte ne pas comprendre le sens émergeant des films français. Ce qui le conduit à regarder peu de films français. Ainsi, il semble que le visionnage en autonomie de films français n'aide pas ce sujet à mieux comprendre les modalités de raisonnements exposées dans des films français. Comme les films ne l'aident pas à mieux comprendre certaines manières de penser, il est aisé de saisir pourquoi les films ne l'aident pas à mieux appréhender les émotions des natifs.

Toutefois, la figure 51 indique que 89,82% des sujets du groupe expérimental soit 26 sujets affirment qu'il leur semble en général que les films français les aident à mieux comprendre les émotions des natifs. Tous ces sujets précisent pourquoi les films les aident en général à mieux comprendre les émotions des natifs.

Tous les sujets spécifient dans quelle mesure les films les aident à mieux comprendre les émotions des natifs excepté trois sujets dont les justifications n'ont pas directement trait à l'amélioration de la compréhension des émotions des natifs mais à l'amélioration de la compréhension en général d'une conversation ainsi qu'un sujet qui ne justifie pas la réponse qu'il donne.

Parmi les sujets notifiant pourquoi les films constituent pour eux des moyens de mieux comprendre les émotions des natifs, 9 sujets précisent que d'après eux les films les aident à mieux comprendre les émotions des natifs car ils permettent d'observer les actions des personnages. 8 sujets soulignent que les films constituent un accès à la réalité française et à la culture française qui leur permet de mieux comprendre les émotions des natifs. 4 sujets expliquent ce que les films français leur ont permis de mieux comprendre au niveau des raisons conduisant les natifs à éprouver des émotions ou des normes culturelles sous tendant l'expression de leurs émotions.

● Les films permettent une perception multimodale des émotions

Le tableau 57 montre comment les sujets expliquent que les films les aident à mieux comprendre les émotions des natifs en leur permettant d'avoir une perception multimodale des émotions exprimées. 9 sujets expliquent qu'ils comprennent sans difficulté les émotions des agents filmés. Ils précisent pour quelles raisons ils comprennent facilement les émotions montrées dans les films français.

Justifications	Citations ou notes sur les films en tant que présentateurs d'émotions qui facilitent la compréhension des émotions des natifs
1	« Dans le film, il y a toujours des actions paroles. Donc on peut comprendre l'émotion »
2	« Normalement, on regarde le film, puis on peut utiliser la scène ou le contexte pour comprendre l'émotion. Les expressions faciale m'aident beaucoup. »
3	« Parce que dans les films, il y a des gestions, actions évidentes, expressions faciales pour aider à comprendre. »
4	« Même si, je suis pas Français, j'observe les expressions faciales ou vocales, le volume et des actions.
5	« Par l'intermédiaire du film, je constate que les français sont exagérant dans le film, donc c'est plus facile à comprendre, par exemple le film « Aupélix et Astérix. »
6	«Dans les conversations et les comportements des acteurs au lieu des films, ça nous donne la connaissance et les images précises pour nous permettre de mieux comprendre la changement des émotions des français. »
7	Notes prises à posteriori : Selon un sujet, les films aident à comprendre l'émotion des natifs car ils permettent de voir les actions, les visages. Pour le sujet, il est plus facile de comprendre les émotions des personnages d'un film que de comprendre l'émotion des personnages d'un récit écrit.
8	« D'abore, je peux regarder les visages des personnages quand je regarde les films. C'est une bonne façon pour comprendre facilement les émotions qu'éprouvent les natifs. Ensuite les personnages parlent des expressions françaises de la vie quotidienne. J'apprends les expressions et ça m'aide de comprendre les émotions des natifs. »
9	« Dans le films, il y a beaucoup d'expressions très souvent utilisées quotidiennement. C'est les expressions qu'on peut entendre dire à l'école. Dans les films, on peut dire dans les scènes, les acteurs parlent avec les gestes, la situation est aussi aider de bien comprendre. »

Tableau 57 : Les films donnent accès aux expressions émotionnelles.

Comme cela a été souligné (cf : 3.5.4 ; 6.5.1.2.), l'émotion est multimodale et le document filmique permet de montrer l'expression des émotions sous leurs formes verbales, non verbales et paraverbales. Or il est possible de constater, avec ce que rapportent les sujets du groupe expérimental, que les films grâce aux informations verbales, paraverbales et non verbales qu'ils véhiculent permettent aux sujets de facilement comprendre les émotions montrées dans ce média. De la même manière que le DA filmique facilite la compréhension des énoncés en permettant aux sujets étrangers de recourir aux images pour compléter le sens de ce qu'il ne comprennent pas (Karadağ, 2009), le DA filmique semble permettre aux sujets étrangers de facilement comprendre les émotions qu'il présente en leur permettant d'accéder à à l'expression des émotions sous ses différentes formes. Le film semble permettre aux sujets étrangers de facilement comprendre les émotions qui sont communiquées dans une séquence car il permet aux sujets d'accéder aux formes d'expression verbales de l'émotion ainsi qu'à ses formes d'expression non verbales et para-verbales. Si les sujets ne comprennent pas une émotion qui est communiquée verbalement dans un film, ils peuvent recourir aux indices de natures non verbales et para-verbales pour comprendre l'émotion exprimée verbalement.

Dans les justifications 1, 4, 6 et 9 du tableau 57, les sujets précisent que les films leur permettent de mieux comprendre les émotions montrées dans le document car le document

audiovisuel permet de montrer tant les informations verbales que les informations non verbales. Ces exemples indiquent comment la compréhension des émotions des personnages du DA filmique est facilitée par la présentation non seulement de leurs énoncés mais aussi de leurs comportements, leurs actions, la situation de communication.

La présentation de l'émotion telle que l'on peut l'observer dans la réalité selon des modalités de perception visuelle, auditive et comme on peut l'observer en contexte dans une situation donnée permet aux sujets de comprendre facilement les émotions qu'ils observent dans un DA filmique. Le DA filmique constitue un matériel dynamique, sonore et visuel qui de par sa nature se rapproche de l'environnement écologique du sujet (Gross & Levenson, 1995). Le film fournit une simulation qui se rapproche de la réalité vécue par le spectateur. Or cette présentation de l'émotion en contexte et avec une présentation des comportements verbaux et non verbaux de ceux qui l'expriment facilitent la compréhension que les individus étrangers ont des émotions des acteurs d'une fiction ou des individus filmés dans un documentaire.

Par ailleurs, un sujet rapporte avec la justification 5 que les acteurs d'un film français peuvent exagérer leurs comportements. Il explique que quand les acteurs amplifient leurs comportements et leurs expressions, cela lui permet de mieux comprendre les émotions qu'ils expriment.

Le sujet qui donne la justification 5 précise « Par l'intermédiaire du film, je constate que les français sont exagérant dans le film, donc c'est plus facile à comprendre, par exemple le film « Aupélix et Astérix. ». Bien que le sujet ne spécifie pas si les acteurs exagèrent leurs expressions faciales et/ou vocales, il est intéressant de noter que c'est le fait que les acteurs s'expriment avec exagération qui permet au sujet de facilement comprendre les émotions exprimées par ces derniers.

Comme le soulignent Mrowa-Hopkins et Strambi (2008 : 95) en se référant aux travaux d'Ekam, il est tout à fait pertinent de recourir aux films pour observer l'expression des émotions. Les auteurs expliquent que même si les documents filmiques ne présentent pas de situation authentique et sont des supports où les acteurs miment des émotions en affichant des expressions faciales émotionnelles de manière volontaire et non en ayant des expressions faciales émotionnelles spontanées et naturelles, les émotions « posées » (soit les émotions jouées par les acteurs) sont généralement plus facilement reconnaissables et analysables. Il n'est donc pas étonnant que l'un des sujets du groupe expérimental précise qu'un acteur qui exagère ce qu'il exprime lui permette de mieux catégoriser les émotions de ce dernier.

Avec les justifications 2, 3, 4, 7 et 8 du tableau 57, les sujets du groupe expérimental soulignent que les visages ainsi que les expressions faciales des agents montrés dans le DA filmique les aident à mieux comprendre les émotions des natifs.

Il est pertinent de rappeler que le premier degré d'empathie décrit par Pacherie (2004) correspond à l'identification de l'émotion d'autrui au vu d'indices externes relatifs à ses expressions faciales émotionnelles. De plus, lorsqu'un individu observe les actions d'autrui, il active les mêmes neurones dans son cerveau et il a été montré que lorsqu'un individu perçoit une expression faciale émotionnelle, il active les zones du cerveau responsables de la genèse de cette expression faciale émotionnelle (Decety, 2006). Ce qui explique pourquoi l'observateur ressent automatiquement l'émotion de la personne observée au vu d'un partage affectif inconscient.

Le fait de voir les visages et les expressions faciales des personnages de films ou des individus de documentaires audiovisuels permet aux sujets de comprendre très facilement les

émotions de la situation qu'ils perçoivent. Ils réalisent un partage affectif immédiat avec le personnage d'un film ou l'individu d'un documentaire qu'ils visionnent. Il n'est pas surprenant que l'enquêté donnant la justification 7 précise qu'il est selon lui plus simple de comprendre les émotions exprimées par les personnages d'un film que les émotions des personnages d'un récit écrit.

Enfin, les justifications 8 et 9 du tableau 61 montrent que deux sujets rapportent que les films leur donnent l'occasion d'observer certaines expressions langagières, ce qui leur permet de mieux comprendre les émotions des natifs. Les justifications 8 et 9 attestent que la familiarisation avec certaines expressions que les sujets peuvent retrouver dans leur environnement écologique permet aux sujets de mieux comprendre les émotions des natifs.

Un sujet explique avec la justification 8 : « les personnages parlent des expressions françaises de la vie quotidienne. J'apprends les expressions et ça m'aide de comprendre les émotions des natifs ». Le sujet rapporte que le DA filmique lui permet de se familiariser avec des expressions de la « vie quotidienne ». Comme l'explique Compte (1998), le document filmique montre l'utilisation des différents registres de langue. On voit ici l'intérêt du DA filmique en tant que matériel donnant accès à des énoncés qui peuvent être rencontrés dans l'environnement écologique des sujets contrairement à des structures langagières que parfois les apprenants le FLE ne retrouvent que dans les manuels. Par ailleurs, il est possible de constater que le document filmique constitue un moyen pour le sujet de comprendre le sens de certaines expressions langagières et de fait d'accéder à leur sens implicite. Tout DA constitue un miroir aux « reflets de la 'langue-culture' cible » (Vergues, 2011 : 330).

Un sujet du groupe expérimental note dans la justification 9 « Dans le films, il y a beaucoup d'expressions très souvent utilisées quotidiennement. C'est les expressions qu'on peut entendre dire à l'école. ». Comme cela a été commenté plus haut (cf : 6.5.1.2.), il peut être compliqué pour des sujets étrangers qui ne comprennent pas le sens implicite de certaines expressions ou de d'énoncés donnés d'accéder à la subjectivité des locuteurs et de diagnostiquer leurs émotions. Or un film semble, ainsi qu'il est possible de le constater avec la justification 9, permettre à un sujet étranger de se familiariser avec des expressions qu'il peut ensuite entendre au sein de situations de communication authentiques. Cette meilleure compréhension de certaines expressions grâce aux films peut permettre au sujet d'accéder plus facilement à la subjectivité d'un natif via ses énoncés et, de fait, de plus aisément comprendre ce qu'il ressent.

● Films : un accès à la culture

Le tableau 58 montre comment les sujets expliquent que les films les aident à mieux comprendre les émotions des natifs car ils leur permettent d'accéder à la culture française ou constituent un moyen d'avoir accès à la réalité et au quotidien des natifs.

Justifications	Citations sur les films en tant qu'accès à la réalité et à la culture françaises qui facilitent la compréhension des émotions des natifs
10	« Des films viennent de la vie, ça montre des émotions quotidienne »
11	« Les films vient de les expérience de la vie. Les expérience peut aider nous à mieux comprendre les émotion qu'éprouvent les natif. »
12	« Puisque les films montrent les scènes quotidiennes des Français où le contexte est souvent familier. Les émotions qu'éprouvent les natifs, les expressions idiomatiques qu'ils utilisent, tout cela me permet de mieux comprendre les émotions, les réactions des natifs. »
13	« Les films racontent la vie de tous les jours. Les expressions qu'ils utilisent dans les films sont utilisés dans la vie quotidienne. Les gros mots sont pas enseignés aux cours de français, mais c'est très important de comprendre pour ne pas avoir l'air « bête » quand on entend. Les films font un rôle important pour comprendre les émotions des natifs. »
14	« Les films me permettent de comprendre des habitudes des français et la culture française ».
15	« J'ai vu un film nommé « Vive la France » qui raconte une histoire drôle de deux soi-disant « terroristes» voulant faire une attaque suicide contre la Tour Effeil. Dans ce film, j'ai appris beaucoup de choses de la civilisation française, qui comprennent des domaines hypercritiques mais aussi romantiques des français. Après voir ce film, j'ai mieux compris que chaque nation, surtout la nation française, est certainement une nation contradictoire mais aussi adorable quand même. A travers mieux comprendre la culture et la civilisation française, je peux mieux comprendre l'émotion et l'interaction des français. »
16	« Regarder les films nous aident à nous adapter aux expressions faciales et vocales des natifs. Comme ça, si nous avons vu beaucoup, nous allons mieux comprendre. De plus, les habitudes quotidiennes et la vie conviviale dans les films et les lexiques les plus utiles, nous aident à comprendre la civilisation française. »
17	« Parce que j'ai des opportunités d'observer leurs façons de représenter leurs émotions. »

Tableau 58 : Les films montrent la culture française et le quotidien des natifs.

Les justifications 10, 11, 12, 13 du tableau 58 signalent que plusieurs sujets du groupe expérimental considèrent que les films les aident à mieux comprendre les émotions des natifs car les films ont comme origine ou montrent la vie de tous les jours. Dans la justification 10, un sujet note « les films viennent de la vie ». Dans la justification 11, un autre sujet précise « les films vient de les expérience de la vie ». Dans la justification 12, un sujet postule « les films montrent les scènes quotidiennes des Français ». Dans la justification 13, un sujet rapporte que les « films racontent la vie de tous les jours ».

Comme précisé plus haut, le film de par sa nature est proche de la réalité vécue par le spectateur. C'est grâce à la dynamique et la complexité de l'histoire que permet de raconter le film que celle-ci est écologique au regard du spectateur et qu'elle peut se rapprocher de ce que le spectateur peut rencontrer dans son environnement (Gil, 2009). Comme le soulignent Mrowa-Hopkins et Strambi (2008), le film permet d'observer l'expression des émotions dans une culture car il rend accessible des situations interpersonnelles qui ne pourraient l'être autrement.

Par ailleurs, deux sujets expliquent encore dans les justifications 12 et 13 que les films français les aident à mieux comprendre les émotions des natifs car ils leurs permettent de comprendre le sens d'expressions spécifiques (cf : justifications 8 et 9 du tableau 57). L'importance de la compréhension du discours d'un locuteur pour l'accès à sa subjectivité, à ses émotions, est encore mise en avant. Comme cela a été mis en exergue avec le tableau 53, des sujets étrangers peuvent avoir des difficultés à comprendre l'émotion d'un natif lorsqu'ils ne comprennent pas le sens de son discours. Or il est possible d'observer que les films, en aidant à la compréhension du sens de certaines expressions langagières, facilitent la compréhension des émotions que peuvent éprouver des natifs.

Les justifications 14, 15 et 16 du tableau 58 indiquent que trois sujets considèrent que les films les aident à mieux comprendre les émotions des natifs car ils leur permettent de mieux comprendre leur culture.

Dans la justification 14, un sujet explique que les films l'aident en général à mieux comprendre les émotions des natifs en notant : « Les films me permettent de comprendre des habitudes des français et la culture française ». La justification 14 illustre la fonction du support filmique mise en avant dans le chapitre 2 (cf : 2.4.3.). Comme l'explique Qian (2010), se référant lui au spot publicitaire, le média télévisuel permet de sensibiliser les apprenants aux représentations collectives de la société et constitue un moyen d'appréhender ses aspects culturels.

Il convient encore, ici, de rappeler que l'émotion est socialement construite comme cela a été vu (1.4.3) La culture du sujet peut d'abord influencer l'évaluation cognitive qu'il réalise d'une situation puis le conduire à éprouver une émotion spécifique face à cette situation. Les cultures comprennent un ensemble de conceptualisation des émotions. Il est ainsi possible d'appréhender dans quelle mesure les films peuvent permettre aux sujets de mieux comprendre les émotions des natifs en comprenant mieux leur culture.

Les justifications 16 et 17 du tableau 58 montrent enfin que les films aident certains sujets à mieux comprendre les émotions des natifs car les films leur permettent d'observer les modalités de leurs expressions émotionnelles.

Avec la justification 16, un sujet du groupe expérimental explique que les films l'aident en général à mieux comprendre les émotions des natifs en affirmant : « Regarder les films nous aident à nous adapter aux expressions faciales et vocales des natifs. Comme ça, si nous avons vu beaucoup, nous allons mieux comprendre.». Avec la justification 17, un sujet du groupe expérimental note que les films l'aident à mieux comprendre les émotions des natifs parce qu'il a « des opportunités d'observer leurs façons de représenter leurs émotions. ».

Même si dans un film de fiction, les émotions des acteurs sont posées et non spontanément vécues, l'observation de ces dernières permet aux individus étrangers de se familiariser avec les normes socioculturelles de l'expression des émotions en vigueur dans la culture dans laquelle le film s'inscrit. Elle leur donne l'occasion de les oberver.

● Films : un accès aux modalités et causes des expressions émotionnelles

Le tableau 59 montre comment les sujets précisent que les films les aident à mieux comprendre les émotions des natifs au niveau d'éléments spécifiques.

Justifications	Citations sur ce que les films peuvent aider à mieux comprendre des émotions des natifs
18	« Les films m'a aidé à comprendre l'humour français par exemple. »
19	« les films français m'ont aidé à mieux comprendre les français. Parfois, on trouve dans le film les histoires un peu bizarre au début, et on comprend finalement, pourquoi les français se comportent comme ça »
20	« Pour aider comprends les relation entre les émotion et les expression. »
21	« Ça me fait comprendre que les natifs sont plus d'émotions exprimée, mais les chinois préfèrent se contrôler et ne le disent pas. »

Tableau 59 : Les films pour comprendre les raisons et expressions des émotions.

Dans la justification 18 du tableau 59, un des sujets du groupe expérimental explique que les films l'aident à mieux comprendre les émotions des natifs en précisant : « Les films m'a aidé à comprendre l'humour français par exemple. ». Les films ont aidé le sujet à comprendre les croyances pouvant conduire les natifs à éprouver de la gaieté.

L'humour correspond à une : « Forme d'esprit railleuse qui attire l'attention, avec détachement, sur les aspects plaisants ou insolites de la réalité. » (Cnrtl). Comme dit plus haut (cf : 6.5.1.2.), Gachet (2005 : 80-81) souligne que nous ne rions pas tous de tout ni des mêmes choses. Il y a des formes d'humour que l'on rencontre plus souvent dans certaines cultures que dans d'autres (Lundquist, 2013).

Le tableau 50 présenté plus haut (cf : 6.5.1.2.) indique que plusieurs sujets expriment avoir des difficultés à comprendre dans des situations données pourquoi des natifs rient en écoutant une histoire drôle. Ces sujets précisent ne pas comprendre ce qui suscite le rire des natifs. Or la justification 18 du tableau 59 signale que l'un des moyens via lesquels les individus étrangers peuvent se familiariser avec l'humour français réside dans le visionnage de DA filmiques. Le visionnage de DA filmiques peut permettre à un non natif de comprendre les spécificités de l'humour en vigueur dans la culture cible.

Avec la justification 19, un sujet du groupe expérimental explique que les films l'aident à mieux comprendre les émotions des natifs en précisant « les films français m'ont aidé à mieux comprendre les français. Parfois, on trouve dans le film les histoires un peu bizarre au début, et on comprend finalement, pourquoi les français se comportent comme ça ».

Ce que rapporte le sujet donnant la justification 19 indique que les films paraissent l'aider à mieux appréhender les émotions des natifs car ils lui permettent de mieux saisir leurs perspectives. Ce qui le conduit à mieux comprendre leurs comportements. Les films paraissent aider le sujet à mieux concevoir les raisons des réactions émotionnelles des natifs. Les films aident ce sujet à plus facilement adopter les cadres de références des personnages montrés dans les documents filmiques et, ainsi, à mieux comprendre les réactions des natifs dans l'environnement écologique.

Comme cela a été souligné (cf : 1.4.3.), les sociétés véhiculent des croyances et des normes sur les émotions (Gordon, 1989). Il est possible que le sujet donnant la justification 19 appréhende mieux ces normes grâce aux films.

Les justifications 20 et 21 données par les sujets du groupe expérimental signalent que les films constituent un moyen pour des individus non natifs de mieux comprendre les règles culturelles de l'expression des émotions en vigueur dans la société des natifs.

Avec la justification 20, un sujet explique que les films l'aident à mieux comprendre les relations entre « les émotion et les expression ». Avec la justification 21, une enquêtée précise que les films lui font comprendre « que les natifs sont plus d'émotions exprimée, mais les chinois préfèrent se contrôler et ne le disent pas. ». Cette justification montre comment les films aident ce sujet à prendre conscience des normes de l'expression des émotions en vigueur dans la culture française mais aussi dans sa CM. Ce qui souligne dans quelle mesure les films aident à développer la CCI. Les films représentent un moyen pour les individus de mieux comprendre quelles sont les normes socioculturelles des expressions des émotions dans la culture étrangère mais aussi dans leur propre culture.

Si Mrowa-Hopkins et Strambi (2008) expliquent que l'observation d'une séquence filmique peut conduire les apprenants de LE à prendre conscience des normes socioculturelles de l'expression d'une émotion dans une culture, l'étude menée avec le Questionnaire 1 atteste que les films peuvent conduire les apprenants de LE sans qu'ils réalisent une activité méta-réflexive programmée à cette prise de conscience. Les films français qui reflètent la culture cible, sans qu'ils fassent l'objet d'exploitation pédagogique dans l'espace classe, semblent permettre à des sujets étrangers de mieux comprendre les normes sociales de l'expression des émotions dans la culture étrangère mais aussi dans leur propre culture. En observant le monde étranger à travers les images en mouvement, c'est son monde qu'il est aussi possible d'observer.

Les films paraissent constituer des outils permettant de développer la capacité d'empathie des sujets étrangers résidant en France en situations de communications interculturelles avec des natifs. Les films français favorisent la compréhension des émotions des natifs pour les sujets chinois du groupe expérimental interrogés dans l'expérience pour plusieurs raisons.

D'abord, il est possible de constater que les films permettent un partage affectif inconscient avec l'activation des neurones dit miroirs des sujets spectateurs avec les personnages ou les individus qu'ils montrent. Nombre de sujets rapportent que les films facilitent la compréhension des émotions car ils leur permettent d'observer les actions des personnages ainsi que leurs expressions faciales émotionnelles.

Il est aussi mis en lumière que les films français aident les individus étrangers à mieux comprendre les émotions des natifs car ils permettent une sensibilisation à la culture cible, la compréhension d'expressions. Ils constituent un moyen d'appréhender des visions relatives à la culture cible et, de fait, de mieux comprendre les réactions émotionnelles de natifs.

Il est, de plus, relevé que les films français aident certains sujets chinois interrogés à mieux comprendre l'humour français ou encore les normes socioculturelles des expressions émotionnelles.

6.5.2.3. Discussion des résultats

● Implications théoriques

Il est possible de constater avec les analyses effectuées sur les données recueillies via le Questionnaire 1 que le film constitue pour des sujets étrangers un moyen d'accéder au

monde des locuteurs de la langue cible, en développant leur CI. Ces résultats confirment ce que rapportent Barrett, Byram, Lázár, Mompoint-Gaillard et Philippou (2013) sur le rôle du film dans le développement de la CI :

> Dans le cadre de l'éducation informelle […] Selon le film ou le texte choisi et le type d'interaction avant, pendant et après avoir vu le film ou lu le texte, ce genre d'expérience peut favoriser la compétence interculturelle par les parents ou les référents, le film et l'écrit pouvant souvent être une clé qui *favorise l'introspection* et *l'ouverture nécessaire pour explorer d'autres lieux, ainsi que les conflits et les tensions liées à la diversité,* passés ou présents, dans des situations qui ne seront peut-être jamais physiquement accessibles à l'apprenant.
>
> (Barrett et al., 2013 : 19-20)

L'étude réalisée atteste ce que rapportent Barrett et. al. (2013) : le film favorise un apprentissage informel[115]. Il constitue, comme le notifient Barret et al (2013 : 26), un outil représentant un moyen pour les apprenants de développer leur CI, en autonomie, sans l'intervention directe de l'enseignant ou des parents si les apprenants ne sont pas adultes.

Grâce aux films que les apprenants visionnent en autonomie, ils peuvent développer leur CI. Le film donne l'occasion d'observer des situations qui ne pourraient être accessibles aux sujets étrangers sans l'intermédiaire du média. Il permet aussi la mise en relation de leur propre culture et de la culture étrangère. Les propos recueillis d'un sujet illustrent ce phénomène quand il précise que les films l'ont conduit à « comprendre que les natifs sont plus d'émotions exprimée, mais les chinois préfèrent se contrôler et ne le disent pas. ».

L'étude menée met en avant les mêmes avantages du film pour l'observation des comportements rapportés par Mrowa-Hopkins et Strambi (2005). Comme cela a été précisé en amont (cf : 3.5.4.), selon Mrowa-Hopkins et Strambi (2005 : 94), les films sont des matériels facilement exploitables pour observer les normes culturelles de l'expression des émotions. Ils montrent selon les auteurs des interactions ayant lieu au sein d'espaces privés, en permettant d'éviter les inconvénients de l'observation réelle, prenant du temps pour trouver le terrain de l'observation et les sujets. Comme le support filmique semble permettre aux chercheuses d'appréhender les normes sociales et culturelles de la communication des émotions via l'accès à une infinité de situations, il semble conférer le même avantage aux sujets étrangers pour appréhender les émotions des natifs.

De plus, les résultats attestent ce que Karadağ (2009) met en avant sur le DA filmique (cf : 2.4.3.) : il permet une sensibilisation aux formes verbales et non verbales de la communication dans la LE. Ils indiquent, par ailleurs, une autre qualité du document filmique : le DA filmique sensibilise aux formes verbales et non verbales de la communication des émotions dans la langue cible.

L'étude met, aussi, en avant que le visionnage de DA filmiques peut amener des sujets étrangers à mieux comprendre la vision du monde que peuvent avoir des natifs. Le document

[115] L'apprentissage informel résulte des « activités de la vie quotidienne liées au travail, à la famille ou aux loisirs. Il n'est ni organisé ni structuré (en termes d'objectifs, de temps ou de ressources). L'apprentissage informel possède la plupart du temps un caractère non intentionnel de la part de l'apprenant. » (CEDEFOP, 2009 : 82).

filmique, comme le spot publicitaire (Fath, 2010), constitue un moyen pour les apprenants de prendre conscience qu'il existe d'autres visions du monde que leur propre vision.

Les résultats mettent en avant l'intérêt de considérer l'impact du DA filmique dans le développement de la capacité d'empathie des apprenants de FLE en situation de communication interculturelle avec des natifs.

- **Implication pratiques**

Les observations menées sur l'impact du film au niveau de la capacité d'empathie des apprenants ont des implications pratiques.

Les résultats indiquent que les apprenants de FLE peuvent, grâce à un apprentissage informel, développer leur capacité d'empathie en situation de communication interculturelle avec un natif. Tel que cela est précisé plus haut, les constats effectués montrent dans quelle mesure l'apprentissage d'une LE résulte d'un processus programmé qui a lieu au sein de l'espace classe en constante interaction avec un apprentissage informel de la LE qui est réalisé hors de l'espace classe.

Ces résultats signalent que les didacticiens envisageant des dispositifs pour développer la capacité d'empathie des apprenants en situation de communication interculturelle peuvent penser leurs dispositifs en dialogue avec les apprentissages informels. Il est, en outre, observé dans l'étude que ce document peut être un moyen de prendre conscience de certaines valeurs ou croyances conduisant à des évaluations cognitives engendrant des émotions spécifiques et de comprendre, par exemple, l'humour français.

6.5.3. Développement de l'empathie via la théâtralisation d'un extrait

6.5.3.1. Analyses

Selon l'hypothèse générale 8, la pratique du théâtre favorise la mise en œuvre du savoir-être empathique dans la mesure où pour jouer un personnage il faut adopter son cadre de référence pour se représenter un modèle de ce qu'il ressent.

L'hypothèse opérationnelle 8 postule que des sujets étrangers ayant acquis niveau B2 en français théâtralisant un extrait de film français sont empathiques pour jouer les personnages représentés.

Pour vérifier si les sujets du groupe expérimental sont empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale », leurs réponses au Questionnaire 2 sont analysées.

Pour observer si les sujets du groupe expérimental sont empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale », leurs réponses aux questions 1 et 3 du Questionnaire 2 (cf : Annexe 15) sont examinées. Les données saisies à la question 1 et à la question 3 du Questionnaire 2 sont analysées conjointement.

Il est examiné quels sujets sont empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » grâce aux réponses saisies à la question 1. Si des sujets ne paraissent pas avoir été empathiques selon les réponses qu'ils fournissent à la question 1, il est observé s'ils semblent l'avoir été au vu des données saisies à la question 3.

L'empathie des sujets est envisagée selon le modèle de Decety (2006). Il est observé si leur empathie semble correspondre à un partage affectif inconscient dû initialement à des processus cognitifs *bottom-up* ou à une adoption volontaire des perspectives des personnages due à des processus cognitifs *top-down*. Il est aussi constaté si les sujets sont empathiques envers les personnages en comprenant leurs émotions au regard d'indices externes de nature prosodique (Decety, 2010). Lorsque les sujets semblent identifier les émotions des personnages au vu d'indices prosodiques leur empathie est classée dans l'empathie impliquant initialement des processus cognitifs *bottom-up* puisque les sujets partent des informations qu'ils perçoivent de l'environnement de nature prosodique pour inférer des émotions aux personnages de l'extrait.

De plus, pour constater quel est le degré d'empathie réalisé par les sujets du groupe expérimental pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » au regard des degrés d'empathie décrits par Pacherie (2004), les réponses saisies à la question 2 du Questionnaire 2 sont examinées.

Il est compté combien de sujets pour jouer les états émotionnels des personnages réalisent le Degré 1 d'empathie (en prenant en compte les émotions exprimées par les personnages en observant leurs gestes et leurs mimiques d'un côté ainsi que leurs voix de l'autre), le Degré 2 (en prenant en compte les émotions exprimées par les personnages via des indices externes[116] et en considérant les objets de leurs émotions), le Degré 3 (en prenant en compte les émotions exprimées par les personnages via des indices externes ainsi que les objets de leurs émotions et les causes de ces dernières grâce à la prise en compte des intentions des personnages et d'un autre côté la prise en compte de leurs croyances).

Les moyennes de classement obtenues pour les différents éléments de la question 2 sont aussi calculées. Cela permet de voir avec quel degré les sujets réalisant les Degrés 1, 2 et 3 d'empathie prennent en compte les différents éléments présentés à la question 2 (mimiques, prosodie, intentions, croyances des personnages) pour jouer les états émotionnels des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ».

6.5.3.2. Résultats

● Sujets empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale »

Sur les 28 sujets du groupe expérimental réalisant l'activité de théâtralisation de l'extrait C, l'ensemble des sujets répond à la première question ouverte du Questionnaire 2 demandant aux sujets sur quels éléments ils se basent pour réussir à jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ». En analysant les réponses des sujets à cette question, il est possible d'observer que 15 sujets paraissent avoir été empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C.

Quand en analysant les réponses des sujets à la question 1 du Questionnaire 2 il est observé que certains sujets ne semblent pas avoir été empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale », les réponses de ces sujets à la question 3 sont prises en compte pour observer s'ils semblent avoir été empathiques pour jouer les personnages. Il est ainsi constaté que 3 de ces sujets paraissent s'être montrés empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C.

[116] Les indices externes des émotions des personnages peuvent correspondre à leurs voix ou à leurs gestes, leurs mimiques.

18 sujets du groupe expérimental soit 64,28% d'entre eux semblent avoir été empathiques pour théâtraliser l'extrait.

Les réponses des sujets aux questions 1 et 3 du Questionnaire 2 signalent que certains sujets ont mis en œuvre des processus cognitifs de type *top-down* afin de se projeter volontairement dans la subjectivité des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » et d'adopter leurs cadres de référence pour parvenir à les jouer. D'autres sujets semblent avoir été empathiques et avoir pris en compte les émotions des personnages de l'extrait C au vu d'indices externes de leurs émotions via des processus cognitif initiaux de type *bottom-up*.

9 sujets (soit 32,14% des sujets du groupe expérimental) semblent avoir été empathiques via des processus cognitifs de type *top-down*. 4 sujets (soit 14,28% des sujets du groupe expérimental) paraissent l'avoir été via des processus cognitifs initiaux de type *bottom-up*.

1 sujet semble avoir été empathique puisqu'il le précise et 4 sujets ont certainement été empathiques pour jouer les personnages (soit 17,85% des sujets du groupe expérimental) de l'extrait C « Dispute conjugale » puisqu'ils soulignent s'être basés sur les émotions des personnages pour parvenir à les jouer.

● Empathie via des processus cognitifs de haut niveau

Le tableau 60 montre les propos des sujets répondant à la première et à la dernière questions du Questionnaire 2 permettant de penser qu'ils sont empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » en comprenant leurs émotions en adoptant leur subjectivité. Il présente les propos des sujets qui reflètent la mise en œuvre de processus cognitifs de type *top-down* permettant aux sujets l'adoption des cadres de référence des personnages de l'extrait C.

Sujets	Citations des éléments sur lesquels les sujets se basent pour jouer les personnages de l'extrait C : empathie - processus cognitifs de haut niveau
1	« La communication, mise en scène, j'imagine que je suis cet homme qui est faché. Mais la femme est plus difficile, elle a moins de parole, du coup, il faut penser intérieurement. » (réponse à la question 1)
2	« Tout d'abord je dois comprendre les paroles et imaginer leurs émotions. Ensuite, je dois mettre en leur place et mimiquer leur intonation, la voix, la vitesse des paroles, l'expression faciale et gestualité. » (réponse à la question 1)
3	« Sur ce qu'on a vu et ce qu'on image des personnes qu'on joue. On fait attention à l'intonation des personnages. » (réponse à la question 1)
4	« Imaginer ce que pensent les rôles, faire attention aux phrases et les gestes des rôles. » (réponse à la question 1)
5	« Sur notre pratique, je le trouve un peu mal à l'aise. Même si on a mémorisé les paroles, mais quand on les fait, c'est un peu différent. Je pense que pour jouer la scène, il y faut beaucoup d'imaginations pour entrer dans le sujet. » (réponse à la question 3)
6	« Sur les dialogue de les personnages. Sur observer les vocal et action de les personnage. Sur penser les situation et les émotions des les personnages. » (réponse à la question 1)
7	« Imaginer ce qui s'est passé, les situations actuelles / Se mettent comme eux / Se vivre dedans / Connaître les textes par cœur. » (réponse à la question 1)
8	« Parce que pour bien comprendre le personnage, il faut rentrer dans l'histoire. C'est à dire, on se considère comme le personnage dans la vidéo. On devrait chercher à comprendre pourquoi l'homme n'est pas assez patient avec sa femme, et il est si fâché que ça. » (commentaire donné par e-mail)
9	« Même si on a mémorisé les paroles, mais quand on les fait, c'est un peu différent. Je pense que pour jouer la scène, il y faut beaucoup d'imaginations pour entrer dans le sujet. »

Tableau 60 : Empathie pour jouer les personnages via des processus cognitifs *top-down*.

Le tableau 60 expose les réponses des sujets à la question 1 ou 3 du Questionnaire 2 montrant dans quelle mesure ces derniers sont empathiques via des processus cognitifs de haut niveau pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ».

L'empathie correspond, ainsi que cela a été mis en avant dans le chapitre 3 (cf : 3.5.2.1.), à la capacité que nous avons à comprendre ce que l'autre ressent (Pacherie, 2004).

Il est aussi possible de rappeler que Rogers (1989 : 266) définit l'empathie comme la perception du monde intime de l'autre « comme si l'on était lui mais sans jamais perdre de vue ce 'comme si' ». Or prendre le point de vue de l'autre pour imaginer ce qu'il ressent est possible grâce à des processus cognitifs *top-down* permettant l'attribution d'intentions, de croyances, de désirs soit d'états mentaux à autrui (Decety, 2006). Ce sont ces processus cognitifs qui permettent d'imaginer le cadre référentiel de l'autre afin de se mettre à sa place pour comprendre ce qu'il ressent. Ce sont ces processus qui sont décrits par les sujets, cités dans le tableau 60, lorsqu'ils expliquent sur quels éléments ils se basent pour réussir à jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ».

Dans le tableau 60, 7 sujets du groupe expérimental précisent réussir à jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » en imaginant leurs pensées, leurs émotions et en imaginant se mettre à leur place. Pour expliquer sur quels éléments il se base pour réussir à

jouer les personnages de l'extrait, le sujet 1 précise « j'imagine que je suis cet homme qui est fâche. Mais la femme est plus difficile, elle a moins de parole, du coup, il faut penser intérieurement. ». Pour jouer l'homme, la participante semble avoir été empathique via des processus cognitifs *top-down* (Decety, 2006). Grâce à sa flexibilité imaginative (Pacherie, 2004), elle imagine être cet homme fâché. Il est possible d'observer que sa simulation mentale de la subjectivité du personnage féminin semble avoir été plus difficile au vu d'un temps de parole inférieur du personnage, qui lui demande plus d'efforts pour imaginer son cadre de référence interne et semble plus coûteux sur le plan cognitif.

Par ailleurs, le sujet 2 explique qu'il réussit à jouer les personnages ainsi : « Tout d'abord je dois comprendre les paroles et imaginer leurs émotions. ». Ce sujet semble être empathique avec des processus cognitifs de haut niveau lui permettant de mener une réflexion sur les émotions des personnages. Les propos du sujet 2 « je dois mettre en leur place » montrent aussi comment le sujet de façon volontaire réalise une simulation mentale des personnages ». Le sujet 3 note qu'il est possible de réussir à jouer les personnages avec « ce qu'on imagine des personnes qu'on joue ». Le sujet 4 explique qu'il réussit à jouer les personnages en notant « Imaginer ce que pensent les rôles ». Le sujet 5 souligne « Je pense que pour jouer la scène, il y faut beaucoup d'imaginations pour entrer dans le sujet. ». Le sujet 6 explique pour parvenir à jouer les personnages, il s'agit de « penser les situation et les émotions des les personnages ». Ce que rapportent les sujets montrent que ces derniers pour jouer les personnages simulent leur subjectivité. Ces sujets, de façon volontaire, imaginent le cadre référentiel des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » afin de parvenir à les jouer.

Enfin, ce que rapporte le sujet 7 illustre l'empathie dont fait preuve le sujet pour réussir à jouer les personnages. Cela montre la façon dont il adopte la subjectivité des personnages en « Se mettent comme eux ». Ce que dit le sujet 8 : « Parce que pour bien comprendre le personnage, il faut rentrer dans l'histoire. C'est à dire, on se considère comme le personnage dans la vidéo. On devrait chercher à comprendre pourquoi l'homme n'est pas assez patient avec sa femme » illustre aussi dans quelle mesure le sujet prend pour sienne la subjectivité du personnage. Ce dernier précise qu'il adopte les perspectives du personnage et tente de comprendre le monde à sa façon et d'observer ce qu'il ressent. Ce que dit le sujet 9 « y faut beaucoup d'imaginations pour entrer dans le sujet » montre aussi comment ce sujet est empathique via des processus cognitifs de haut niveau lui permettant de s'imaginer dans la situation présentée par l'extrait.

Un acteur se crée un modèle intérieur du personnage qu'il doit jouer et c'est en fonction de ce modèle qu'il ressent de façon intentionnelle les émotions du personnage (Féral, 2001).

Les sujets 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 8 et 9 rapportent être empathiques envers les personnages en adoptant leur subjectivité de façon volontaire, ce qui reflète une empathie résultant de processus cognitifs de type *top-down.* Les sujets cités dans le tableau 60 adoptent le point de vue des personnages de l'extrait qu'ils sont invités à jouer en simulant mentalement leur subjectivité pour les comprendre.

Les sujets simulent de façon consciente le cadre référentiel des personnages. Cette simulation constitue un des composants de base de l'empathie (Decety, 2004).

● Empathie via des processus cognitifs de bas niveau

Le tableau 61 présente les propos des sujets répondant à la première et à la dernière question du Questionnaire 2 qui permettent de penser qu'ils ont été empathiques au vu d'indices

externes des émotions des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ». Il présente les propos des sujets qui, selon nous, reflètent la mise en œuvre de processus cognitifs initiaux de type *bottom-up* ayant conduit au moins à l'identification des émotions éprouvées par les personnages de l'extrait.

Sujets	**Citations des éléments sur lesquels les sujets se basent pour jouer les personnages de l'extrait C : empathie - processus cognitifs de bas niveau**
10	« Sur l'élément de gestion tout d'abord, puisque les comportements physiques sont l'action directe de l'émotion ; ensuite, sur l'élément du voix qui mélange ce que le personnage est en train de penser en ce moment là ; enfin, il faut faire attention aux phrases qu'ils disent exactement. » (réponse à la question 1)
11	« Oui, je remarque que les visages et les voix et l'orientation du corps par exemple. L'homme devient énervé, il fronce les sourcils et croise ses genoux, ferme son livre et bouge la main avec le livre, il se lève du canapé et avance vers la femme, il se frappe sur son joue. » (réponse à la question 3)
12	« Tout d'abord, ce sont les paroles des personnages qui me permettent de comprendre ce qui se passe entre eux. Et puis, l'expression du visage, les gestes, les réactions sont aussi importants pour bien jouer la scène. Enfin, l'intensité de leurs voix et aussi un élément afin d'exprimer les émotions des personnages. » (réponse à la question 1)
13	« La vitesse. Quand des gens sont fachês, ils parlent très vite. Cependant, si je ne peux pas bien comprendre le dialogue, ne peux pas bien ce souvenir, je ne peux pas parler très vite. Donc, il faut que je le mémorize un peu long. - Les vocabulaires. J'ai du demander le sens des mots pour mieux comprendre le texte, ensuite pour réussir à jouer les personnages. » (réponse à la question 1)

Tableau 61 : Empathie pour jouer les personnages via des processus cognitifs *bottom-up*.

Le tableau 61 expose les réponses des sujets à la question 1 ou 3 du Questionnaire 2 montrant dans quelle mesure ces derniers sont empathiques via des processus cognitifs initiaux de bas niveau pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ».

Il est possible de comprendre l'émotion d'autrui en simulant mentalement sa subjectivité mais aussi en observant ces actions (Decety, 2004). Ainsi que cela a été souligné dans le chapitre 3 (cf : 3.5.2.1.), il a été montré que lorsqu'un individu perçoit une expression faciale émotionnelle, il active les zones du cerveau responsable de la genèse de cette expression et l'activation de ses neurones « miroirs » avec la mise en œuvre de la boucle « perception-action » conduit le sujet à ressentir l'émotion qu'il observe au vu d'un partage affectif inconscient (Decety, 2006).

Ressentir l'émotion d'autrui en observant ses actions résulte de processus cognitifs initiaux de type *bottom-up* (Decety, 2006).

Ainsi que le montre le tableau 61, plusieurs sujets expliquent réussir à jouer les personnages en se basant sur leurs expressions faciales ou leurs gestes. Ils se basent sur ces éléments car ils constituent des indices ou indicateurs (Cosnier, 1996) des émotions des personnages. Ces éléments leur permettent de comprendre la nature des émotions des personnages.

Ce que rapporte le sujet 10 illustre bien ce phénomène. Le sujet explique réussir à jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » en se basant : « Sur l'élément de gestion tout d'abord, puisque les comportements physiques sont l'action directe de l'émotion ». Le sujet réussit à jouer les personnages de l'extrait en accédant à leurs émotions via leurs

comportements, leurs actions. Il semble que les actions des personnages permettent au sujet de partager leur affect via des processus cognitif *bottom-up*. En percevant leurs actions, le sujet accède à leurs émotions.

De plus, le sujet 11 semble accéder à l'émotion des personnages en observant l'expression faciale. Le sujet précise : «L'homme devient énervé, il fronce les sourcils et croise ses genoux ». Le sujet identifie l'énervement du personnage masculin en observant sa posturo-mimogestuelle grâce à des processus cognitifs de type *bottom-up*, la compréhension de l'émotion du personnage provenant de la perception des mouvements de son visage, de son corps. Le sujet 12 précise comprendre ce qui se passe entre les personnages en portant attention au dialogue mais note que « l'expression du visage, les gestes, les réactions sont aussi importants pour bien jouer la scène ». Il semble ainsi que le sujet réussit à jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » en observant leurs comportements non verbaux.

Par ailleurs, il est aussi possible de noter que plusieurs sujets semblent comprendre l'émotion des personnages avec la prise en compte d'indices externes de leurs expressions émotionnelles de nature prosodique (Decety, 2010).

Le sujet 10 explique que pour jouer les personnages il prend en compte « l'élément du voix qui mélange ce que le personnage est en train de penser en ce moment là ». Ses propos indiquent comment il semble accéder à la subjectivité des personnages au vu d'indices prosodiques, en associant la voix à la pensée. Le sujet 12 explique que pour réussir à jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale », il se base sur : « l'intensité de leurs voix et aussi un élément afin d'exprimer les émotions des personnages ». La prosodie des personnages permet au sujet d'accéder aux émotions des personnages et comment le sujet prend en compte la prosodie des personnages pour exprimer leurs émotions quand il théâtralise l'extrait.

Le sujet 13 note enfin que pour réussir à jouer les personnages, il se base sur : « La vitesse. Quand des gens sont fâchés, ils parlent très vite. ». Le sujet semble ainsi comprendre la colère du personnage masculin de l'extrait C « Dispute conjugale » en prenant conscience de son débit de parole.

● Empathie pour jouer les personnages de l'extrait C

Le tableau 62 montre les propos de sujets répondant aux questions 1 et 2 du Questionnaire 2 permettant de penser que ces sujets sont empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » puisqu'ils prennent en compte les émotions des personnages pour jouer le personnage masculin et le personnage féminin de l'extrait C.

Sujets	Citations des éléments considérés par les sujets pour jouer les personnages de l'extrait C : empathie via des processus cognitifs de haut ou de bas niveau
14	« Mémoriser les paroles. Comprendre les émotions exprimées. Comprendre la situation. » (réponse à la question 1)
15	« Les émotions, les paroles, les comportements. » (réponse à la question 1)
16	« Gestes, émotions, visage, voix. » (réponse à la question 1)
17	« La confiance des partenaire rend la possibilité du dialogue. Le voix, le comportement et les émotions exprimées dans cet extrait nous permettent de réussir à jouer les personnages. Dans cette période, l'observation en détail est très importante. » (réponse à la question 1)
18	« Les expressions. la voie. Des émotions et des gestion. » (réponse à la question 1)

Tableau 62 : Empathie pour jouer les personnages.

Les citations exposées dans le tableau 62 permettent de constater que 5 sujets paraissent avoir été empathiques pour jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ». Il est possible d'observer cela car les sujets rapportent à la question 1 du Questionnaire 2 s'être basés sur les émotions des personnages pour réussir à les jouer. Ce qui implique qu'ils aient été empathiques via des processus cognitifs *top-down* en prenant le point de vue des personnages pour comprendre leurs émotions ou bien au vu de processus cognitifs initiaux de type *bottom-up* en ressentant les émotions des personnages en observant leurs expressions faciales émotionnelles, leurs actions.

Ce qu'explique le sujet 14, précisant s'être basé sur « Comprendre les émotions exprimées. Comprendre la situation. » pour réussir à jouer les personnages de l'extrait C « Dispute conjugale », révèle bien dans quelle mesure le sujet a dû être empathique pour parvenir à jouer les personnages. Pour jouer les personnages, le sujet rapporte devoir comprendre leurs émotions ainsi que la situation. Il semble qu'il ait ainsi mené une réflexion sur les émotions des personnages après les avoir identifiées.

Les citations des propos des sujets 15, 16, 17 et 18 montrent que ces derniers expliquent se baser sur les émotions des personnages pour réussir à les jouer. Les sujets 15, 16 et 18 rapportent dans la liste des éléments sur lesquels ils se basent pour jouer les personnages qu'ils fournissent les émotions des personnages. Le sujet 17 note : « les émotions exprimées dans cet extrait nous permettent de réussir à jouer les personnages. Dans cette période, l'observation en détail est très importante. ». Pour jouer les personnages, le sujet a dû prendre en compte les signes extérieurs de leurs émotions. Les sujets 15, 16, 17, 18 qui se basent sur les émotions des personnages pour les jouer ont dû être empathiques pour mener à bien l'activité de théâtralisation de l'extrait C « Dispute conjugale ». Ils ont au moins dû identifier les émotions des personnages qu'ils ont perçues.

● Degrés d'empathie réalisés par les sujets pour jouer les personnages de l'extrait C

La figure 52 montre comment les sujets du groupe expérimental réalisent les divers degrés d'empathie (Pacherie, 2004) pour réussir à jouer les états émotionnels des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ». Elle présente les résultats de l'analyse des réponses de 26 sujets du groupe expérimental à la question 2 du Questionnaire 2.

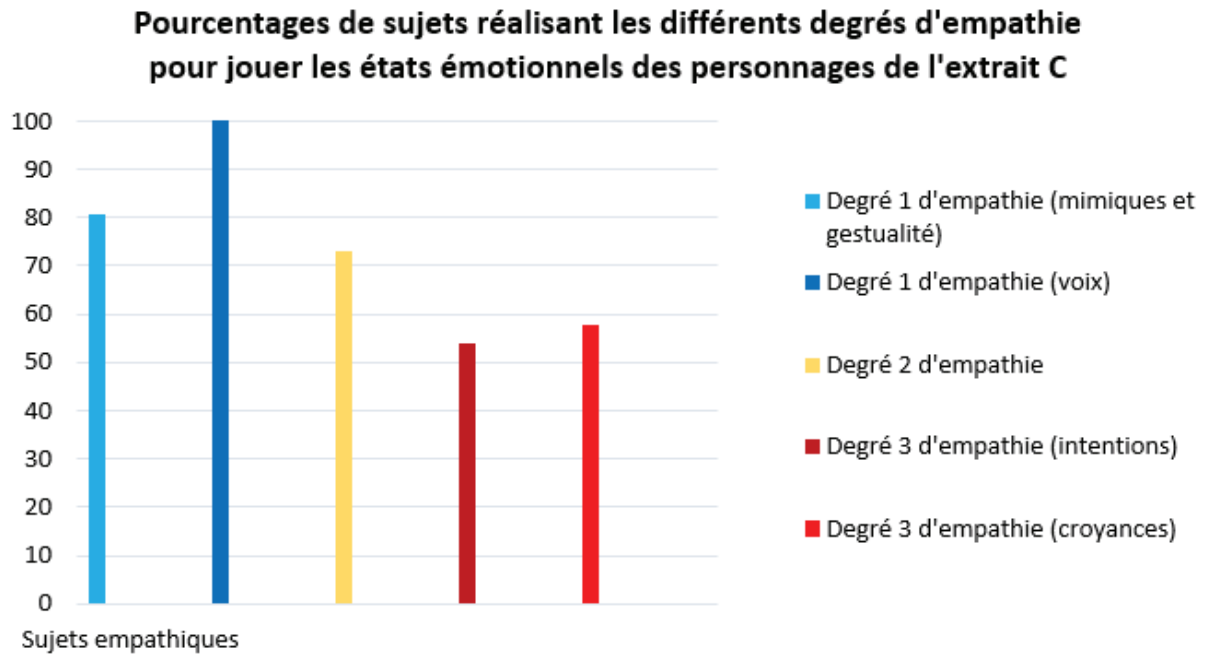


Figure 52 : Degrés d'empathie réalisés pour jouer les personnages de l'extrait C.

Dans la figure 52, le Degré 1 d'empathie (mimiques et gestualité) correspond à la réalisation du plus bas degré d'empathie soit à l'identification des émotions des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » selon leurs mimiques, leur gestualité. Le Degré 1 d'empathie (voix) correspond à la réalisation de l'identification des émotions des personnages via leurs intonations, l'intensité de leurs voix ainsi que leur débit de parole. Le Degré 2 d'empathie correspond à la réalisation de l'identification des émotions des personnages et des objets de leurs émotions (ce vers quoi sont dirigées les émotions des personnages). Le Degré 3 d'empathie (intentions) correspond à la réalisation du plus haut degré d'empathie correspondant à l'identification des émotions des personnages, leurs objets et leurs causes via la prise en compte de leurs intentions soit leurs motivations. Le Degré 3 d'empathie (croyances) correspond à la prise en compte des indices externes des émotions des personnages, leurs objets (ce vers quoi elles sont dirigées) via la prise en compte des croyances des personnages soit ce qu'ils pensent à propos de situations et d'événements donnés.

La figure 52 atteste que 80,76% des sujets (soit 21 sujets sur les 26 sujets répondant à la question 2 du Questionnaire 2) réalisent le Degré 1 d'empathie pour jouer les états émotionnels des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » en identifiant leurs émotions à travers leurs expressions faciales émotionnelles, leurs gestes. 100 % des répondants (26 sujets) réalisent le Degré 1 d'empathie en considérant les émotions des personnages à travers leurs indices vocaux. L'ensemble des répondants précise se baser sur l'intonation, l'intensité de la voix ainsi que le débit de parole des personnages pour réussir à jouer les états émotionnels des personnages.

De plus, sur l'ensemble des sujets réalisant le Degré 1 d'empathie, 73,07% (soit 19 sujets) réalisent le Degré 2 d'empathie en identifiant, en plus des émotions des personnages, les objets sur lesquels portent les émotions des personnages. Puis, 53,84% des répondants (soit 14 sujets) en plus de réaliser les Degrés 1 et 2 d'empathie prennent en compte les intentions des personnages et 57,69 % des répondants (soit 15 sujets) prennent en compte les croyances des personnages pour réussir à jouer les états émotionnels des personnages en réalisant le Degré 3 d'empathie. Enfin, comme il est possible de le constater bien que la totalité des répondants à la

question 2 semble réaliser le Degré 1 d'empathie et plus de 70% des répondants semblent réaliser le Degré 2 pour jouer les états émotionnels des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale », plus de 50% semblent réaliser le Degré 3 d'empathie en considérant les intentions des personnages et presque 60% en considérant leurs croyances.

Ainsi l'activité de théâtralisation de l'extrait de film français conduit les sujets à réaliser les trois Degrés d'empathie décrits par Pacherie (2004).

Les sujets prennent en compte les indices externes des émotions des personnages pour réussir à jouer leurs états émotionnels mais aussi les objets de leurs émotions (situation, personnage vers lesquels sont dirigées les émotions des personnages) ainsi que les intentions et les croyances des personnages pouvant présider l'émergence de leurs émotions.

L'activité de théâtralisation d'un extrait filmique semble conduire les sujets tant à réaliser le plus bas que le plus haut degré d'empathie.

● Prise en compte des spécificités des émotions des personnages

La figure 52 illustre les degrés avec lesquels les sujets du groupe expérimental pour jouer les états émotionnels des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » qui réalisent le Degrés 1 d'empathie (mimiques et gestualité), le Degré 1 (voix), le Degré 2, le Degré 3 (intention), le Degré 3 (croyances) prennent en compte les indices externes des émotions des personnages, les objets de leurs émotions ou encore les intentions, les croyances des personnages. La figure 53 permet de constater à quel point les sujets qui réalisent le Degré 1 d'empathie se basent sur les mimiques, gestes et voix des personnages pour réussir à jouer leurs états émotionnels. Elle présente dans quelle mesure les sujets qui réalisent le Degré 2 d'empathie se basent sur les objets des émotions des personnages pour réussir à représenter les émotions des personnages. Elle expose à quel point les sujets qui réalisent le Degré 3 d'empathie se basent sur les intentions et les croyances des personnages pour représenter leurs émotions dans leur jeu d'acteur.

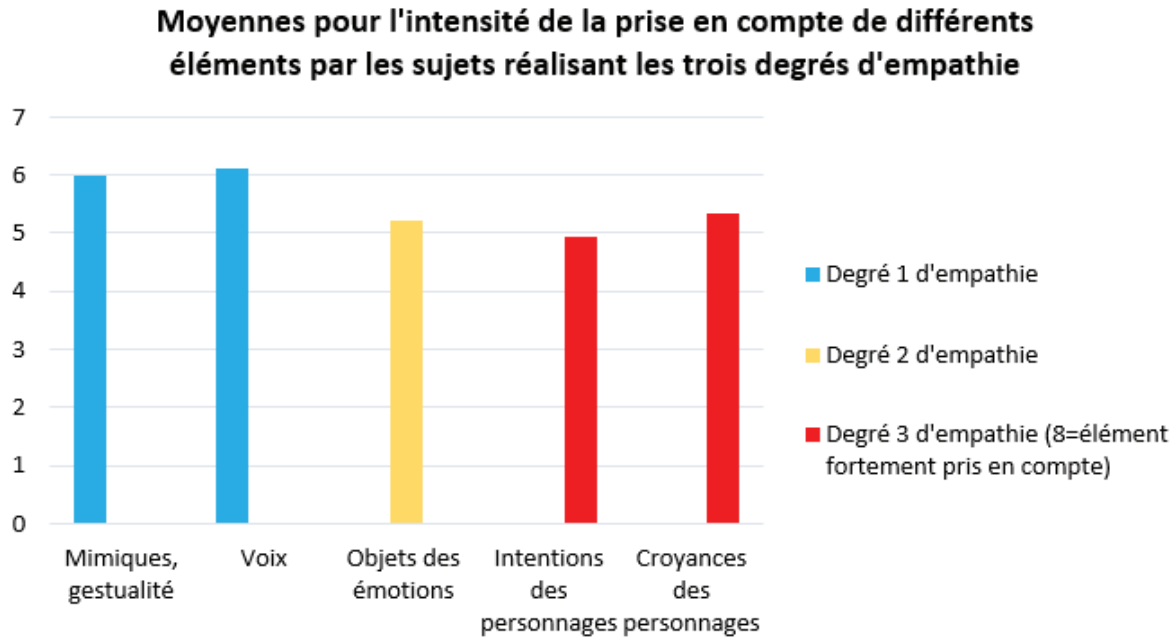


Figure 53 : Eléments pris en compte pour jouer les émotions des personnages.

La figure 53 présente les moyennes de classement obtenues pour la prise en compte de différents éléments par les sujets réalisant les 3 degrés d'empathie pour jouer les états émotionnels des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ». Pour exprimer avec quelles intensités ils se basent sur ces différents éléments pour jouer les émotions des personnages, les sujets utilisent les échelles de type Likert en 8 points de la question 2 du Questionnaire 2 (1 = Élément peu pris en compte ; 8 = Élément fortement pris en compte).

La figure 53 indique que les sujets réalisant le Degré 1 d'empathie pour parvenir à jouer les états émotionnels des personnages prennent fortement en compte leurs mimiques, leurs gestes et encore un peu plus leurs voix. Les sujets réalisant le Degré 1 d'empathie obtiennent une moyenne de classement de 6 pour l'intensité avec laquelle ils se basent sur les mimiques et gestes des personnages pour jouer leurs états émotionnels. Ils obtiennent une moyenne de classement de 6,11 pour l'intensité avec laquelle ils prennent en compte la voix des personnages pour parvenir à jouer leurs états émotionnels.

De plus, une moyenne de classement de 5,21 est obtenue pour l'intensité avec laquelle les sujets qui réalisent le Degré 2 d'empathie (identification des émotions des personnages et prise en compte des objets de ces émotions) se basent sur les objets des émotions des personnages. Les sujets qui réalisent le Degré 2 d'empathie prennent beaucoup en compte ce vers quoi sont dirigées les émotions des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale ».

Par ailleurs, ainsi que le montre la figure 53, une moyenne de classement de 4,94 (sur un score maximal pouvant atteindre 8 points) est obtenue pour l'intensité avec laquelle les sujets qui réalisent le Degré 3 d'empathie prennent en compte les intentions des personnages de l'extrait pour réussir à jouer leurs états émotionnels. Ce qui indique que ces sujets se basent de manière plutôt importante sur les intentions (motivations) des personnages pour interpréter dans le jeu leurs émotions.

Enfin, une moyenne de classement de 5,35 est obtenue pour l'intensité avec laquelle les sujets qui réalisent le Degré 3 d'empathie se basent sur les croyances des personnages soit sur leurs pensées pour jouer leurs états émotionnels. Il possible d'observer que les sujets qui réalisent le Degré 3 d'empathie paraissent plus fortement se baser sur les croyances des personnages que sur leurs intentions pour réussir à jouer leurs états émotionnels.

Ainsi, les moyennes de classement obtenues pour les différents éléments considérés par les sujets afin de jouer les états émotionnels des personnages de l'extrait C « Dispute conjugale » les plus élevées concernent les indices/indicateur externes de l'expression des émotions. Les sujets réalisant le Degré 1 d'empathie prennent fortement en compte la voix (moyenne de classement valant 6,11) ainsi que les actions des personnages (moyenne de classement valant 6).

Toutefois, les sujets réalisant le Degré 2 prennent aussi beaucoup en compte ce vers quoi sont dirigées les émotions des personnages (moyenne de classement valant 5,21). Puis, les sujets réalisant le Degré 3 d'empathie prennent aussi assez en compte les intentions des personnages (moyenne de classement valant 4,94) mais surtout les croyances des personnages (moyenne de classement valant 5,35).

Bien que l'intensité avec laquelle les sujets réalisant le Degré 1 d'empathie prennent en compte les indices externes des émotions des personnages pour jouer leurs états émotionnels soit importante, celle avec laquelle les sujets réalisant le Degré 3 d'empathie prennent en compte les cadres référentiels des personnages pour jouer leurs états émotionnels l'est aussi.

L'hypothèse opérationnelle 8 est vérifiée.

Les résultats obtenus montrent que la théâtralisation d'un extrait de film demande à l'apprenant d'être empathique.

L'étude menée atteste que pour jouer le personnage d'un extrait de film qui présente des expressions émotionnelles, il est nécessaire de prendre en compte ses émotions. Il est observé que la théâtralisation d'un extrait filmique conduit les sujets qui la réalisent à être empathiques envers les personnages de l'extrait via des processus cognitifs initiaux de bas niveau (partage affectif inconscient avec le personnage grâce à la boucle perception-action) et de haut niveau (adoption volontaire du point de vue du personnage).

Jouer le personnage d'un extrait de film nécessite de réaliser tant le plus bas degré d'empathie (identifier l'émotion exprimée par le personnage) que le plus haut niveau d'empathie (avoir conscience de l'émotion exprimée par le personnage mais aussi avoir conscience de l'objet de cette émotion et comprendre ses causes).

6.5.3.3. Discussion des résultats

● Implications théoriques

Il est important de rappeler avant de commenter les résultats obtenus avec l'étude qui vient d'être présentée que l'empathie doit selon Aden (2010) intégrer le champ de la didactique des langues puisque c'est le processus même qui permet la rencontre interculturelle. Il faut considérer l'empathie comme un processus permettant le lien avec l'autre et en tant que processus permettant de préparer à ce lien. L'un des moyens de considérer l'empathie sous ces deux angles de manière effective est de mettre en place des activités théâtrales. Pour Aden (2008 : 96) : « la théâtralisation développe la pensée divergente, à la base de la créativité et permet aux élèves de relier les univers culturels rencontrés à leurs imaginaires et de se préparer à des situations interculturelles ».

Les résultats de l'étude effectuée confirment ce que montre Aden (2008) sur le rôle du théâtre dans le développement de la compétence émotionnelle des apprenants au niveau de la capacité d'empathie constituant cette compétence. Comme cela a été précisé (cf : 3.5.5.), Aden (2008) met en avant que l'empathie est développée lors de la réalisation d'une pièce de théâtre par des apprenants et que c'est grâce à l'empathie que les apprenants parviennent à comprendre les personnages qu'ils incarnent. Cela les conduit à comprendre un personnage ayant des croyances spécifiques s'inscrivant dans d'autres systèmes symboliques, de valeurs, d'interaction.

L'étude ici effectuée indique que l'un des moyens de déclencher les processus de l'empathie est d'inviter les apprenants à théâtraliser un extrait de film. Incarner le personnage d'un extrait de film demande aux apprenants d'être empathiques. L'étude menée atteste qu'inviter des apprenants de FLE à jouer les personnages d'un extrait de film dans des états émotionnels spécifiques comme s'il étaient les acteurs jouant ces personnages leur demande d'adopter les perspectives des personnages en considérant leurs valeurs et croyances pour les comprendre. A travers l'empathie résultant de processus cognitifs de type *top-down*, les apprenants comprennent les émotions des personnages de l'extrait qu'ils jouent. Grâce à l'empathie provenant de processus cognitifs initiaux de type *bottom-up*, les apprenants qui visionnent l'extrait réalisent un partage affectif automatique et inconscient en observant les expressions faciales émotionnelles des personnages via l'activation de leurs neurones miroirs.

● Implications pratiques

L'étude réalisée signale que jouer le personnage d'un extrait de film demande aux apprenants de se projeter volontairement dans la subjectivité de ce dernier pour comprendre ses pensées afin d'appréhender ses émotions. Cette compréhension leur permet de se représenter les états émotionnels des personnages pour les jouer. Jouer le personnage d'un extrait demande aussi aux apprenants de considérer les comportements verbaux, non verbaux et paraverbaux de son émotion pour pouvoir la transmettre à leur tour dans le jeu.

Les résultats indiquent qu'inviter les apprenants à théâtraliser un extrait de film français constitue une manière d'amener les apprenants à prendre conscience des formes et des raisons d'une émotion qui peuvent diverger de celles de locuteurs de leur LM. Les processus de l'empathie mis en œuvre lors de la théâtralisation d'un extrait de film, présentant une situation semi authentique pour reprendre le terme de Mrowa-Hopkins et Strambi (2008 : 101), peut faciliter l'empathie réalisée lors d'une rencontre interculturelle authentique.

Enfin, il convient de noter que l'extrait ici théâtralisé présente des émotions universelles (peur, tristesse) dans le cadre d'une dispute conjugale. Cet extrait n'a pas été choisi en fonction des spécificités culturelles qu'il présente au niveau de la communication des émotions. Le but de l'étude était d'observer à quel degré les émotions, croyances et valeurs des personnages d'un extrait de film étaient prises en compte par les apprenants lors de sa théâtralisation. L'étude montre que les composants émotionnels de la situation sont fortement considérés par les sujets. Elle souligne l'intérêt de recourir à l'activité de théâtralisation d'un extrait de film spécifiquement sélectionné au regard de spécificités de la culture émotionnelle présente dans la société des locuteurs de la langue cible.

Résumé intermédiaire de la partie 6.5.

L'hypothèse opérationnelle 7 est vérifiée.

Il peut être complexe pour des sujets étrangers résidant en France de comprendre les émotions des natifs. Différentes causes peuvent être à l'origine des difficultés de compréhension ou des chocs éprouvés par les sujets chinois interrogés quand ils perçoivent les émotions de natifs. Leurs difficultés ou leurs chocs peuvent être engendrés par une évaluation cognitive d'un événement divergente de celle d'un natif ou les écarts présents entre les displays rules en vigueur dans la culture maternelle des sujets et la culture des natifs. Toute situation interculturelle n'est pas transparente. L'étude souligne dans quelle mesure il n'est pas évident pour les apprenants de FLE d'être empathiques en situation de communication interculturelle avec un natif.

Les résultats ont des implications pour l'univers du FLE. D'abord, ils montrent comment la mise en œuvre du savoir-être empathique de la compétence de communication interculturelle des apprenants de FLE peut rencontrer des obstacles en situation de communication exolingue. Ensuite, ils permettent de recueillir des données sur des situations ayant été problématiques en ce qui concerne la compréhension d'émotions exprimées par des natifs pour des sujets chinois résidant en France.

De plus, les films français semblent aider les individus non natifs à mieux comprendre les émotions des natifs.

Les films permettent aux sujets étrangers de mieux comprendre la culture des locuteurs de la langue cible ainsi que les normes socioculturelles régissant leurs expériences et leurs expressions émotionnelles. De plus, accéder à l'émotion d'un personnage de fiction ou d'un individu filmé semble plus facile grâce à la perception multimodale de l'émotion exprimée que permet le document de nature audiovisuelle, modalité de perception non permise par les documents écrits ou iconographiques. Les films paraissent constituer un moyen d'accroître le savoir-être empathique de la compétence de communication interculturelle des apprenants de FLE.

Les résultats soulignent le lien inhérent entre l'apprentissage des LE dans le contexte de la classe et l'apprentissage informel de la langue au niveau même du développement de la capacité d'empathie des apprenants. Ils attestent qu'il peut être intéressant de considérer au sein de la classe le développement de la capacité d'empathie des apprenants qui a lieu hors de la classe.

L'hypothèse opérationnelle 8 est aussi vérifiée.

L'activité de théâtralisation d'un extrait de film français demande aux sujets d'être empathiques. Ils réalisent tant le plus bas que le plus haut degré d'empathie en identifiant les émotions des personnages mais aussi les objets de leurs émotions ainsi que les causes de leurs émotions via des processus cognitifs de bas niveau et de haut niveau impliqués dans l'empathie.

Les résultats obtenus signalent que l'activité de théâtralisation d'extraits filmiques par la mise en œuvre du savoir-être empathique peut développer la capacité d'empathie des apprenants de FLE en situation de communication interculturelle avec un natif : c'est une activité qui conduit ceux qui la réalisent à considérer comment des émotions sont exprimées au niveau verbal, non verbal ainsi que les croyances et intentions qui président leur émergence.

Chapitre 7 : Propositions didactiques

Présentation

Les résultats mis en avant dans le chapitre précédent ont des implications directes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE. Ils permettent d'émettre des propositions didactiques.

Le cadre conceptuel selon lequel les propositions formulées sont à appréhender est notifié.

Les résultats obtenus dans cette recherche sont rappelés. Les propositions didactiques émises à partir des conclusions de ce travail sont exposées. Une série d'activités est proposée à l'enseignant pour exploiter le document authentique filmique en tant que moyen pour induire et montrer des émotions aux apprenants pour favoriser ou viser l'apprentissage de la langue cible.

Enfin, d'autres moyens d'exploiter le film dans sa dimension émotionnelle ou de développer la compétence interculturelle des apprenants en ce qui concerne le champ des émotions sont proposés. Les apports du théâtre-forum et de la pédagogie du projet sont soulignés. D'autres activités sont détaillées.

7.1. Considérations préalables

Les deux expériences réalisées dans le cadre de cette thèse mettent en avant des résultats qui permettent de faire des propositions didactiques aux enseignants de français langue étrangère. Avant d'émettre ces propositions, il convient de souligner que les activités qui seront mises à disposition des enseignants peuvent être mises en place ou envisagées selon les notions de centration sur l'apprenant et de compétence de l'enseignant.

7.1.1. Les besoins des apprenants

Il est important de préciser que l'enseignant qui met en place des activités proposées dans la partie qui suit peut le faire en se centrant sur les besoins des apprenants auprès desquels il va réaliser les activités. L'enseignant peut adapter le contenu des activités aux besoins de son public.

Il convient de rappeler que la notion de centration sur l'apprenant intègre le champ de la didactique avec les AC qui considèrent l'apprenant comme un sujet communiquant et ayant des besoins communicatifs. Ces approches envisagent l'apprenant comme un « individu inséré dans un corps social, dont les motivations et les besoins langagiers diffèrent selon la catégorie socioprofessionnelle, l'âge, le statut » (Verdelhan, 1982 : 107).

Il existe plusieurs façons d'identifier les besoins des apprenants. D'après Chancerel et Richterich (1977), pour prendre connaissance des besoins communicatifs des apprenants de LE, il faut identifier les situations langagières et le cadre spatio-temporel des situations de communication auxquelles ils devront participer en fonction de leurs rôles sociaux ainsi que des opérations langagières qu'ils devront réaliser. Il s'agit de définir quels usages de la langue seront réalisés par les apprenants. Afin de déterminer la nature des situations de communication auxquelles participeront les apprenants en fonction de leurs rôle sociaux et les opérations langagières qu'ils devront effectuer, il est possible comme le précisent Chancerel et Richterich (1977) de réaliser des enquêtes, des questionnaires ou des entretiens. Les auteurs soulignent aussi que bien qu'il soit impossible d'analyser les besoins langagiers des apprenants de manière exhaustive, les besoins étant difficilement saisissables car peu conscientisés par les apprenants eux-mêmes et parfois de caractère évolutif, l'analyse des besoins constitue une base de référence indispensable pour élaborer des objectifs d'apprentissage.

7.1.2. La compétence de l'enseignant

Il est essentiel de spécifier l'effet que visent les propositions didactiques émises dans la partie qui suit sur la compétence professionnelle de l'enseignant. Pour cela, il est indispensable de préciser les composantes de la compétence de l'enseignant.

Comme l'explicite Cachet (2009), la compétence professionnelle de l'enseignant est de nature dynamique et pluridimensionnelle : elle est constituée d'un savoir-agir, un vouloir-agir et un pouvoir-agir. D'après Cachet (2009 : 139-140) le « savoir-agir » de l'enseignant de LE est constitué par son savoir mobiliser ses ressources personnelles (propres) ou externes (richesses humaines et matérielles à disposition). C'est un savoir qui influence le « vouloir-agir » de l'enseignant (sa motivation personnelle relative au contexte d'enseignement/apprentissage, ses goûts, ses motivations intimes) et son « pouvoir-agir » (contexte autorisant la mise en place d'une activité). De plus, le *pouvoir-agir* et le *vouloir-agir* de l'enseignant entretiennent tous deux un rapport d'inter-influence et peuvent eux aussi, de façon récursive, influencer la nature du *savoir-agir* de l'enseignant. Les relations entre ces savoirs sont présentées par la figure 54.

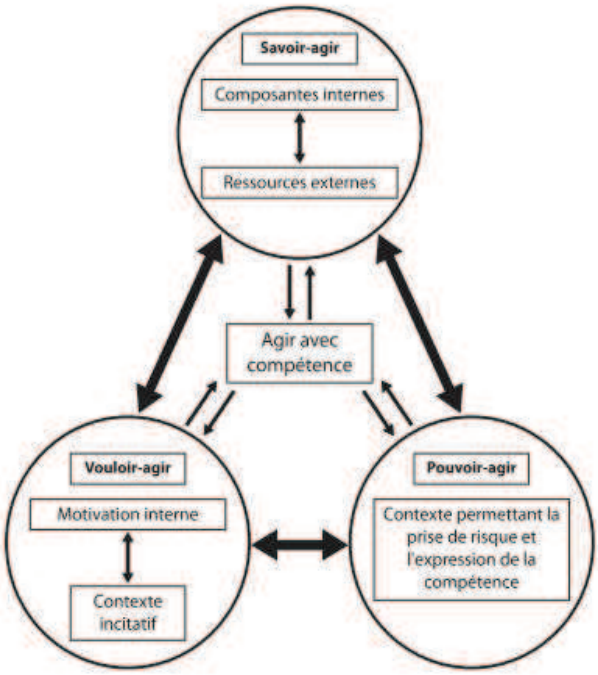


Figure 54 : La compétence professionnelle de l'enseignant d'après Cachet (2009 : 139).

Dans la figure 54, les flèches à double sens illustrent les différents rapports d'inter-influences existant entre les savoirs de l'enseignant qui déterminent la qualité de sa compétence.

Le modèle de Cachet (2009) permet de comprendre comment dans le cas de la mise en place d'une activité, il faut que l'enseignant veuille mettre en place cette activité (il faut qu'il soit motivé pour cela) mais il faut aussi qu'il sache la mettre en place (il doit avoir les savoirs et savoir-faire nécessaires) et il faut de plus que le contexte lui permette de la proposer (il doit avoir à disposition du matériel, des autorisations). Les activités proposées dans la partie qui suit ont pour but d'augmenter le *savoir agir* des enseignants de FLE (comment il est possible de proposer des activités liant émotion, cognition et culture, cinéma pour favoriser/viser l'enseignement/apprentissage du FLE). Ce qui pourrait développer leur *vouloir agir* et aussi leur *agir* avec compétence.

Résumé intermédiaire de la partie 7.1.

Les propositions didactiques qui sont avancées dans ce chapitre sont à envisager au regard de deux facteurs. Ces facteurs sont les besoins des apprenants et la compétence de l'enseignant. Les activités peuvent être modifiées au niveau de leur contenu selon les besoins présentés. Ces activités doivent être vues comme participant au développement de la compétence de l'enseignant.

7.2. L'impact de l'émotion dans le processus d'apprentissage

L'expérience présentée dans le chapitre 5 et l'expérience détaillée dans le chapitre 6 donnent lieu à des résultats et des observations ayant des implications directes dans le champ de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Les principaux résultats obtenus sur les rapports entre émotion, cognition et culture dans le cadre de l'exploitation du médium cinématographique au niveau du processus d'apprentissage ou de la mise en place de conditions favorables à l'acquisition de la langue cible sont brièvement rappelés. Des propositions didactiques pour l'enseignement du français langue étrangère sont exposées.

7.2.1. Le film : un inducteur émotionnel à contextualiser

7.2.1.1. Résultats de la première expérience

Le test de l'induction émotionnelle des 8 extraits de films du corpus d'auteurs de la Nouvelle Vague (cf : chapitre 5) donne des résultats significatifs.

Selon les résultats :

- Un même extrait de film peut induire des émotions significativement distinctes chez des groupes de sujets ayant un même niveau en français mais ne partageant pas les mêmes cultures maternelles (cf : 5.3.2.).

7.2.1.2. Propositions pour sélectionner un extrait de film émotionnel

Principes

Les résultats obtenus indiquent que l'enseignant doit être conscient de la relation qu'il peut exister entre la culture des apprenants et les émotions qu'ils éprouvent quand ils visionnent un document filmique.

Ici, le lien entre émotion et culture a été souligné mais il est aussi possible qu'une même séquence de film induise des émotions différentes chez des groupes de sujets de même CM mais s'inscrivant entre autres dans des milieux sociaux différents ou encore appartenant à des générations différentes. De plus, une même séquence peut induire des émotions distinctes selon les histoires de vies de chacun.

Ainsi, il est important que l'enseignant prenne en compte la qualité variable du DA filmique en tant qu'inducteur d'émotions.

Si l'enseignant n'a pas préalablement testé l'induction émotionnelle d'une séquence de film chez les apprenants, il devrait éviter de présenter la séquence avant sa projection comme triste, joyeuse, surprenante ou autre. Il doit avoir conscience que si une séquence induit chez lui une émotion donnée, cette induction émotionnelle n'est pas universelle mais peut être déterminée en partie par son propre contexte de vie.

L'enseignant de FLE doit être conscient que ce n'est pas seulement la manière dont une séquence de film est construite (plans, mouvement de caméra, musique, bruitages) qui détermine l'émotion provoquée par la séquence chez un apprenant de FLE. Ce n'est pas, non plus, parce qu'une séquence est interprétée comme émouvante par un enseignant qu'elle est émouvante pour tous ses apprenants. L'enseignant doit considérer les contextes et expériences de vie des apprenants. Ce sont ces contextes et expériences qui engendrent chez les

apprenants des jugements de valeur, des interprétations qui les conduisent à avoir différentes réactions émotionnelles en visionnant une même séquence.

Considérer que la qualité du document filmique en tant que vecteur d'émotions est variable peut permettre d'éviter aux apprenants d'avoir des réactions comme celle d'une participante chinoise de l'expérience exposée dans le chapitre 6 (cf : 6.5.1.2.) qui rapporte :

> Une fois, une prof nous a conseillé un film qui s'appelle un longhe dimanche de fiançaille. Elle pense que c'est un film émouvant. Mais une fille russe et moi qui venons de pays où les gens encontrent les difficultés toujours dès petit ont l'impression que c'est un film très long et ennuyant. On comprend pas pourquoi les français sont si sentimentaux et faibles face aux difficultés. Du coup, la prof s'est offendue. Les français aiment voir les films sophistiqués et sentimentaux, ce qui est incompréhensible pour nous asiatiques.
> (participante chinoise de l'expérience)

Sélectionner un extrait de film en fonction de sa construction, de la situation qu'il présente et de l'émotion qu'il induit chez l'enseignant constitue une démarche partielle. L'enseignant qui souhaite exploiter un extrait de film pour induire une émotion chez les apprenants doit, avant de mettre en place son activité, tester l'induction émotionnelle de cet extrait chez les apprenants.

Matériel

L'enseignant qui commence à prendre en charge un groupe d'apprenants à ainsi intérêt à tester l'induction émotionnelle d'une batterie d'extraits de films chez les apprenants.

Quand il commence à prendre en charge un groupe, l'enseignant peut dédier par exemple 30-40 minutes au test de l'induction émotionnelle de 20 extraits de films français d'une durée d'environ 1 minute 30.

Le test de l'induction émotionnelle de 20 extraits peut permettre à l'enseignant d'avoir à disposition un corpus d'extraits de films dont il connaît la nature de l'induction émotionnelle chez les apprenants. Si l'enseignant se construit ainsi une base de données, il peut savoir quels extraits il lui est possible d'exploiter auprès des apprenants pour induire chez eux des émotions négatives, positives, intenses en fonction de ses objectifs.

Le moyen le plus simple pour l'enseignant de mesurer les émotions induites par un corpus d'extraits de films chez les apprenants est de recourir à l'échelle intitulée SAM qui est utilisée dans la seconde expérience de cette thèse. Cette échelle est présentée dans le chapitre 6 (cf : 6.2.1.2.).

SAM est présent en Annexe 9. C'est une échelle non verbale des émotions qui est très simple à utiliser. SAM permet de mesurer deux dimensions de l'émotion. La bande de figurines plus ou moins souriantes sert à mesurer la valence de l'émotion (positive *vs* négative soit le sentiment de plaisir ou de déplaisir qui accompagne l'émotion). La bande de figurines plus ou moins calmes sert à mesurer l'intensité de l'émotion (état de calme ou état d'excitation, d'éveil qui accompagne l'émotion, correspondant à l'*arousa*l).

Grâce à SAM, l'enseignant peut mesurer quelles sont les valences positives ou négatives des émotions des apprenants lorsqu'ils visionnent les extraits d'un corpus ainsi que les intensités de ces émotions. SAM peut être utilisé par l'enseignant pour constituer une base de données

comprenant des extraits de films français et les émotions (avec leurs valences et leurs intensités) que ces extraits induisent chez les apprenants. A partir de cette base de données précisant l'induction émotionnelle des extraits d'un corpus chez les apprenants, l'enseignant peut penser l'exploitation des extraits avec la perspective d'avoir un usage didactique des émotions que les extraits induisent chez les apprenants.

7.2.2. Le film : des émotions négatives qui focalisent l'attention

7.2.2.1. Résultats de la première expérience

L'expérience présentée dans le chapitre 5 (cf : 5.4.2.) testant la focalisation de l'attention de sujets étrangers, ayant acquis un niveau B2 en français, par des extraits de films français engendrant chez eux des émotions de valences négatives donne lieu à des résultats significatifs.

D'après les résultats :

- Il existe un lien entre les émotions négatives et la focalisation de l'attention par les extraits induisant ces émotions négatives. Des sujets allouent plus d'attention aux extraits qui suscitent chez eux des émotions négatives.

7.2.2.2. Propositions didactiques pour favoriser l'attention des apprenants

Principe

Les résultats mis en avant montrent que pour focaliser l'attention des apprenants sur un DA filmique, l'enseignant à tout intérêt à projeter aux apprenants un extrait induisant chez eux une émotion de valence négative.

Matériel

Pour sélectionner un extrait de film induisant chez les apprenants une émotion négative, il est possible à l'enseignant d'adopter la démarche qui est proposée en amont (cf : 7.2.1.2.). L'enseignant peut, lorsqu'il commence à prendre en charge un groupe d'apprenants tester l'induction émotionnelle d'une batterie d'extraits de films français de sorte à se constituer une base de données exploitable sur plusieurs semaines voire mois. Tester l'induction émotionnelle d'un corpus d'extraits peut permettre à l'enseignant de savoir quels extraits de films suscitent chez les apprenants des émotions négatives et de fait devraient focaliser leur attention.

Si l'enseignant souhaite savoir précisément dans quelle mesure des extraits spécifiques induisant des émotions négatives chez les apprenants focalisent leur attention, il peut recourir au test d'attention construit dans le chapitre 6 (cf : 5.2.1.2.).

L'enseignant peut demander aux apprenants de visionner une série d'extraits et pour chaque extrait d'exprimer, grâce à une échelle de type Likert en 4 points (4 = Tout à fait ; 3 = Plutôt ; 2 = Plutôt pas ; 1 = Pas du tout marquant), à quel degré ils jugent les extraits marquants ou non dans le sens où les extraits qu'ils jugent marquants attirent leur attention et qu'ils vont s'en souvenir. Cela peut permettre à l'enseignant de conserver dans son corpus les extraits jugés les plus marquants, donc focalisant le plus l'attention des apprenants, pour exploiter par la suite auprès des apprenants les extraits auxquels ils allouent le plus d'attention.

7.2.3. Le film : des émotions qui favorisent la mémorisation

7.2.3.1. Résultats de la deuxième expérience

L'expérience présentée dans le chapitre 6 (cf :6.3.1.3.) permet d'observer des différences significatives au niveau de la mémorisation des informations non verbales d'un extrait de film français suscitant des émotions négatives intenses et d'un extrait qui suscite des émotions négatives moins intenses chez des sujets étrangers.

Conformément aux résultats :

- L'intensité de l'émotion négative induite par un extrait de film français permet une meilleure mémorisation des gestes des personnages (co-verbaux paraverbaux, de confort, liés à l'homéostasie de la relation et les gestes synchronisateurs) de cet extrait par rapport à la façon dont l'émotion négative moins intense induite par un extrait permet la mémorisation des gestes des personnages de cet extrait

7.2.3.2. Propositions pour exploiter la synchronie gestes-parole

Principe

Les résultats rappelés indiquent que l'émotion négative intense induite par un extrait conduit à une meilleure mémorisation des gestes des personnages par rapport à une émotion négative moins intense induite par un extrait. Il est ainsi intéressant pour l'enseignant qui souhaite théâtraliser des extraits avec les apprenants de recourir à des extraits de films procurant aux apprenants des émotions négatives intenses.

Matériel

Pour savoir quel extrait peuvent induire des émotions négatives intenses chez les apprenants, l'enseignant peut se baser sur le test de l'induction émotionnelle d'un corpus d'extraits avec l'échelle SAM tel que cela est proposé en amont (cf : 7.2.1.2.).

Activité 1

Quand l'enseignant souhaite théâtraliser un extrait de film induisant chez les apprenants des émotions négatives intenses pour leur permettre de mieux mémoriser les gestes co-verbaux synchronisateurs et paraverbaux des personnages, il peut mettre en place une activité comme celle qui est menée dans l'expérience présentée dans le chapitre 6 (cf : 6.2.2.). L'enseignant peut suivre les étapes de cette activité telles quelles sont décrites :

1) Visionnage et compréhension
   L'enseignant invite les apprenants à visionner l'extrait. Il peut, en outre, vérifier leur compréhension globale (en leur posant les questions : Qui ? Où ? Quand ? Quoi ? Comment?).
2) Ecoute morcelée, répétition et explication
   L'enseignant met en œuvre une écoute morcelée du dialogue de l'extrait en demandant aux apprenants de répéter chaque énoncé et en explicitant le vocabulaire qui n'est pas compris.
3) Mémorisation
   L'enseignant demande aux apprenants de mémoriser la scène avec le dialogue qui la constitue grâce à des visionnages en autonomie sur ordinateur.
4) Observation
   L'enseignant invite les apprenants à observer les comportements non verbaux et paraverbaux des personnages avec la grille que proposent Mrowa-Hopkins et

Strambi (2008) présentée en Annexe 14 grâce à plusieurs visionnages de l'extrait (deux visionnages suivi du remplissage de la grille et un visionnage avec une prise de notes).

5) Mise en commun
   L'enseignant peut mettre en commun les observations effectuées par les apprenants.
6) Lectures interprétées
   L'enseignant invite les apprenants à constituer des binômes (si l'extrait comprend deux personnages) pour réaliser des lectures interprétées du dialogue de l'extrait.
7) Répétitions
   L'enseignant propose aux apprenants de répéter le dialogue sans le texte
8) Théâtralisation
   L'enseignant invite les apprenants à théâtraliser l'extrait, en mouvements, dans l'espace[117].

Activité 2

En considérant les résultats mis en avant par l'étude de Dubrac (2012), il est possible de proposer une autre activité complétant l'activité de théâtralisation d'un extrait de film décrite ci-dessus. Dubrac (2012) montre que des apprenants d'anglais qui dramatisent des extraits de films puis réalisent une méta-réflexion sur leur performance qui est filmée et théâtralisent de nouveau l'extrait améliorent la fluidité de leur prononciation et de leur gestualité.

Ainsi, l'enseignant qui théâtralise avec les apprenants un extrait de film qui induit chez eux des émotions négatives intenses peut exploiter un extrait de film en se basant sur l'activité par Dubrac (2012). Quand les apprenants réalisent l'étape 7 proposée ci-dessus en théâtralisant l'extrait, l'enseignant peut suivre les étapes suivantes :

9) Enregistrement vidéo de la théâtralisation
   L'enseignant utilise l'outil de la vidéo. Il filme la théâtralisation de l'extrait par les apprenants.
10) Visionnage des séquences filmées
   L'enseignant invite les apprenants à visionner les séquences tournées pour réfléchir sur leur propre performance et identifier comment ils peuvent l'améliorer au niveau de la prosodie, la gestuelle, la prononciation.
11) Nouvelle théâtralisation
   L'enseignant propose aux apprenants de rejouer la scène de l'extrait pour qu'ils mettent en place les stratégies nécessaires à l'amélioration de leur performance.

Activité 3

L'enseignant qui théâtralise un extrait de film qui induit des émotions négatives intenses pour sensibiliser les apprenants à la synergie entre mouvements corporels et mouvements vocaux dans la LE peut mettre en place un autre type d'activité. Après avoir utilisé la vidéo et amené les apprenants à réaliser une analyse de leur pratique pour mettre en place des stratégies et améliorer leur performance au niveau de leur prononciation, l'enseignant peut inviter les apprenants à réaliser un autre type d'activité.

L'enseignant peut mettre en œuvre l'une des activités proposées par Llorca (1999). Llorca (1999 : 534) explique qu'il est possible de sensibiliser les apprenants à la synergie entre

[117] L'enseignant peut demander aux apprenants de jouer et de mémoriser les dialogues et gestes de chaque personnage.

mouvements corporels et mouvements gestuels dans la LE en les invitant à partir d'un contenu verbal à travailler sur sa mise en forme vocale ainsi que gestuelle ou à partir d'un enchaînement de nature gestuelle d'inviter les apprenants à créer un texte qui « colle » au rythme de cet enchaînement.

L'enseignant de FLE qui invite, lors d'un cours, les apprenants à théâtraliser un extrait de film induisant chez eux une émotion négative intense (étapes 1)-7)) en les filmant pour les inviter à réfléchir sur leur performance et en les amenant à rejouer l'extrait (étapes 8)-10)) peut le cours suivant (même s'il a lieu une semaine plus tard) réaliser l'activité suivante :

12) Rappel d'un enchaînement gestuel
    L'enseignant invite les apprenants à rappeler un enchaînement gestuel de l'extrait théâtralisé.
13) Invention d'un enchaînement verbal
    L'enseignant demande aux apprenants d'inventer un texte qui à l'oral « collerait », pour reprendre le terme de Llorca (1999 : 534), à l'enchaînement gestuel de l'extrait de film théâtralisé réinséré dans la classe via un acte de remémoration.

7.2.4 Le film : des termes affectifs qui déterminent la mémorisation

7.2.4.1. Résultats de la deuxième expérience

L'expérience présentée dans le chapitre 6 permet de tester la mémorisation du dialogue d'un extrait de film français contenant des mots lexicaux s'inscrivant dans le lexique affectif et émotionnel par des sujets ayant acquis un niveau B2 en français. Elle permet d'observer comment des sujets étrangers ayant acquis un tel niveau qui apprennent ce type de dialogue dans le but de le jouer le mémorisent.

Suivant les résultats :

- Une semaine après avoir mémorisé le dialogue d'un extrait présentant des termes affectifs dans le but de le jouer, des sujets se rappellent mieux des unités lexicales ainsi que des structures langagières émotionnellement chargées (avec des mots lexicaux relevant du lexique émotionnel) que des unités lexicales et des structures langagières non émotionnellement chargées (sans mot lexical du lexique émotionnel).

7.2.4.2. Propositions pour *enseigner le* ou *se servir du* lexique des émotions

Principes

Les résultats obtenus avec le test de la mémorisation du dialogue d'un extrait de film contenant des termes appartenant au lexique de l'affect mettent en avant les enjeux de l'exploitation du dialogue d'un extrait de film présentant des termes affectifs. Quand le dialogue comprend des termes de l'affect, le matériel verbal affectivement chargé est mieux retenu que celui qui ne l'est pas.

Le phénomène mis en lumière indique que l'enseignant peut, d'abord, avoir une idée du vocabulaire qui sera le mieux mémorisé par les apprenants quand il les invite à apprendre le dialogue d'un extrait de film pour le jouer et que ce dialogue comprend des termes de l'affect. Il peut ainsi anticiper le vocabulaire du dialogue qui sera d'avantage réemployé par les apprenants lors de futures activités d'expressions orales, écrites ou encore de mise en situation

Activité 1

Comme des sujets étrangers retiennent mieux des structures langagières avec des termes du lexique émotionnel, l'enseignant peut recourir à des structures affectivement chargées pour favoriser la mémorisation d'un vocabulaire particulier, d'une structure langagière donnée. Il peut recourir au contexte verbal affectif pour favoriser l'apprentissage de données verbales non affectives. L'enseignant peut proposer aux apprenants de mémoriser le dialogue d'un extrait présentant les unités lexicales ou structures langagières qu'il souhaite leur faire acquérir au sein d'énoncés affectivement chargés (comprenant des termes s'inscrivant dans le lexique émotionnel). Pour cela, il lui suffit d'analyser les dialogues d'extraits de films afin de voir quels sont leurs énoncés qui sont affectivement chargés. Pour mener cette analyse, l'enseignant peut recourir à des logiciels d'analyse automatique du lexique émotionnel comme Emotaix (Piolat & Bannour, 2009) présenté en amont (cf : 4.2.3.2.).

Activité 2

L'enseignant qui recourt à un extrait de film dont le dialogue comprend des termes du lexique émotionnel de sorte à favoriser la mémorisation de certaines unités lexicales par les apprenants, peut aussi en exploitant l'extrait, mettre en place des activités pour enseigner le lexique des émotions. L'enseignant peut viser l'enseignement de différentes catégories lexicales de l'affect (Cavalla, 2006).

Quand un enseignant amène les apprenants à théâtraliser un extrait de film français dont le dialogue comprend des termes s'inscrivant dans le lexique émotionnel, les apprenants mémorisent mieux les énoncés affectivement chargés du dialogue. Ce qui permet à l'enseignant de réintroduire le cours suivant des unités lexicales ou structures affectivement chargées et de mettre en place des activités visant, par exemple, l'enseignement/apprentissage de l'expression d'une émotion donnée.

L'enseignant peut suivre les étapes suivantes :

1) Réintroduction du lexique de l'affect
   Pour réintroduire, après avoir théâtralisé un extrait avec les apprenants, le lexique de l'affect constituant le dialogue de l'extrait mémorisé et joué par les apprenants, l'enseignant demande aux apprenants de rappeler le dialogue. Les apprenants devraient plus rappeler le matériel affectivement chargé du dialogue (mots lexicaux du lexique de l'affect ; énoncés avec des mots lexicaux du lexique de l'affect). A partir de la réactivation de ce vocabulaire, l'enseignant peut déclencher des activités visant l'enseignement/apprentissage d'autres catégories lexicales liées à l'expression des émotions.
2) Introduction d'un nouveau lexique de l'affect
   L'enseignant qui réintroduit, après la théâtralisation d'un extrait de film, des unités lexicales s'inscrivant dans le champ sémantique de la peur en demandant aux apprenants de rappeler le dialogue de l'extrait théâtralisé peut mettre en place des activités pour développer l'expression verbale de la peur dans la langue cible. Pour cela, il peut se baser sur les activités proposées par Cavalla (2006), Cavalla et Crozier (2005) :
   a) Présentation
      Après avoir réintroduit l'émotion de la peur, l'enseignant peut introduire du lexique en introduisant les quasi-synonymes de peur (comme *frousse*, *crainte*, des collocations comme *avoir une peur bleu*) ou des expressions figées (comme *avoir les cheveux qui se dressent sur la tête*) qui servent à exprimer la peur.

b) Présentation en mouvements
L'enseignant invite les apprenants à mémoriser le lexique présenté en l'énonçant en mouvements, les gestes accompagnant l'expression de l'émotion (Cavalla, 2006). Puis, il peut inviter les apprenants à réutiliser le lexique ou les expressions acquises dans le cadre d'activités d'expression orales ou écrites. Les apprenants peuvent par exemple faire des exercices où ils doivent identifier les mots d'une collocation, des exercices de repérages de synonymes ou d'antonymes de la peur comme ceux proposés par Cavalla et Crozier (2005).

c) Réemploi
L'enseignant propose aux apprenants de raconter à l'écrit ou à l'oral un événement qui commence par exemple par « Hier soir, j'ai eu très peur... ». Cela peut permettre aux apprenants de réemployer librement les catégories lexicales de la peur acquises.

d) Clôture
L'enseignant peut conclure son activité en invitant les apprenants à réaliser une fiche de synthèse qui récapitule tout le lexique acquis pendant la séance comme celle proposée par Cavalla et Crozier (2005).

Les activités proposées par Cavalla (2006), Cavalla et Crozier (2005) peuvent servir de base à l'enseignement/apprentissage de l'expression d'une émotion donnée dans la langue cible.

7.2.5. Le film : des émotions pour un groupe-classe cohésif

7.2.5.1. Résultats de la deuxième expérience

L'expérience présentée dans le chapitre 6 teste l'évolution de la cohésion d'un groupe-classe suite à un échange mené à l'oral sur les émotions induites par un extrait de film français chez les membres de ce groupe (cf : 6.4.3.). Dans l'expérience, la cohésion du groupe-classe est appréhendée à travers le sentiment d'appartenance aux pairs et à l'enseignante. Il est observé comment évolue le sentiment d'appartenance au groupe-classe de sujets qui visionnent un extrait de film leur procurant des émotions puis discutent de leurs émotions et de sujets qui visionnent un extrait de film qui ne leur procure plutôt pas d'émotion puis discutent de sa forme, son contenu.

D'après les résultats :

- De manière générale, les sujets qui participent à un échange suite au visionnage d'un extrait de film français ont leur sentiment d'appartenance au groupe-classe qui croît. L'échange portant sur le contenu et la forme d'un extrait permet aussi bien le développement du sentiment d'appartenance au groupe-classe que l'échange portant sur les émotions induites par un extrait.

- Seule l'activité de discussion portant sur les émotions induites par un extrait de film chez des sujets conduit les sujets à avoir un sentiment d'intimité (de proximité sociale) avec l'enseignante qui évolue de manière significative.

7.2.5.2. Propositions pour considérer l'apprenant en tant qu'être affectif

Principe

L'expérience menée et les résultats obtenus permettent de proposer une activité pédagogique constituant un moyen de créer un climat propice à l'apprentissage du FLE. Ils

permettent de proposer une activité développant le sentiment de proximité sociale des apprenants avec leur enseignant, sentiment corrélé, comme cela été explicité dans le cadre théorique, aux motivations propices aux apprentissages ainsi qu'aux apprentissages universitaires réussis (cf : 3.4.1.4.).

Activité

Si l'enseignant souhaite développer le sentiment de proximité sociale que les apprenants ont envers lui et que les apprenants ont acquis un niveau B2 en français (ils sont capables de comprendre l'ensemble des films en français standard), il peut proposer aux apprenants la même activité qui est menée dans l'expérience présentée dans le chapitre 6 (cf : 6.2.2.). Il peut inviter les apprenants à visionner un extrait de film français puis leur proposer directement de participer à une activité de discussion sur leurs émotions. Par contre, si les apprenants n'ont pas acquis le niveau B2, il est conseillé à l'enseignant, avant de mettre en place une activité consistant à partager les émotions induites par l'extrait de film, de vérifier la compréhension globale qu'ont les apprenants du document ainsi que leur compréhension détaillée.

Comme les apprenants qui ont acquis un niveau B2 en français sont capables de comprendre l'ensemble des documents audiovisuels en langue standard dans la langue cible (CECR, 2001), l'enseignant peut leur faire visionner un extrait de film français ayant le potentiel d'induire chez eux des émotions et leur demander de réaliser directement une activité d'expression orale sur les émotions qu'ils éprouvent lors du visionnage[118]. L'enseignant peut suivre les étapes suivantes :

1) Projection
   L'enseignant peut diffuser l'extrait.
2) Expression orale
   L'enseignant demande aux apprenants de constituer des petits groupes (3-4 apprenants) afin de mener un échange à l'oral sur les émotions qu'ils ont ressenties en visionnant l'extrait pendant 10 minutes. Dans le but que la discussion en sous-groupes dure une dizaine de minutes, l'enseignant peut demander aux apprenants de discuter entre eux afin de répondre aux questions suivantes : « Qu'avez-vous ressenti en visionnant l'extrait ? » « Pourquoi ? » « Avez-vous éprouvé les mêmes émotions les uns les autres ? » « Pour quelles raisons ? ».
3) Mise en commun
   L'enseignant effectue une mise en commun des informations échangées lors des discussions réalisées en sous-groupes avec l'ensemble des apprenants. La durée de cet échange peut varier en fonction du nombre d'apprenants. Pendant cette mise en commun, l'enseignant doit s'adresser individuellement à chaque apprenant comme le fait l'enseignante de l'expérience. Il demande à chaque apprenant ce qu'il a ressenti en visionnant l'extrait et pour quelles raisons afin d'avoir un échange avec chacun. Si un apprenant a des difficultés à expliquer à l'oral l'émotion qu'il a ressenti devant l'ensemble du groupe-classe, l'enseignant peut le conduire à partager davantage son expérience avec lui en lui demandant s'il a ressenti les mêmes émotions ou non que les apprenants avec qui il a discuté auparavant une dizaine de minutes en sous-groupes et pour quelles raisons.

[118] L'enseignant s'il s'est créé une base de données comprenant un corpus d'extraits de film dont il a testé l'induction émotionnelle tel que cela est proposé en amont (cf : 7.2.1.2.) peut exploiter un extrait qui induit des émotions intenses chez les apprenants.

Résumé intermédiaire de la partie 7.2.

Les résultats obtenus avec les expériences menées dans cette thèse ont des implications directes dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

Les résultats permettent d'observer comment un extrait de film induisant des émotions négatives, des émotions négatives intenses et plus généralement des émotions chez les apprenants peut être exploité dans le but de favoriser l'apprentissage du FLE.

Comme la qualité du document filmique en tant qu'inducteur d'émotions est variable, une solution est proposée aux enseignants pour se constituer une base de données comprenant des extraits de films dont l'induction émotionnelle est testée chez les apprenants.

De plus, une technique est proposée aux enseignants pour déterminer quels sont les extraits d'une base de données comprenant des extraits de film dont l'induction émotionnelle est testée auprès des apprenants qui focalisent le plus l'attention des apprenants.

Une activité de méta-réflexion sur la base de l'enregistrement de la théâtralisation d'un extrait de film est présentée pour permettre aux apprenants d'observer leur performance et de l'améliorer.

Une activité pour sensibiliser les apprenants à la synchronie mouvements corporels-mouvements vocaux dans la LE est exposée.

Des exercices ayant pour but le développement de l'expression des émotions dans la LE sont précisés.

Une activité conduisant les apprenants à développer leur sentiment de proximité sociale avec l'enseignant est détaillée.

Ainsi, comme il est conseillé à l'enseignant de se constituer une base de données en testant l'induction émotionnelle d'extraits de films chez les apprenants, une banque d'activités exploitant le document filmique en tant que vecteur d'émotions est mise à disposition des enseignants.

Les enseignants peuvent recourir, selon leurs objectifs, à la banque d'activités créée pour utiliser le document filmique qui induit des émotions chez les apprenants et favoriser l'apprentissage de la langue et de la culture étrangère ou viser l'apprentissage de ces dernières.

7.3. L'émotion comme objet d'apprentissage

Comme cela vient d'être précisé, le document filmique peut être exploité en tant qu'inducteur d'émotion chez les apprenants pour favoriser et viser l'apprentissage de la langue et de la culture cibles. Les résultats de l'expérience présentée dans le chapitre 6 indiquent, en outre, que le document filmique peut être exploité en tant que support qui montre des émotions aux apprenants. L'émotion peut être considérée, de façon justifiée, comme un objet de l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Ils indiquent aussi de quelle manière un extrait de film peut être exploité pour développer la capacité des

apprenants à comprendre les émotions de natifs en situation de communication interculturelle. Des propositions didactiques sont émises.

7.3.1. L'empathie en situation interculturelle : un mouvement complexe

7.3.1.1. Résultats de la deuxième expérience

Dans l'expérience présentée dans le chapitre 6 (6.2.2), le questionnaire nommé Questionnaire 1 est soumis aux sujets du groupe expérimental. Le Questionnaire 1 a pour objectif d'observer si des sujets étrangers résidant en France ont des difficultés à être empathiques en situation de communication interculturelle avec des natifs.

Conformément aux résultats :

- Des pourcentages non négligeables de sujets interrogés ont des difficultés à être empathiques en situation de communication interculturelle avec des natifs.
  Environ 40% des sujets affirment avoir souvent des difficultés pour comprendre en général les émotions des natifs. Semblablement le même pourcentage de sujets rapporte avoir des difficultés pour comprendre leurs émotions en les identifiant et en notant ce qu'elles concernent ainsi qu'en considérant les croyances et les intentions qui les engendrent. Les difficultés éprouvées par ces sujets mettent en exergue qu'il n'est pas évident de comprendre l'émotion de l'autre, en situation de communication interculturelle.

De plus, sur 28 sujets chinois du groupe expérimental répondant au Questionnaire 1, 22 sujets sur 28 sujets interrogés (soit 78,57% des sujets) donnent un ou des exemples de situations au sein desquelles ils ont éprouvé des difficultés pour comprendre les émotions de natifs.

Selon les résultats :

- Dans 7 situations :
  Les sujets ont des difficultés pour comprendre les réactions émotionnelles de natifs face à un événement donné car ils ne réalisent pas la même évaluation cognitive de cet événement que les natifs. Ils interprètent différemment la situation.
- Dans 5 situations :
  Les sujets expriment avoir des difficultés pour comprendre les émotions négatives qu'expriment des natifs.
- Dans 3 situations :
  Les sujets rapportent qu'ils ne comprennent pas les intensités avec lesquelles des natifs expriment des émotions positives.
- Dans 5 situations :
- Les sujets témoignent de leur difficulté d'accéder à la subjectivité de locuteurs natifs à cause de leur non maîtrise du sens implicite de leurs énoncés.
- Dans 3 situations :
  Les sujets ont des difficultés pour comprendre l'émotion d'un natif au vu d'une non correspondance entre l'état émotionnel qu'il affiche et l'émotion qu'il ressent réellement.
- Dans 2 situations :
  Les sujets ont des difficultés pour comprendre les émotions de natifs à cause de leurs propres représentations des natifs et des écarts présents entre leurs représentations et les observations qu'ils réalisent des réactions émotionnelles de

natifs.

- Dans 3 situations :
  Les sujets éprouvent des difficultés spécifiques.
  Remarque :

Les difficultés ou les chocs des sujets appréhendant les expériences, les expressions émotionnelles de natifs peuvent s'expliquer par une évaluation cognitive d'un même événement divergente de celle d'un natif ou encore par les écarts existant entre *les displays rules* en vigueur dans leur culture et celle des natifs. Ces difficultés peuvent aussi s'expliquer par des stéréotypes sur les natifs, la non maîtrise du sens implicite d'énoncés.

7.3.1.2. Propositions pour développer la capacité d'empathie envers des natifs

Principe

Le Questionnaire 1 de l'expérience réalisée permet d'obtenir une base de données comprenant des récits de nature autobiographiques où des sujets chinois rapportent des situations au sein desquelles ils ne comprennent pas, comprennent mal les émotions de natifs ou alors sont choqués en les observant.

Matériel

La base de données obtenue comprend des descriptions de comportements verbaux et non verbaux liés aux émotions de natifs dans des situations données que des sujets étrangers chinois ne comprennent pas. Or il peut être intéressant d'exploiter ces récits pour sensibiliser les apprenants de FLE aux croyances et normes d'expression liées aux émotions présentes dans la société des locuteurs de la langue cible et développer leur capacité d'empathie en situation de communication interculturelle avec des natifs.

Activité

L'exploitation des récits récoltés peut se faire auprès d'apprenants ayant acquis un niveau B1+[119] ou B2 de la même CM que les sujets dont les récits sont exploités mais pas forcément. Exploiter ces récits avec des apprenants de FLE peut permettre la mise en lien de la culture de leurs auteurs avec la culture des natifs mais aussi la culture de ceux qui les exploitent si elle n'est pas identique à celle des auteurs.

Un enseignant de FLE peut exploiter l'un ou plusieurs des récits récoltés en permettant les trois premières étapes conduisant au développement de la CI décrites par Barrett et. al.(2013 : 16-17) : expérience, comparaison et analyse[120]. L'enseignant peut suivre les étapes suivantes :

---

[119] L'apprenant qui a un niveau B1 + a, au niveau linguistique, « une gamme assez étendue de langue pour décrire des situations imprévisibles, expliquer le point principal d'un problème ou d'une idée avec assez de précision et exprimer sa pensée sur des sujets abstraits ou culturels tels que la musique ou le cinéma » (CECR : 87). Au niveau de la compétence d'expression orale, il peut : « communiquer avec une certaine assurance sur des sujets familiers habituels ou non en relation avec ses intérêts et son domaine professionnel. Peut échanger, vérifier et confirmer des informations, faire face à des situations moins courantes et expliquer pourquoi il y a une difficulté » (CECR : 61).

[120] Voici ci-dessous une description des étapes signalées par Barret et al. (2013 : 16-17) dans le développement de la CI :

Expérience : Elle permet d'accroître la curiosité envers l'autre en donnant l'occasion au sujet d'observer ses manières de penser, d'agir.

Comparaison: La comparaison entre des différences et ressemblances entre des références culturelles doit amener le sujet à mieux comprendre les comportements observés, sans émettre de jugement de valeur (ce

1) Expérience
   L'enseignant insère les récits dans la classe. Cela lui permet d'introduire, dans ce cas, non des expériences directes de l'altérité mais d'introduire des cas rapportés de l'altérité permettant d'observer comment elle peut être vécue quand il s'agit des émotions.
2) Réflexion
   L'enseignant demande à des apprenants de FLE ayant acquis un niveau B1+, B2 d'identifier pour quelles raisons les auteurs des récits ont des difficultés à comprendre les émotions de natifs. Cela peut conduire les apprenants à prendre conscience des normes et valeurs culturelles liées à l'expérience et à l'expression des émotions en vigueur dans plusieurs cultures. Pour guider la réflexion des apprenants, l'enseignant peut suivre les étapes ci-dessous :
   a) Comparaison
      L'enseignant invite les apprenants à comparer les comportements des natifs qui sont rapportés dans les récits avec les comportements qu'ils peuvent observer dans la culture des auteurs.
   b) Analyse
      L'enseignant demande aux apprenants d'expliquer les raisons des différences soulevées avec l'étape 2) a). Cela devrait conduire les apprenants à identifier les *displays rules* régissant différemment les expressions d'émotions de valences données dans la culture de l'auteur et dans la culture française ou les systèmes de croyances et de valeurs de ces cultures pouvant donner lieu à des réactions émotionnelles distinctes face à un événement donné.
   c) Ouverture
      L'enseignant peut demander aux apprenants s'ils n'ont pas la même CM que les auteurs du récit comment les émotions qui sont décrites dans le récit exploité sont expérimentées/exprimées dans leur culture.

Par ailleurs, si l'enseignant insère dans la classe un récit dont l'auteur exprime une difficulté à accéder à la subjectivité d'un locuteur natif à cause de la non maîtrise du sens implicite d'expressions langagières, l'activité décrite peut servir à mettre en lumière l'implicite culturel à l'œuvre dans la signification des énoncés. Ce qui peut, par la suite, permettre aux apprenants d'être plus aisément empathiques en situation de communication interculturelle avec un natif.

7.3.2. Les films : un accès aux émotions de l'autre

7.3.2.1. Résultats de la deuxième expérience

Le Questionnaire 1 réalisé par les sujets du groupe expérimental de l'expérience présentée dans le chapitre 7 permet d'obtenir des informations sur le rôle des films français dans la compréhension qu'ont des sujets étrangers chinois ayant acquis un niveau B2 en français des expériences (raisons pour lesquelles des émotions sont ressenties) et expressions

---

qu'il peut avoir tendance à faire quand il observe des comportements différents des siens) mais adoptant la perspective de l'autre pour comprendre comment il le voit. Il doit prendre conscience que ce qui peut lui sembler étrange est seulement un comportement différent. L'apprenant doit avoir conscience de comment l'autre vit l'altérité.

Analyse : L'analyse conduit le sujet à comprendre les raisons des ressemblances et différences observées durant la phase de comparaison. Il peut ainsi mieux comprendre les intentions et les motivations de l'autre. Dans cette étape, l'apprenant peut aussi être invité à réfléchir sur ses propres valeurs, convictions.

émotionnelles (manières selon lesquelles des émotions sont éprouvées) des natifs (cf : 6.5.1.2.). L'analyse des données recueillies à ce questionnaire permet d'observer les raisons pour lesquelles le DA filmique facilite la compréhension des émotions de natifs en situation interculturelle.

Selon les résultats :

- Le DA filmique constitue un support qui permet de montrer l'expression des émotions sous sa forme digitale (verbale) ainsi qu'analogique (para verbale et non verbale), pour reprendre les termes de Saunder (2007 : 149), qui constitue un moyen pour les sujets étrangers de facilement comprendre les émotions montrées dans le document.

- Le DA filmique permet aux sujets étrangers de mieux comprendre les émotions que peuvent avoir des natifs en leur donnant l'occasion de se familiariser avec la culture étrangère et certaines expressions langagières tout en leur donnant accès à des situations données. Il a aussi été mis en avant que le DA filmique pouvait permettre entre autres de mieux comprendre l'humour français, d'observer les différences entre l'expression des émotions dans les cultures maternelle et étrangère.

- Des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français appréhendent mieux les normes sociales de l'expression des émotions ainsi que des valeurs, croyances donnant lieu à des émotions en visionnant des films français. Les films constituent un moyen de préparer les sujets à la rencontre de l'autre sur le plan émotionnel. Ils ont un effet sur l'appréhension de l'autre.

7.3.2.2. Proposition pour une autobiographie des rencontres émotionnelles

Principe

L'enseignant peut proposer aux apprenants de réfléchir sur leur rencontre avec l'autre et ses émotions à travers les documents filmiques en réalisant une autobiographie de ces rencontres. Cela peut permettre aux apprenants de développer d'avantage leur capacité d'empathie en situation interculturelle et leur CCI.

Matériel

L'enseignant peut recourir à l'Autobiographie des Rencontres Interculturelles par le biais des Médias Visuels proposée par le Conseil de l'Europe (2014) en l'adaptant au champ des émotions.

Le Conseil de l'Europe (2014) propose un exercice d'Autobiographie des Rencontres Interculturelles par le biais des Médias Visuels (ARIMV)[121] dont l'existence est justifiée par le fait que l'expérience de l'autre est influencée par les médias. L'ARIMV sert à « réfléchir à notre expérience d'autrui' et d'autres 'cultures'. Elle doit aussi nous aider à tirer des enseignements d'une rencontre interculturelle, que faire, quelles mesures prendre, comment apprendre et retirer davantage d'un événement qui nous a paru important » (Conseil de l'Europe, 2014 : 4). Son but est d'aider l'individu qui est marqué (de façon positive ou négative) par une image fixe ou en mouvements présentant une personne d'une autre culture à tirer profit d'une réflexion sur la représentation de ce dernier dans l'image et sur la réaction

[121] L'autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels est disponible au lien suivant : http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIEVM_fr/ARIMV_autobiography_fr.pdf.

qu'il a par rapport à l'image. Cette réflexion a pour but d'intégrer l'expérience de la rencontre avec l'autre à travers les médias dans l'appréhension de l'autre et de sa culture en développant la CI. Les apprenants peuvent traiter d'image de nature journalistique, présentant des individus qui ne jouent pas de rôle mais aussi des acteurs qui incarnent un personnage. Quand, ces personnes sont des acteurs, il est conseillé aux sujets qui réalisent l'ARIMV (2014a : 3) de se concentrer sur le personnage incarné par l'acteur.

L'ARIMV est construite selon quatre axes (Conseil de l'Europe, 2014 : 7) :

- **Axe 1**
  Il comprend des questions qui ont pour but de permettre à l'individu qui fait l'autobiographie d'avoir des connaissances sur les médias (avec une conscience de l'instance narrative, des processus de production médiatique, du public visé et de la façon dont le média prend en compte ses attentes).
- **Axe 2**
  Il comporte des questions qui ont pour but d'amener les individus à avoir une souplesse cognitive et comportementale. Il demande aux sujets si l'acquisition de nouvelles connaissances via les analyses réalisées de l'image va modifier leurs pensées, leurs manières d'agir.
- **Axe 3**
  Il a pour but de conduire les sujets à prendre consciences de la multiplicité des interprétations d'une même situation. Il est par exemple demandé aux sujets si les individus observés dans l'image approuveraient la représentation que l'image donne d'eux et comment ils voudraient être représentés.
- **Axe 4**
  Il porte sur la dimension d'action de la CI. Il est demandé aux sujets si la réflexion qu'ils mènent via la réalisation de l'autobiographie va les conduire à prendre des initiatives spécifiques.

L'ARIMV peut constituer un outil pour développer la CI des apprenants au niveau de leur capacité d'empathie en situation de communication interculturelle avec des natifs et de leur savoir-être empathique**.**

L'enseignant peut reprendre l'ARIMV en orientant l'autobiographie vers la rencontre de l'autre dans ses dimensions émotionnelles à travers les films.

Pour orienter l'ARIMV vers la rencontre interculturelle dans sa dimension émotionnelle, l'enseignant peut adapter la consigne générale de l'autobiographie et toutes les questions à la rencontre de l'autre qui a des émotions. Il peut changer la consigne initiale « Cette Autobiographie a été conçue pour vous aider à analyser une image de votre choix que vous avez trouvée dans un média […] et sur laquelle figure une ou plusieurs personnes d'une autre culture. […]. » (Conseil de l'Europe, 2014a : 3) en « Cette Autobiographie a été conçue pour vous aider à analyser une image de votre choix que vous avez trouvée dans un film ou un document audiovisuel […] et sur laquelle figure une ou plusieurs personnes de LM française éprouvant, exprimant une émotion ».

7.3.3. Théâtraliser un extrait de film : le développement de l'empathie

7.3.3.1. Résultats de la deuxième expérience

L'expérience présentée dans le chapitre 6 (cf : 6.5.3.2.) permet d'observer dans quelle mesure des sujets étrangers, qui ont acquis un niveau B2 en français, sont empathiques pour

jouer les personnages d'un extrait de film français.

D'après les résultats :

- Pour réussir à jouer les personnages d'un extrait montrant des personnages exprimant des émotions, des sujets sont empathiques via des processus cognitifs de type *top-down, bottom-up*, décrits par Decety (2006).

- Des sujets qui réalisent l'activité de théâtralisation effectuent tant le premier degré d'empathie (identification de l'émotion des personnages à travers leurs manifestations externes de nature gestuelle, prosodique) que le troisième degré d'empathie (identification de l'émotion des personnages, des objets de leurs émotions et des raisons de leurs émotions) décrits par Pacherie (2004).

- Théâtraliser un extrait de film présentant des personnages exprimant des émotions demande aux apprenants de prendre en compte ces émotions. Pour jouer les états émotionnels des personnages, les apprenants doivent :

  - Identifier leurs émotions en considérant les gestes, les mimiques, la prosodie qui en sont les traces externes.
  - Considérer ce sur quoi portent les émotions des personnages.
  - Adopter les points de vue des personnages, leurs croyances, leurs intentions pour comprendre les raisons de leurs émotions.

7.3.3.2. Propositions pour développer la capacité d'empathie

Les résultats de l'expérience menée auprès des sujets du groupe expérimental mettent en avant que la théâtralisation d'un extrait de film conduit les sujets qui réalisent cette activité à être empathiques envers les personnages de cet extrait. L'enseignant qui souhaite développer la capacité d'empathie d'apprenants de FLE en situation de communication interculturelle avec des natifs peut mettre en place des activités d'observation puis de théâtralisation de DA filmiques présentant des personnages exprimant des émotions.

L'enseignant peut sélectionner l'extrait de film à théâtraliser au regard de deux facteurs :

- Il peut choisir d'exploiter un support en fonction des écarts existant entre les cultures émotionnelles en vigueur dans la société des locuteurs de la langue cible et la/les société(s) d'origine des apprenants au niveau des *display rules* et des valeurs associées à des événements censés engendrer des émotions données.
- Il peut aussi choisir d'exploiter un support car il présente l'expression d'une émotion donnée et permet d'introduire le vocabulaire, les expressions figées liées à à cette émotion.

L'enseignant qui sélectionne un extrait de film français pour mettre en lumière certaines normes de la communication d'une émotion et valeurs liées à cette émotion en vigueur dans la société cible et l'exploite auprès d'apprenants qui ont acquis un niveau B2 peut suivre en partie les étapes de l'exploitation de l'extrait C réalisée dans l'expérience présentée dans le chapitre 6 (cf : 6.2.2.) en y ajoutant d'autres activités. L'enseignant peut suivre les étapes suivantes :

1) Visionnage et compréhension
   L'enseignant invite les apprenants à visionner l'extrait et leur pose des questions de compréhension globale afin de vérifier leur compréhension (Qui ? Où ? Quand ? Quoi

? Comment ?).

2) Prise en compte des émotions
   Comme le document présente des personnages exprimant des émotions, il est possible que les apprenants ressentent des émotions en le visionnant, l'enseignant peut les inviter à partager leurs émotions. Cela peut lui permettre de favoriser le sentiment d'appartenance sociale au groupe-classe et donc la cohésion du groupe-classe avant l'activité de théâtralisation, la cohésion permettant de meilleures performances collectives (cf : 3.4.1.3.).
3) Ecoute morcelée, répétition et explication
   L'enseignant peut réaliser ensuite des écoutes morcelées du dialogue avec des répétitions et une explication des lexies inconnues.
4) Mémorisation
   L'enseignant peut demander aux apprenants de mémoriser la scène de l'extrait en apprenant le dialogue grâce à des visionnages en autonomie sur ordinateur.
5) Observation
   L'enseignant invite les apprenants à observer la situation, les statuts et rôle des personnages ainsi que leurs comportements verbaux, non verbaux, para-verbaux grâce à une grille d'observation. Il peut utiliser la grille de Mrowa-Hopkins et Strambi (2008).
6) Mise en commun, comparaison et analyse
   L'enseignant peut mettre en commun les observations réalisées par les apprenants en leur demandant si les émotions observées s'expriment de la même manière, dans les mêmes conditions dans leur culture et pour quelles raisons. Cela peut permettre aux apprenants une prise de conscience culturelle des ressemblances et différences entre les normes d'expression d'une émotion en vigueur dans les cultures étrangère et maternelle.
7) Théâtralisation
   L'enseignant demande aux apprenants de procéder à la théâtralisation de l'extrait. Il les invite alors à constituer des groupes comprenant un nombre d'apprenants égal au nombre de personnages de l'extrait. Il peut d'abord inviter les apprenants à réaliser des lectures interprétées des dialogues puis des récitations des dialogues avec enfin une mise en scène dans l'espace de l'extrait.

Résumé intermédiaire de la partie 7.3.

Les résultats obtenus auprès des sujets du groupe expérimental de l'expérience présentée dans le chapitre 6 ont des impacts considérables dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE.

D'abord, les résultats montrent que des apprenants de FLE, résidant en France comme les sujets interrogés, peuvent avoir des difficultés à comprendre les émotions exprimées, éprouvées par des natifs. Ces difficultés peuvent s'expliquer par les rapports existant entre culture et émotion. Être empathique en situation de communication interculturelle en identifiant et en comprenant les émotions de l'autre, les objets de ses émotions et les raisons de ses émotions en considérant ses intentions et ses croyances n'est pas en toute occasion évident.

Une série de témoignages présentant des difficultés d'empathie en situation de communication interculturelle avec des natifs a été récoltée. Ces témoignages ont servi du point de vue de la recherche à attester que la réalisation du savoir-être empathique en situation interculturelle est complexe. Ces témoignages mettent à disposition du point de vue de la

didactique une série de textes dont les auteurs rapportent des difficultés d'empathie en situation de communication interculturelle avec des natifs. Ces récits de l'expérience de l'altérité dans sa dimension émotionnelle peuvent être exploités auprès des apprenants dans le but de les confronter à une situation présentant un comportement émotionnel incompris. Cela peut constituer un moyen d'amener les apprenants à prendre conscience de la diversité des cultures émotionnelles pouvant conduire les individus à éprouver des émotions données dans certaines situations et à les exprimer, les interpréter de façon spécifique.

L'expérience réalisée signale aussi que les films permettent aux sujets de mieux comprendre les émotions que peuvent éprouver des natifs. Elle indique que les films visionnés par les apprenants, chez eux, de manière informelle constituent une expérience de l'altérité et permettent une rencontre interculturelle dans sa dimension émotionnelle.

Une activité permettant aux apprenants de FLE de réfléchir sur leur rencontre de l'autre, s'inscrivant dans la culture étrangère, dans ses dimensions émotionnelles, via les films a été proposée. Il a été émis la possibilité d'inviter les apprenants à réaliser des autobiographies de ce type de rencontres.

Par ailleurs, les résultats soulignent que l'activité de théâtralisation conduit les apprenants à être empathiques envers les personnages d'un extrait de film s'inscrivant dans l'univers culturel étranger. Or cette empathie constitue un moyen de préparer les apprenants à la rencontre avec l'autre et peut leur permettre d'être plus facilement empathiques par la suite en situation de communication interculturelle avec des natifs.

Les étapes d'une activité développant la capacité d'empathie des apprenants de FLE via la théâtralisation d'un extrait de film ont été détaillées.

Ainsi, une banque d'activités, ayant pour but de viser l'apprentissage du FLE dans sa dimension émotionnelle, est proposée.

7.4. D'autres pistes pour exploiter le film émotionnel

Les apports des résultats obtenus avec l'expérience rapportée dans le chapitre 5 et celle exposée dans le chapitre 6 viennent d'être mis en lumière au regard des pratiques d'enseignement du français langue étrangère. Il est maintenant possible de proposer quelques pistes d'exploitations supplémentaires aux enseignants qui souhaitent exploiter le document filmique dans sa dimension émotionnelle pour favoriser/viser l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère. Les banques d'activités proposées jusqu'alors sont agrémentées d'activités pédagogiques recourant au théâtre-forum et à la pédagogie du projet. Les principes de cette forme de théâtre et de cette pédagogie sont rappelés en suivant. D'autres activités sont présentées.

7.4.1. Le théâtre-forum

7.4.1.1. Les principes théoriques et pratiques du théâtre-forum

Le théâtre-forum est une forme du Théâtre de l'Opprimé créée dans les années 1960 par Augusto Boal au Brésil qui réactualise des formes de théâtre inventés en Russie dans les

années 1930 : théâtre journal[122], théâtre invisible[123], théâtre-forum (Bordet, 2007 : 159). C'est pour résister culturellement à la dictature brésilienne avec la volonté de liberté de penser et de créer qu'Augusto Boal crée le Théâtre de l'Opprimé (Ramat, 2011: 40). Comme le rappelle Ramat (2011: 40-41), dans les années 1960, Augusto Boal et sa troupe commencent à créer des spectacles d'AGIT-PROP (Agitation et propagande) et la naissance du théâtre-forum est due à deux événements majeurs.

Le premier événement à l'origine du théâtre-forum correspond à la réaction d'un spectateur nommé Virgilio lors d'un spectacle d'AGIT-PROP donné par Boal et sa troupe (Ramat, 2011 : 40). Suite à un spectacle de la troupe qui finit par encourager à la lutte armée pour l'appropriation des terres, Virgilio explique aux acteurs qu'il est déjà engagé dans la lutte et qu'il occupe avec d'autres les terres d'un grand propriétaire en demandant aux acteurs de rejoindre son groupe dans leur action. Les acteurs se rendent ainsi compte du paradoxe de leur œuvre : ils ne peuvent conseiller à leurs spectateurs des actions auxquelles ils ne se joindraient pas. Alors, la troupe se dirige vers une nouvelle forme de théâtre qui présente des situations aux spectateurs et ce sont ces derniers qui réfléchissent à l'action qu'ils veulent mener. Les acteurs partent de vécus sociaux et politiques problématiques des spectateurs qu'ils recueillent un jour avant la représentation et le lendemain présentent les situations. Les spectateurs donnent alors des conseils aux acteurs pour qu'ils changent la situation.

Le second événement ayant conduit à l'avènement du théâtre-forum sous sa forme actuelle correspond à la réaction d'une spectatrice au cours d'une présentation s'inscrivant dans cette nouvelle forme de théâtre (Ramat, 2011: 41). Les acteurs montrent la situation d'une femme trompée par son mari. Les spectateurs de la scène discutent en expliquant qu'avoir le statut de femme divorcée n'est pas évident à l'époque au Brésil. Pour solutionner le problème représenté, une femme propose que le couple ait une discussion sérieuse puis reprenne le cours de leur vie. Les acteurs jouent la discussion sérieuse plusieurs fois mais selon la spectatrice, ils ne suivent jamais ses conseils. Ainsi, Boal l'invite à venir sur scène pour improviser la solution qu'elle soumet. Elle prend alors un balai donnant plusieurs coups à l'acteur jouant le mari et elle finit par faire remarquer qu'après cette sérieuse discussion, ils peuvent reprendre le cours de leur vie. C'est ainsi que naît la relation entre spectateurs et acteurs du théâtre-forum tel qu'on la connaît aujourd'hui.

Le théâtre-forum est une forme démocratique de théâtre où les « spect-acteurs » pensent le monde au moyen des formes théâtrales et non seulement des mots (Boal, 2006 : 6 ; notre traduction). Dans cette forme de théâtre, les spectateurs peuvent proposer une multitude d'alternatives à une situation posant un problème non résolu qui est jouée sous leurs yeux. Ils peuvent devenir les acteurs et trouver des solutions à l'oppression. Les spect-acteurs sont « cocréateurs et coacteurs de scénarios improvisés » (D'Orgeval, 2006 : 677). Le Théâtre de l'Opprimé s'éloigne du théâtre traditionnel en ce qu'il considère le «caractère du théâtre comme langage (qui doit être parlé) et non comme discours (qui doit être entendu), comme processus (qui doit être développé) non comme produit achevé (qui doit être consommé) parce qu'il propose l'opprimé comme *sujet* et non comme *objet »* (Boal, 1983 *: 165).* Il s'écarte du théâtre conventionnel qui relève d'un rituel « immobiliste » bien qu'il puisse transmettre des idées qui pourront mobiliser les spectateurs suite à la réception d'une œuvre (Boal, 1983 : 167).

[122] Le théâtre journal consiste à transformer des articles journalistiques en scènes théâtrales, en illustrant avec des images le sens caché des mots (Boal, 2006 : 5).

[123] Le théâtre invisible consiste à improviser des actions au sein de lieux public avec des scénarios préalablement définis dans le but de faire réagir, intervenir les individus présents dans ces lieux (Ertel, 1979 : 168).

La forme du théâtre-forum a pour but d'avoir un effet sur la vie sociale, réelle : ce n'est pas une fin en soi ; « la fin est le commencement » (Boal, 2006 : 6). Le Théâtre de l'Opprimé n'est pas uniquement un outil qui permet de mieux comprendre la réalité mais son but est aussi de permettre une transformation de la réalité telle qu'elle est souhaitée (Boal, 2006 : 7). Le but du théâtre-forum est de mettre en scène les rapports de domination afin de « permettre progressivement leur dévoilement, par un travail de conscience pour repousser les limites, les effets de clôtures, et, ainsi d'augmenter le répertoire possible de résistance et de transformation. » (Bordet, 2007 : 161). Le but du théâtre-forum est tourné vers le futur. Son objectif est d'avoir un effet sur une situation que vivra le spect-acteur dans un temps postérieur à son expérience. Selon Boal, le théâtre-forum doit mettre en lumière une solution face à une situation problématique en permettant la « construction d'un modèle d'action futur [...] le spectateur, par l'acte ou la conduite qu'il aura adopté pendant une séance de *théâtre forum,* est en réalité incité à le reproduire dans la vie courante par la prise de conscience que cet acte ou cette conduite auront éveillé chez lui. » (Evers, 2013 : 164).

Dans un spectacle de théâtre-forum, le spectacle est joué une première fois, puis les spect-acteurs peuvent intervenir en changeant le sens des scènes via le remplacement de personnages et « faire forum, c'est s'essayer ensemble à l'action transformatrice et peser ses conséquences. » (Ramat, 2001 : 37). Ainsi que le rappelle Guerre (1999 : 86), le théâtre-forum comprend toujours un *joker* : il assure le bon déroulement de la séance tel un « meneur de jeu ». Il fait le lien avec les acteurs. C'est lui qui présente le déroulement de la séance. Il repère les participants qui veulent intervenir et leur donne la parole. Quand les participants veulent prendre la parole, ils lèvent la main avec un « stop » comme Guerre le note (1999 : 189) et le *joker* s'il y a plusieurs candidats à l'intervention, régule les tours de participation.

7.4.1.2. Le théâtre-forum dans l'enseignement du Français Langue Etrangère

Dans le domaine de l'enseignement des LE, le théâtre-forum est envisagé comme un outil qui permet le développement de la CI car il permet d'appréhender la rencontre avec l'autre. Pauzet (2010 : 6) souligne que le théâtre-forum « s'avère être un outil dont la finalité humaniste permet de découvrir l'Autre à partir de sa propre subjectivité à l'œuvre. En travaillant la conflictualité pour la construction de nouveaux contextes communs, il ouvre un espace symbolique pour l'apprentissage de cette rencontre ».

Pauzet (2010) rapporte une expérience pédagogique menée à Angers afin de montrer comment il est possible de recourir au théâtre-forum afin d'amener des apprenants de FLE à dépasser les malentendus, les incompréhensions ou les chocs culturels qu'ils peuvent éprouver dans des situations de communication authentiques avec des natifs. Les étapes des ateliers proposés par Pauzet sont les suivantes :

1) Préparation d'une saynète
   Les apprenants doivent dans un premier temps mettre en place une saynète problématique autour de l'interculturel. Pauzet (2010 : 3) précise qu'ils sont invités à réfléchir à une situation interculturelle et qu'ils doivent suivre la consigne : « Vous allez jouer cette petite scène qui aura un début, un milieu et une fin. Ce ne sont pas des idées en général, ce n'est pas une idée sur les français, c'est quelque chose que vous vivez dans votre vie de tous les jours et que vous aimeriez changer. » La scène doit faire part d'une interprétation du monde non acceptable par les apprenants qu'ils aimeraient changer.
2) Problématique
   Le forum pose la question dont les réponses auront pour but de proposer des pistes de solutions pour les problèmes autour de l'interculturel rapportés par les apprenants.

Cette question est « Comment faire pour ...? ». Par exemple, si la saynète imaginée par des apprenants est relative à un problème de mal-être dû à des normes proxémiques différentes dans la culture de l'apprenant et la culture étrangère comme la saynète de deux étudiantes que décrit Pauzet (2010 : 3), le théâtre-forum permettra de répondre à la question : « Comment faire pour respecter la distance de l'autre ? ».

Ainsi que le met en exergue Pauzet (2010 : 4), avec les commentaires émis par des apprenants, l'activité du théâtre-forum permet de « développer une meilleure connaissance des autres (comportements, croyances, représentations, valeurs...) et, en retour, une meilleure connaissance de soi et ainsi de s'exercer à la relativité ». Le théâtre-forum, lorsqu'il concerne des situations de communication interculturelles problématiques, permet la mise en œuvre d'un savoir comprendre la culture étrangère pour mieux comprendre sa propre culture tout en permettant un décentrement de sa vision du monde. Ce qui peut conduire les apprenants à relativiser une situation ou des comportements de la part des natifs qui les gênaient. C'est en ce sens que le théâtre-forum à travers la rencontre de l'autre via la subjectivité des apprenants prépare à la rencontre de l'autre.

Breugnot (2001 : 4) indique aussi les avantages que présente l'utilisation de l'outil du théâtre-forum au sein de la classe de FLE. D'après elle le théâtre-forum a des avantages à plusieurs niveaux :

- **Didactique**
  Il permet d'impliquer émotionnellement les apprenants dans l'activité et les émotions engendrées chez les apprenants vont influencer leur mémorisation.

- **Cognitif**
  Il permet quand les problématiques traitées sont issues des vécus des apprenants de faciliter la connexion entre les savoirs antérieurs et acquis.

- **Communicatif**
  Il permet aux apprenants de développer leurs stratégies de communication verbales et non verbales.

- **Social**
  Il permet de transformer le groupe-classe en un groupe social dont les membres sont engagés dans des situations de communication quasiment authentiques.

- **Interculturel**
  Il permet aux apprenants de considérer une même situation sous différents angles, ce qui peut permettre aux apprenants ayant vécu des situations de façon désagréable de ne pas surgénéraliser des jugements négatifs sur le monde étranger.

Breugnot (2001 : 4) met en exergue que l'outil du théâtre-forum ne permet pas seulement de préparer les apprenants de FLE à la rencontre interculturelle avec des natifs. Cet outil a aussi des avantages didactiques au niveau de la mémorisation, au niveau social. Il représente un moyen de susciter des interactions « quasi-réelle » pour reprendre le terme de Breugnot (2001 : 4), tout en permettant aux apprenants de développer leurs stratégies de communication verbales et non verbales via des prises de parole en mouvements.

Comme Breugnot (2008 : 102) le rappelle : pratiquer le « théâtre-forum s'inscrit aisément dans un cours de langue étant donné que l'objectif est la résolution d'un problème de communication et que, pour y parvenir, les apprenants devront activer toutes leurs connaissances linguistiques, culturelles et stratégiques ».

7.4.1.3. Des propositions pour recourir au théâtre-forum

● Développer la prise de parole spontanée après la théâtralisation d'un extrait

Principe

En considérant les apports de l'insertion du théâtre-forum dans l'espace classe pour viser l'enseignement/apprentissage du FLE décrits ci-dessus (cf : 7.4.1.2.), il est possible de soumettre quelques pistes d'utilisation de cette forme de théâtre dans le but d'agrémenter la banque d'activités créée portant sur le film dans sa dimension émotionnelle (cf : 7.2.; 7.3.).

Quand l'enseignant théâtralise un extrait de film français induisant des émotions négatives intenses chez les apprenants, il peut après la théâtralisation de l'extrait continuer à exploiter l'extrait de film en mettant en place une activité de théâtre-forum. Ce type d'activité peut conduire les apprenants à réinvestir toutes les connaissances linguistiques, culturelles acquises pendant et avant l'exploitation de l'extrait de film en leur permettant de mettre en œuvre des stratégies communicatives verbales et non verbales.

Matériel

Pour que l'enseignant puisse mettre en place une séance de théâtre-forum avec les apprenants à partir de la théâtralisation d'un extrait de film, il faut que l'extrait de film, qu'il exploite avec les apprenants, présente une scène problématique, conflictuelle et non résolue ou mal résolue.

L'extrait ne doit pas montrer la résolution du problème ou alors montrer une scène qui finit mal. Quand l'enseignant exploite un extrait de film qui induit des émotions négatives intenses chez les apprenants et qui comporte des personnages éprouvant, eux aussi, des émotions négatives et qui vivent par exemple un conflit, il faut que l'extrait s'arrête sur le conflit (il ne doit pas montrer son dénouement ni sa solution).

Par exemple, parmi les extraits du corpus constitué dans cette thèse (cf : chapitre 4 : 4.1.2.2.), l'enseignant peut recourir à :

- L'extrait A « Menace de mort après une rupture » (qui finit avec le très gros plan d'une arme).
- L'extrait B (qui finit sur le plan qui montre le personnage féminin donnant une claque au personnage).
- L'extrait C (qui finit sur un plan montrant le personnage masculin en train de se gifler).
- L'extrait D (qui finit sur le plan du père réprimandant son fils ayant provoqué un incendie).
- L'extrait E (qui ne montre pas le dénouement de la scène d'intimidation).

Activité

Une fois que l'enseignant a théâtralisé un extrait de film avec ses apprenants, il peut ensuite proposer une activité en s'inspirant des étapes du spectacle-jeu proposées par Boal (2004 : 59-61). L'activité peut suivre les étapes suivantes :

1) Introduction
   a) Explication générale
      L'enseignant peut projeter de nouveau l'extrait et demander aux apprenants s'ils sont d'accord avec la façon dont finit la scène, dont la situation est résolue[124].
   b) Explication détaillée et mise en place
      L'enseignant joue le rôle de *joker* dont la fonction est décrite plus haut (cf : 7.4.1.1.). Il présente l'activité.
      b1) Principe
      L'enseignant explique que deux apprenants (quand l'extrait comprend deux personnages) vont rejouer l'extrait et que va alors commencer une « lutte-jeu » (Boal, 2004 : 59).
      b2) Volontaires
      L'enseignant demande qui est volontaire pour rejouer l'extrait.
      b3) Consignes aux volontaires
      L'enseignant explique aux deux apprenants volontaires qui vont rejouer l'extrait qu'ils vont devoir tenter d'achever la scène de la même façon que dans l'extrait.
      b4) Consignes au groupe
      L'enseignant explique aux autres apprenants qu'ils vont tenter de modifier la fin de la scène en apportant des solutions valables[125]. Il explique aux apprenants qu'ils vont pouvoir apporter une solution à la situation en remplaçant le protagoniste qui essaie d'apporter une solution à la situation (comme le personnage féminin de l'extrait C du corpus qui tente de s'excuser par exemple). L'enseignant précise aux apprenants qu'ils vont pouvoir s'approcher du lieu où les deux apprenants volontaires jouent la scène en criant « stop » pour remplacer un « apprenant-acteur » et rejouer la scène à partir du moment où elle a été arrêtée.
2) Déroulement
   c) Première intervention
      L'apprenant qui entre dans le « jeu » met en place plusieurs stratégies pour changer le cours des événements.
   d) Fin de la première intervention
      Si l'apprenant qui est entré dans le « jeu » renonce, l'apprenant de la première représentation reprend le rôle du protagoniste. La scène est reprise par les acteurs pour qu'elle finisse comme dans l'extrait.
   e) Nouvelle intervention
      Un autre apprenant peut s'approcher des acteurs et crier « stop » pour remplacer le protagoniste et expérimenter une nouvelle solution. Il précise aux « apprenants-acteurs » à partir de quelle réplique il veut commencer son intervention.
3) Clôture
      Quand les apprenants ne proposent plus de solutions, le *joker* peut proposer à tous les apprenants de mener une discussion réflexive sur les solutions apportées

Il convient ici de faire une remarque. L'enseignant qui a la fonction de *joker* doit inciter les apprenants à ne pas arrêter la scène[126]. Il est important que le *joker* garde à l'esprit les principes présentés par Boal (2004 : 61) et que son rôle n'est pas d'apporter la solution :

[124] Dans l'étape décrite par Boal (2004 : 59), les spec-acteurs doivent exprimer s'ils sont d'accord avec la solution proposée par l'un des protagonistes à une situation problématique d'ordre politique qui leur est montrée.
[125] Dans cette étape du spectacle-jeu décrite par Boal (2004 : 59), les spect-acteurs tentent de changer une vision du monde en montrant ce que le monde pourrait être.
[126] Quand les apprenants sont familiarisés avec la pratique du théâtre-forum, il est tout à fait possible que ce soit l'un d'entre eux qui joue le rôle de *joker*.

« Le joker n'est pas un conférencier, il n'est pas le détenteur de la vérité : tout juste essaiera-t-il de faire que ceux qui savent un peu plus l'expliquent ; que ceux qui osent un peu plus osent, montrent ce dont ils sont capables » (Boal, 2004 : 61).

● Exploiter une situation problématique pour comprendre les émotions

Principes

Après avoir exploité avec les apprenants un extrait de film pour leur permettre d'être plus facilement empathiques en situation de communication interculturelle avec des natifs, l'enseignant peut poursuivre ses objectifs en recourant au théâtre-forum.

Le théâtre-forum peut constituer un moyen de préparer les apprenants à la rencontre de l'autre en leur permettant d'appréhender des situations où ils rencontrent des problèmes pour comprendre les émotions de natifs (ce qui les déclenchent, les façons dont elles sont exprimées, les émotions qui sont dirigées vers eux) en situation interculturelle ou sont même gênés, choqués par ces émotions.

Comme les étudiants de Pauzet (2010) traitent la problématique interculturelle de la proxémie via le théâtre-forum pour se préparer à la rencontre avec l'autre, il est possible d'inviter les apprenants de FLE à traiter la problématique interculturelle lié à la thématique des émotions.

L'enseignant qui souhaite préparer les apprenants à la rencontre avec l'autre en leur permettant d'être plus facilement empathiques en situations de communication interculturelle peut inviter les apprenants à réfléchir sur des situations lors desquelles les émotions de natifs les ont gêné, choqué ou posé problème en recourant au théâtre-forum. Le théâtre-forum peut conduire les apprenants à relativiser les points de vue qui les ont conduits à éprouver ces sensations négatives.

Activité

L'enseignant peut reprendre le modèle d'activités proposé par Pauzet (2010) et le déroulement du spectacle-forum. L'enseignant peut suivre les étapes suivantes :

1) Réflexion
   Il peut demander aux apprenants de se mettre en binômes et de réfléchir à une situation qu'ils ont vécu où l'émotion qu'un natif a exprimé les a embarrassés.
2) Préparation d'une saynète
   Il peut inviter les apprenants à préparer une saynète montrant une situation vécue où l'émotion éprouvée ou exprimée par un natif les a dérangés et qu'ils aimeraient changer avec un début, un milieu, une fin.
3) Présentation du théâtre-forum
   Quand les binômes ont fini de préparer une saynète montrant une situation problématique au sein de laquelle l'émotion d'un natif en situation de communication interculturelle les a choqué ou dérangé, l'enseignant peut alors présenter les étapes du théâtre-forum que décrit Boal (2004 : 59-61) et ci-dessus présentées (cf : 7.4.1.1.).
4) Présentation d'une saynète
   L'enseignant invite un binôme à présenter ce qu'il a préparé.
5) Identification du problème
   L'enseignant peut inviter les apprenants à identifier le problème présenté dans la scène jouée et à proposer des solutions pour changer la situation montrée.
6) Question
   Avant d'inviter les apprenants à remplacer le protagoniste qui tente d'apporter une solution ou qui dans ce cas est gêné, il peut poser une question en s'inspirant de celles

posées par Pauzet (2010 : 3) et demander aux apprenants « Comment faire pour apporter une solution au protagoniste qui vit la situation comme problématique ? ».
Par exemple, si un apprenant est choqué en observant une joie intense exprimée par un natif (comme le sujet de l'expérience donnant l'exemple 14 du tableau 52, cf : 6.5.1.2.) et qu'il prépare une scène avec son binôme montrant ce choc, la question que peut poser l'enseignant est : « Comment faire pour dépasser un choc face à une réaction émotionnelle de joie intense perçue comme démesurée ? ».

7) Intervention dans la saynète
Les apprenants rejouent la scène et les autres apprenants apportent des solutions dans le « jeu », en criant « stop », en remplaçant un protagoniste pour modifier la situation.
8) Retour réflexif
Un temps de discussion est dédié à la mise en place d'un modèle d'action future pour éviter le choc présenté.

Le but de mettre en place le type d'activité présenté ci-dessus n'est pas de proposer une solution comme modèle absolu à appliquer pour dépasser le choc ou de dire que dans cette situation tous les natifs auraient réagi de la même manière en surgénéralisant leurs réactions émotionnelles.

L'objectif est que les apprenants prennent conscience des palettes d'action qu'ils peuvent mettre en place quand ils se trouvent dans un état de choc face à une réaction émotionnelle d'un natif ou qu'ils sont dérangés par cette dernière en situation de communication interculturelle. Ce type d'activité peut permettre aux apprenants de mieux comprendre leur propre culture en considérant des formes de la culture de l'autre. Cela peut les amener à relativiser leur point de vue sur un phénomène dont l'expérience ne les choquera plus ou moins ou face auquel ils seront faire face.

7.4.2. Le projet cinématographique

7.4.2.1. Les caractéristiques du projet cinématographique

Comme cela a été explicité dans le chapitre 2 (cf : 2.3.3.1.), le CECR (2000 : 15) promeut la Perspective d'enseignement des LE dite actionnelle. Dans cette dernière, l'apprenant de LE est considéré comme un acteur social à part entière. Il a des tâches à réaliser qui ne sont pas uniquement d'ordre langagier. Le sens de ses activités langagières provient du contexte social dans lequel elles sont réalisées.

La pédagogie dite du projet est la pédagogie qui permet le mieux de s'inscrire dans les principes de la PA (cf chapitre 2 : 2.3.3.2). Le projet permet de lier l' « agir d'apprentissage » avec l' « agir social » (Perrichon, 2009 : 92). Il permet de considérer l'apprenant en tant qu'être social puisqu'il est ancré dans une réalité sociale qui donne sens à ses activités langagières et autres.

Selon Bourguignon (2007), le scénario d'apprentissage par l'action (notion qu'elle utilise à la place du terme de projet) apporte aux apprenants la réponse au Pourquoi ? du Comment ? de l'enseignement. Bourguignon (2007) se réfère à Le Moigne (2005) pour qui le projet permet la « projectivité » dans le sens où il permet aux apprenants de comprendre les choix de leurs enseignants. Selon Le Moigne (2005 : 427), l'apprenant aurait l'attitude suivante à l'égard des activités proposées par l'enseignant :

> Dis-moi quels sont les projets par rapport auxquels tu ordonnes, tu organises, tu donnes sens, tu articules, les propositions que tu me

> proposes. Si j'entends ce projet, les connaissances que tu me transmets m'iront ; si je n'entends pas ce projet, j'aurai une attitude a priori dubitative sur les connaissances que tu me proposes, mais je m'efforcerai de les interpréter par rapport à mes projets, élaborant alors des connaissances que tu pourras peut-être trouver intelligibles.
> Le Moigne (2005 : 427).

Avec un scénario d'apprentissage par l'action c'est « dans, par et pour l'action que l'apprenant va comprendre pourquoi il a besoin de 'connaître' » (Bourguignon, 2006 : 66).

Plusieurs types de projets cinématographiques peuvent être mis en place par l'enseignant de FLE. Cependant, chaque projet cinématographique peut permettre le développement des compétences de l'apprenant de FLE à différents niveaux et selon différents moyens. Il est par exemple possible de mettre en place un projet cinématographique bilingue comme le projet de courts métrages bilingues rapporté par Decaux et Guédon (2006). Dans ce projet, des étudiants américains et français sont invités à créer des courts-métrages bilingues où les apprenants de FLE américains doivent jouer des personnages parlant français et les apprenants d'anglais français doivent jouer des personnages parlant anglais. Les auteurs décrivant ce projet précisent que le projet réalisé avec des étudiants de LM différentes constitue un moyen de développer leur CI en dissipant les stéréotypes que les étudiants peuvent avoir sur l'autre.

Guibreteau et Mavromara-Lazaridou (2013) présentent un autre type de projet cinématographique qui mène à la réalisation d'un court métrage avec des apprenants de FLE de niveau A2 sur le thème des transports. Le but de leur projet est d'amener les apprenants à être capables de comprendre les informations présentes sur un billet de train, d'avion ou encore de se familiariser avec le plan d'un métro et de pouvoir se déplacer dans le contexte socio-culturel étranger. Leur projet comprend la réalisation d'activités pédagogiques exploitant des documents authentiques (plan de métro, billets de train, d'avion). Puis, les apprenants écoutent des dialogues. Le vocabulaire inconnu est expliqué et les apprenants doivent trouver un titre aux dialogues puis les lire en focalisant leur attention sur la prononciation, l'intonation. Ils réservent ensuite un billet de train ou d'avion en ligne. Ils inventent alors en petits groupes des dialogues sur les thèmes de l'aéroport, la gare. Ils créent alors des maquettes avec des figurines d'un aéroport, d'une gare. Ils filment chez eux les dialogues qu'ils font jouer par les figurines des maquettes. Les courts métrages sont ensuite présentés aux pairs qui évaluent les réalisations au niveau de la prononciation, l'intonation, la mise en scène.

Lepez (2008 : 64) rapporte, par ailleurs, que les apprenants de niveau B1+ du centre de FLE de l'université Lille 3 sont invités à réaliser des projets culturels et les étudiants filment des entretiens où ils interrogent des étudiants Erasmus sur la « problématique de l'adaptation à la société cible » et font aussi part de leur propre expérience. Les films réalisés sont suivis de débats. Ce type de projet a pour but d'accélérer à travers la PA comme Lepez (2008 : 63) l'explique l' « acculturation universitaire » par la familiarisation au nouvel environnement : « en prenant possession de son nouveau contexte géographique, historique, économique, socioculturel, l'étudiant se construit une mémoire individuelle de la mobilité ancrée dans une histoire collective, et maîtrise peu à peu les outils de la culture universitaire française ».

Il convient aussi de rappeler que l'insertion du cinéma dans la pédagogie du projet est présente dès la mise en œuvre de cette pédagogie au centre universitaire de Vincennes par Couëdel. Couëdel (2013) explique comment elle a une Unité de Valeur expérimentale à l'université de Vincennes où elle intègre la pédagogie du projet. A la fin des années 1970,

ainsi que le rappelle Couëdel (2013), l'université est susceptible de subir un déménagement Marne La Vallée et l'enseignante craint que ce ne soit l'occasion de réduire le nombre d'étudiants étrangers inscrits à l'université, qui représente presque la moitié des étudiants inscrits. Elle engage ses étudiants dans la création d'un film ayant pour but la défense de l'université et intitule son cours : « *UV expérimentale : langue et vidéo, création collective* ». Le film réalisé par les étudiants de cette UV en 1978 s'intitule *Vincennes comme espace vécu*[127]. Comme l'explique Couëdel en voix off au début du film, les apprenants de FLE qui réalisent ce film développent leurs compétences en français via la réalisation du projet collectif. Ils préparent et font des interviews. Ils améliorent leurs compétences linguistiques ainsi que leurs compétences de compréhension et d'expression à l'oral et à l'écrit dans la langue cible.

Durant l'année universitaire 1978-1979, les étudiants de l'UV expérimentale s'engagent dans la réalisation d'un autre film qui s'intitule *Vincennes à Vincennes* dont le titre reprend le slogan des acteurs de l'université mobilisés contre le déménagement de l'université (Couëdel, 2013). Ainsi que le rappelle Couëdel (2013), le projet dans lequel s'engagent les étudiants s'élargit. Les étudiants réalisent le film *Vivre la langue*[128] : ils montrent que l'université de Vincennes est une université d'enseignement expérimental avec un film qu'ils font sur leur propre projet cinématographique. Ils démontrent ainsi avec des retours réflexifs sur leur propre pratique l'aspect expérimental de leur UV.

Le film *Vivre la langue* présente comment les étudiants de FLE doivent préparer les interviews grâce à des réflexions collectives préalables et améliorer leurs questionnaires au fil du projet. Ce film expose aussi les témoignages des étudiants sur ce que leur a apporté la réalisation du film. Les étudiants attestent de l'intérêt du projet cinématographique à plusieurs niveaux. Le projet leur permet d'avoir des relations sociales positives avec les pairs, de s'impliquer et d'être motivés envers l'UV. Il leur permet aussi d'utiliser la langue en contexte ainsi que de développer leur compétence de compréhension dans la langue cible. Les témoignages des étudiants dans le film *Vivre la langue* illustrent dans quelle mesure le projet cinématographique, ici de type documentaire, favorise l'apprentissage du FLE.

La pédagogie du projet répond aux conceptions de Couëdel (2000) de l'apprentissage :

> 'Maîtriser une langue', ne se réduit pas à la maîtrise du seul code linguistique. Il est nécessaire d'avoir dans des situations sociales concrètes la maîtrise des codes culturels, sociaux, institutionnels et par la même la compréhension de la situation. […] Toute activité humaine (mentale, langagière, artistique, etc.) étant culturellement 'située', les étudiants fussent-ils français ou étrangers ne pouvaient comprendre, se situer, agir, donner du sens à leurs activités, s'ils ne prenaient en compte leur nouvel environnement culturel et ses ressources propres, s'ils n'avaient prises sur lui.
>
> Couëdel (2000 : 360).

Selon l'auteur, la maîtrise d'une langue doit être accompagnée d'une maîtrise de la situation à

[127] Le film *Vincennes comme espace vécu* est disponible à l'adresse suivante : http://www.archives-video.univ-paris8.fr/video.php?recordID=107.
[128] Le film Vivre la langue est disponible à l'adresse : http://www.archives-video.univ-paris8.fr/video.php?recordID=108.

travers une prise en compte de l'environnement. La pédagogie du projet permet aux étudiants comme le souligne Couëdel (2000 : 360) d'être en « prise avec l'environnement. Droit à la parole, liberté d'expression, imagination au pouvoir, intégration du savoir à la vie …. ».

Couëdel (2000 : 363) met de plus en exergue qu'un savoir n'est pertinent « que situé dans un contexte et la connaissance la plus sophistiquée, si elle est isolée, cesse d'être pertinente. On ne peut en effet séparer de façon arbitraire les champs disciplinaires, il faut pouvoir relier les connaissances, les articuler, contextualiser, globaliser. ». La pédagogie du projet permet d'instaurer cette relation entre savoir et environnement avec une appréhension du savoir dans sa complexité, en situation.

7.4.2.2. D'un extrait de film à la création

● Un extrait de film émotionnel pour engendrer une fiction

Principe

Il est possible de proposer à l'enseignant de FLE qui envisage d'exploiter un extrait de film induisant des émotions négatives chez les apprenants ou présentant des modalités d'expression d'émotions particulières dans la culture cible à la lumière de ce qui est proposé en amont (cf : 7.4.2.1.) de mettre en place un projet cinématographique.

Matériel

Pour mettre en place un projet cinématographique, l'enseignant doit exploiter un extrait de film qui présente une situation comportant un événement problématique dont la solution n'est pas montrée (cf : 7.4.1.3.). Ainsi, l'extrait peut servir à déclencher la mise en œuvre d'un projet cinématographique.

Activité

L'enseignant peut inviter les apprenants à imaginer la suite du film. Il peut suivre les étapes du projet cinématographique bilingue présentées par Decaux et Guédon (2006) même si son projet cinématographique n'est pas bilingue et concerne seulement des apprenants de FLE : constitution de groupes, écriture de scénario, répétition, tournage et montage.

Un projet de ce type s'inscrit sur plusieurs séances de 2 ou 3 heures. Lors de ce projet, l'enseignant peut suivre les étapes suivantes :

1) Invention d'une suite
   Suite à la théâtralisation d'un extrait de film, l'enseignant peut inviter les apprenants à constituer des petits groupes dont le nombre d'apprenants correspond au nombre de personnages de l'extrait. Il peut les inviter à écrire le scénario d'un court métrage d'une durée de cinq à dix minutes pour imaginer la suite de l'histoire. La rédaction du scénario peut se poursuivre sur deux séances.
2) Approche cinématographique
   L'enseignant peut présenter sur une séance les principales techniques cinématographiques aux apprenants au niveau des mouvements de caméra, échelle des plans qui serviront aux apprenants à réaliser leur court métrage[129].
3) Story-board

[129] Pour présenter ces procédés techniques et l'échelle des plans, l'enseignant peut recourir à des documents des livres comme celui de Van Sijll (2009) ou à de nombreux sites internet comme celui *qui* s'intitule *Devenir réalisateur.com* où l'échelle des plans est, par exemple, disponible à l'URL : http://devenir-realisateur.com/lechelle-des-plans/.

L'enseignant peut inviter les apprenants à réaliser un story-board (planches comportant les dessins de l'ensemble des plans du court métrage) sur une ou deux séances. Le story-board permet aux apprenants de préparer le tournage (angles de prise de vue, mouvement de caméra, plans, bruitages). Les apprenants envisagent les lieux de tournage, des costumes, des décors, des accessoires pour le tournage.

4) Répétition des scènes
   Une fois que les sous-groupes ont réalisé leur story-board, l'enseignant peut inviter les apprenants à mémoriser les dialogues de leur scénario et à répéter les scènes de leur court métrage sur une séance. C'est à ce moment-là qu'il peut corriger la prononciation et la prosodie des apprenants.
5) Tournage
   Cette étape du projet peut prendre une ou deux séances et être réalisée si la situation institutionnelle et matérielle le permet en autonomie par les apprenants en dehors de l'espace classe[130].
6) Sensibilisation au montage
   Avant d'inviter les apprenants à réaliser le montage, l'enseignant peut prendre une séance pour leur présenter le fonctionnement d'un logiciel[131].
7) Montage
   Le montage peut être réalisé en classe ou en dehors de l'espace classe.
8) Clôture
   L'enseignant peut clôturer le projet en invitant les apprenants à évaluer les performances des courts métrages de tous les groupes (au niveau de l'intonation, du vocabulaire, de la qualité du décor, de l'interprétation) comme cela est proposé dans le projet que présentent Guibreteau et Mavromara-Lazaridou (2013)**.**

Ainsi, la théâtralisation d'un extrait de film présentant un événement problématique non résolu permet à l'enseignant d'introduire de manière justifiée le projet cinématographique. Quand l'extrait présente une situation dont le dénouement n'est pas présenté, demander aux apprenants de créer le dénouement constitue un bon moyen d'inviter les apprenants à s'impliquer dans la réalisation collective d'un court métrage avec tout ce que cela implique au niveau du développement des compétences langagières dans la langue cible et aussi des compétences générales, sociales des apprenants ainsi que de leur engagement.

● Un extrait de film émotionnel pour faire un documentaire

Principe

L'observation d'un extrait de film français, présentant des émotions données, accompagnée de réflexions sur la communication des émotions dans les cultures cible et maternelle des apprenants et d'une théâtralisation de l'extrait tel ce qui est proposé en amont (cf : 7.3.3.2), peut aussi être suivie d'un projet cinématographique.

L'enseignant qui a exploité des extraits de films français pour mettre en exergue la culture

[130] Les conditions réelles du tournage dépendent du matériel à disposition de l'enseignant (caméras, appareils pour prendre le son) qu'il pourra mettre à disposition des apprenants. Si une seule caméra est disponible tous les apprenants ne pourront pas tourner leur court-métrage en même temps. Cependant, l'enseignant doit être conscient que même s'il a peu de matériel à disposition, il est envisageable de proposer aux apprenants de filmer avec leurs propres appareils (même des téléphones, tablettes).

[131] Si l'enseignant a à disposition un logiciel de montage dans l'institution où il exerce du type Adobe Première, l'enseignant peut inviter les apprenants à réaliser le montage de leur court métrage avec ce logiciel et leur présenter ses principales fonctions. Si l'enseignant n'a pas de logiciel de montage à disposition dans l'institution où il exerce, il peut recourir à Windows Live Movie Maker qui est un logiciel de montage gratuit conçu pour les débutants.

émotionnelle en vigueur dans la société cible peut continuer à viser le décentrement des apprenants par rapport à la culture émotionnelle en vigueur dans leur société d'origine via un projet cinématographique.

L'enseignant qui souhaite développer la CCI des apprenants en leur permettant de mieux comprendre les normes de la communication des émotions dans les cultures cible et maternelle(s) peut inviter les apprenants qui ont un niveau B2 (ou B1+) à réaliser un projet documentaire sur les émotions et les normes sociales, culturelles avec lesquelles elles sont en relation.

Activité

L'enseignant peut inviter les apprenants à réaliser un documentaire sur les problématiques interculturelles liées aux émotions, leurs expériences, leurs expressions, leurs interprétations.

Par exemple, le documentaire réalisé peut avoir pour but de montrer dans quelles situations des individus étrangers résidant en France peuvent avoir des difficultés à comprendre les émotions de natifs et pourquoi. Les apprenants peuvent réaliser un documentaire sur les difficultés de sujets étrangers pour comprendre des émotions exprimées par des natifs en les interviewant, en les interrogeant à propos des normes sociales relatives à certaines émotions en vigueur au sein de leur société d'origine.

De plus, quand les apprenants identifient grâce à une interview qu'une émotion donnée exprimée dans certains contextes peut choquer des individus étrangers, les apprenants peuvent aussi interviewer des natifs pour voir dans quelles situations ils éprouvent ces émotions, avec quelles fréquences, comment ils les communiquent et comment ils les perçoivent quand ils les observent chez autrui. Ils peuvent aussi interroger un autre individu étranger afin d'observer la spécificité de son expérience à ce propos. Cela peut conduire les apprenants à prendre conscience des interprétations multiples d'une même situation et à montrer cette situation sous la diversité des points de vue.

Pour la réalisation d'un documentaire comme celui proposé ci-dessus, l'enseignant peut suivre les étapes suivantes :

1) Equipes
   L'enseignant peut créer des sous-groupes d'apprenants. Chaque sous-groupe peut faire une partie du documentaire, chaque partie pouvant être montée dans un même documentaire final.
2) Problématiques
   L'enseignant peut proposer aux groupes de s'intéresser avec leur documentaire à une émotion donnée comme Mrowa-Hopkins et Strambi (2008 : 101) qui proposent à leurs apprenants de réaliser des activités d'observation de la colère. Il peut aussi leur proposer de s'intéresser à des émotions de valences données (positives ou négatives), une émotion normative, des émotions plus spécifiquement culturelles (cf : 1.4.3.), ou encore à une situation.
3) Mise en commun
   Il est essentiel qu'avant que les sous-groupes d'apprenants commencent à réaliser leur documentaire, il y ait une mise en commun des sous-projets de chacun afin que les problématiques traitées ne se répètent pas.
4) Réalisation
   Une fois que les projets sont bien définis au sein de l'espace classe, le projet peut être réalisé par les sous-groupes d'apprenants en autonomie hors de l'espace classe. Hors de

l'espace classe, les apprenants préparent et réalisent une partie du documentaire final. Ils doivent tourner cette partie du documentaire et la monter.

5) Retours réguliers
   En suivant le modèle de la mise en œuvre de la pédagogie du projet réalisée par Couëdel (2013), des séances de cours hebdomadaires peuvent servir à mettre en commun de façon suivie les avancées et évolutions des sous-projets du projet documentaire global.
6) Montage
   Une fois les sous-projets finis, quelques séances peuvent être dédiées à l'organisation du montage final (ordre des sous-projets dans le projet général, intertitres).
7) Clôture
   Pour clore le projet, les apprenants peuvent prévoir un événement comprenant par exemple la projection sur grand écran de leur documentaire suivie d'un débat.

Résumé intermédiaire de la partie 7.4.

Il est possible de compléter les propositions didactiques réalisées à partir des résultats obtenus avec les expériences menées sur l'exploitation d'un extrait de film procurant et montrant des émotions aux apprenants.

Afin d'amener les apprenants à mettre en œuvre de façon stratégique leurs savoirs linguistiques, leurs savoir-faire socioculturels, les paramètres verbaux et non verbaux à l'œuvre dans le déroulement de toute situation d'interaction, l'enseignant peut recourir à l'outil du théâtre-forum. Il peut demander aux apprenants de trouver une solution à l'événement conflictuel d'un extrait de film et mettre en place cette forme de théâtre.

L'enseignant peut aussi se servir du théâtre-forum pour appréhender de manière plus générale les problématiques interculturelles liées aux émotions. Il peut recourir à cette forme de théâtre pour amener les apprenants à réfléchir sur des situations où les émotions exprimées par des natifs ont pu les embarrasser, les gêner voire les choquer afin de dépasser les représentations qui les ont conduit à éprouver ces sensations.

De plus, l'enseignant qui théâtralise un extrait de film présentant un événement dont le dénouement n'est pas montré peut inviter les apprenants à réaliser des courts métrages avec lesquels ils doivent présenter la suite de l'extrait. Cela peut lui permettre d'amener les apprenants à développer leurs compétences dans la langue et la culture étrangères à travers un apprentissage qui a du sens.

L'enseignant peut aussi recourir à la pédagogie du projet en invitant les apprenants à traiter les rapports entre émotions et cultures à travers un film documentaire pour développer leur compétence interculturelle.

Ainsi, quelques activités de plus sont proposées pour agrémenter la banque d'activités construite portant sur le film et l'émotion dans le domaine de l'enseignement/apprentissage du FLE. Il serait encore possible de présenter de nombreuses activités…

Conclusion

Cognition, émotion et culture sont trois dimensions intrinsèques à l'homme. Ces dimensions de l'apprenant en tant que spectateur sont engagées dans la réception de l'œuvre cinématographique.

Le cadre théorique de ce travail montre l'importance du document authentique filmique dans sa dimension émotionnelle en tant qu'outil d'enseignement.

Celui qui visionne un film est spectateur d'émotions en même temps qu'il détermine les émotions induites par le film.

Les émotions ont, de plus, un effet sur l'attention et la mémorisation. Elles peuvent également avoir un effet sur la motivation des apprenants ainsi que sur la cohésion sociale. Par ailleurs, l'une des manières de développer la capacité d'empathie des apprenants de langue étrangère est de mettre en place des activités de théâtre, d'observation de films.

La partie expérimentale de cette thèse soumet à l'épreuve des faits l'exploitation de la dimension émotionnelle du cinéma dans la perspective de favoriser ou de viser l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère.

Deux expériences mettent en lumière l'intérêt d'exploiter un document authentique filmique :

- en tant que vecteur d'émotions chez les apprenants.

- comme moyen de présenter des émotions aux apprenants.

Avant de rappeler l'intérêt d'exploiter des extraits de films qui procurent et qui montrent des émotions aux apprenants, il est important de souligner qu'il a été démontré que le document filmique n'est pas émotionnel en lui-même. Le film induit des émotions chez des apprenants parce que ces apprenants lui donnent une signification émotionnelle.

En ce qui concerne les avantages d'exploiter des extraits de films émotionnels, il a été attesté que des extraits de films français induisant des émotions négatives chez des sujets étrangers, ayant un niveau B2 en français, focalisent plus leur attention que des extraits qui ne leur procurent pas d'émotion. Il est possible de créer une attention exogène chez l'apprenant en l'invitant à visionner des extraits de films émotionnels pour focaliser son attention. Ce qui devrait lui permettre de mieux mémoriser l'extrait. Des liens entre émotion et cognition impliqués dans l'apprentissage sont identifiés.

Il est aussi démontré que des sujets étrangers mémorisant un extrait de film dans le but de le jouer se rappellent mieux des gestes des personnages quand l'extrait leur procure une émotion négative intense que lorsqu'il leur fait ressentir des émotions moins intenses. Les émotions négatives intenses sont propices à la mémorisation des aspects non verbaux de la communication. L'effet positif des émotions négatives sur l'apprentissage est mis en exergue.

Il est également indiqué que lorsque des sujets mémorisent le dialogue d'un extrait de film pour le jouer, ils retiennent mieux les informations verbales affectivement chargées que celles qui ne le sont pas. La charge émotionnelle du matériel verbal servant de support à l'enseignement a un effet sur sa mémorisation. Une qualité spécifique du lexique des émotions

est observée. Les termes du lexique émotionnel qui s'inscrivent dans des énoncés favorisent la mémorisation de ces énoncés.

Il a en outre été attesté que faire visionner un extrait de film émotionnellement chargé aux apprenants et demander à chacun de faire part de son ressenti en portant attention à son expérience est un moyen d'accroître le sentiment de proximité sociale avec l'enseignant. Considérer l'apprenant en tant qu'être social et affectif a un impact considérable au niveau du développement de ce sentiment, corrélé aux motivations propices aux apprentissages.

Il a également été prouvé dans quelle mesure être empathique en situation interculturelle pour des personnes étrangères peut ne pas être évident. L'enquête réalisée auprès de sujets chinois révèle qu'un pourcentage non négligeable de sujets rencontre souvent des difficultés pour comprendre les émotions de natifs et réaliser le plus bas degré d'empathie (identifier leurs émotions en considérant leurs expressions faciales, leurs voix). Une part non négligeable de sujets a aussi des difficultés pour réaliser le plus haut degré d'empathie envers des natifs (identifier leurs émotions, ce sur quoi portent leurs émotions, et les raisons de leurs émotions en considérant leurs intentions et croyances).

Les exemples de situations problématiques rapportées par les sujets illustrent leurs difficultés. Ces difficultés peuvent émaner d'évaluations cognitives divergentes de mêmes événements, de normes d'expression des émotions dissemblables entre la culture des sujets et la culture étrangère, d'une non maîtrise des sens implicites d'énoncés entendus. La mise en œuvre du savoir-être empathique, savoir-être à la base de la compétence de communication interculturelle, peut rencontrer des obstacles.

Il a aussi été mis en avant que le document filmique visionné par les apprenants en dehors de l'espace classe permet de développer leur capacité à comprendre les émotions des natifs. Les films permettent une sensibilisation aux règles et normes sociales de la communication des émotions, aux croyances et valeurs que peuvent avoir des locuteurs de la langue cible. Il constitue un moyen d'expérimenter l'altérité et suscite des réflexions, des mises en dialogue des cultures.

Il a enfin été observé que théâtraliser un extrait de film demande aux apprenants d'être empathiques. Pour parvenir à jouer les personnages d'un extrait de film (quand ceux-ci présentent des émotions), les apprenants doivent prendre en compte leurs états émotionnels. Ils doivent identifier leurs émotions via leurs manifestations externes (expression faciale par exemple), prendre conscience de la situation ou du personnage vers lesquels sont dirigées leurs émotions. Ils doivent aussi comprendre les raisons qui conduisent les personnages à éprouver des émotions données. La théâtralisation d'un extrait peut conduire les apprenants à développer leur capacité d'empathie envers des natifs en situation de communication interculturelle.

Une banque d'activités est mise à disposition des enseignants de français langue étrangère à partir des résultats obtenus.

Les enseignants de français langue étrangère ont la possibilité de se référer aux séquences pédagogiques proposées. Ils peuvent y recourir pour sensibiliser les apprenants à la synergie entre les mouvements vocaux et les mouvements corporels dans la langue cible. Ils peuvent mettre en place l'activité proposée pour l'enseignement du lexique ou encore l'activité qui permet de développer le sentiment de proximité sociale avec l'enseignant. Les activités présentées constituent aussi un moyen de sensibiliser les apprenants à la communication des

émotions dans la langue cible afin de développer leur capacité d'empathie en situation de communication interculturelle avec des natifs.

Les enseignants ont en outre la possibilité de mettre en place les activités liées au théâtre-forum sur la problématique des émotions en situation de communication interculturelle. Il leur est aussi possible de recourir à des activités d'improvisation avec des extraits qui comportent des situations conflictuelles pour lesquelles il s'agit de trouver des solutions. L'exploitation d'extraits de films peut aussi être un moyen de mettre en place des projets cinématographiques. Il est, de plus, pertinent que les enseignants invitent les apprenants à visionner un extrait de film puis à réaliser un documentaire sur la problématique des émotions en situation interculturelle tel que cela est proposé.

Ainsi, les liens existant entre cognition-émotion-culture-cinéma et leurs implications dans l'enseignement/apprentissage du français langue étrangère sont mis en exergue. De nombreuses activités sont suggérées aux enseignants pour avoir un usage didactique des émotions montrées ou procurées par le document filmique aux apprenants de français langue étrangère.

Cette thèse signale, à l'épreuve des faits, dans quelle mesure l'émotion peut favoriser les processus cognitifs à l'œuvre dans l'apprentissage du français langue étrangère. Elle souligne qu'il peut être pertinent pour les études menées en didactique cognitive de s'intéresser aux processus cognitifs en considérant les émotions des apprenants. Elle atteste aussi qu'il est justifié de recourir aux émotions des apprenants selon une perspective didactique.

Cette thèse indique, par ailleurs, comment la mise en œuvre du savoir-être empathique, constitutif de la compétence de communication interculturelle, peut être complexe. Elle montre que la théâtralisation d'extraits de films peut développer la capacité d'empathie des apprenants de français langue étrangère en situation de communication interculturelle. Elle souligne, dans le champ des études sur la compétence interculturelle, la présence d'une dimension de la communication jusqu'alors moins prise en compte que les dimensions verbales, para-verbales liées à la socio-culture: la dimension émotionnelle. Les émotions font aussi partie de la communication et sont liées à la culture. Prenons-les en compte.

Cependant, il convient de rappeler que toutes les hypothèses de recherche ne sont pas vérifiées.

L'hypothèse selon laquelle des sujets étrangers qui théâtraliseraient un extrait induisant chez eux des émotions négatives et intenses se rappelleraient mieux du dialogue de l'extrait que des sujets théâtralisant un extrait moins émotionnel n'est pas vérifiée. L'effet de l'émotion sur la mémorisation n'est pas observé dans le cas où les sujets mémorisent les dialogues d'extraits pour les jouer.

Ainsi, il serait pertinent de s'interroger sur la mémorisation d'extraits de films induisant des émotions chez les apprenants quand l'enseignant ne les invite pas à les mémoriser explicitement. Il faudrait, pour cela, mettre en place une nouvelle étude qui permettrait l'observation de la mémorisation d'extraits émotionnels et non émotionnels lorsque l'enseignant les utilise pour présenter des structures langagières et proposer par exemple des exercices structuraux.

De plus, l'hypothèse selon laquelle il est plus intrinsèquement motivant pour les apprenants de mémoriser le dialogue d'un extrait de film présentant une scène émotionnelle qu'une scène non émotionnelle n'a pas été validée. La mémorisation d'un dialogue dans le

but de théâtraliser un extrait, que celui-ci soit émotionnellement chargé ou non, est intrinsèquement motivante.

Afin d'observer s'il y a un effet de l'exploitation d'un extrait de film présentant un événement émotionnel qui est exploité auprès des apprenants sur leur motivation intrinsèque, il est possible de mettre en place une activité ne recourant pas à la théâtralisation. Tester la motivation de sujets pour réaliser le synopsis d'extraits de films présentant des événements émotionnels et d'extraits de films qui n'en présentent pas semble opportun pour appréhender la motivation intrinsèque des apprenants au regard des événements émotionnels.

En outre, il pourrait être intéressant d'observer l'évolution du sentiment d'appartenance à la classe d'apprenants qui sont considérés en tant qu'être sociaux et affectifs dans un contexte écologique et de façon longitudinale. Il serait pertinent d'observer dans quelle mesure évolue la cohésion d'un groupe-classe qui réalise au début de chaque cours un échange sur les états émotionnels éprouvés par chacun depuis le cours précédent pendant plusieurs semaines voire mois comparé à la cohésion d'un groupe-classe qui ne réalise pas ce type d'échange.

Enfin, une base de données a été obtenue sur des situations de communication interculturelle avec des locuteurs de langue maternelle française dont les émotions ont été difficilement comprises par des sujets chinois.

Il serait judicieux, à partir des situations problématiques relevées, de trouver des extraits de films illustrant ou se rapprochant des situations mal comprises ou incomprises voire créant de véritables chocs chez les sujets interrogés. Il s'agirait ensuite de mettre en place un test de jugement en faisant visionner ces extraits de films à un nombre relativement conséquent de sujets de culture chinoise en leur demandant à quel degré ils trouvent par exemple les situations présentées étranges, dérangeantes, gênantes. Cela pourrait permettre d'obtenir une base de données comprenant des extraits de films présentant des situations (celles jugées les plus gênantes par les sujets) qui pourraient servir à mettre en place des activités dans le but de développer la compétence interculturelle d'apprenants chinois de français langue étrangère en développant leur capacité d'empathie.

Il serait idéal, de manière parallèle, de créer une autre base de données comprenant des extraits de films chinois présentant d'autres formes d'émotions (au niveau des *display rules*, croyances, vocabulaire). Cela permettrait de proposer des activités de comparaison et de réflexion sur les deux groupes d'extraits.

Au terme de cette recherche et des pistes qu'elle envisage se profilent des retombées didactiques intéressantes de l'émotion, que ce soit dans l'amélioration de l'apprentissage, l'émergence de condition favorables à l'acquisition de la langue cible ou le développement de la compréhension de l'autre. L'entrée de l'émotion dans le champ du français langue étrangère semble promettre un renouveau de la didactique. Nous espérons avoir pu, avec le présent travail, y contribuer.

Bibliographie

Abbou, A. (1980). La didactique de IIIe génération. *Études de Linguistiques Appliquées*, *37*, 5–21.

Abe, D., Carton, F. M., Cembalo, M., & Regent, O. (1979). Didactique et authentique : du document à la pédagogie. *Mélanges Pédagogiques*, 1–14.

Adami, H. (2009). Les documents authentiques dans la formation des adultes migrants : pratiques pédagogiques et contraintes institutionnelles. *Mélanges Pédagogiques*, *31*, 159–172.

Aden, J. (2008). Compétence interculturelle en didactique des langues : développer l'empathie par la théâtralisation. In J. Aden (Ed.), *Apprentissage des langues et pratiques artistiques: créativité, expérience esthétique et imaginaire* (pp. 67–102). Paris, France: Le manuscrit.

Aden, J. (2010). L'empathie, socle de la reliance en didactique des langues. In T. Grimshaw & H. Penz (Eds.), *Enseigner les langues-cultures à l'ère de la complexité : approches interdisciplinaires pour un monde en reliance* (pp. 23–44). Bruxelles, Belgique: Peter Lang.

Adjiman, R. (1999). Le film, suggestion de la réalité du second ordre. In C. Le Boeuf (Ed.), *Rencontre de Paul Waltslawick* (pp. 157–166). Paris, France: L'Harmattan.

Aebischer, V., & Oberlé, D. (2012). *Le groupe en psychologie sociale* (4th ed.). Paris, France: Dunod.

Agel, H. (1966). *Esthétique du cinéma*. Paris, France: Presse Universitaire de France.

Aiguillon, B. (2001). *Un demi-siècle de journal télévisé: technique, publicité, influence*. Paris, France: L'Harmattan.

Allen, K. A., & Bowles, T. (2012). Belonging as a guiding principle in the education of adolescents. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology 12*, 108–119.

Amiel, V. (2010). *Esthétique du montage* (2nd ed.). Paris, France: Armand Colin.

Amouzou, E. (2008). *La sociologie de ses origines à nos jours*. Paris, France: L'Harmattan.

Anzieu, D., & Martin, Jacques-Y. (1968). *La dynamique des groupes restreints*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Argaud, E. (2006). *La civilisation et ses représentations : étude d'une revue, Le français dans le monde (1961-1976)*. Paris, France: Peter Lang.

Arnaud, C. (2006). Attentes, perceptions, jugements et comportement des apprenants et des enseignants en classe de langue étrangère. *Revista Internacional de Filologia y Su Didactica*, *29*, 17-40.

Arroyo, F., & Cristina, A. (1997). Un film contre un virus. *Le Français Dans Le Monde*, *288*, 65–68.

Atkinson, R. C., & Shiffrin, R. M. (1968). Human memory : a proposed system and its control processes. In K. W. Spence & J. T. Spence (Eds.), *The psychology of learning and motivation : advances in research and theory* (Vol. 2, pp. 89–195). New York, Etats-Unis: Academic Press.

Audras, I., & Chanier, T. (2007). Acquisition de compétences interculturelles. *Lidil*, *36*. Retrieved from http://lidil.revues.org/2383

Augier-Jeannin, I. (2012). *Contribution d'une ouvrière du théâtre au bonheur du monde: Pratique de l'atelier théâtre*. Paris, France: L'Harmattan.

Aumont, B., & Mesnier, P.-M. (2006). *L'acte d'apprendre*. Paris, France: L'Harmattan.

Avolonto, A., & Guidigbi, M. (2011). Espaces francophones et apprentissage/enseignement du français : entre le communicatif et le linguistique. In R. Redouane (Ed.), *Regards croisés sur l'enseignement des langues étrangères* (pp. 83–82). Paris, France: L'Harmattan.

Babou, I. (2003). Du papier à l'écran : modalités énonciatives de deux quotidiens d'information en ligne. *Notions En Question*, *6*, 59–69.

Baddeley, a. (2000). The episodic buffer : a new component of working memory? *Trends in Cognitive Sciences*, *4*(11), 417–423.

Baddeley, A. (1990). *La mémoire humaine*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.

Bairstow, D. (2012). *Rôle des sous titres dans la compréhension et la mémorisation de films*. (Unpublished doctoral dissertation). Université Paul Valéry-Montpellier III, Montpellier, France.

Ballabriga, M. (2005). Sémantique textuelle 2. *Texto*. Retrieved from http://www.revue-texto.net/Reperes/Cours/Ballabriga2/index.html

Barbant, J. C. (2011). *Sociologie de l'expertise de l'intervention sociale : modèles et éthiques de l'ingénierie dans le champ social*. Paris, France: L'Harmattan.

Barrett, M., Michael, B., Lázár, I., Mompoint-Gaillard, P., & Philippou, S. (2013). Développer la compétence interculturelle par l'éducation. Conseil de l'Europe. Retrieved from http://hub.coe.int/c/document_library/get_file?uuid=7ff2b145-55b5-458d-b492-86a00eada40a&groupId=10227.

Barrier, G. (2010). *La communication non verbale, comprendre les gestes : perception et communication*. Paris, France: ESF.

Bartel-Radic, A. (2009). La compétence interculturelle : état de l'art et perspectives. *Management International*, *13*(4), 11–26.

Barth, B.-M. (1995). Présentation générale : l'émergence d'une psychologie culturelle et les processus d'éducation, *111*, 5–9.

Bassano, D. (1985). Procédures de traitement dans la compréhension d'énoncés modalisés chez l'enfant. *Revue Française de Pédagogie*, *70*, 35–40.

Bastien, C. (2002). Les émotions en psychologie cognitive. In A. Channouf & G. Rouan (Eds.), *Emotions et cognitions* (pp. 73–104). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Baudouin, Y.-J., & Tiberghien, G. (2007). *Psychologie cognitive : l'adulte* (Vol. 1). Paris, France: Bréal.

Bayili, B. (2008). *Culture et inculturation : approche théorique et méthodologique*. Paris, France: L'Harmattan.

Beacco, J.-C. (2000). *Les dimensions culturelles des enseignements de langue : des mots aux discours*. Paris, France: Hachette.

Beaunieux, H., Desgranges, B., & Eustache, F. (2002). Neuropsychologie des démences. In J. Bogousslavsky, M. Léger, & J. L. Mas (Eds.), *Démences* (pp. 37–58). Pessac, France: Doin.

Beheydt, L., & Godin, P. (1998). Méthodologie et enseignement du Français Langue Etrangère : aspects diachroniques et synchroniques. *Bibliothèque Des Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain*, *92*, 345–368.

Benware, C., & Deci, E. L. (1984). The quality of learning with an active versus passive motivational set. *American Educational Research Journal*, *21*, 755–765.

Berry, J. W., Poortinga, Y. H., Breugelmans, S. M., Chasiotis, A., & Sam, D. L. (2011). *Cross-cultural psychology : research and applications* (3rd ed.). New-York, Etats-Unis: Cambridge University Press.

Bertel, F. (2003). *Animation d'humanoïde dans un contexte conversationnel impliquant un dialogue verbal et non verbal* (Unpublished doctoral dissertation). Université de Rennes 1, Rennes, France.

Berthet, F. (1998). Une figure militante de l'indépendance : le producteur de la Nouvelle-Vague. *Théorème*, *5*, 48–60.

Bertrand, A., & Garnier, P. H. (2005). *Psychologie cognitive*. Paris, France: Studyrama.

Besse, H. (1980). Enseigner la compétence de communication. *Le Français Dans Le Monde*, *143*, 41–47.

Besse, H. (1984). Eduquer la perception interculturelle. *Le Français Dans Le Monde*, *188*, 46–50.

Billières, M. (2002). Le corps en phonétique corrective. In R. Renard (Ed.), *Apprentissage d'une langue étrangère/seconde : Volume 2. La phonétique verbo-tonale* (pp. 37–70). Bruxelles, Belgique : De Boeck Université.

Billières, M., & Spanghero-Gaillard, G. (2005). La didactique cognitive des langues : regards croisés de disciplines pour comprendre le « comment ». *Revue PArole*, (34-35-36), 101–136.

Blanc, N. (2006). Émotion et compréhension de textes. In N. Blanc (Ed.), *Émotion et cognition : quand l'émotion parle à la cognition*. Paris, France: In Press.

Blanchard, E. G., & Frasson, C. (2007). Un système tutoriel intelligent inspiré des jeux vidéo

pour améliorer la motivation de l'apprenant. *Sticef*, *14*.

Blondel, A., Briet, G., Collès, L., Destercke, L., & Sekhavat, A. (1998). *Que voulez-vous dire ? Compétence culturelle et stratégies didactiques*. Bruxelles, Belgique: Ducolot, De Boeck & Larcier.

Boal, A. (1983). Le flic dans la tête ou les trois hypothèses (R. Meilhac, Trans). In J. Ebstein & P. Ivernel (Eds.), *Le théâtre d'intervention depuis 1968 : Tome II* (pp. 165–172). Lausanne, Suisse: L'âge d'homme.

Boal, A. (2004). *Jeux pour acteurs et non-acteurs : pratique du Théâtre de l'opprimé* (V. Rigot-Müller, Trans.). Paris, France: La Découverte.

Boal, A. (2006). *The aesthetics of the oppressed.* New-York, Etats-Unis: Routledge. (Original work published 2006).

Bohler, S. (2012). *Quand vos gestes parlent pour vous*. Paris: Dunod.

Bollen, K. A., & Hoyle, R. H. (1990). Perceived cohesion : a perceptual and empirical examination. *Social Forces*, *69*(2), 479–504.

Bollis, P. D., Lang, A., & Potter, R. F. (2001). The effects of message valence and listener arousal on attention, memory, and facial muscular responses to radio divertisements. *Communication Research*, *28*(5), 627–651.

Bon, D. (2004). *Dictionnaire des termes de l'éducation*. Paris: De Vecchi.

Bond, M. H. (1993). Emotions and their expresion in chinese culture. *Journal of Nonverbal Behavior*, *17*(4), 245–262.

Bonnet, C. (2006). La perception. In J.-L. Roulin (Ed.), *Psychologie cognitive* (pp. 69–135). Paris, France: Bréal.

Bordet, J. (2007). *Oui à une société avec les jeunes des cités ! Sortir de la spirale sécuritaire*. Paris, France: Editions de l'Atelier/Editions Ouvrières.

Bordwell, D., & Tompson. (2009). *L'art du film : une introduction* (2nd ed.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université. (Original work published 2008).

Borillo, M. (2005). Les processus créatifs à l'épreuve des sciences et technologies de la cognition. *Terminal*, *93-94*, 168–174.

Bornand, S., & Leguy, C. (2013). *Anthropologie des pratiques langagières*. Paris, France: Armand Colin.

Bornstein, B. H., Liebel, L. M., & Scarberry, N. C. (1998). Repeated testing in eyewitness memory : a means to improve recall of a negative emotional event repeated testing in eyewitness memory. *Applied Cognitive Psychology*, *12*, 119–131.

Boubakour, S. (2010). L'enseignement des langues-cultures : dimensions et perspectives. *Synergies Algérie*, *9*, 13–26.

Bourdieu, P. (1979). Les trois étapes du capital culturel. *Actes de La Recherche En Sciences Sociale*, *30*, 3–6.

Bourdieu, P. (1980). *Le sens pratique*. Paris, France: Minuit.

Bourdieu, P. (1984). Espace social et genèse des "classes." *Actes de La Recherche En Sciences Sociales*, *52-53*, 3–14.

Bourdieu, P. (2001). *Langage et pouvoir symbolique* (3rd ed.). Paris, France: Librairie Atrhème Fayard.

Bourguignon, C. (2006). De l'approche communicative à l'approche "communic'actionnelle" : une rupture épistémologique en didactique des langues-cultures. *Synergies Europe*, *1*, 58–73.

Bourguignon, C. (2007). *Apprendre et enseigner les langues dans la perspective actionnelle : le scénario d'apprentissage-action*. Conférence donnée le 7 mars 2007 à l'assemblée Générale de l'APLV à Grenoble. Retrieved from http://www.aplv-languesmodernes.org/?article865

Bower, G. H. (1981). Mood and memory. *American Psychologist*, *36*, 129–146.

Bower, G. H. (1983). Affect and cognition. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London Series B, Biological Sciences*, *302*(1110), 387–402.

Bower, G. H., Monteiro, K. P., & Gilligan, S. G. (1978). Emotional mood as a context for learning and recall. *Journal of Verbal Learning and Verbal Behavior*, *17*(5), 573–585.

Boyer, H. (2001). L'incontournable paradigme des représentations partagées dans le traitement de la compétence culturelle en français langue étrangère. *Études de Linguistique Appliquée*, *123-124*, 333–340.

Boyer, H., Butzbac, M., & Pendanx, M. (1990). *Nouvelle introduction à la didactique du français langue étrangère*. Paris, France: CLE international.

Boyer, P. (1994). Cognitives contraints on cultural representations : natural ontologies and religious ideas. In L. A. Hirschfeld & S. A. Gelman (Eds.), *Mapping the mind : domain specificity in cognition and culture* (pp. 391–411). New-York, Etats-Unis: Cambridge University Press.

Bradley, M., & Lang, P. J. (1994). Measuring emotion : the self-assessment manikin and the semantic differential. *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, *25*(1), 49–59.

Bradley, M. M., Greenwald, M. K., Petry, M. C., & Lang, P. J. (1992). Remembering pictures : pleasure and arousal in memory. *Journal of Experimental Psychology. Learning, Memory, and Cognition*, *18*(2), 379–90.

Breckx, M. (1996). *Grammaire française* (2nd. ed.). Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier.

Bredendiek, M., & Krewer, B. (1999). La construction de l'autre culturel du point de vue de la

psychologie. In M.-A. Hily & M. L. Lefebvre (Eds.), *Identité collective et altérité : diversité des espaces, spécificité des pratiques* (pp. 213–228). Paris, France: L'Harmattan.

Breugnot, J. (2001). La formation interculturelle face à la diversité. In *Proceedings of VIIIème Congrès de l'Association pour la Recherche Interculturelle (ARIC)* (pp. 1–6). Genève, Suisse. Retrieved from http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/BreugnotJ.pdf.

Breugnot, J. (2008). La compréhension interculturelle en zone frontalière : quels besoins, quels outils, quelles formations ? In C. Hélot & B. Benert (Eds.), *Penser le bilinguisme autrement* (pp. 97–110). Frankfurt, Allemagne: Peter Lang.

Briet, H. (2009). *L'accord de l'adjectif : règles, exercices et corrigés*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Brouillet, D. (2006). Emotion et mémoire. In N. Blanc (Ed.), *Emotion et cognition : quand l'émotion parle à la cognition* (pp. 69–121). Paris, France: In Press.

Brown, P. (1999). Anthropologie cognitive. *Anthropologie et Sociétés*, *23*(3), 91–119.

Brown, P., & Levinson, S. C. (1993). *Linguistic and non linguistic coding of spatial arrays : explorations in mayan cognition (report N° 24)*. Retrieved from http://www.mpi.nl/publications/escidoc-825550/@@popup

Brunel, M.-L., & Martiny, C. (2004). Les conceptions de l'empathie avant, pendant et après Rogers. *Revue Carriérologie*, *33*(4), 473–500.

Bruner, J. (1991). … *Car la culture donne forme à l'esprit : de la révolution cognitive à la psychologie culturelle* (Y. Bonin, Trans.). Paris, France: Georg Eshel (Original work published 1990).

Burke, a, Heuer, F., & Reisberg, D. (1992). Remembering emotional events. *Memory &*

Emotion, *20*(3), 277–290.

Bruner, J. (1995). Y a-t-il une fin aux révolutions cognitives ? *Revue française de pédagogie*, *111*, 73–84.

Burke, a, Heuer, F., & Reisberg, D. (1992). Remembering emotional events. *Memory & Emotion*, *20*(3), 277–290.

Busquets, J. (2006). *Logique et langage : apports de la philosophie médiévale*. Pessac, France: Presses Universitaires de Bordeaux.

Buton, F., Fontayne, P., & Heuzé, J.-P. (1985). La cohésion des groupes sportifs : évolutions conceptuelles, mesures et relations avec la performance. *Science & Motricité*, *59*, 9–45.

Byram, M. (1989). *Cultural studies in foreign language education*. Clevedon, Angleterre: Multilingual Matters Lid.

Byram, M. (1997). *Teaching and assessing Intercultural Communicative Competence*.

Frankfurt, Allemagne: Multilingual Matters.

Byram, M. (2009). *Sociétés multiculturelles et individus pluriculturels : le projet de l'éducation interculturelle*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Byram, M. (2011). La compétence interculturelle. In P. Blanchet & P. Chardenet (Eds.), *Guide pour la recherche en didactique des langues et des cultures : approches contextualisées* (pp. 253–260). Paris, France: Editions des archives contemporaines.

Byram, M., Gribkova, B., & Starkey, H. (2002). *Développer la dimension interculturelle de l'enseignement des langues : une introduction pratique à l'usage des enseignants*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Cachet, O. (2009). Professionnalisme des enseignants et complexité : vers une conception dynamique de l'agir. *Lidil*, *39*, 133-149.

Cadet, B. G., Chasseigne, G., & Foliot, G. (2008). Avant-propos. In B. G. Cadet, G. Chasseigne, & G. Foliot (Eds.), *Cognition, incertitude et prévisibilité* (pp. 11–18). Paris, France: Publibook.

Cahill, L., Haier, R. J., Fallon, J., Alkire, M. T., Tang, C., Keator, D., McGaugh, J. L. (1996). Amygdala activity at encoding correlated with long-term, free recall of emotional information. *Proceedings of the National Academy of Sciences of the United States of America*, *93*, 8016–8021.

Caminade de Schuytter, V. (2011). *Éric Rohmer, corps et âme : l'intégrité retrouvée*. Paris, France: L'Harmattan.

Carroll, R. (1987). *Évidences invisibles : Américains et Français au quotidien*. Paris, France: Seuil.

Carron, A. V, Widmeyer, W. N., & Brayler, L. R. (1985). The development of an instrument to assess cohesion in sport teams : the Group Environment Questionnaire. *Journal of Sport Psychology*, *7*, 244–266.

Carton, F. (1995). L'apprentissage différencié des quatre aptitudes. *Verbum*, *1*, 63–74.

Cassirer, E. (1975). *Essai sur l'homme* (N. Massa, Trans.). Paris, France: Minuit. (Original work published 1944).

Cavalla, C. (2006). Lexique et représentation des sentiments. In V. Louis, N. Auger, & I. Belu (Eds.), *Former les professeurs de langues à l'interculturel. A la rencontre de différents publics* (pp. 185–198). Louvain-la-Neuve, Belgique: Cortil-Wodon : E.M.E.

Cavalla, C., & Crozier, E. (2005). *Emotions - sentiments : nouvelle approche du FLE*. Grenoble, France: Presses Universitaires de Grenoble.

CEDEFOP. (2009). *Lignes directrices européennes pour la validation des acquis non formels et informels*. Luxembourg: Office des publications de l'Union européenne.

Chabrol, C., & Camus-Malavergne, O. (1994). Un discours politique en réception : mémorisation et compréhension. *Mots*, *40*, 7–24.

Chabrolle-Cerretini, A.-M. (2007). *La vision du monde de Wilhelm von Humboldt : histoire d'un concept linguistique*. Lyon, France: Ecole Normale Supérieure Lettre et Sciences Humaines.

Chancerel, J. L., & Richterich, R. (1977). *L'identification des besoins des adultes apprenant une langue étrangère*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Chnane-Davin, F., & Cuq, J.-P. (2009). Formation des enseignants au français langue étrangère et seconde. Université et IUFM, deux mondes provisoirement cloisonnés. In D. Guy Brassart & G. Legrand (Eds.), *Proceedings of the 6e colloque international des IUFM - Qu'est-ce qu'une formation professionnelle universitaire des enseignants ? Enjeux et pratiques* (pp. 225–230). Université d'Artois, France. Retrieved from http://www.lille.iufm.fr/spip.php?article4819

Channouf, A. (2006). *Les émotions : une mémoire individuelle et collective*. Sprimont, Belgique: Mardaga.

Chanquoy, L. (2005). *Statistiques appliquées à la psychologie et aux sciences humaines et sociales*. Paris, France: Hachette Supérieur.

Charles. (1997). *La discipline en classe : modèle, doctrines et conduites*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Chini, D. (2008). Approche actionnelle, plurilinguisme et conceptualisation linguistique. In D. Chini & P. Goutéraux (Eds.), *Psycholinguistique et didactique des langues : travaux du GERED en hommage à Danielle Bailly* (pp. 5–18). Paris, France: Editions Ophrys.

Chion, M (2013). *L'audio-vision : son et image au cinéma* (3rd ed.). Paris, France: Armand Colin.

Christianson, S.-A. (2014). Remembering Emotional events : potential mechanisms. In S.-A. Christianson (Ed.), *The handbook of emotion and memory : research and theory* (2nd ed., pp. 307–340). New York, Etats-Unis: Psychology Press.

Christianson, S.-A., & Loftus, E. F. (1991). Remembering emotional events : The fate of detailed information. *Cognition & Emotion*, *5*(2), 81–108.

Christophe, V. (1998). *Les émotions : tours d'horizon des principales théories*. Villeneuve d'Asq, France: Presses Universitaires de Septentrion.

Clanet, C. (1993). *L'interculturel* (2nd ed.). Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail.

Clerc, J.-M., & Carcaud-Marcaire, M. (2004). *L'adaptation cinématographique et littéraire*. Paris, France: Klincksieck.

Collès, L. (2007). Enseigner la langue-culture et les culturèmes. *Québec Français*, *146*, 64–65.

Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont, Belgique: Mardaga.

Compte, C. (1989). L'image animée dans l'apprentissage du français langue étrangère. *Langue Française*, *83*(1), 32–50.

Compte, C. (1998). Un document télévisuel pour parfaire l'apprentissage des langues ? In M. Letzelter & F.-J. Meissner (Eds.), *Proceedings of the Congrès de Tours L'enseignement des deux langues partenaires* (Vol. 2, pp. 613–624). Tübingen, Allemagne: Gunter Narr Verlag.

Condé, M., Fonck, V., & Vervier, A. (2006). *À l'école du cinéma : exploiter le film de fiction dans l'enseignement secondaire*. Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier.

Conseil de l'Europe. (2001). *Cadre européen commun de référence pour les langues : apprendre, enseigner, évaluer*. Paris, France: Didier. Retrieved from www.coe.int/t/dg4/linguistic/source/framework_fr.pdf

Conseil de l'Europe. (2014a.). *Représentations de l'Autre : une autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels*. Conseil de l'Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIEVM_fr/ARIMV_autobiography_fr.pdf

Conseil de l'Europe. (2014). *Représentations de l'Autre : une autobiographie de rencontres interculturelles par le biais des médias visuels. Introduction*. *2014*. Conseil de l'Europe. Retrieved from http://www.coe.int/t/dg4/autobiography/Source/AIEVM_fr/ARIMV_introduction_fr.pdf

Corson, Y. (2002). Variations émotionnelles et mémoire : principaux modèles explicatifs. *L'année Psychologique*, *102*(1), 109–149.

Cosnier, J. (1996). Les gestes du dialogue, la communication non verbale. *Psychologie de La Motivation*, *21*, 129–131.

Cosnier, J., & Vaysse, J. (1997). Sémiotique des gestes communicatifs. *Nouveaux Actes Sémiotiques*, *52*, 7–28.

Cossette, P. (2004). *L'organisation : une perspective cognitiviste*. Saint Nicolas, Canada: Presses de l'Université Laval.

Cottraux, J. (2001). *Les thérapies cognitives : comment agir sur nos pensées et nos émotions ?* Paris, France: Retz.

Cottraux, J., & Blackburn, I. M. (2006). *Psychothérapies cognitives des troubles de la personnalité* (2nd ed.). Paris, France: Masson.

Coüdel, A. (2000). REG'ARTS : de l'utopie à la réalité. Une pédagogie à Vincennes, lieu de tous les possibles. In R. Barbanti & C. Fagnart (Eds.), *L'art au XXe siècle et l'utopie : réflexions et expériences* (pp. 357–368). Paris, France: L'Harmattan.

Coüdel, A. (2013). Dispositif de pédagogie de projet : intervention/insertion. De nouvelles frontières pour la construction de l'acteur social : le politique, l'institutionnel et le pédagogique intimement imbriqués. *Academia*, *1*. Retrieved from http://academia.lis.upatras.gr/index.php/academia/article/view/2076/2114

Coulon, A., & Paivandi, S. (2008). *État des savoirs sur les relations entre les étudiants, les enseignants et les IATOSS dans les établissements d'enseignement supérieur*. Paris, France.

Retrieved from http://www.ove-national.education.fr/medias/files/publications/Rapport_OVE_-_Coulon-Paivandi.pdf.

Crener, M. (1979). *Le management*. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Croisile, B. (2009). *Tout sur la mémoire*. Paris, France: Odile Jacob.

Cuq, J. P. (Ed.). (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris, France: CLE international.

D'orgeval, M. (2006). Les styles d'animation. In E. Marc, J. Garcia, & J.-Y. Arrivé (Eds.), *Guide de la formation et du développement professionnel* (2nd ed.). Paris, France: Retz.

Damasio, A. (2006). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions* (M. Blanc, Trans.). Paris, France: Odile Jacob. (Original work published 1994).

Darnell, R. (1999). Benjamin Lee Whorf et les fondements boasiens de l'ethnolinguistique contemporaine. *Anthropologie et Sociétés*, *23*(3), 53–68.

Dat, M. (2002). La matrice de dénomination {[coronal], [dorsal]} en hébreu biblique : invariance et organisation conceptuelle. *Langues et Littérature Du Monde Arabe*, *3*, 59–84.

Davin-Chnane, F. (2003). *Le français langue seconde en France : la classe de français au collège*. *Les Cahiers de l'Asdifle*. Conférence donnée les 6 et 7 février 2003 au Casnav, à Toulouse. Retrieved from pedagogie.ac-toulouse.fr/casnav/IMG/pdf/intervention_fatima_davin.pdf

De Baecque, A. (1998). La Nouvelle Vague. Portrait d'une jeunesse. In A. De Baecque,C. Delage *(Eds.), De l'histoire au cinéma* (pp. 165–192). Bruxelles, Belgique: Éditions Complexe.

De Carlo, M. (1998). *L'interculturel*. Paris, France: CLE international.

De Carlo, M. (2010). Eléments constitutifs du bloc de contenus 4 : aspects socioculturels et prise de conscience interculturelle. In C. Guillén (Ed.), *Francés : complementos de formación disciplinar* (pp. 121–142). Barcelona, Espagne: Grao.

De Heredia, C. (1986). Intercompréhension et malentendus. Étude d'interactions entre étrangers et autochtones. *Langue Française*, *71*, 48–69.

De Landshesre, G. (1979). *Dictionnaire de l'évaluation et de la recherche en éducation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

De Ribaupierre, A. (1997). Les modèles néo-piagétiens : quoi de nouveau ? *Psychologie Française*, *42*, 9–21.

De Visscher, P. (1991). *US, avatars et métamorphoses de la dynamique des groupes : une brève histoire des groupes restreints*. Grenoble: Presses Universitaires de Grenoble.

Debaisieux, J.-M. (2009). Des documents authentiques oraux aux corpus : un défi pour la didactique du FLE. *Mélanges Pédagogiques*, *31*, 35–56.

Decaux, S., & Patrick, G. (2006). Création de films bilingues : apprentissage sur tâche et expérience interculturelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, *35*(1), 39–56.

Decety, J. (2004). L'empathie est-elle une simulation mentale de la subjectivité d'autrui ? In A. Bertoz & G. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp. 53–88). Paris, France: Odile Jacob.

Decety, J. (2006). La représentation d'autrui abordée par les neurosciences. In G. Fussman (Ed.), *Croyance, raison et déraison* (pp. 37–54). Paris, France: Odile Jacob.

Decety, J. (2010). The neurodevelopment of empathy in humans. *Developmental Neuroscience*, *32*, 257–267.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (1985). *Intrinsic motivation and self-determination in human behavior*. New York, Etats-Unis: Plenum Press.

Deci, E. L., Ryan, R. M., & Williams, G. C. (1996). Need satisfaction and the self-regulation of learning. *Learning and Individual Differences*, *8*(3), 165–183.

Defays, J. M. (2003). *Le français langue étrangère et seconde : enseignement et apprentissage*. Sprimont, Belgique: Mardaga.

Delbecques, N. (2006). *Linguistique cognitive : comprendre comment fonctionne le langage* (2nd ed.). Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier.

Delhomme, P. (2005). Qu'est-ce que la psychologie sociale ? In P. Delhomme, V. Dru, R. Finkelstein, C. Mazé, T. Meyer, A. N'gbala, & J.-F. Verlhiac (Eds.), *Psychologie sociale* (pp. 15–44). Paris, France: Hachette Supérieur.

Delouvée, S. (2010). *Manuel visuel de psychologie sociale* (2nd ed.). Paris, France: Dunod.

Déotte, J.-L. (2011). *Philosophie et cinéma*. Paris, France: L'Harmattan.

Depétris, F. (2008). L'*état et le cinéma en France: le moment de l'exception culturelle*. Paris, France: L'Harmattan.

Derntl, B., Habel, U., Robinson, S., Windischberger, C., Kryspin-Exner, I., Gur, R. C., & Moser, E. (2009). Amygdala activation during recognition of emotions in a foreign ethnic group is associated with duration of stay. *Social Neuroscience*, *4*(4), 294–307.

Dervin, F. (2011). *Impostures interculturelles*. Paris, France: L'Harmattan.

Desprats Péquignot, C. (2004). Trauma à répétition : un «moteur» pour la création = repeating trauma : "a mover" in creation. *Psychologie Clinique*, *18*, 191–203.

Dessalles, J. (2007). Le rôle de l'impact émotionnel dans la communication des événements. In J. Lang, Y. Lespérance, D. Sadek, & N. Maudet (Eds.), *Proceedings of the journées francophones "Modèles formels de l''interaction'* (pp. 113–125). Paris, France: Annales du LAMSADE.

Deubel, P., & Montoussé, M. (2008). *Dictionnaire de sciences économiques et sociales*. Paris, France: Bréal, Rosny.

Diderot, D. (1995). Le paradoxe sur le comédien. In *Oeuvres complètes* (Vol. 20). Paris, France: Hermann.

Dietrich, I. (1989). Les techniques Freinet appliquées à des enfants turcs dans l'enseignement de l'allemand comme deuxième langue. In *Proceedings of the Actualité de la pédagogie Freinet : actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II, département des Sciences de l'Éducation* (pp. 237–250). Bordeaux, France: Presses Universitaires de Bordeaux.

Doerksen, S., & Shimamura, a P. (2001). Source memory enhancement for emotional words. *Emotion*, *1*(1), 5–11.

Dortier, J. F. (2011). *Dictionnaire des sciences humaines*. Auxerre, France: Editions Sciences Humaines.

Droulers, O., & Roullet, B. (2003). Impact des programmes télévisés humoristiques ou violents sur la mémorisation publicitaire. In *Proceedings of the 3rd international congress marketing trends*. Retrieved from http://www.escp-eap.net/conferences/marketing/2003_cp.html

Dubrac, A. laure. (2012). Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition d'une L/C2 (langue/culture cible). *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, *31*(2), 66–89.

Dumas, G. (1948). *La vie affective*. Retrieved from http://classiques.uqac.ca/classiques/dumas_georges/la_vie_affective/vie_affective.html

Dupuy, J. P. (2004). L'esprit mécanisé par lui même. In E. Pacherie & J. Proust (Eds.), *La philosophie cognitive* (2nd ed., pp. 85–102). Paris, France: Fondation de la Maison des sciences de l'homme.

Durkheim, E. (1922). *Éducation et sociologie*. Retrieved from http://classiques.uqac.ca/classiques/Durkheim_emile/education_socio/education_socio.html

Duru-Bellat, M., Mons, N., & Bydanova, E. (2008). Cohésion scolaire et politiques éducatives. *Revue Française de Pédagogie*, *164*, 37-54.

Eco, U. (1992). Interprétation et histoire. In U. Eco (Ed.), *Interprétation et surinterprétation* (pp. 21–39). Paris, France: Presses Universitaires de France.

Ekman, P., & Friesen, W. V. (1969). The repertoire of nonverbal behavior : categories, origins, usage and coding. *Semiotica*, *1*(1), 49–98.

Ekman, P., & Friesen, W.-V. (1971). Constants across cultures in the face and emotion. *Journal of Personality and Social Psychology*, *17*(2), 124–129.

Ekman, P., Sorenson, E. R., & Friesen, W. V. (1969). Pan-Cultural elements in facial displays of emotion. *Science*, *164*, 86–88.

Elfenbein, H. A., & Ambady, N. (2003). Universals and cultural differences in recognizing emotions. *American Psychological Society*, *12*(5), 159–164.

El-Nasr, S. M., & Yan, S. (2006). Visual attention in 3D video games. In *Proceedings of international conference on advances in computer entertainment*. http://www.sfu.ca/~magy/conference/VAttenGames.pdf.

Erny, P. (2001). *L'homme divers et un : positions en anthropologie*. Paris, France: L'Harmattan.

Ertel. E. (1979). Vers une analyse sémiologique de la représentation théâtrale. *Travail Théâtral*, *32-33*, 164–172.

Espitalier, M., Tcherkassof, A., & Delmas, F. (2003). Partage social des émotions et cohésion de groupe. In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 91–94). Wavre, Belgique: Mardaga.

Ethis, E. (2006). *Les spectateurs du temps : pour une sociologie de la réception du cinéma*. Paris, France: L'Harmattan.

Evans, N. J., & Jarvis, P. A. (1986). The group attitude scale : a measure of attraction to group. *Small Group Behavior*, *17*(2), 203–206.

Evers, A. (2010). *Le grand livre de l'art-thérapie*. Paris, France: Eyrolles.

Fabrice Barthélémy, Groux, D., & Porcher, L. (2011). *Le français langue étrangère*. Paris, France: L'Harmattan.

Famery, S. (2011). *Développer son empathie : se mettre à la place de l'autre pour comprendre et anticiper ses émotions et réactions*. Paris, France: Eyrolles.

Fantini, A. E. (2000). A central concern : developing intercultural communicative competence. *SIT Occasional Papers Series*, *1*, 25–42.

Fath, N. (2010). De l'apport interculturel du spot publicitaire en didactique du FLE. *Sudl Langues*, *13*, 1–11. Retrieved from http://www.sudlangues.sn/spip.php?article154

Favre, D. (2010). *Comment cesser de démotiver les élèves ? 18 clés pour mieux apprendre*. Paris, France: Dunod.

Féral, J. (2001). *Les chemins de l'acteur - Former pour jouer*. Montréal, Canada: Editions Québec Amérique.

Férréol, G. (2004). Les grands courants de pensée. In G. Férréol (Ed.), *Sociologie : cours, méthodes, applications* (pp. 14–38). Paris, France: Bréal.

Fiske, S. T., & Taylor, S. E. (2011). *Cognition sociale : des neurones à la culture*. Wavre, Belgique: Mardaga. (Original work published 2007).

Fleury-Nissen, V. (2010). *Influences des systèmes dopaminergiques sur les processus d'interinfluence émotionnelles : une étude fonctionnelle*. (Unpublished doctoral dissertation). Université Joseph Fourrier, Grenoble, France.

Forsyth, D. (2010). *Group dynamics* (5th ed.). Belmont, Etats-Unis: Wadsworth, Cengance Learning.

Fortin, R. (2007). *Comprendre l'être humain : pour une vision multidimensionnelle de l'être humain*. Paris, Québec: L'Harmattan/Editions DEPUL.

Frécon, L., & Kazar, O. (2009). *Manuel d'intelligence artificielle*. Presses polytechniques et universitaires romandes.

Freeman, Tierra M Anderman, L. H., & Jensen, J. M. (2007). Sense of belonging in college freshmen at the classroom and campus levels. *Journal of Experimental Education*, *75*, 203–220.

Freinet, C. (1978). *L'éducation du travail*. Paris, France: Delachaux et Niestlé.

Friedkin, N. E. (2004). Social cohesion. *Annual Review of Sociology*, *30*, 409–425.

Frijda, N. (2003). Passions : l'émotion comme motivation. In J. M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 6–32). Sprimont, Belgique: Mardaga.

Frijda, N. (2004). Emotion and action. In A. S. R. Manstead, N. Frijda, & A. Fischer (Eds.), *Feelings and emotions : The Amsterdam symposium* (pp. 158–173). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Frijda, N. H. (1986). *The emotions*. New-York, Etats-Unis : Maison de l'homme and Cambridge University Press.

Fuchs, C. (2004). Pour introduire à la linguistique cognitive. In C. Fuchs (Ed.), *La linguistique cognitive* (pp. 1–23). Paris, France: Editions Ophrys.

Gachet, S. (2005). Humour et apprentissage interculturel en classe de FLE. In O. Bertrand (Ed.), *Diversités culturelles et apprentissages du français : approche interculturelle et problématiques linguistiques* (pp. 79–88). Palaiseaux, France: Editions de l'école Polytechnique.

Galisson, R. (1986). Eloge de la « didactologie/didactique des langues et des cultures (maternelles et étrangères) – (D/DLC). *Études de Linguistique Appliquée*, *64*, 39–54.

Galisson, R. (1991). *De la langue à la culture par les mots*. Paris, France: CLE international.

Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris, France: Hachette.

Ganascia, J.-G. (1996). *Les sciences cognitives*. Paris, France: Flammarion.

Gaonac'h, D. (2000). La lecture en langue étrangère : un tour d'horizon d'une problématique de psychologie cognitive. *Acquisition et Interaction en Langue Etrangère*, *13*, 5–14.

Gardner, R. C. (2010). *Motivation and Second Language Acquisition : the Socio-educational Model*. New York, Etats-Unis: Peter Lang.

Gareth, J. F., & Ching, H. C. (2005). Affect-Based Indexing for Multimedia. In T. M. Maybury (Ed.), *ACM Multimedia 2005 - 13th ACM International Conference on Multimedia* (pp. 321–345). New-Jersey, Etats-Unis: IEEE Computer Society.

Gauducheau, N. (2008). La communication des émotions dans les échanges médiatisés par ordinateur : bilan et perspectives. *Bulletin de Psychologie*, *61*(4), 389–404.

Gay, T. (2006). *L'indispensable de la sociologie*. Paris, France: Studyrama.

Gazzaniga, M. S., Ivry, R. B., & Mangun, G. R. (2000). *Neurosciences cognitives : la biologie de l'esprit* (J. m. Coquerie & F. Macar, Trans.). Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier. (Original work published 1998).

Geertz, C. (1973). *The interpretation of cultures : selected essays*. New York, Etats-Unis: Basic Books.

Germain, C. (1993). *Le point sur l'approche communicative en didactique des langues* (2nd ed.). Montréal, Canada: CEC.

Ghali, R., & Frasson, C. (2010). Emotional strategies for vocabulary learning. In *Proceedings of the10th IEEE International conference on advanced learning technologies* (pp. 249–253). Ieee.

Gil, S. (2009). Comment étudier les émotions en laboratoire ? *Revue Électronique de Psychologie Sociale*, *4*, 15–24. Retrieved from http://reps.psychologie-sociale.org/

Godefroid, J. (2008). *Psychologie : science humaine et science cognitive* (2nd ed.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Goffman, E. (2005). *Interaction ritual : essays in face to face behavior* (2nd ed.). New Brunswick, Etats-Unis: Transaction Publishers.

Gohard-Radenkovic, A. (2004). *Communiquer en langue étrangère : de compétences culturelles vers des compétences linguistiques*. Berne, Suisse: Peter Lang.

Goodenow, C. (1993). The psychological sense of school membership among adolescents : scale development and educational correlates. *Psychology in the Schools*, *30*, 70–90.

Gosling. (1996). *Psychologie sociale : l'individu et le groupe* (Vol. 1.). Paris, France: Bréal.

Gordon, S. (1989). The socialization of children's emotions : emotional culture, competence and exposure. In C. Sarrni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 319–349). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Gouhier, H. (1999). *La pensée métaphysique de Descartes* (4th ed.). Paris, France: Vrin.

Goutard, M. (2010). *L'école porteuse d'avenir*. Paris, France: L'Harmattan.

Goutéraux, P. (2011). Complexité des discours d'apprenants et des tâches en classe d'anglais. In D. Chini & P. Goutéraux *(Eds.), Intégration de l'altérité dans l'apprentissage des langues : Formes didactiques et procédures psycholinguistiques*. Paris, France: L'Harmattan.

Grewal, D., & Salovey, P. (2005). Feeling smart : the science of emotional intelligence. *American Scientist*, *93*, 330–339.

Gross, J. J., & Levenson, R. W. (1995). Emotion Eliciation using films. *Cognition & Emotion*,

1, 87–108.

Guay, F Vallerand, R. J., & Blanchard, C. (2000). On the assessment of situational intrinsic and extrinsic motivation : the situational motivation scale. *Motivation and Emotion*, *24*(3), 175–213.

Guédon, S. D. et P. (2006). Création de films bilingues : apprentissage sur tâche et expérience interculturelle. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, *35*(1), 39–56.

Guerre, Y. (1999). *Le théâtre-forum : pour une pédagogie de la citoyenneté*. Paris, France: L'Harmattan.

Guibreteau, J., & Mavromara-Lazaridou, C. (2013). Mini projet - Les transports en France : ici, c'est Paris ! *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, *33*(1), 155–162.

Guichon, N., & McLornan, S. (2008). The effects of multimodality on L2 learners : implications for CALL resource design. *System*, *36*(1), 85–93.

Guigue, A. (2002). *Françoit Truffaut : la culture et la vie*. Paris, France: L'Harmattan.

Guimond, S. (2010). *Psychologie sociale : perspective multiculturelle*. Wavre, Belgique: Mardaga.

Gumperz, J. J., & Levenson, S. C. (1996). *Rethinking linguistic relativity*. Cambridge, Royaume-Unis: Cambridge University Press.

Gumperz, J. J., & Levinson, S. C. (1991). Rethinking linguistic relativity. *Current Anthropology*, *32*(5), 613–623.

Guy, J.-M. (2008). "Cultures croisées" Références interculturelles des Allemands, des Italiens et des Français. *Culture Etudes*, *6*(6), 1–32.

Halté, J. F. (1982). Apprendre autrement à l'école. *Pratiques*, 5–23.

Hamon, L. (2007). Inventaire d'aides dans les environnements multimédias d'apprentissage et propositions d'aides multimodales. *Alsic, 10 (1)*. Retrieved from http://alsic.revues.org/597

Harbour, M. (2009). L'altruisme et le modèle coopératif. *La Revue Des Sciences de Gestion, Direction et Gestion*, *239-240*, 87–95.

Harris, P. L. (1989). *Children and emotion*. Oxford, Angleterre: Blackwell.

Hartwell, L. M. (2010). Visionnement de documents audiovisuels authentiques — Problématiques de contiguïté et d'interprétation culturelle. *Alsic*, *13*. Retrieved from-http://alsic.revues.org/1419

Hauw, N. (2006). *Un test des déterminants internes de la motivation situationnelle en contexte naturel : approche hiérarchique de la motivation en Education Physique et Sportive*. (Unpublished doctoral dissertation). Université de Caen, Caen, France.

Herskovits, M.-J. (1950). *Les bases de l'anthropologie culturelle*. Retrieved from

http://classiques.uqac.ca/classiques/Herskovits_melville/bases_anthropo/bases_anthropo_culturelle.html

Heudin, J.-C. (2008). *Les créatures artificielles : des automates aux mondes virtuels*. Paris, France: Odile Jacob.

Heuer, F., & Reisberg, D. (1990). Vivid memories of emotional events : the accuracy of remembered minutiae. *Memory & Cognition*, *18*(5), 496–506.

Heuzé, P., & Fontayne, P. (2002). Questionnaire sur l'ambiance du groupe : a french language instrument for measuring group cohesion. *Sport Exercise Psychology*, *24*, 42–67.

Höffding, H. (1911). *La pensée humaine : ses formes et ses problèmes* (J.Coussange, Trans.). Paris, France: Alcan. (Original published 1902).

Holec, H. (1990). Des documents authentiques, pour quoi faire ? *Mélanges Pédagogiques*, 65–74.

Houdé, O., Kayser, D., Koenig, O., Proust, J., & Rastier, F. (1998). *Vocabulaire de sciences cognitives*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Hymes. (1972). On communicative competence. In J. Pride & J. Holmes (Eds.), *Sociolinguistics* (pp. 269–293). Harmondsworth, Angleterre: Penguin Books.

Hymes, D. (1977). *Foundations in sociolinguistics : an ethnographic approach*. New York, Etats-Unis: Routledge.

Iriskhanova, K., Röcklinsberg, C., Ozolina, O., & Zaharia, I. A. (2003). L'empathie comme élément de la médiation culturelle. In G. Zarate (Ed.), *Médiation culturelle et didactique des langues* (pp. 109–142). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Ivic, I. (1994). Lev s. Vygotsky (1896 - 1934). *Revue trimestrielle d'éducation comparée*, *24*(3-4), 793–820.

Izard, C. E. (1993). Four systems for emotion activation : cognitive and noncognitive processes. *Psychological Review*, *100*(1), 68–90.

Izard, C. E. (2002). Translating emotion theory and research into preventive interventions. *Psychological Bulletin*, *128*(5), 796–824.

James, W. (2006). *Les émotions : oeuvres choisies I* (G. Dumas, Trans.). Paris, France: L'Harmattan.

Jisa, H. (2003). L'acquisition du langage. Ce que l'enfant apprend sur l'homme. *Terrain*, *40*, 115–132.

Johnson-Laird, P.-N. (1994). *L'ordinateur et l'esprit* (2nd ed.). Paris, France: Odile Jacob. (Original work published 1988).

Jones, G. J. F., & Hau Chan, C. (2012). Affect-based indexing for multimedia data. In M. T. Maybury (Ed.), *Multimedia information extraction : advances in video, audio, and imagery analysis for search, data mining, surveillance, and authoring* (pp. 321–345). Hoboken, Etats-

Unis: John Wiley & Sons.

Jorland, G. (2004). L'empathie, histoire d'un concept. In A. Berthoz & A. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp. 19–49). Paris, France: Odile Jacob.

Kačkere, A., Lázár, I., & Matei, G. S. (2007). Préparation d'ateliers dans le domaine de la communication interculturelle. In I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, & C. Peck (Eds.), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants et des formateurs d'enseignants* (pp. 1–17). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Kahneman, D. (2012). *Système 1 / Système 2 : les deux vitesses de la pensée*. Flammarion. (Original work published 2011).

Kalinak, K. (1992). *Settling the score : music and the classical hollywood film*. Madison, Etats-Unis: University of Wisconsin Press.

Karadağ, C. (2009). L'exploitation des films français dans l'enseignement des compétences orales en FLE. *Çukurova Üniversitesi Eğitim Fakültesi Dergisi*, *3*(37), 122–128.

Kensinger, E. a, & Corkin, S. (2003). Memory enhancement for emotional words : are emotional words more vividly remembered than neutral words ? *Memory & Cognition*, *31*(8), 1169–1680.

Kensinger, E. A. (2009). Remembering the details : effects of Emotion. *Emotion Review*, *1*(2), 99–113.

Kensinger, E. a., Garoff-Eaton, R. J., & Schacter, D. 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, E. A., & Schacter, D. L. (2006). When the Red Sox shocked the Yankees: comparing negative and positive memories. *Psychonomic Bulletin & Review*, *13*(5), 757–763.

Kerbrat-Orecchioni, C. (2002). *L'énonciation*. Paris, France: Armand Colin.

Kleinginna, P. R., & Kleinginna, A. M. (1981). A categorized list of emotion definitions, with suggestions for a consensual definition. *Motivation and Emotion*, *5*(4), 345–379.

Köpke, B., & Schmid, M. S. (2011). L'attrition de la première langue en tant que phénomène psycholinguistique. *Language, Interaction and Acquisition*, *2*(2), 197–220.

Krauth-Gruber, S. (2009). La régulation des émotions. *Revue électronique de Psychologie Sociale*, *4*, 32–39. Retrieved from http://www.psychologiesociale.eu/files/RePS4.Krauth-Gruber.pdf.

Lahire, B. (2008). La nature du cognitif en questions. In B. Lahire & C. Rosental (Eds.), *La cognition au prisme des sciences sociales* (pp. 55–105). Paris, France: Archives contemporaines.

Lair, S. (1997). *Savoir maîtriser sa mémoire*. Paris, France: Retz.

Lamalle, C., & Salem, A. (2002). Types généralisés et topographie textuelle dans l'analyse quantitative des corpus textuels. In A. Morin & P. Sébillot (Eds.), *Proceedings of the 6eme Journées internationales d'Analyse statistique des données textuelles* (pp. 403–411). Saint Malo, France: IRISA/INRIA.

Lamy, L. (2007). Brève archéologie de l'hypothèse relativiste et du comparatisme linguistique dans la mouvance de l'Aufklärung. *Traduction, Terminologie, Rédaction*, *20*(2), 9–62.

Landais, N. (1834). *Dictionnaire général et grammatical des dictionnaires français* (Vol. 1.). Paris, France: Bureau central.

Laulan, A.-N. (1976). Un film et ses filtres culturels. *Communication et Langages*, *30*, 83–96.

Lázár, L. (2007). Contexte théorique. In I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei, & C. Peck (Eds.), *Développer et évaluer la compétence interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langue et des formateurs d'enseignants* (pp. 7–10). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Lazarus, R. S. (1993). From psychological stress to the emotions : a history of changing outlooks. *Annual Review of Psychology*, *44*, 1–21.

Le Moigne, L. (2005). Les enjeux éthiques de la didactique des langues et des cultures n'appellent-ils pas un « nouveau discours sur la méthode des études de notre temps ». *Études de Linguistique Appliquée*, *140*, 421–433.

Le Ny, J. F. (1994). Les rôles de la mémoire dans la compréhension du langage. In M. Blancheteau & A. Magnan (Eds.), *Psychologie expérimentale et psychologie du développement : hommage à César Florès* (pp. 291–318). Paris, France: L'Harmattan.

Le Ny, J. F. (2005). *Comment l'esprit produit du sens*. Paris, France: Odile Jacob.

Leclerc, C. (1999). *Comprendre et construire les groupes*. Laval, Canada: Presses de l'université Laval.

Leca Mercier, F. (2003). *L'ironie*. Paris, France: Hachette Supérieur.

Légal, J.-B., & Delouvée, S. (2008). *Stéréotypes, préjugés et discriminations*. Paris, France: Dunod.

Leger, L. (2012). *Mini manuel de psychologie cognitive*. Paris, France: Dunod.

Legros, D. (1990). Dramatisez... il en restera toujours quelque chose... *Glossa, Les Cahiers de l'Unadrio*, *20*, 4–9.

Lehmann, S. (2010). L'évolution des termes d'adresse à contenu social en ancien et en moyen français. *Corela-Numéros Thématiques-L'interpellation*. Retrieved from http://corela.edel.univ-poitiers.fr/index.php?id=1610

Lelord, F., & André, C. (2001). *La force des émotions : amour, colère, joie...* Paris, France: Odile Jacob.

Lemaire, P. (1999). *Psychologie cognitive*. Paris, Bruxelle: De Boeck & Larcier.

Lemeunier, V. (2003). Le marché du FLE : un marché de dupes ? In D. Groux & H. Holec (Eds.), *Une identité plurielle : mélanges offerts à Louis Porcher* (pp. 355–368). Paris, France: L'Harmattan.

Lenclud, G. (2003). Apprentissage culturel et nature humaine. *Terrain*, *40*, 4–20.

Lenz, P., & Berthele, R. (2010). *Prise en compte des compétences plurilingue et interculturelle dans l'évaluation*. Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Lepez, B. (2008). S'approprier le CECRL : le projet culturel. *Les Langues Modernes*, *2*, 59–65.

Leroux, J. (2006). Langage et pensée chez W. von Humboldt. *Philosophiques*, *33*(2), 379–390.

Levi-Strauss, C. (2002). *Les structures élémentaires de la parenté*. New York, Etats-Unis: Mouton de Gruyter. (Orignal work published 1947).

Lewis, M. (1989). Cultural differences in children's knowledge of emotional scripts. In C. Saarni & P. L. Harris (Eds.), *Children's understanding of emotion* (pp. 350–357). New-York, Etat-Unis: Cambridge Press University.

Lieury, A. (2014). *Introduction à la psychologie cognitive*. Paris, France: Dunod.

Linton, R. (1977). *Le fondement culturel de la personnalité*. Retrieved from http://classiques.uqac.ca/classiques/Linton_Ralph/fondement_culturel/fondement_culturel.rtf

Litalien, D., & Guay, F. (2010). Validation d'un modèle motivationnel des aspirations professionnelles. *Revue Canadienne de L'éducation*, *33*(4), 732–760.

Lits, M. (2008). *Du récit au récit médiatique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Livet, P. (2002). Actualité philosophique des émotions. In A. Channouf & G. Rouan (Eds.), *Émotions et cognitions* (pp. 41–72). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Llorca, R. (1999). Relations rythmiques entre gestes et paroles : application à la pédagogie et au spectacle. In I. Guaïtella & S. Santi (Eds.), *Oralité et gestualité : communication multimodale, interaction* (pp. 531–538). Paris, France: L'Harmattan.

Llorca, R. (2001). Jeux de groupe avec la voix et le geste sur les rythmes du français parlé. In G.-D. De Salins (Ed.), *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui* (pp. 141–150). Saint Etienne, France: Publications de l'Université de Saint Etienne.

Lorvellec, Y. (2002). *Culture et éducation*. Paris, France: L'Harmattan.

Luminet, O., Bouts, P., Delie, F., Manstead, A. S. R., & Rimé, B. (2000). Social sharing of emotion following exposure to a negatively valenced situation. *Cognition & Emotion*, *14*(5), 661–688.

Lundquist, L. (2013). L'humour danois confronté aux autres. In M. D. Vivero Garcia (Ed.), *Frontières de l'humour* (pp. 191–207). Paris, France: L'Harmattan.

Lussier, D., Golubina, K., Ivanus, D., Chavdarova Kostova, S., De la Maya Retamar, G., Liljana, S., & Wiesinger, S. (2007). Lignes directrices pour évaluer la compétence en communication interculturelle (CCI). In I. Lázár, M. Huber-Kriegler, D. Lussier, G. S. Matei et C. Peck (Eds.), *Développer et évaluer la compétence en communication interculturelle : un guide à l'usage des enseignants de langues et des formateurs d'enseignants* (pp. 25–43). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Luzes, P. (2004). L'interaction cognition-émotion et la psychologie clinique. In G. Kirouac (Ed.), *Cognition et émotions* (pp. 171–187). Coimbra, Portugal: Imprensa da Universidade de Coimbra.

Maheu, F. S., & Lupien, S. J. (2003). La mémoire aux prises avec les émotions et le stress : un impact nécessairement dommageable ? *M/S : Médecine Sciences*, *19*(1), 118–124.

Mandelbaum, J. (2007). *Jean-Luc Godard*. Paris, France: Les cahiers du cinéma.

Marandon, G. (2001). Empathie et compétence interculturelle. In A. Kiss (Ed.), *L'empathie et la rencontre interculturelle* (pp. 77– 118). Paris, France: L'Harmattan.

Mareau, C., & Vanek Dreyfus, A. (2004). *L'indispensable de la psychologie*. Paris, France: Dunod.

Marie, M. (2009). *La Nouvelle Vague*. Paris, France: Armand Colin.

Martin, F. (2003). Est-on honteux quand on est honteux pour autrui ? Les émotions normatives : analyse sémantique de la construction " être ψ pour NP humain." In J. M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 131–136). Sprimont, Belgique: Mardaga.

Martins, D. (1981). Affectivité, personnalité et mémoire verbale. *L'année Psychologique*, *81*(2), 485–509.

Matlin, M. W. (2001). *La cognition : une introduction à la psychologie cognitive* (A. Brossard, Trans.). Paris, Bruxelle: De Boeck Université. (Original work published 1998).

Matsumoto, D., Kasri, F., & Kooken, K. (1999). American-Japanese cultural differences in judgements of expression intensity and subjective experience. *Cognition & Emotion*, *13*(2), 201–218.

Maury, C. (2012). L'intégration du cinéma hollywoodien en classe de langue : réflexions sur quelques points de convergence disciplinaires. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, *31*(2), 26–43.

Mauss, I. B., Butler, E. A., Roberts, N. A., & Chu, A. (2010). Emotion control values and responding to an anger provocation in asian-american and european-american individuals. *Cognition and Emotion*, *24*(6), 1026–1043.

Mayer, J. D., & Salovey, P. S. (1993). The intelligence of emotional intelligence. *Intelligence*, *17*, 433-442.

Mccabe, A., & Peterson, C. (1984). What Makes a Good Story ? *Journal of Psycholinguistic Research*, *13*(6), 457–480.

Mclaughlin, C., & Clarke, B. (2010). Relational matters : a review of the impact of school experience on mental health in early adolescence, *27*(1), 91–103.

Meng, X. (2006). Étude comparative des termes d'adresses chinois et français. In X. Yang & L.-H. Zheng (Eds.), *France-Chine : migrations de pensées et de technologies* (pp. 199–208). Paris, France: L'Harmattan.

Meng, X. (2012). Compétence en vouvoiement et en tutoiement dans la communication exolingue pour le français. *Synergies Chine*, *7*, 161–167.

Mesquita, B., Frijda, N., & Scherer, K. (1997). Culture and emotion. In *Handbook of cross-cultural psychology : basic processes and human development* (Vol 2., pp. 255–297). Needam Heigts, Etats-Unis: Allyn and Bacon.

Mesquita, B., & Leu, J. (2007). The cultural psychology of emotion. In S. Kitayama & D. Cohen (Eds.), *Handbook of cultural psychology* (pp. 734–759). New York, Etats-Unis: Guilford Press.

Metz, C. (1971). *Langage et cinéma*. Paris, France: Larousse.

Mialaret, G. (1979). *Vocabulaire de l'éducation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Migueles, M., & Garcia-bajos, E. (1999). Recall, recognition, and confidence patterns in Eyewitness Testimony. *Applied Cognitive Psychology*, *13*, 257–268.

Mikolajczak, M. (2009). Les émotions. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nelis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 11–36). Paris, France: Dunod.

Miller, G. A. (2003). The cognitive revolution : a historical perspective. *Trends in Cognitive Sciences*, *7*(3), 141–144.

Minko Mve, B. (2008). *Gabonies de notre temps*. Paris, France: Studyrama.

Moirand, S. (1982). *Enseigner à communiquer en langue étrangère*. Paris, France: Hachette.

Moirand, S., & Tréguer-Felten, G. (2007). Des mots de la langue aux discours spécialisés, des acteurs sociaux à la part culturelle du langage : raisons et conséquences de ces déplacements. *ASp*, *51-52*, 7–33.

Mollard, R., Wolff, M., Couture, N., & Clay, A. (2012). Développement d'une plate-forme d'évaluation personnalisable et adaptable pour l'étude du comportement émotionnel en situation de multisollicitation. *Le Travail Humain*, *75*, 253–277.

Mondillon, L., & Tcherkassof, A. (2009). La communication émotionnelle : quand les expressions faciales s'en mêlent. *Revue Electronique de Psychologie Sociale*, *4*, 25–31. Retrieved from http://www.psychologiesociale.eu/files/RePS4.Mondillon-Tcherkassof.pdf

Moreau, M.-L., & Richelle, M. (1997). *L'acquisition du langage*. Sprimont, Belgique: Mardaga.

Moreno, R. (2005). Instructional technology : promise and pitfalls. In L. M. PytlikZillig, M.

Bodvarsson, & R. H. Bruning (Eds.), *Technology-based education : bringing researchers and practitioners together* (pp. 1–19). Charlotte, Etats-Unis: Information Age Publishing.

Morin, E. (1969). De la culturanalyse à la politique culturelle. *Communications*, *14*, 5–38.

Morin, E. (1990). Computo ergo sum. *Chimères*, 1–20. Retrieved from http://www.revue-chimeres.fr/drupal_chimeres/?q=node/78

Moulay, M., & Rebischung, T. (2011). *Comprendre l'émotion*. Paris, France: Max Milo.

Mrowa-hopkins, C., & Strambi, A. (2008). La dimension émotionnelle de la communication en situation interculturelle : l'expression non verbale de la colère chez des locuteurs anglo-australiens, français et italiens. *Les Cahiers de l'Acedle*, *3*, 89–113. Retrieved from http://acedle.org/IMG/pdf/Mrowa-Strambi_Cah3.pdf

Mukungu Kakangu, H. (2007). *Vocabulaire de la complexité : post-scriptum à La Méthode d'Edgar Morin*. Paris, France : L'harmattan.

N'Diaye, T. (2007). *La longue marche des peuples noirs*. Paris, France: Publibook.

Nahal, I. (2006). *Sur la pensée et l'action : regards et réflexions*. Paris, France: L'Harmattan.

Nélis, D. (2009). L'identification des émotions d'autrui. In M. Mikolajczak, J. Quoidbach, I. Kotsou, & D. Nelis (Eds.), *Les compétences émotionnelles* (pp. 37–58). Paris, France: Dunod.

Neuner, G. (2003). Les mondes socioculturels intermédiaires dans l'enseignement apprentissage et l'apprentissage des langues vivantes. In M. Byram (Ed.), *La compétence interculturelle* (pp. 15–66). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Neveu, F. (2009). *Lexique des notions linguistiques* (2nd ed.). Paris, France: Armand Colin.

Neyrat, C. (2007). *François Truffaut*. Paris, France: Les cahiers du cinéma.

Nicolas, S., & Ferrand, L. (2008). *Histoire de la psychologie scientifique*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Niedenthal, P. M., Krauth-Gruber, S., & Ric, F. (2008). *Comprendre les émotions: perspectives cognitives et psycho-sociales*. Wavre, Belgique: Mardaga. (Original worked published 2006).

Niemiec, C. P., & Ryan, R. M. (2009). Autonomy, competence, and relatedness in the classroom : applying self-determination theory to educational practice. *Theory and Research in Education*, *7*(2), 133–144.

Niklas-Salminen, A. (1997). *La lexicologie*. Paris, France: Armand Colin.

NKambou, R., Delozanne, É., & Frasson, C. (2007). Editorial du numéro spécial Les dimensions émotionnelles de l'interaction dans un EIAH. *STICEF*. Retrieved from http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/sticef_2007_editoEmotions.htm

Nugier, A. (2009). Histoire et grands courants de recherche sur les émotions. *Revue Électronique de Psychologie Sociale*, *4*, 8–14. Retrieved from http://reps.psychologie-

sociale.org/

Nuttin, J. (1980). *Théorie de la motivation humaine*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

OCDE. (2007). *Comprendre le cerveau : naissance d'une science de l'apprentissage*. Paris, France: Editions OCDE.

Ogay, T., Leanza, Y., Dasen, P. R., & Changkakoti, N. (2002). Pluralité à l'école : les apports de la psychologie interculturelle. *VEI Enjeux*, *129*, 36–64.

Ong, J. C., Cardé, N. B., Gross, J. J., & Manber, R. (2011). A two-dimensional approach to assessing affective states in good and poor sleepers. *Journal of Sleep Research*, *20*, 616–610.

Pacherie, E. (2004). L'empathie et ses degrés. In A. Berthoz & G. Jorland (Eds.), *L'empathie* (pp. 149–181). Paris, France: Odile Jacob.

Parkinson, B., Fischer, A., & Manstead, A. S. R. (2005). *Emotion in social relations : cultural, group, and interpersonal processes*. New York, Etats-Unis: Taylor& Francis.

Pauzet, A. (2010). Un théâtre-forum pour apprendre la rencontre interculturelle. *Les Langues Modernes*, *2*, 1–6. Retrieved from www.aplv-languesmodernes.org/IMG/pdf/2010-2_pauzet.pdf

Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*. Toulouse, France: Presses Universitaires du Mirail.

Paya, F. (2009). *Concepts et principes théâtraux de la Compagnie du Lierre*. Paris, France: L'Harmattan.

Peeters, B. (2003). Le transculturel : sémantique, pragmatique, axiologie. *La Linguistique*, *39*(1), 119–135.

Peeters, L. (2009). *Méthodes pour apprendre et enseigner en groupes* (2nd ed.). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Peng, K., & Nisbett, R. E. (1999). Culture, dialectics, and reasoning about contradiction. *American Psychologist*, *54*(9), 741–754.

Peng, Y. (2013). Le langage et la construction identitaire : le parler des femmes responsables chinoises. In X. Yang & L. Zheng (Ed.), *Culture et management* (pp. 195–206). Paris, France: L'Harmattan.

Perrichon, E. (2009). Perspective actionnelle et pédagogie du projet : de la culture individuelle à la construction d'une culture d'action collective. *Synergies Pays Riverains de la Baltique*, *6*, 91–111.

Perron, B. (2002). « Faire le tour de la question ». *Cinémas : Revue D'études Cinématographiques*, *12*(2), 135–157.

Pernon, G. (2001). *Histoire du cinéma*. Luçon, France: Editions Gisserot.

Pesqueux, Y. (2004). *L'entreprise multiculturelle*. Paris, France: L'Harmattan.

Philippot, P. (2011). *Emotions et psychotérapie*. Wavre, Belgique: Mardaga.

Pieron, C. (1978). Français fonctionnel et travailleurs étrangers : expériences d'oral avec des débutants. *Mélanges Pédagogiques*, 106–138.

Piolat, A., & Bannour, R. (2009 a). An example of text analysis software (EMOTAIX-Tropes) use : the influence of anxiety on expressive writing. *Current Psychology Letter*, *2*. Retrieved from http://cpl.revues.org/4879.

Piolat, A., & Bannour, R. (2009). EMOTAIX : un scénario de Tropes pour l'identification automatisée du lexique émotionnel et affectif. *L'Année Psychologique*, *109*, 655–698.

Plantin, C. (2003). Structures verbales de l'émotion parlée et de la parole émue. In J.-M. Colletta & A. Tcherkassof (Eds.), *Les émotions : cognition, langage et développement* (pp. 97–130). Sprimont, Belgique: Mardaga.

Plutchik, R. (2001). The nature of emotions. *American Scientist*, *89*, 345–350.

Poissant, H., Falardeau, M., & Poëllhuber, B. (1993). L'attention en classe : fonctionnement et applications. *McGill Journal of Education*, *28*(2), 289–302.

Pons, F., & Cuisinier, F. (2011). *Émotions et cognition en classe*. Retrieved from http://hal.inria.fr/docs/00/74/96/04/PDF/Cuisinier_Pons_2011_Les_emotions_et_cognition_en_classe.pdf.

Porquier, R. (1994). Communication exolingue et contextes d'appropriation : le continuum acquisition/apprentissage. *Bulletin VALS-ALSA*, *59*, 159–169.

Prat, M. (2006). *Processus cognitifs et émotions*. Paris, France: L'Harmattan.

Predal, R. (n.d.). *Cinéma sous influence : le cinéma à l'épreuve de l'Histoire, de la littérature et des genres*. Paris, France: L'Harmattan.

Puren, C. (1994). *La didactique des langues à la croisée des méthodes : essai sur l'éclectisme*. Paris, France: CREDIF- Didier.

Puren, C. (2002). Perspectives actionnelles et perspectives culturelles en didactique des langues-cultures : vers une perspective co-actionnelle co-culturelle. *Les Langues Modernes*, *3*, 55-71. Retrieved from http://www.aplv-languesmodernes.org/spip.php?article844

Puren, C. (2006). De l'approche communicative à la perspective actionnelle. *Le Français Dans Le Monde*, *347*, 37–40.

Puren, C. (2007). Enseigner et apprendre les langues sur un mode qui change avec le monde : l'exemple du passage de l'approche communicative à la perspective actionnelle. In *Proceedings of the séminaire national Lend* (pp. 25–35). Bologne, Italie.

Puren, C. (2008). Del enfoque comunicativo a la perspectiva de la acción y de lo intercultural a lo co-cultural. In A. Sanz Cabrerizo (Ed.), *Interculturas/Transliteraturas* (pp. 153–278). Madrid, Espagne: Arco/libros.

Puren, C. (2011). *La didactique des langues-cultures comme domaine de recherche*. Retrieved

from http://www.christianpuren.com/cours-la-dlc-comme-domaine-de-recherche/dossier-n-1-les-3-perspectives-constitutives-de-la-dlc/

Qian, Y. (2009). Spots publicitaires en didactique du FLE en Chine : pour une compétence de communication interculturelle. *Synergies Chine*, *4*, 153–162.

Quillien, J. (1991). *L'anthropologie philosophique de G. de Humboldt*. Lille, France: Presses Universitaires de Lille.

Ramat, J.-P. (2011). Faire du théâtre hors du théâtre. In J. Dubois (Ed.), *Les usages sociaux du théâtre hors ses murs: école, entreprise, hôpital, prison, etc*. Paris, France: L'Harmattan.

Ravaja, N., Kallinen, K., Saari, T., & Keltikangas-Järvinen, L. (2004). Suboptimal exposure to facial expressions when viewing video messages from a small screen : effects on emotion, attention, and memory. *Journal of Experimental Psychology : Applied*, *10*(2), 120–131.

Raynal, F., & Rieunier, A. (1997). *Pédagogie, dictionnaire des concepts clès : apprentissage, formation, psychologie cognitive*. Issy-les-Moulineaux, France: ESF.

Rey, A. (1973). *Le petit Robert*. Paris, France: Le Robert.

Rey-Debove, J., & Rey, A. (2013). *Le Petit Robert*. Paris, France: Le Robert.

Richer, J.-J. (2005). Le Cadre européen commun de référence pour les langues : des perspectives d'évolution méthodologique pour l'enseignement / apprentissage des langues ? *Synergies Chine*, *1*, 63–71.

Richer, J.-J. (2014). Conditions d'une mise en œuvre de la perspective actionnelle en didactique des langues. *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, *33*(1), 33–49.

Richer, S. F., & Vallerand, R. J. (1998). Construction et validation de l'échelle du sentiment d'appartenance sociale (ESAS). *Revue Européenne de Psychologie Appliquée*, *48*(2), 129–137.

Rigaux, N. (2008). *Introduction à la sociologie par sept grands auteurs : Bourdieu, Durkheim, Godbout, Goffman, Sennett, Tönnies, Weber*. Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Rimé, B. (2005). *Le partage social des émotions*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Rimé, B., & Zech, E. (2001). The social sharing of emotion : interpersonal and collective dimensions. *Boletin Di Psicologia*, *70*, 97–108.

Rivière, C. (2007). *Introduction à l'anthropologie*. Paris, France: Hachette Supérieur.

Rizzolatti, G., Fadiga, L., Gallese, V., & Fogassi, L. (1996). Premotor cortex and the recognition of motor actions. *Cognitive Brain Research*, *3*(2), 131–41.

Robbins, S., & Judje, T. (2011). *Comportements organisationnels* (S. Marty, Trans.) (14th ed.). Montreuil, France: Pearson Éducation. (Original work published 2005).

Roberge, G. D. (2010). Une co-construction de la réussite. Le cas des expériences de formation en groupe de futurs enseignants. *Travail et formation en éducation*, *6*. Retrieved from http://tfe.revues.org/1251

Robert, J. P. (2008). *Dictionnaire pratique de didactique du FLE*. Paris, France: Editions Ophrys.

Rocher, G. (1968). *Introduction à la sociologie générale*. Montréal, Canada: Editions H.M.H. (3rd ed.).

Roch-Veiras, S. (2009). Les émotions suscitées par un texte en langue étrangère chez un compreneur-apprenant. *Synergies Espagne*, *2*, 223–234.

Rogers, C. (1989). *The Carl Rogers reader*. (H. Kirschenbaum & V. Henderson, Eds.). Boston, Etats-Unis: Houghton Mifflin.

Rosch Heider, E., & Olivier, D. C. (1972). The structure of the color name in naming and memory for two languages. *Cognitive Psychology*, *3*, 337–354.

Rosenberg, E. L. (2005). The study of spontaneous, facials expressions in psychology. In P. Ekman & E. L. Rosenberg (Eds.), *What the face reveals : basic and applied studies of spontaneous expression using the facial action coding system (FACS)* (2nd. ed., pp. 3–18). New York, Etats-Unis: Oxford University Press.

Rousseau, J. J. (1762). *Du contrat social ou principe de droit politique*. Retrieved from http://classiques.uqac.ca/classiques/Rousseau_jj/contrat_social/contrat_social.html

Rousseau, N. (1986). *Connaissance et langage chez Condillac*. Genève, Suisse: Droz.

Rui Da Silva, N. (2011). *Psychologie cognitive* (2nd ed.). Paris, France: Armand Colin.

Ruph, F. (2011). *Guide de réflexion sur les stratégies d'apprentissage à l'université* (2nd ed.). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Rusinek, S. (2004). *Les émotions*. Paris, France: Dunod.

Ryan, R., & Deci, E. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations : classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, *25*, 54–67.

Ryan, R. M., Connell, J. P., & Plant, R. W. (1990). Emotions in nondirected text learning. *Learning and Individual Differences*, *2*(1), 1–17.

Sabatier, C. (1999). Enfants et milieux. In J.-A. Rondal (Ed.), *Manuel de psychologie de l'enfant* (pp. 155–190). Sprimont, Belgique: Mardaga.

Sahraoui, H. (2009). *Contribution à l'étude des stratégies compensatoires dans l'agrammatisme. Approche neuropsycholinguistique de la performance de six locuteurs agrammatiques en production orale : caractérisation quantitative et fonctionnelle des variabilités*. (Unpublished doctoral dissertation). Université de Toulouse 2-Le Mirail, Toulouse, France.

Saint-Yves, A. (1982). *Psychologie de l'apprentissage-enseignement : une approche*

individuelle ou de groupe. Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Salovey, P., & Mayer, J. D. (1990). Emotional intelligence and its relationship to other intelligences. *Imagination, Cognition and Personality*, *9*, 185–211.

Sander, D., & Scherer, K.-R. (2009). La psychologie des émotions : survol des théories et débats essentiels. In D. Sander & K.-R. Scherer (Eds.), *Traité de psychologie des émotions* (pp. 1–40). Paris, France: Dunod.

Sapir, E. (1967). *Le langage* (S. M. Guillemin, Tans.). Paris, France: Payot. (Original work published 1921).

Sapir, E. (1968). *Linguistique* (J-E Boltanski & N. Soulé-Susbielle, Trans.). Paris, France: Minuit. (Original work published 1949).

Sarter, H. (2010). Language and emotion. In G. Mininni & A. Manuti (Eds.), *Applied Psycholinguistics : Positive Effects and Ethical Perspectives* (pp. 61–73). Milano, Italie: Franco Angeli.

Sartre, J.-P. (1948). *Situations II : qu'est-ce que la Littérature ?* Paris, France: Gallimard.

Saunder, L. (2007). *L'énergie des émotions : Comprendre les émotions pour mieux les utiliser en entreprise*. Paris, France: Eyrolles.

Schacter, D. L. (1999). *A la recherche de la mémoire : le passé, l'esprit, le cerveau* (B. Desgranges & F. Eustache, Trans.). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université. (Original published 1996).

Schaefer, A., Nils, F., Sanchez, X., & Philippot, P. (2010). Assessing the effectiveness of a large database of emotion-eliciting films : a new tool for emotion researchers. *Cognition & Emotion Emotion*, *24*(7), 1153–1172.

Scherer, K.-R., Sangsue, J., & Sander, D. (2008). De la psychologie des émotions à la psychopathologie des émotions. In M. Van der Linden & G. Ceschi (Eds.), *Traité de psychopathologie cognitive: tome I – bases théoriques* (pp. 23–56). Marseille, Fance: Solal.

Sebbah, H. (2002). La question de l'auteur en cinéma. *Modernités*, *18*, 125–148.

Sellier, G., & Viennot, E. (2004). *Culture d'élite, culture de masse et différence des sexes*. Paris, France: L'Harmattan.

Semprini, A. (1995). *L'objet comme procès et comme action : de la nature et de l'usage des objets dans la vie quotidienne*. Paris, France: L'Harmattan.

Serceau, M. (2009). *Le mythe, le miroir et le divan : pour lire le cinéma*. Villeneuve d'Asq, France: Presses Universitaires du Septentrion.

Shaddy, D. J., & Colombo, J. (2004). Developmental changes in infant attention to dynamic and static stimuli. *Infancy*, *5*(3), 355–365.

Siegler, R. (2001). *Enfant et raisonnement : le développement cognitif de l'enfant (*B. Bourdin & C. Martinot, Trans.). Paris, Bruxelles: De Boeck Université. (Original work published

1986).

Slobin, Dan, I. (1996). From “thought and relativity” to “thinking for speaking.” In J. J. Gumperz & S. C. Levinson (Eds.), *Rethinking linguistic relativity* (pp. 70–96). Cambridge, Royaume-Uni: Cambridge University Press.

Sotto, A., & Oberto, V. (2013). *Une mémoire pour la vie : la connaitre, la stimuler, la garder*. Bruxelles, Belgique: Ixelles Publishing SA.

Sperber, D. (1996). *La contagion des idées : théorie naturaliste de la culture*. Paris, France: Odile Jacob.

Spitzberg, B. H., & Chagnon, G. (2009). Conceptualizing intercultural competence. In D. K. Deardorff (Ed.), *The sage handbook of intercultural competence* (pp. 2–52). Thousand Oaks, Etats-Unis: Sage.

Steinlein, A. (2007). *Une esthétique de l’authentique : les films de la Nouvelle Vague*. Paris, France: L’Harmattan.

Stoltz, P., & Sapriel, M. (2013). *Une introduction à la médecine traditionnelle chinoise* (Vol. 2). Paris, France: Springer-Verlag.

Super, C. M., & Harkness, S. (1997). The cultural stucturing of child development. In J. W. Berry, Y. H. Poortinga, & J. Pandey (Eds.), *Handbook of cross-cultural psychology : basic processes and human development* (Vol. 2, 2nd ed., pp. 1–40). Boston, Etats-Unis: Allyn and Bacon.

Suzuki, E. (2003). Confrontation des cultures d’enseignement et d’apprentissage dans la classe de japonais langue étrangère en France et de français langue étrangère au Japon dans l’enseignement supérieur. In *Proceedings of the 1er Colloque international de l’Association Des Centres Universitaires d’Études Françaises pour Étrangers*. Retrieved from http://campus-fle.fr/ADCUEFE/wordpress/?p=223

Švec, O. (2013). *Phénoménologie des émotions*. Villeneuve d’Asq, France: Presses Universitaires de Septentrion.

Tairov, A. (1979). *Le théatre libéré*. Lausanne, Suisse : L’âge d'homme.

Tavris, C., & Wade, C. (1999). *Introduction à la psychologie : les grandes perspectives (*P. Mayer, Trans.). Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier. (Original work published 1997).

Thành Khôi, L. (1991). *L’éducation, cultures et sociétés*. Paris, France: Publications de la Sorbonne.

Thévenin, O. (2001). L’auteur et la réputation artistique. Le cas de Jean Luc-Godard. In J.-O. Majastre & A. Pessin (Eds.), *vers une sociologie des œuvres : Tomes II* (pp. 353–372). Paris, France: L’Harmattan.

Thoiron, P., & Arnaud, P. J. L. (1992). Quelques aspects de la perception de la richesse lexicale. *Cycnos*, *8*. Retrieved from http://revel.unice.fr/cycnos/index.html?id=1545.

Tiberghien, G. (1997). *La mémoire oubliée*. Sprimont, Belgique: Mardaga.

Tiberghien, G. (Ed.). (2002). *Dictionnaire des sciences cognitives*. Paris, France: Armand Colin.

Tiggemann, M., & Slater, A. (2004). Thin ideals in music television : a source of social comparison and body dissatisfaction. *The International Journal of Eating Disorders*, *35*(1), 48–58.

Tijunonytė, R. (2004). L'exploitation des documents authentiques en cours de français spécialisé. *Studies About Languages*, *6*, 96-100.

Toczek, M.-C. (2004). Optimiser le travail en groupe : le groupe classe - le groupe d'apprentissage. In M.-C. Toczek et D. Martinot (Eds), *Le défi éducatif : des situations pour réussir* (pp. 117–163). Paris, France: Armand Colin.

Toczek, M.-C., & Foulin, J.-N. (2006). *Psychologie de l'enseignement*. Paris, France: Armand Colin.

Tomc, S. (2011). La chanson en classe de FLE comme vecteur pour l'étude de compétences linguistiques et socioculturelles : lecture critique de l'impact identitaire des stéréotypes. *Glottopol*, *17*, 106–114. Retrieved from http://glottopol.univ-rouen.fr/telecharger/numero_17/gpl17_09tomc.pdf

Tournier, J., & Tournier, N. (2009). *Dictionnaire de lexicologie française*. Paris, France : Ellipses.

Traverso, V. (1996). *La conversation familière*. Lyon, France: Presses Universitaires de Lyon.

Tremblay, O. (2004). Pour une approche structurée de l'enseignement/apprentissage du lexique. In E. Calaque & J. David (Eds.), *Didactique du lexique : contexte, démarche, support* (pp. 127–139). Bruxelles, Belgique: De Boeck Université.

Troadec, B. (2001). Approches culturelle et interculturelle comparative : vers une intégration de paradigmes complémentaires. In *Proceedings of the VIIIème Congrès de l'association pour la recherche interculturelle* (pp. 1–28). Université de Genève, Genève, Suisse. Retrieved from http://www.unifr.ch/ipg/aric/assets/files/ARICManifestations/2001Actes8eCongres/TroadecB.pdf.

Troadec, B. (2003). Le développement de la représentation de l'espace à Tahiti : variabilité du côté mer et du côté montagne. *Le Journal de La Société Des Océanistes*, *116*, 25–37.

Troubetzkoy, N. S. (1976). *Principes de phonologie* (J. Cantineau, Trans.). Paris, France: Klincksieck. (Original work published 1939).

Tsai, J. L., & Levenson, R. W. (1997). Cultural influences on emotional responding : Chinese American and European American dating couples during interpersonal conflict. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, *28*(5), 600–625.

Tufféry, S. (2005). *Data mining et statistique décisionnelle : l'intelligence dans les bases de données*. Paris, France: Editions TECHNIP.

Turiel, E., & Perkins, S. A. (2007). Les flexibilités de l'esprit : conflit et culture. *Terrain*, *48*, 113–130.

Tylor. (1871). *Primitive culture : researches into the development of mythology, philosophy, religion, art, and custom* (Vol. 1). London, Angleterre: Jonh Murray.

Valenzuela. (2010). La didactique des langues étrangères et les processus d'enseignement/apprentissage. *Synergies Chili*, *6*, 71–86.

Vallerand, R. J., & Bissonnette, R. (1992). Intrinsic, extrinc and amotivational styles as predictors of behavior : a prospective study. *Journal of Personality*, *60*(3), 509–620.

Vallerand, R. J., Blais, M. R., Briere, N. M., & Pelletier, L. (1989). Construction et validation de l'échelle de motivation en éducation (EME). *Canadian Journal of Behavioural Science*, *21*(3), 323–349.

Vallerand, R., & Thill, E. E. (1993). *Introduction à la psychologie de la motivation*. Laval, Canada: Études vivantes.

Van Der Maren, J. M. (1993). Le groupe-classe. In A. Safty (Ed.), *Enseignement efficace : théories et pratiques* (2nd ed., pp. 5–57). Québec, Canada: Presses de l'Université du Québec.

Van Ek, J. A. (1986). *Objectifs de l'apprentissage des langues vivantes* (Vol. 1). Strasbourg, France: Conseil de l'Europe.

Van Sijll, J. (2006). *Les techniques narratives du cinéma : les 100 plus grands procédés que tout réalisateur doit connaître* (T. Le Nouvel, Trans.). Paris, France: Eyrolles. (Original work published 2005).

Van Zanten, A. (2008). *Dictionnaire de l'éducation*. Paris, France: Presses Universitaires de France.

Vayssière, P. (1999). *L'Amérique Latine de 1880 à nos jours* (2nd ed.). Paris: Hachette Livre.

Verdelhan. (1982). Le renouvellement des concepts en didactique et la formation des enseignants de français langue étrangère. *Langue Française*, *55*, 105–117.

Vergues, M. (2011). Peut-on prétendre développer la compétence interculturelle au niveau faux débutant ? Enjeux pour le didacticien-pédagogue. In H. De Fontenay (Ed.), *Classe de langues et culture(s) : vers l'interculturalité ? Actes du 9e Colloque international de l'AFDECE* (pp. 325–254). Paris, France: L'Harmattan.

Vermeulen, P. (2009). *Autisme et émotion (W. De Montis & G. Majerotte)*. Bruxelles, Belgique: De Boeck. (Orginal work published 2000).

Vial, J. (1989). Quelques réflexions sur la pensée active de Célinstin Freinet. In P. Clanché & J. Testanière (Eds.), *Proceedings of the Actualité de la pédagogie Freinet : actes du symposium tenu à l'Université de Bordeaux II, département des Sciences de l'Éducation* (pp. 9–22). Bordeaux, France: Presses Universitaires de Bordeaux.

Viallon, V. (2002). *Images et apprentissages : le discours de l'image en didactique des langues*. Paris, France: L'Harmattan.

Vianin, P. (2006). *La motivation scolaire : comment susciter le désir d'apprendre ?* Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier.

Vrignaud, P., & Bernaud, J.-L. (2005). *L'évaluation des intérêts professionnels*. Paris, France: Mardaga.

Wang, B., & Fu, X. (2011). Time course of effects of emotion on item memory and source memory for Chinese words. *Neurobiology of Learning and Memory*, *95*(4), 415–424.

Wang, M., Haertel, G., & Walberg, H. (1994). What helps Students Learn? *Educational Leadership*, *51*(4), 74–79.

Weil-Barais, A. (2004). *Les apprentissages scolaires*. Paris, France: Bréal.

Westen, D. (2000). *Psychologie : pensée, cerveau et culture* (C. Garitte & L. Jouanjean, Trans.). Paris, Bruxelles: De Boeck Université. (Original work published 1996).

Weyl, D. (2006). *Septième art, du sens pour l'esprit : essai critique*. Paris, France: L'Harmattan.

Whorf, B. L. (1969). *Linguistique et anthropologie : essai* (C. Carme, Trans.). Paris, France: Editions Denoël. (Original work published 1956).

Wolfs, J.-L. (2008). Analyser des pratiques éducatives visant à faire participer l'apprenant à lévaluation diagnostique, au pilotage et à la régulation de ses apprentissages. In J. Grégoire (Ed.), *Évaluer les apprentissages : les apports de la psychologie cognitive* (2nd ed., pp. 175–188). Bruxelles, Belgique: De Boeck.

Wu, D. Y. H. (1982). Psychoterapy and emotion in traditional chinese medecine. In A. J. Marsella & G. M. White (Eds.), *Cultural Conceptions of Mental Health and Therapy* (pp. 285– 302). Dordrecht, Hollande: D. Reidel publishing compagy.

Yelnik, C. (2006). *Face au groupe-classe : discours de professeurs*. Paris, France: L'Harmattan.

Young, J. S., Klosko, J. S., & Weishaar, M. (2005). *La thérapie des schémas : approche cognitive des troubles de la personnalité* (B. Pascal, Trans.). Bruxelles, Belgique: De Boeck & Larcier. (Original work published 2003).

Zarate, G. (1986). *Enseigner une culture étrangère*. Paris, France: Hachette.

Zarate, G. (1995). *Représentations de l'étranger et didactique des langues*. Paris, France: Didier.

Zarate, G. (2010). Le débat sur l'évaluation des compétences interculturelles. In M.-C. Fougerouse (Ed.), *L'évaluation des productions complexes en français langue étrangère/seconde dans l'enseignement supérieur* (pp. 155–162). Paris, France: L'Harmattan.

Zeilinger-Trier, M. (2007). *Les projets de télécommunication interculturels : un enjeu pour l'innovation de l'enseignement, apprentissage scolaire de l'allemand en France*. Kassel, Allemagne: kassel university press Gmbh.

Zernik, C. (2010). *Perception-cinéma : les enjeux stylistiques d'un dispositif*. Paris, France : Vrin.

Zhang, Y. (2012). *Pour une approche interculturelle de l'enseignement du français en milieu universitaire chinois*. (Unpublished doctoral dissertation). Université du Maine, Le Mans, France.

Zhihong, P. (2003). *Politesse en situation de communication sino-française : malentendu et compréhension*. Paris, France: L'Harmattan.

Zhihong, P. (2008). L'implicite culturel et sa place dans l'enseignement d'une langue étrangère. *Synergies Chine*, *3*, 161–167.

Zolesio, E. (2010). Dispositions féminines / dispositions masculine. Retrieved from http://www.revue-interrogations.org/Dispositions-feminines

Zubiri, X. (2003). *L'homme et la vérité : suivi de la théorie zubirienne de la vérité* (P. Secretan, Trans.). Paris, France: L'Harmattan.

Liste des figures

Figure 1 : Les sciences cognitives en 1978 d'après Miller (2003 : 143 ; notre traduction). 28
Figure 2 : L'affect, l'émotion et l'humeur d'après Robbins et Judge (2005/2011 : 111)..... 32
Figure 3 : Activation d'un nœud émotionnel en mémoire d'après Bower (1981 : 135 ; revu par Niedenthal, Krauth-Gruber & Ric, 2008 : 206). 38
Figure 4 : Modèle écoculturel du développement (Berry, Poortinga, Breugelmans, Chasiotis & Sam, 2011 : 14 ; notre traduction). 43
Figure 5 : Modèle des niches de développement (Super & Harkness, 1997 : 26 ; notre traduction). ... 44
Figure 6 : Emotions selon Fischer, Shaver et Carnochan (1990,cités par Westen, 1996/2000 : 586)... 46
Figure 7 : La compétence culturelle et celle de communication d'après Boyer (2003 : 339)..... 66
Figure 8 : Le sens implicite d'après Zhihong (2008 : 162)..... 70
Figure 9 : Les avantages du document authentique d'après Barbier. 75
Figure 10 : La compréhension filmique d'après Perron (2002 : 140). 88
Figure 11: La mémoire de travail pour Baddeley (2000 : 421 ; traduction : Croisile, 2009 : 95). 90
Figure 12 : La Self Determination Theory d'après Ryan et Deci (2000 : 61 ; notre traduction)..... 110
Figure 13 : Processus cognitifs permettant l'empathie (Decety, 2006 : 40). 127
Figure 14 : Reconnaissance de l'émotion d'après Elfeinben et Ambady (2003 : 163)..... 132
Figure 15 : Composantes de la compétence interculturelle d'après Bartel-Radic (2009 : 18)..... 134
Figure 16 : Les adjectifs objectifs et subjectifs d'après Kerbrat-Orecchioni (2002 : 94)..... 154
Figure 17 : Emotions induites par les extraits présélectionnés..... 162
Figure 18 : Qualifications des extraits n'induisant majoritairement pas d'émotion..... 163
Figure 19 : Émotions induites par l'extrait A lors de la première condition expérimentale. 185
Figure 20 : Émotions induites par l'extrait B lors de la première condition expérimentale. 187
Figure 21 : Émotions induites par l'extrait C lors de la première condition expérimentale. 188
Figure 22 : Émotions induites par l'extrait D lors de la première condition expérimentale. 189
Figure 23 : Émotions induites par l'extrait E lors de la première condition expérimentale..... 191
Figure 24 : Émotions induites par l'extrait F lors de la première condition expérimentale..... 192
Figure 25 : Émotions induites par l'extrait I lors de la première condition expérimentale..... 193
Figure 26 : Émotions induites par l'extrait J lors de la première condition expérimentale. 195
Figure 27 : Les extraits du corpus retenant le plus l'attention des sujets..... 204
Figure 28 : Les extraits du corpus retenant le moins l'attention des sujets..... 206
Figure 29 : Jugements des sujets chinois des extraits..... 212
Figure 30 : Jugements des sujets vénézuéliens des extraits. 213
Figure 31 : Jugements des sujets italiens des extraits..... 213
Figure 32 : Emotions au Temps 1 des sujets rappelant les dialogues..... 257
Figure 33 : Motivations pour mémoriser les dialogues des extraits au Temps 1. 259
Figure 34 : Rappels des mots lexicaux au test de rappel libre..... 262
Figure 35 : Rappel des mots lexicaux aux tests de rappels indicés des dialogues. 264
Figure 36 : Rappel du vocabulaire des dialogues aux tests de rappels indicés..... 266
Figure 37 : Emotions au Temps 1 des sujets rappelant les informations non verbales..... 268
Figure 38 : Rappel des décors des extraits au test de rappel libre. 270
Figure 39 : Rappel des costumes des personnages des extraits C et J au test de rappel libre. 272
Figure 40 : Rappel des gestes des personnages aux tests de rappel libre. 274
Figure 41 : Rappel des gestes des personnages des extraits aux tests de rappels indicés..... 279
Figure 42 : Rappel du matériel verbal de l'extrait C au test de rappel libre 287
Figure 43 : Rappel du matériel verbal de l'extrait C au test de rappel indicé. 289
Figure 44 : Emotions des sujets au Temps 1 294
Figure 45 : Motivations pour les activités de discussion émotionnelle ou non. 297
Figure 46 : Motivations pour la mémorisation des dialogues des extraits. 300
Figure 47 : Évolution du sentiment d'appartenance aux groupes-classes..... 304
Figure 48 : Sentiment d'appartenance au groupe-classe du groupe expérimental. 307
Figure 49: Sentiment d'appartenance au groupe-classe du groupe contrôle..... 310
Figure 50 : Sujets ayant des difficultés d'empathie envers les natifs. 316
Figure 51 : Rôle des films français dans la compréhension des émotions. 338

Figure 52 : Degrés d'empathie réalisés pour jouer les personnages de l'extrait C. 356
Figure 53 : Eléments pris en compte pour jouer les émotions des personnages. 357
Figure 54 : La compétence professionnelle de l'enseignant d'après Cachet (2009 : 139). 365

Liste des tableaux

Tableau 1 : Perception des informations d'un film selon Bairstow (2012 : 13). 84
Tableau 2 : La fonction des montages dans l'émergence du sens d'après Amiel (2010 : 17). 85
Tableau 3 : Procédés influençant l'affect du spectateur d'après Van Sijll (2005/2006). 93
Tableau 4 : Exemples de fonctions des émotions (Plutchik, 2001 : 348 ; notre traduction). 108
Tableau 5 : Les vécus émotionnels de l'acteur d'après Féral (2001 : 244). 136
Tableau 6 : Récapitulatif des hypothèses de recherche. 140
Tableau 7 : Extraits présélectionnés pouvant induire des émotions négatives. 151
Tableau 8 : Extraits présélectionnés pouvant ne pas induire d'émotion. 152
Tableau 9 : Hypothèses sur l'induction émotionnelle d'extraits et l'attention. 170
Tableau 10 : Sujets des groupes de participants interrogés en France. 178
Tableau 11 : Différences significatives entre les émotions induites par des extraits 184
Tableau 12 : Induction émotionnelle de l'extrait A variable. 185
Tableau 13 : Induction émotionnelle de l'extrait A variable. 186
Tableau 14 : Induction émotionnelle de l'extrait D variable. 190
Tableau 15 : Induction émotionnelle de l'extrait E variable. 192
Tableau 16 : Induction émotionnelle de l'extrait I variable. 194
Tableau 17 : Induction émotionnelle de l'extrait J variable. 196
Tableau 18 : Différence significative observée lors de la seconde condition expérimentale. 196
Tableau 19 : Induction émotionnelle de l'extrait C variable. 198
Tableau 20 : Lien entre émotion négative et focalisation de l'attention (sujets chinois). 207
Tableau 21 : Lien entre émotion négative et focalisation de l'attention (sujets italiens). 207
Tableau 22 : Lien entre émotion négative et focalisation de l'attention (sujets vénézuéliens). 208
Tableau 23 : Extraits focalisant ou non l'attention (sujets chinois). 209
Tableau 24 : Extraits focalisant ou non l'attention (sujets italiens). 210
Tableau 25 : Extraits focalisant ou non l'attention (sujets vénézuéliens). 211
Tableau 26 : Hypothèses sur l'intérêt d'exploiter un extrait de film émotionnel. 223
Tableau 27 : Émotions induites par les extraits C et J chez des sujets chinois. 224
Tableau 28 : Dialogues des extraits C et J. 226
Tableau 29 : Typologie adoptée de Cosnier et Vaysse (1997), Colletta (2004). 228
Tableau 30 : Effectifs des gestes des personnages de l'extrait C selon leur nature. 229
Tableau 31 : Effectifs des gestes des personnages de l'extrait J selon leur nature. 230
Tableau 32 : Temps 1 de la deuxième expérience. 242
Tableau 33 : Temps 2 de la deuxième expérience. 243
Tableau 34 : Groupes réalisant de la condition expérimentale. 244
Tableau 35 : Sujets du groupe expérimental réalisant les tests de rappels. 244
Tableau 36 : Groupes réalisant la condition contrôle. 245
Tableau 37 : Sujets du groupe contrôle réalisant les tests de rappels. 245
Tableau 38 : Les sujets chinois du groupe expérimental et du groupe contrôle. 247
Tableau 39 : Moyennes des rangs - valences des émotions des sujets rappelant les dialogues. 258
Tableau 40 : Moyennes des rangs - rappel des mots lexicaux au test de rappel libre. 263
Tableau 41 : Moyennes des rangs - rappel des mots lexicaux aux tests de rappels indicés. 265
Tableau 42 : Moyennes des rangs - émotions des sujets rappelant les informations non verbales. 269
Tableau 43 : Moyennes des rangs - rappel des décors au test de rappel libre. 271
Tableau 44 : Moyennes des rangs - rappel des costumes au test de rappel libre. 273
Tableau 45 : Moyennes des rangs - rappel des gestes au test de rappel libre. 277
Tableau 46 : Moyennes des rangs - tests de rappels indicés des gestes. 281
Tableau 47 : Moyennes des rangs - émotions induites par les extraits au Temps 1. 295
Tableau 48 : Moyennes des rangs - motivation pour les discussions. 299
Tableau 49 : Moyennes des rangs - motivations pour la mémorisation des dialogues. 302
Tableau 50 : Situations problématiques pour l'empathie : évaluations cognitives divergentes. 320
Tableau 51 : Situations problématiques pour comprendre des émotions négatives. 322
Tableau 52 : Situations problématiques pour comprendre des émotions positives intenses. 324
Tableau 53 : Situations problématiques pour comprendre les émotions via le discours. 326
Tableau 54 : Situations problématiques pour comprendre les émotions ressenties. 328

Tableau 55 : Situations problématiques pour comprendre les émotions à cause de stéréotypes. 330
Tableau 56 : Situations problématiques pour comprendre les émotions pour diverses raisons. 332
Tableau 57 : Les films donnent accès aux expressions émotionnelles. 340
Tableau 58 : Les films montrent la culture française et le quotidien des natifs. 343
Tableau 59 : Les films pour comprendre les raisons et expressions des émotions. 345
Tableau 60 : Empathie pour jouer les personnages via des processus cognitifs *top-down*. 351
Tableau 61 : Empathie pour jouer les personnages via des processus cognitifs *bottom-up*. 353
Tableau 62 : Empathie pour jouer les personnages. 355

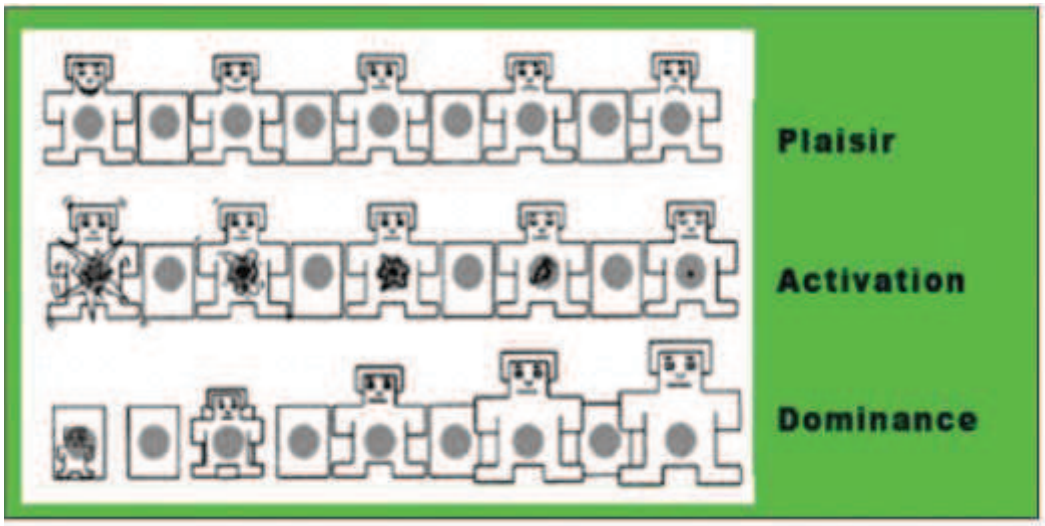
Annexes

Table des Annexes

Annexe 1 : Echelle pour un accès à l'émotion via une expression non verbale……..……..C
Annexe 2 : Echelle pour un accès à l'émotion à travers une expression verbale……....D
Annexe 3 : Lexique des émotions dans Emotaix (Piolat & Bannour, 2009)……...E
Annexe 4 : Tableau créé pour tester l'induction émotionnelle d'extraits de films……..F
Annexe 5 : Test de l'induction émotionnelle d'extraits de films……....G
Annexe 6 : Test de l'induction émotionnelle d'extraits de films, d'attention……..H
Annexe 7 : Enquête sociolinguistique……..J
Annexe 8 : Dialogues des extraits C et J exploités à l'expérience du chapitre 7……V
Annexe 10 : Explication du fonctionnement de SAM avec démonstration……X
Annexe 11 : Test du sentiment d'appartenance au groupe-classe (ESAS, Richer &Vallerand, 1998)Y
Annexe 12 : Test de la motivation (SIMS, traduit par Blanchard & Frasson, 2007)……AA
Annexe 13 : Questionnaire 1 sur l'empathie……CC
Annexe 14 : Grille d'observation de l'extrait.....EE
Annexe 15 : Questionnaire 2 sur l'empathie…….…….FF
Annexe 16 : Test de rappel libre des extraits……GG
Annexe 17 : Test de rappel indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale »…….. HH
Annexe 18 : Test de rappel indicé du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail »…QQ
Annexe 19 : Test de rappel indicé du vocabulaire de l'extrait C……WW
Annexe 20 : Test de rappel indicé du vocabulaire de l'extrait J……...XX
Annexe 21 : Tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J…….……..YY
Annexe 22 : Termes du lexique émotionnel du dialogue de l'extrait C…….…AAA
Annexe 23 : Gestes ciblés au test de rappel indicé de l'extrait C.....BBB
Annexe 24 : Gestes ciblés au test de rappel indicé de l'extrait J……CCC

Annexe 1 : Echelle pour un accès à l'émotion via une expression non verbale

SAM :



Self-Assessment Manniking Scale (d'après Gil, 2009 : 17).

Annexe 2 : Echelle pour un accès à l'émotion à travers une expression verbale

BMIS :

Cette liste contient <u>16 adjectifs</u> qui font référence à différents états émotionnels. Pour chacun d'eux, vous devez entourer le symbole qui correspond au mieux, à l'état que vous ressentez <u>en ce moment</u>. Vous pouvez graduer vos réponses en fonction de l'intensité émotionnelle que vous ressentez actuellement.
Si vous ne ressentez pas du tout l'état mentionné**,** entourez XX
Si vous ressentez un peu cet état, entourez X
Si vous ressentez un peu plus cet état, entourez V
Si vous ressentez tout à fait cet état, entourez VV

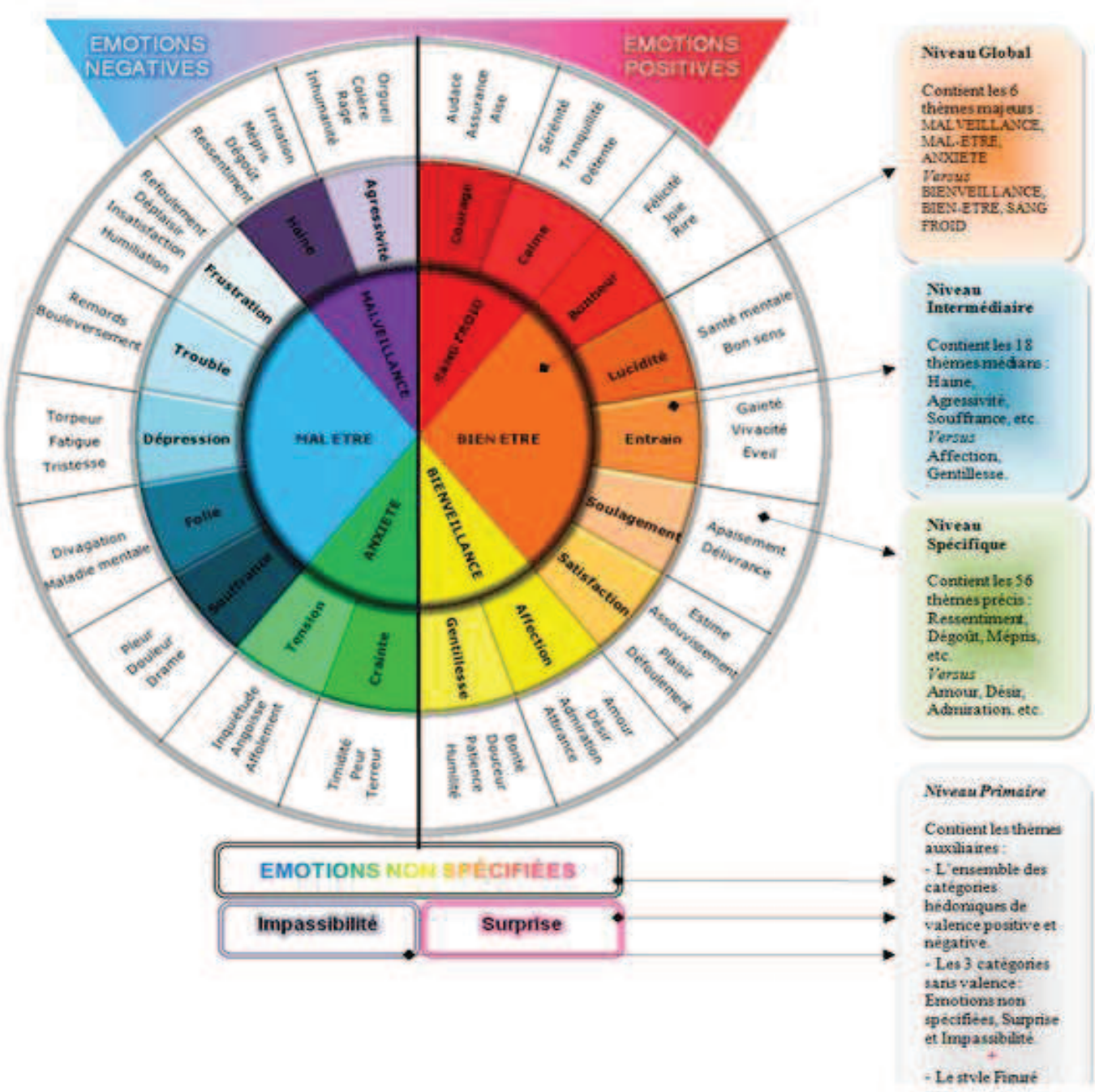
---

	pas du tout			***tout à fait***
1. Dynamique	XX	X	V	VV
2. Heureux	XX	X	V	VV
3. Triste	XX	X	V	VV
4. Fatigué	XX	X	V	VV
5. Bienveillant	XX	X	V	VV
6. Content	XX	X	V	VV
7. Mélancolique	XX	X	V	VV
8. Excité	XX	X	V	VV
9. Épuisé	XX	X	V	VV
10. Grincheux	XX	X	V	VV
11. Énergique	XX	X	V	VV
12. Nerveux	XX	X	V	VV
13. Calme	XX	X	V	VV
14. Affectueux	XX	X	V	VV
15. Agacé	XX	X	V	VV
16. Vif	XX	X	V	VV

Brief Mood Inventory Scale (traduit par Dalle & Niethendal) [1]

[1] La traduction française du BMIS est disponible à l'URL suivant :
http://www.unh.edu/emotional_intelligence/ei%20Measuring%20Mood/mm

Annexe 3 : Lexique des émotions dans Emotaix (Piolat & Bannour, 2009)



Organisation du lexique des émotions dans Emotaix (Piolat & Bannour, 2009)[2]

[2] La roue de l'organisation du logiciel Emotaix (Piolat & Bannour, 2009) et le logiciel est disponible à l'URL : http://sites.univ-provence.fr/wpsycle/outils_recherche/outils_recherche.html.

Annexe 4 : Tableau créé pour tester l'induction émotionnelle d'extraits de films

Adjectifs qualificatifs	Extrait 1	Extrait 2	Extrait 3	Extrait 4	Extrait 5	Extrait 6	Extrait 7	Extrait 8
Calme								
Agressif								
Tragique								
Banal								
Violent								
Familial								

Annexe 5 : Test de l'induction émotionnelle d'extraits de films

Test, Thèse en Sciences du Langage

Age :
Sexe :
Pays d'origine :
Diplôme le plus élevé :
Niveau certifié en Français (nomenclature du CECR) :
Profession éventuelle :

Consigne : Effectuez les tâches ci-dessous.

- Regardez l'extrait 1. Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez (votre impression).

- Regardez l'extrait 2. Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez (votre impression).

- Regardez l'extrait 3. Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez (votre impression).

- Regardez l'extrait 4. Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez (votre impression).

- Regardez l'extrait 5. Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez (votre impression).

- Regardez l'extrait 6. Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez (votre impression).

- Regardez l'extrait 7. Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez (votre impression).

- Regardez l'extrait 8. Ecrivez un mot de votre langue maternelle pour indiquer ce que vous ressentez (votre impression).

Annexe 6 : Test de l'induction émotionnelle d'extraits de films, d'attention

Test, Thèse en Sciences du Langage

Age :
Sexe :
Pays d'origine :
Diplôme le plus élevé :
Niveau certifié en français (nomenclature du CECR) :
Profession éventuelle :

Consigne : Dans un premier temps, réalisez la tâche 1). Ensuite, réalisez la tâche 2).

1) Après avoir visionné chaque extrait, cochez l'adjectif français qui vous semble le plus pertinent pour le qualifier.

Adjectifs qualificatifs	Extrait 1	Extrait 2	Extrait 3	Extrait 4	Extrait 5	Extrait 6	Extrait 7	Extrait 8
Calme								
Agressif								
Tragique								
Banal								
Violent								
Familial								

2) Après avoir revu chaque extrait, répondez à la question en entourant une des expressions proposées.

Extrait 1 : Cet extrait est-il marquant ?
- Tout à fait
- Plutôt
- Plutôt pas
- Pas du tout

Extrait 2 : Cet extrait est-il marquant ?
- Tout à fait
- Plutôt
- Plutôt pas
- Pas du tout

Extrait 3 : Cet extrait est-il marquant ?
- Tout à fait
- Plutôt
- Plutôt pas
- Pas du tout

Extrait 4 : Cet extrait est-il marquant ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Plutôt pas
- Pas du tout

Extrait 5 : Cet extrait est-il marquant ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Plutôt pas
- Pas du tout

Extrait 6 : Cet extrait est-il marquant ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Plutôt pas
- Pas du tout

Extrait 7 : Cet extrait est-il marquant ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Plutôt pas
- Pas du tout

Extrait 8 : Cet extrait est-il marquant ?

- Tout à fait
- Plutôt
- Plutôt pas
- Pas du tout

Annexe 7 : Enquête sociolinguistique

QUESTIONNAIRE [3]

NOM :

PRENOM :

DATE :

L'objectif de ce questionnaire est de recueillir une impression sur la vie et l'usage linguistique des italiens résidant en France. Il est constitué de 70 questions. Si une question ne s'applique pas à votre cas personnel (par exemple, si elle porte sur vos fils et que vous n'en avez pas) vous pouvez rayer le numéro de la question et passer à la suivante. Il est important que vous répondiez vous-même aux questions car ce qui nous intéresse est votre propre usage du langage.

Si une question n'est pas claire, n'hésitez pas à demander des explications. Il n'y a pas de réponse correcte ou incorrecte.

[3] Ce questionnaire est une traduction française (notre traduction) du questionnaire proposée en version espagnole par Carolina Calvo disponible à l'URL : http://www.let.rug.nl/languageattrition/SQ

1) Date de naissance.....19.....

2) Sexe : ❑ homme ❑ femme

3) Lieu de naissance : ….....

Région.....Pays.....

4) Nationalité : ❑ italienne ❑ italienne et française

5) Quand vous viviez en Italie, vous parliez italien et/ou une autre langue officielle et/ou une autre langue non officielle ?

….....

6) Niveau d'étude :

❑ élémentaire ❑ secondaire ❑ supérieur

7) Quand êtes-vous arrivé(e) en France

(année).....

8) Pourquoi êtes-vous venu(e) en France ?

❑ travail ❑ travail du conjoint ❑ conjoint ❑ autre :

….....

9) Excepté la France, avez-vous vécu dans un autre pays qui ne soit pas l'Italie plus de 6 mois ?

❑ non

❑ moins d' 1 an (Où? Lieu……Pays……)

❑ 1 an ou plus (Où ? Lieu……Pays……..…)

10) Dans quelle(s) langue(s) et/ou dialecte avez-vous appris à parler ?

❑ italien ❑ italien et autre..... ❑ autre langue non officielle.....

11) Avez-vous assisté à des cours de français avant de venir en France ?

❑ non

❑ moins d' 1 mois

❑ moins de 3 mois

❑ moins de 6 mois

❑ moins d'1 an

❑ plus d'un an

12) Avez-vous fait des études en France ?

❑ oui (combien d'années.....)

❑ non

13) Quelle(s) langue(s) avez-vous appris à l'école ou pour des raisons professionnelles ?

….....

14) Quelle(s) langue(s) avez-vous appris en dehors d'un cadre scolaire ou professionnel ?

….....

15) Profession actuelle.....

16) Si vous avez eu plusieurs professions, pouvez-vous les indiquer dans leur ordre chronologique ?

1……de……..à……..

2……de……..à……..

3……de……..à……..

4……de……..à……..

17) Avez-vous assisté à des cours de français en France ?

- ❑ si oui, (année): 19……, ……mois, ……heures par semaine
- ❑ non

18) Êtes-vous revenu(e) en Italie depuis que vous habitez en France ?

- ❑ jamais
- ❑ peu de fois
- ❑ 1-2 fois par an
- ❑ 3-5 fois par an
- ❑ > 5 fois par an

19) Si vous êtes revenu(e) en Italie, indiquez les motifs de votre voyage (vous pouvez cocher plusieurs réponses)

- ❑ événement familial important
- ❑ visite sans motif spécial
- ❑ autre

20) De manière générale, comment qualifieriez-vous votre niveau de français avant de venir en France ?

❑ aucune connaissance ❑ très mauvais ❑ mauvais ❑ assez bien ❑ bien ❑ très bien

21) De manière générale, comment qualifieriez-vous votre niveau de français actuel ?

❑ aucune connaissance ❑ très mauvais ❑ mauvais ❑ assez bien ❑ bien ❑ très bien

22) De manière générale, comment qualifieriez-vous votre niveau d'italien avant de venir en France ?

❑ aucune connaissance ❑ très mauvais ❑ mauvais ❑ assez bien ❑ bien ❑ très bien

23) De manière générale, comment qualifieriez-vous votre niveau d'italien actuel ?

❑ aucune connaissance ❑ très mauvais ❑ mauvais ❑ assez bien ❑ bien ❑ très bien

24) Avec quelle fréquence parlez-vous italien ?

- ❑ rarement
- ❑ peu de fois par an
- ❑ peu de fois par mois
- ❑ quelques fois par semaine
- ❑ tous les jours

25) Considérez-vous important de maintenir l'italien ?

- ❑ pas du tout important
- ❑ pas très important
- ❑ peu important
- ❑ important
- ❑ très important

26) Pensez-vous qu'il soit important que vos enfants puissent comprendre et parler italien ?

- ❑ pas du tout important
- ❑ pas très important
- ❑ peu important
- ❑ important
- ❑ très important

27) De manière générale, avez-vous plus d'amis qui parlent français ou italien ?

❑ seulement italien ❑ plus italien ❑ pareil ❑ plus français ❑ seulement français

28) Vous sentez-vous plus à l'aise avec la culture italienne ou française ?

- ❑ seulement avec la française
- ❑ plus avec la française
- ❑ pareil
- ❑ plus avec l'italienne

❑ seulement avec l'italienne

29) Vous vous sentez plus à l'aise en parlant italien ou français ?

❑ italien ❑ français ❑ pareil

30) Pouvez-vous expliquer votre réponse à la question précédente, pourquoi vous sentez-vous plus à l'aise parlant italien ou français ou pourquoi vous n'avez pas de préférence?.....
.....
.....
.....

31) Quel est votre état civil ?

❑ marié(e) ❑ divorcé(e) ❑ veuf/veuve ❑ en couple ❑ célibataire

32) Dans quelle langue a été élevé votre (ex)conjoint ?

❑ italien ❑ français ❑ autre

33) Si votre (ex)conjoint n'est pas né en France, pourquoi est-il venu en France ?

❑ travail ❑ travail du conjoint ❑ conjoint ❑ autre :.....

34) Si votre (ex)conjoint n'est pas né en France, en quelle année est-il venu en France ?

….....

35) Où vous êtes-vous connus ?

❑ Italie ❑ France ❑ autre

36) En général, quelle(s) langue(s) utilisez-vous quand vous parlez à votre (ex)conjoint ?

❑ seulement le français

❑ plus le français

❑ pareil

❑ plus l'italien

❑ seulement l'italien

❑ une autre langue ou il n'y a pas de réponse adéquate

37) En général, quelle(s) langue(s) utilise votre conjoint quand il vous parle ?

❑ seulement le français

- ❑ plus le français
- ❑ pareil
- ❑ plus l'italien
- ❑ seulement l'italien
- ❑ une autre langue ou il n'y a pas la réponse adéquate

38) Quelle est la profession actuelle de votre (ex)conjoint ?

….....

39) Avez-vous des enfants ?

❑ non ❑ oui, combien ? …….

leurs noms sont : ……

……

et leurs âges sont :……...

40) Normalement, quelle(s) langue(s) utilisez-vous quand vous parlez à vos enfants ?

- ❑ seulement le français
- ❑ plus le français
- ❑ pareil
- ❑ plus l'italien
- ❑ seulement l'iatlien
- ❑ une autre langue ou il n'y a pas la réponse adéquate

41) Normalement, quelle(s) langue(s) utilisent vos enfants quand ils vous parlent ?

- ❑ seulement le français
- ❑ plus le français
- ❑ pareil
- ❑ plus l'ialien
- ❑ seulement l'italien
- ❑ une autre langue ou il n'y a pas la réponse adéquate

42) Stimulez-vous vos enfants pour qu'ils parlent italien ?

❑ jamais ❑ peu ❑ souvent

43) Vos enfants ont-ils assisté à des cours d'italien ?

❑ oui ❑ non

44) Corrigez-vous vos enfant quand ils parlent italien ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ quelques fois ❑ souvent ❑ très souvent

45) Cela vous déplaît-il que vos enfants ne parlent ou ne comprennent pas l'italien ?

❑ pas du tout ❑ non ❑ ça m'est égal ❑ un peu ❑ beaucoup ❑ il n'y a pas de réponse adéquate

46) Avez-vous des contacts avec de la famille ou des amis en Italie ?

❑ jamais ❑ rarement ❑ quelques fois ❑ souvent ❑ très souvent

47) Comment restez-vous en contact avec votre famille ou vos amis en Italie ?

❑ téléphone ❑ lettres ❑ courrier électronique ❑ autres

48) Quelle langue utilisez-vous normalement pour vous mettre en relation avec votre famille ou vos amis en Italie ?

❑ seulement le français
❑ plus le français
❑ pareil
❑ plus l'italien
❑ seulement l'italien
❑ une autre langue ou il n'y a pas la réponse adéquate

49) Pensez-vous que l'italien joue un rôle important dans les relations avec les membres de votre famille proche ?

❑ pas du tout ❑ non ❑ probablement ❑ un peu ❑ beaucoup ❑ il n'y a pas de réponse adéquate

50) Avez-vous beaucoup de nouveaux amis en France ?

❑ oui ❑ non

51) Quelle est la langue maternelle de la majorité de ces personnes ?

❑ français ❑ italien ❑ pareil ❑ autre

52) Comment avez-vous connu la majorité de ces personnes ?

- ❑ institutions italiennes
- ❑ amis communs
- ❑ travail ou école
- ❑ autre: ……

53) Pourriez-vous indiquer dans le tableau ci-dessous les personnes avec lesquelles vous avez le plus de contact ? L'objectif est d'observer quelle langue vous utilisez le plus quotidiennement : l'italien ou le français.

Nom (optionnel)	Où habite cette personne ?	Quelle(s) langue(s) utilisez vous pour communiquer entre vous ?	Comment avez-vous connu cette personne ?	Depuis combien de temps connaissez-vous cette personne ?	Quelle est votre relation ou votre lien de famille avec cette personne ?

54) Dans les tableaux suivants, veuillez noter avec quelle fréquence vous utilisez l'italien (tableau 1) et le français (tableau 2) dans les milieux indiqués. Pour répondre, marquez une croix dans la case correspondant à votre réponse. Si un domaine ne vous concerne pas (par exemple si vous n'avez pas d'animal de compagnie), vous pouvez laisser la case vide.

Je parle italien	Tableau 1				
	toujours	fréquemment	quelques fois	rarement	jamais
Avec la famille					
Avec les amis					
Aux animaux domestiques					
Au travail					
Dans les boutiques					
Dans les clubs ou organisations					

Je parle français	Tableau 2				
	toujours	fréquemment	quelques fois	rarement	jamais
Avec la famille					
Avec les amis					
Aux animaux domestiques					
Au travail					
Dans les boutiques					
Dans les clubs ou organisations					

55) Avez-vous été membre d'une organisation ou d'un club italien en France ?

❑ oui (nom de l'organisation et période)

……...

……

❑ non

56) Êtes-vous actuellement membre d'une organisation ou d'un club italien en France ?

❑ oui (nom de l'organisation et période)

……

……

❑ non

57) Est-ce que l'Italie vous manque ?

❑ oui et la/les chose(s) qui me manque(nt) le plus est/sont

.....

.....

❑ non

58) Écoutez-vous parfois de la musique italienne ?

❑ oui ❑ non

59) Voyez-vous de temps en temps des programmes de la télévision italienne ?

❑ oui ❑ non ❑ j'aimerais mais je ne peux pas

60) Écoutez-vous de temps en temps des programmes de radio italienne ?

❑ oui ❑ non ❑ j'aimerais mais je ne peux pas.

61) Lisez-vous de temps en temps des journaux, revues ou livres italiens ?

❑ oui ❑ non

61 b) Si vous avez répondu que vous n'écoutez jamais de musique ou d'émission de radio ni ne lisez aucun journal, revue ou livre ni ne regardez de programme de télévision italienne : pouvez-vous expliquer pourquoi vous pensez que c'est ainsi ?

….....

.....

.....

62) Pensez-vous que votre compétence linguistique en italien a changé depuis que vous vivez en France ?

- ❑ oui, c'est pire
- ❑ non
- ❑ oui, c'est mieux

63) Pensez-vous que vous utilisez plus ou moins l'italien depuis que vous habitez en France ?

- ❑ oui, moins
- ❑ non, je ne crois pas que je l'utilise ni plus ni moins
- ❑ oui, plus

64) Vous sentez-vous gêné quand vous parlez italien avec une personne italienne qui ne parle pas français ?

❑ oui ❑ non

65) Vous sentez-vous aussi gêné quand vous parlez italien avec une personne italienne qui, comme vous, vit en France depuis un moment ?

❑ oui ❑ non

66) Comment vous sentez-vous quand vous entendez des italiens (des touristes par exemple) parler français avec un fort accent italien ?

❑ cela me gêne ❑ cela ne me gêne pas

67) Avez-vous l'intention de rentrer en Italie un jour ?

❑ oui ❑ ne sais pas ❑ non

68) Pourquoi ?

….....

.....

.....

69) En regardant en arrière, pensez-vous que vous avez pris la bonne décision en choisissant de venir en France ?

❑ oui ❑ ne sais pas ❑ non

….....

.....

70) Vous êtes arrivé(e) à la fin de ce questionnaire, si vous souhaitez faire un commentaire (sur la langue ou le questionnaire), vous pouvez le faire dans les lignes suivantes. Merci beaucoup pour votre collaboration.

….....

….....

.....

.....

Annexe 8 : Dialogues des extraits C et J exploités à l'expérience du chapitre 7

Dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale »

Femme : - Je veux dire pardon pour tout à l'heure. J'ai été *désagréable*, je sais.
Homme : - Ne commençons pas à discuter maintenant, hein ? Va te coucher que l'un de nous deux dorme au moins.
Femme : - Bon, bonsoir. Mais je suis désolée.
Homme : - Désolée ? Tu ne sais dire que ça. Si tu es désolée, sois désolée. Si tu ne l'es pas, ne le dis pas, hein ? Sois franche. Tu es parfaitement contente qu'il y ait au moins quelqu'un qui soit content.
Femme : - Mais j'aimerais que toi tu sois content.
Homme : - Oui, c'est peut-être un peu beaucoup me demander. Mais si tu veux que je sois content et ben je suis content ! Je suis très content ! Je suis heureux ! Je suis un imbécile heureux ! Si je veux vivre dans mon idiotie, ça me regarde. Va te coucher. Tu as peur ? Rassure-toi : j'ai pas envie de te battre. Si j'ai envie de battre quelqu'un, c'est moi, l'idiot, le crétin, le débile !

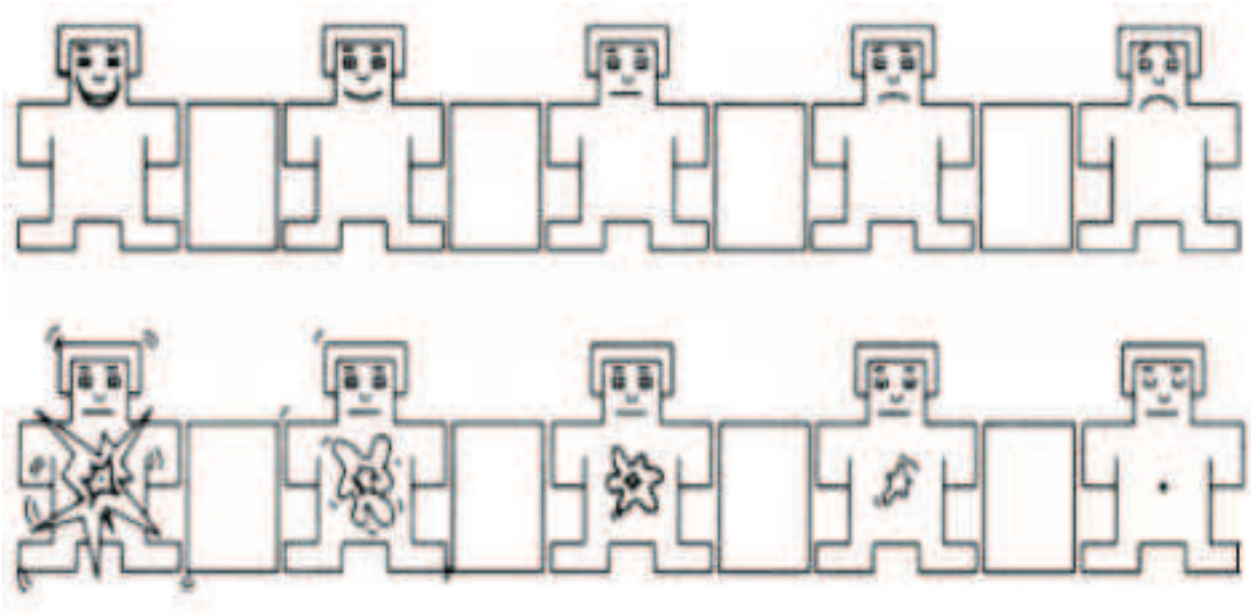
Dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail »

Jeune fille : - Bonjour Madame.
Propriétaire : - Bonjour Sabine. Comment allez-vous ?
Jeune fille : - Ça va bien, je vous remercie. C'est une affiche pour ma chambre. Je l'ai choisie parce qu'y avait du rose. Vous voulez voir ?
Propriétaire : - Non, pas maintenant. Je suis pressée, j'attendais votre arrivée pour partir. Bon, je ne passerai ni aujourd'hui ni demain et si quelqu'un me demande au téléphone, dites que je serai là vendredi.
Jeune fille : - A vendredi, entendu. Ah, j'oubliais, Madame De Saint-Denis a téléphoné samedi pour les jerseys.
Propriétaire : - Ça ne m'intéresse pas du tout, elle en veut quatre fois trop cher. Elle baissera, elle baissera. A vendredi.

Annexe 9 : Test de l'émotion induite par des extraits de films (Ong, Carde, Gross, & Manber, 2010)

Date :
Code participant :

Consigne :
Exprimez quelle émotion vous avait ressenti en visionnant l'extrait projeté avec l'échelle SAM.
Avant cela, pour comprendre le fonctionnement de l'échelle SAM, suivez la présentation qui est faite.

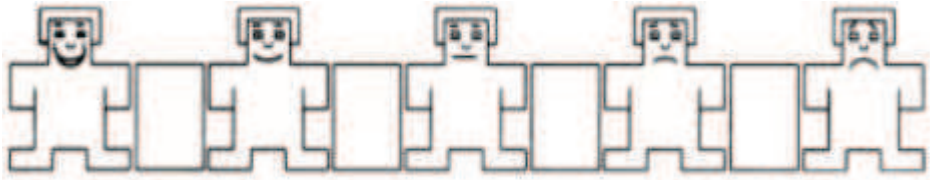


Annexe 10 : Explication du fonctionnement de SAM avec démonstration

L'utilisation de SAM par les sujets (cf : Annexe 9) est précédée d'une démonstration du fonctionnement de l'échelle avec des diapositives. Les explications données à l'oral sont les suivantes[4] :

SAM montre deux dimensions d'un sentiment : le degré de plaisir-déplaisir du sentiment (échelle SAM Plaisir) et l'intensité du sentiment (échelle SAM Eveil).

Voici l'échelle SAM PLAISIR :



(Cette échelle est présentée sur une diapositive)

L'extrémité de l'échelle SAM PLAISIR de gauche sert à indiquer que vous vous êtes senti(e) heureux(se), satisfait(e), content(e), plein(e) d'espoir. Si vous vous êtes senti(e) complètement heureux(se) en visionnant l'extrait, indiquez-le en mettant une croix sur la figure de gauche.

L'autre extrémité de l'échelle sert à indiquer que vous vous êtes senti(e) malheureux(se), contrarié(e), mécontent(e), mélancolique, désespéré(e). Si vous vous êtes senti(e) totalement mécontent(e) en visionnant l'extrait, indiquez-le en plaçant une croix sur la figure de droite.

Vous pouvez exprimer un ressenti plus ou moins agréable en plaçant une croix sur une autre figure.

Pour exprimer précisément votre ressenti, placez une croix sur une figurine ou entre deux figurines qui se situent entre les extrémités de SAM PLAISIR.

Si vous vous êtes senti(e) complètement neutre en visionnant l'extrait, ni heureux(se) ni triste, placez une croix sur la figure du milieu.

Voici l'échelle SAM EVEIL :

(Cette échelle est présentée sur une diapositive)

L'extrémité de gauche de l'échelle SAM EVEIL sert à indiquer que vous vous êtes senti(e) stimulé(e), excité(e), frénétique, nerveux(se), éveillé(e) en visionnant l'extrait.

Si vous vous êtes senti(e) complètement éveillé(e) en visionnant l'extrait, faîtes une croix sur la figure à gauche de l'échelle.

L'autre extrémité de l'échelle sert à indiquer que vous vous êtes senti(e) complètement détendu(e), calme, ennuyé(e), endormi(e). Si vous vous êtes senti(e) complètement calme en visionnant l'extrait, indiquez-le en faisant une croix sur la figure située à droite de l'échelle.

Vous pouvez exprimer un état spécifique en plaçant une croix sur une autre figure.

Si vous voulez exprimer plus précisément l'intensité de votre ressenti, vous pouvez inscrire une croix entre deux figures, l'extrémité de gauche correspondant à une très forte intensité et celle de droite une absence d'intensité.

Si vous ne vous êtes senti(e) ni tout à fait éveillé(e) ni tout à fait calme, placez une croix sur la figure du milieu de l'échelle.

[4] Ces explications se basent sur les consignes données par Lang et Bradley (1997) pour l'utilisation de la SAM.

Annexe 11 : Test du sentiment d'appartenance au groupe-classe (ESAS, Richer &Vallerand, 1998)

Code participant :
Date :

Consigne :
Voici une liste d'énoncés portant sur vos relations avec les membres de ce groupe-classe. Indiquez votre degré d'accord avec chacun de ces énoncés en entourant un nombre de l'échelle suivante.
Echelle : 1 = Pas du tout d'accord ; 8 = Tout à fait d'accord.

Dans mes relations avec les participants de ce groupe-classe, je me sens …

1. ... appuyé(e).	1	2	3	4	5	6	7	8
2. ... près d'eux.	1	2	3	4	5	6	7	8
3. ... compris(e).	1	2	3	4	5	6	7	8
4. ... attaché(e) à eux.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. ... écouté(e).	1	2	3	4	5	6	7	8
6. ... lié(e) à eux.	1	2	3	4	5	6	7	8
7. ... estimé(e).	1	2	3	4	5	6	7	8
8. ... uni(e) à eux.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. ... en confiance avec eux.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. ... un(e) ami(e) pour eux.	1	2	3	4	5	6	7	8

Dans ma relation avec l'enseignante de ce groupe-classe, je me sens …

11. ... appuyé(e).	1	2	3	4	5	6	7	8
12. ... près d'elle.	1	2	3	4	5	6	7	8
13. ... compris(e).	1	2	3	4	5	6	7	8
14. ... attaché(e) à elle.	1	2	3	4	5	6	7	8
15. ... écouté(e).	1	2	3	4	5	6	7	8
16. ... lié(e) à elle.	1	2	3	4	5	6	7	8
17. ... estimé(e).	1	2	3	4	5	6	7	8
18. ... uni(e) à elle.	1	2	3	4	5	6	7	8
19. ... en confiance avec elle.	1	2	3	4	5	6	7	8
20. ... un(e) ami(e) pour elle.	1	2	3	4	5	6	7	8

Annexe 12 : Test de la motivation (SIMS, traduit par Blanchard & Frasson, 2007)

Code participant :
Date :

Consigne :
Voici une liste d'énoncés portant sur l'activité à laquelle vous venez de participer constituée des discussions réalisées en petits groupes et avec l'ensemble du groupe classe sur les émotions éprouvées par les participants en visionnant l'extrait. Indiquez votre degré d'accord avec chaque énoncé en entourant un nombre de l'échelle suivante. *Echelle* : 1 = Pas du tout d'accord ; 8 = Tout à fait d'accord.

1. Je trouve que cette activité est intéressante.	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Je fais cette activité pour mon bien.	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Je fais cette activité parce que je suis supposé(e) la faire.	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Il doit y avoir une bonne raison pour que je fasse cette activité mais je ne la vois pas.	1	2	3	4	5	6	7	8
5. Je trouve cette activité plaisante.	1	2	3	4	5	6	7	8
6. Je pense que cette activité est une bonne chose pour moi.	1	2	3	4	5	6	7	8
7. Je fais cette activité parce que c'est quelque chose que je dois faire.	1	2	3	4	5	6	7	8
8. Je fais cette activité mais je ne suis pas sûr(e) que ça en vaille la peine.	1	2	3	4	5	6	7	8
9. Je trouve que cette activité est fun/cool.	1	2	3	4	5	6	7	8
10. C'est ma décision personnelle de faire cette activité.	1	2	3	4	5	6	7	8
11. Je fais cette activité parce que je n'ai pas le choix.	1	2	3	4	5	6	7	8
12. Je ne sais pas. Je ne vois ce que cette activité m'apporte.	1	2	3	4	5	6	7	8

13. Je me sens bien quand je fais cette activité	1	2	3	4	5	6	7	8
14. Je fais cette activité parce que je pense que cette activité est importante pour moi.	1	2	3	4	5	6	7	8
15. Je fais cette activité parce que j'ai le sentiment que je dois la faire.	1	2	3	4	5	6	7	8
16. Je fais cette activité mais je ne suis pas sûr que ce soit une bonne chose de la continuer.	1	2	3	4	5	6	7	8

Annexe 13 : Questionnaire 1 sur l'empathie

Code participant :
Date :

Consigne :
Répondez aux questions du tableau et aux questions suivantes. Pour répondre aux questions du tableau, entourez le chiffre correspondant à votre réponse en utilisant la présente échelle. *Echelle* : 1 = Non, jamais ; 8 = Oui, très souvent.

1. Eprouvez-vous des difficultés pour comprendre les émotions des natifs ?	1	2	3	4	5	6	7	8
2. Rencontrez-vous des difficultés pour identifier les émotions que les natifs éprouvent en observant leurs expressions faciales et vocales ?	1	2	3	4	5	6	7	8
3. Rencontrez-vous des difficultés pour vous mettre à la place des natifs et prendre en compte leurs intentions (motivations) afin d'identifier la nature de leurs émotions et comprendre quels sont les objets de ces dernières (situations, personnes sur lesquelles elles portent) et leurs causes ?	1	2	3	4	5	6	7	8
4. Rencontrez-vous des difficultés pour vous mettre à la place des natifs et prendre en compte leurs croyances (ce qu'ils pensent à propos d'événements et de situations donnés) afin d'identifier la nature de leurs émotions et comprendre quels sont les objets de ces dernières (situations, personnes sur lesquelles elles portent) et leurs causes ?	1	2	3	4	5	6	7	8

5. Donnez un ou deux exemple(s) d'une/de situation(s) lors de laquelle/desquelles il vous a semblé difficile de comprendre l'émotion qu'éprouvait un natif.

Exemple 1 :
……
……
……
……
……
……

Exemple 2 :

……..........

……..........

……..........

……..........

……..........

……..........

……..........

6. Est-ce qu'il vous semble, en général, que les films vous aident à mieux comprendre les émotions qu'éprouvent les natifs ? Entourez la réponse vous correspondant.

1. Oui 2. Non

Pourquoi ?

……..........

……..........

……..........

……..........

……..........

……..........

……..........

Annexe 14 : Grille d'observation de l'extrait (Mrowa-Hopkins & Strambi, 2008)

Personnage -jeune fille-	Tranche d'âge du personnage	Relation avec l'interactant	Position sociale	Situation	Non verbal : visage	Orientation du corps/gestuelle	Para-verbal : voix

Annexe 15 : Questionnaire 2 sur l’empathie

Code participant :
Date :

Consigne :
Répondez aux questions suivantes.

1. Sur quel(s) élément(s) vous êtes-vous basé(e) pour réussir à jouer les personnages ?
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………

2. Pour jouer les personnages et leurs états émotionnels, vous êtes-vous basé(e) sur les éléments suivants et à quel point ? Faites une croix dans la/les case(s) du tableau à côté du/des éléments(s) sur lequel/lesquels vous vous êtes basé(e) et entourez un nombre de l'échelle suivante pour exprimer avec quel degré vous avez pris en compte cet/ces élément(s). *Echelle* : 1 = Elément peu pris en compte ; 8 = Elément fortement pris en compte.

Mimiques faciales et gestualité des personnages.		1	2	3	4	5	6	7	8
Intonation, intensité de la voix et débit de parole des personnages.		1	2	3	4	5	6	7	8
Prise en compte des objets des émotions des personnages (personnage, situation sur lesquels portent leurs émotions).		1	2	3	4	5	6	7	8
Prise en compte des intentions (motivations) des personnages.									
Prise en compte des croyances (pensées relatives à la situation, l'événement) des personnages.		1	2	3	4	5	6	7	8

3. Avez-vous des remarques sur les activités d'observation et de théâtralisation auxquelles vous venez de participer ? Si oui, notez-les ci-dessous.
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………
…………………………………………………………………………………………………

Annexe 16 : Test de rappel libre des extraits

Consigne :

Racontez toute la scène : Décrivez avec le plus de détails et précisions possibles l'extrait étudié lors de la séance précédente. Qui dit quoi ? Comment ? Qui fait quoi ?

1. Décrivez le plus précisément possible tout ce que les personnages disent en utilisant des guillemets.
2. Décrivez le plus précisément possible la scène au niveau des mouvements des personnages : postures ; gestes des mains, des bras ; gestes de la tête ; mimiques des visages.
3. Décrivez le plus précisément possible la scène au niveau : du décor ; des vêtements des personnages

Suivez la procédure suivante :

> Tout d'abord, rédigez sur votre ordinateur les phrases du dialogue dites par les personnages en bleu comme ici-bas.

Jules dit à son ami : « A ce week-end ». Son ami lui dit : « A samedi ! Bonne fin d'après-midi »...

> Ensuite, ajouter à vos phrases des descriptions des mouvements et actions des personnages en rouge comme ici-bas.

Jules dit à son ami : « A ce week-end ». Il prend son sac. Son ami lui dit : « A samedi ! Bonne fin d'après -midi », en lui tapant l'épaule. Jules se touche le menton...

> Enfin, rédigez un paragraphe sur le décor de la scène et les vêtements des personnages en vert comme ici-bas.

Jules dit à son ami : « A ce week-end ». Il prend son sac. Son ami lui dit : « A samedi ! Bonne fin d'après -midi », en lui tapant l'épaule. Jules se touche le menton....

La scène a lieu dans le hall d'entrée de l'université. Dans le hall, il y a quatre chaises et deux panneaux d'affichage. Jules porte un tee-shirt rouge...

Annexe 17 : Test de rappel indicé du dialogue de l'extrait C « Dispute conjugale »

Code participant :
Date :

Consigne :
Voici ci-dessous des images de l'extrait que vous avez étudié. Chaque image accompagne un énoncé (soit une phrase) du dialogue de l'extrait. Regardez chaque image et rapportez en dessous ce que dit le personnage le plus précisément possible. Vous devez rapporter une phrase par image. Utilisez le style direct comme dans l'exemple ici-bas.

Exemple :
Question : Que demande la mère à sa fille quand elle lui passe la main dans les cheveux ?
Réponse : Mère : « *Est-ce que tu veux manger quelque chose*? »

1 : Quelle est la toute première chose que dit la femme à son compagnon au début de l'extrait ?

Femme : « ….....
….....»

2 : Qu'est-ce que dit la femme à son compagnon en lui touchant l'épaule ?

Femme : « ….....
….....»

3 : L'homme ordonne à sa femme quelque chose ; que lui dit-il ?

Homme : « .....
.....»

4 : L'homme donne ensuite un conseil à sa femme ; que lui dit-il ?

Homme : « ….....
.....»

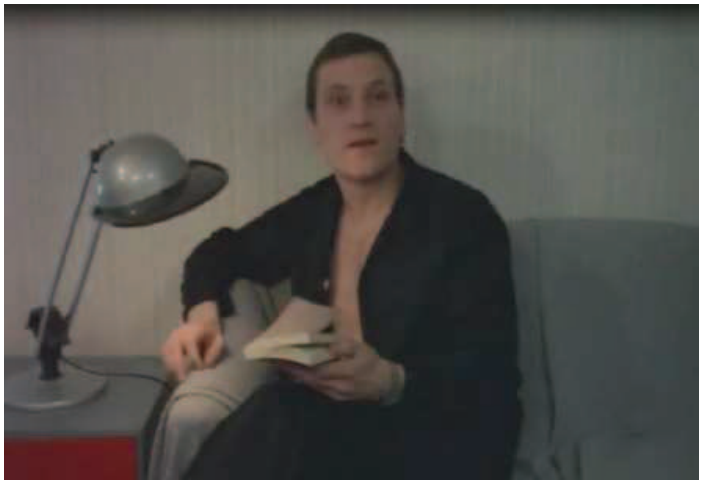
5 : Que dit la femme lorsqu'elle se lève du canapé ?

Femme : « ….....
…..... »

6 : Une fois levée, la femme dit quelque chose à son compagnon ; que lui dit-elle ?

Femme : « ….....
…..... »

7 : L'homme réagit à ce que lui dit sa compagne ; que lui demande dit-il ?



Homme : « ….....
.....»

8 : L'homme fait une remarque a sa compagne ; que lui dit-il ?

Homme : « ….....
.....»

9 : L'homme donne un premier conseil à sa compagne ; que lui dit-il ?

Homme : « ….....
.....»

10 : L'homme donne un second conseil à sa compagne ; que lui dit-il ?

Homme : « ….....
.....»

11 : L'homme donne un dernier conseil à sa compagne ; que lui dit-il ?

Homme : « ….....
.....»

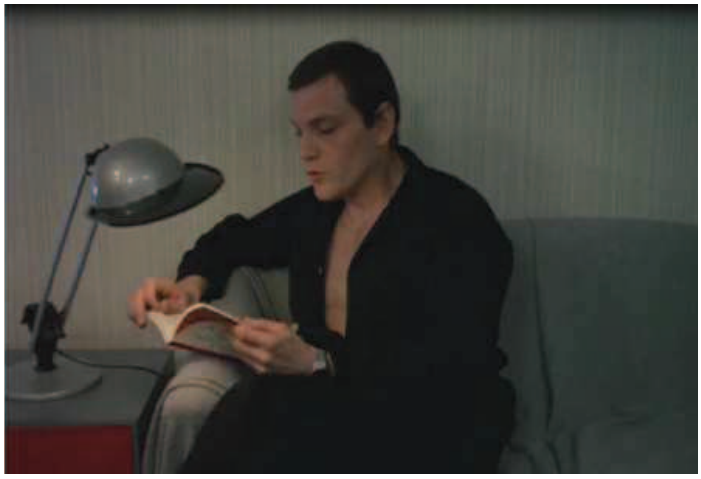
12 : Ensuite, l'homme fait une remarque à sa compagne ; que lui dit-il ?

Homme : « ….....
.....»

13 : La femme réagit à ce que lui dit son compagnon ; que lui dit-elle ?

Femme : « ….....
.....»

14 : L'homme réagit à ce que lui dit sa compagne ; que lui dit-il ?

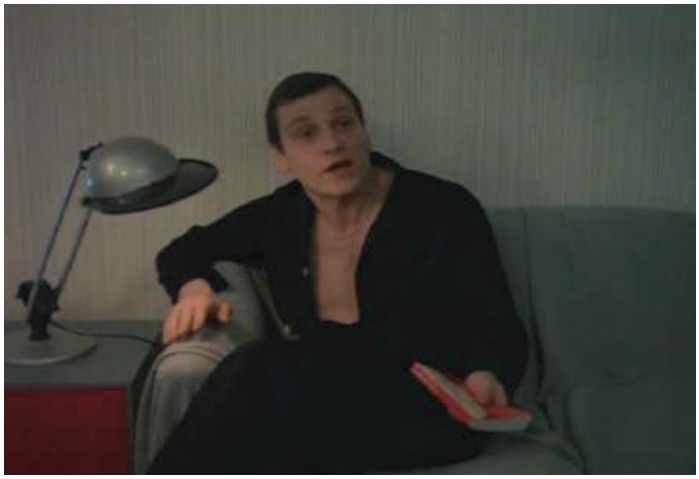


Homme : « ….....
.....»

15 : L'homme précise quelque chose à sa compagne ; que dit-il ?

Homme : « ….....
.....»

16 : Que dit l'homme ensuite ?



Homme : « ….....
.....»

17 : Qu'ajoute l'homme ?

Homme : « ….....
.....»

18 : Que finit par dire l'homme ?

Homme : « ….....
.....»

19 : Que dit l'homme quand il se lève du canapé ?

Homme : « ….....
.....»

20 : L'homme ordonne quelque chose à sa compagne une fois debout ; que dit-il ?

Homme : « ….....
.....»

21 : L'homme demande à sa compagne quelque chose ; que lui demande-t-il ?

Homme : « ….....
.....»

22 : Que dit ensuite l'homme à sa compagne ?

Homme : « ….....
.....»

23 : Qu'est-ce que dit l'homme à la toute fin de l'extrait ?

Homme : « ….....
.....»

Annexe 18 : Test de rappel indicé du dialogue de l'extrait J « Début d'une journée de travail »

Code participant :
Date :

Consigne :
Voici ci-dessous des images de l'extrait que vous avez étudié. Chaque image accompagne un énoncé (soit une phrase) du dialogue de l'extrait. Regardez chaque image et rapportez en dessous ce que dit le personnage le plus précisément possible. Vous devez rapporter une phrase par image. Utilisez le style direct comme dans l'exemple ici-bas

Exemple :
- Que demande l'homme à l'enfant quand il passe la main dans ses cheveux ?
Homme : « *Est-ce que tu veux manger* quelque chose? »

1. Que dit la jeune fille quand elle arrive à son travail ?

Jeune fille : « ….....
…..... »

2. Que dit la propriétaire à la jeune fille quand elle arrive au magasin ?

Propriétaire : « ….....
…..... »

3. Que demande la propriétaire à la jeune fille ?

Propriétaire : «.....
…..... »

4. Que répond la jeune fille ?

Jeune fille : « ….
…. »

5. Qu'annonce la jeune fille à la propriétaire ?

Jeune fille : « ….
…. »

6. Qu'ajoute la jeune fille ?

Jeune fille : « ….
…. »

7. Que demande ensuite la jeune fille à la propriétaire ?

Jeune fille : « ….
…. »

8. Que répond la propriétaire?

Propriétaire : «.....
…. »

9. Que précise la propriétaire ?

Propriétaire : «.....
…. »

10. Qu'ajoute la propriétaire?

Propriétaire : «.....
…..... »

11. Que dit la jeune fille à la propriétaire ?

Jeune fille : « …..
…..... »

12. Qu'est-ce que la jeune fille dit de plus à la propriétaire avant qu'elle sorte du magasin ?

Jeune fille : « …..
…..... »

13. Quelle remarque émet la propriétaire ?

Propriétaire : «.....
…..... »

14. Que dit de plus la propriétaire ?

Propriétaire : «.....
…..... »

15. Que dit la propriétaire en sortant du magasin ?

Propriétaire : «.....
…..... »

Annexe 19 : Test de rappel indicé du vocabulaire de l'extrait C

Code participant :

Date :

Consigne :

Remplissez le dialogue de l'extrait étudié. Chaque trou correspond à un mot.

Femme : - Je veux dire …..... pour tout à l'heure. J'ai été …..... , je sais.

Homme : - Ne commençons pas à discuter …..... , hein ? Va te …..... que l'un de nous deux dorme …..... .

Femme : Bon, …..... . Mais je suis désolée.

Homme : …..... ? Tu ne sais …..... que ça. Si tu es désolée, sois désolée. Si tu ne l'es pas, ne le dis pas, hein ? Sois …..... . Tu es …..... contente qu'il y ait au moins quelqu'un qui soit …..... .

Femme : - Mais j'…..... que toi tu sois content.

Homme : - Oui, c'est …..... un peu …..... me demander. Mais si tu veux que je …..... content et ben je suis content. Je suis …..... content ! Je suis …..... ! Je suis un …..... heureux. Si je veux …..... dans mon idiotie, ça me regarde. Va te coucher. Tu as …..... ?

Rassures-toi : j'ai pas …..... de te …..... . Si j'ai envie de battre quelqu'un, c'est moi, l'idiot, le …..... , le …..... !

Annexe 20 : Test de rappel indicé du vocabulaire de l'extrait J

Code participant :

Date :

Consigne :
Remplissez le dialogue de l'extrait étudié. Chaque trou correspond à un mot.

Jeune fille : -Bonjour Madame.
Patronne : - Bonjour Sabine. …..... allez-vous ?
Jeune fille : Ça va …..... , je vous …..... . C'est une …..... pour ma …..... . Je l'ai choisie parce qu'y avait du …..... . Vous voulez voir ?
Patronne : - Non pas …..... . Je suis …..... , j'…..... votre …..... pour partir. Bon, je …..... passerai ni …..... ni …..... mais si quelqu'un me …..... au …..... , …..... que je serai …..... vendredi.
Jeune fille : - A …..... , entendu. Ah, j' …..... , Madame de Saint-Denis a téléphoné …..... pour les jerseys.
Patronne : - Ça ne m' …..... pas du tout, elle en veut …..... fois trop …..... . Elle baissera, elle …..... . A vendredi.

Annexe 21 : Tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits C et J

Consigne :

Visionnez l'extrait étudié lors de la séance précédente et répondez aux questions posées à chaque arrêt sur image.

A chaque arrêt sur image, dites ce que le personnage fera juste après comme mouvement(s). Que fera-t-il ? Fera-t-il des mouvements au niveau de ses mains et/ou ses bras, son visage et/ou sa tête, son corps ?
Deux types de questions sont posés.
Pour certaines questions, vous devez dire quel(s) mouvements(s) le personnage fera juste après l'arrêt sur image. Ces mouvements ne sont pas accompagnés de paroles.
Pour d'autres questions, vous devez dire quel(s) mouvement(s) le personnage fera après l'arrêt sur image en disant quelque chose. Ces mouvements sont accompagnés de paroles.

Répondez en utilisant les colonnes adéquates du tableau.
Utilisez, par exemple, la colonne « Mains et/ou bras » pour indiquer les mouvements que le personnage fera juste après l'arrêt sur image avec ses mains.
Plusieurs réponses sont possibles. Par exemple, le personnage peut bouger ses mains et en même temps sourire, bouger la tête et regarder quelqu'un juste après l'arrêt sur image en disant « Ah, te voilà ! ».
Faîtes un trait dans la colonne « Rien » si selon vous le personnage ne fera pas de mouvement après l'arrêt sur image.
Faîtes un trait dans la colonne « Ne sais pas » si vous ne savez pas quel(s) mouvements(s) le personnage fera après l'arrêt sur image.

Répondez le plus précisément possible comme dans l'exemple suivant :

Question	**Réponse(s) : geste(s) du personnage**				
	Mains et/ou bras	Corps	Tête/Visage	Rien	Ne sais pas
1	- il se gratte la joue avec la main		- il bouge la tête de droite à gauche		
2	- il touche l'enfant sur l'épaule		- il regarde l'enfant		
3					/

L'arrêt sur image dure une minute. Vous avez une minute pour répondre à chaque question. La fin de l'arrêt sur image est signalée par un bip sonore. Une fois le bip émis, la lecture de l'extrait reprend : vous verrez le/les geste(s) fait(s) par le personnage après l'arrêt sur image et vous ne pourrez plus répondre à la question ni modifier votre réponse.

Avant de commencer le visionnage, suivez la démonstration.

Tableau des réponses:

Question	**Réponse(s) : geste(s) du personnage**				
	Mains et/ou bras	Corps	Tête/Visage	Rien	Ne sais pas
1					
2					
3					
4					

…..

Annexe 22 : Termes du lexique émotionnel du dialogue de l'extrait C

Femme :
-Je veux dire *pardon* pour tout à l'heure.
-J'ai été *désagréable*, je sais.

Homme :
-Ne commençons pas à discuter maintenant, hein ?
-Va te coucher que l'un de nous deux dorme au moins.

Femme :
-Bon, bonsoir.
-Mais je suis *désolée*.

Homme :
-*Désolée* ?
-Tu ne sais dire que *ça* !
-Si tu es *désolée*, sois *désolée*.
-Si tu ne *l'*es pas, ne *le* dis pas, hein ?
-Sois *franche*.
-Tu es parfaitement *contente* qu'il y ait au moins quelqu'un qui soit *content*.

Femme :
- Mais j'aimerais que toi tu sois *content*.

Homme :
- Oui, c'est peut-être un peu beaucoup me demander.
- Mais si tu veux que je sois *content* et ben je suis *content* !
- Je suis très *content* !
- Je suis *heureux* !
- Je suis un imbécile *heureux* !
- Si je veux vivre dans mon idiotie, ça me regarde.
-Va te coucher.
-Tu as *peur* ?
- *Rassure*-toi : j'ai pas *envie* de te battre.
- Si j'ai *envie* de battre quelqu'un, c'est moi, l'idiot, le crétin, le débile !

= 6 phrases sans terme appartenant au lexique émotionnel
15 phrases avec des termes appartenant au lexique émotionnel
2 phrases comptées parmi celles comprenant des termes affectivement chargées (au vu des notions émotionnelles auxquelles renvoient leurs mots grammaticaux)

Annexe 23 : Gestes ciblés au test de rappel indicé de l'extrait C

Les chiffres entre parenthèses correspondent à la question du test de rappel indicé (présent dans la l'Annexe numérique) qui cible le geste.

Personnage	Type de geste	Geste ciblé
Femme	Phatique (1)	Met ses mains sur l'épaule de l'homme
Femme	Phatique (2)	Serre l'épaule de l'homme avec ses mains
Homme	Co-verbal Paraverbal (10)	Bouge le livre vers sa droite et de haut en bas quand il dit : « Je suis très content !»
Homme	Co-verbal Paraverbal (4) Autocentré	Bouge sa main avec le livre vers sa gauche quand il dit : « Tu ne sais dire que ça » Décroise les genoux
Homme	Co-verbal Paraverbal (5) Co-verbal Paraverbal	Bouge la main avec le livre quand il dit « Si tu es désolée, sois désolée. » Bouge la tête
Homme	Autocentré (3)	Bouge son genoux
Homme	Pratique (6) Autocentré	Ouvre le livre quand il dit « Sois franche. » Croise les genoux
Homme	Pratique (11) Autocentré	Pose le livre quand il dit : « Si je veux vivre dans mon idiotie » Décroise les genoux
Homme	Pratique (7)	Feuillette le livre
Homme	Pratique (9) Phatique	Ferme le livre quand il dit : « c'est peut-être un peu beaucoup me demander». Regarde la femme
Homme	Phatique (8)	Regarde la femme quand il dit : « Tu es parfaitement contente ».

Annexe 24 : Gestes ciblés au test de rappel indicé de l'extrait J

Propriétaire	Pratique (1)	Prend son sac à main
Propriétaire	Pratique (2)	Met son manteau
Propriétaire	Pratique (3)	Prend son sac à main du meuble
Jeune fille	Pratique (4)	Pose son sac par terre
Jeune fille	Pratique (6)	Enlève son sac à main
Propriétaire	Pratique (12)	Ouvre la porte en la tirant
Jeune fille	Pratique (13)	Pose l'affiche (sur le meuble)
Jeune fille	Pratique (14)	Prend quelque chose d'emballé
Propriétaire	Co-verbal Paraverval (7)	Penche la tête en disant « dite que je serai là Vendredi »
Propriétaire	Co-verbal Paraverbal (11) Co-verbal Paraverbal (11)	Hoche la tête en disant : « Elle baissera » Hoche la tête en disant de nouveau : « elle baissera »
Jeune fille	Co-verbal Paraverbal (8)	Lève la tête quand elle dit : « A vendredi, entendu»
Jeune fille	Phatique (5)	Regarde la Propriétaire quand elle dit : « C'est une affiche pour ma chambre. »
Jeune fille	Phatique (8) Phatique	Regarde la Propriétaire quand elle dit : « Ah, j'oubliais» Avance vers la Propriétaire
Propriétaire	Régulateur (10)	Se tourne pour regarder la jeune fille quand elle lui dit : « Madame de Saint de Denis a téléphoné samedi pour les jerseys. »

Les chiffres entre parenthèses correspondent à la question du test de rappel indicé (présent dans la l'Annexe numérique) qui cible le geste.