

RECHERCHES
EN DIDACTIQUE
DES LANGUES
ET DES CULTURES

Recherches en didactique des langues et des cultures

Les cahiers de l'Acedle

13-1 | 2016

Interactions langagières et didactique des langues

Interactions fictives et émotions : comment s'appropriier la gestualité étrangère ?

Claire Del Olmo



Édition électronique

URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/558>

DOI : 10.4000/rdlc.558

ISSN : 1958-5772

Éditeur

ACEDLE

Référence électronique

Claire Del Olmo, « Interactions fictives et émotions : comment s'appropriier la gestualité étrangère ? », *Recherches en didactique des langues et des cultures* [En ligne], 13-1 | 2016, mis en ligne le 25 juillet 2016, consulté le 01 mai 2019. URL : <http://journals.openedition.org/rdlc/558> ; DOI : 10.4000/rdlc.558

Ce document a été généré automatiquement le 1 mai 2019.



Recherches en didactique des langues et des cultures is licensed under a Creative Commons Attribution-NonCommercial-NoDerivatives 4.0 International License

Interactions fictives et émotions : comment s'approprier la gestualité étrangère ?

Claire Del Olmo

Introduction

- 1 Cela fait plus de quarante ans que les liens entre parole et gestualité ont été mis en avant par les didacticiens spécialisés dans l'enseignement des Langues Etrangères (LE). Aujourd'hui, de nombreux enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) se proposent d'amener leurs apprenants à pratiquer une parole en mouvements. Activités théâtrales et corporelles leur permettent de sensibiliser les apprenants aux façons de se mouvoir spécifiques aux locuteurs de langue cible. L'alliance entre corps et production sonore permet aux apprenants de FLE d'améliorer leurs performances prosodiques dans la langue apprise. C'est pourquoi, plusieurs didacticiens se demandent comment recourir aux gestes pour améliorer la compétence d'expression orale des apprenants et nous nous interrogeons sur la façon dont il est possible de sensibiliser les apprenants à la gestualité étrangère.
- 2 Dans cet article, nous présenterons l'étude que nous avons menée pour observer comment les apprenants de FLE mémorisent les gestes des personnages d'interactions fictives présentes dans des extraits de films leur procurant des émotions. Dans un premier temps, nous exposerons notre cadre théorique. Nous montrerons *comment* et *pourquoi* les interactions simulées ont toujours fait partie de l'enseignement/apprentissage du FLE. Nous précisons ensuite les rapports qui existent entre : communication et gestualité étrangères ; mémoire et émotion. Puis, nous exposerons notre hypothèse de recherche sur les rapports entre les émotions des apprenants et leur mémorisation de la gestualité étrangère, l'enquête mise en place pour appréhender cette

hypothèse et ses résultats. Nous finirons par souligner les implications didactiques de nos résultats pour les enseignants de FLE.

Cadre théorique

Les interactions simulées en classe de FLE

- 3 Nous commencerons la présentation de notre cadre théorique en rappelant que depuis plus d'un demi-siècle, le "JE" de l'apprenant est invité à prendre part à des "JEUX" composés d'interaction simulées, d'interactions fictives. Cela fait fort longtemps que le "je" de l'apprenant » se travestit en un "JE" fictif au sein de l'espace classe.
- 4 Par exemple, dans la Méthodologie Audio-Orale, les apprenants mémorisent un dialogue. Puis, l'enseignant prononce un énoncé de cet échange et les apprenants lui répondent avec la réplique suivante. Au sein de la Méthodologie Structuro-Globale-Audio-Visuelle (Sgav), les apprenants retiennent un dialogue. Puis, ils le jouent en prenant le rôle de l'un des personnages ou bien ils jouent une saynète qui les amène à réutiliser les structures vues dans le dialogue. Par ailleurs, le jeu de rôle constitue l'activité phare des Approches Communicatives. Et aujourd'hui, les enseignants de FLE invitent souvent leurs apprenants à faire des pièces de théâtre, du théâtre-forum ou encore à théâtraliser des extraits de films.
- 5 En outre, depuis la méthodologie Sgav jusqu'aujourd'hui, avec des enseignants de LE qui invitent leurs apprenants à reproduire des séquences de films comme s'ils remplaçaient les acteurs, les voix et corps de personnages fictifs servent de modèles pour l'apprentissage de la langue et de la culture cibles. On demande aux apprenants d'endosser le rôle de personnages qu'on leur présente visuellement par le biais d'images fixes ou en mouvements accompagnées d'une bande sonore. Corps et voix de ces personnages doivent être reproduits. On permet aux apprenants, par le jeu d'acteur, de se mettre à la place d'un locuteur de la langue-culture étrangère, représenté par le personnage de la scène que l'on introduit au sein de l'espace classe, et cela dans sa multidimensionalité, sur le plan verbal et non verbal. On les conduit à avoir des comportements vocaux et gestuels qu'ils pourront, par la suite, reproduire dans les situations de communication authentiques auxquelles ils seront amenés à prendre part.
- 6 Pour les enseignants, les didacticiens : demander aux apprenants de jouer la scène qu'on leur présente via des images ou un film leur permet d'améliorer leur compétence d'expression orale et de prendre conscience du rapport existant entre parole, communication et gestualité, tout en expérimentant ce rapport, en le vivant. Apprendre une LE, ce n'est pas seulement apprendre le système linguistique cible mais c'est aussi se familiariser avec la gestualité des locuteurs de la langue que l'on apprend.

La communication et la gestualité étrangère

- 7 Rappelons qu'il y a dans chaque culture des Comportements Posturo-Mimo-Gestuels (Cpmg), correspondant par exemple à certaines manières de regarder ou encore de toucher son interlocuteur, qui sont spécifiques. Et lorsqu'un individu perçoit ces Cpmg, il les interprète en fonction de la socioculture à laquelle ils appartiennent, socioculture au sein de laquelle l'individu s'est développé (Pavelin, 2002 : 48).

- 8 De plus, toute prise de parole est accompagnée de gestes co-verbaux paraverbaux et ces gestes attestent du “lien direct entre la production de la parole et l’organisation musculaire tonique de l’ensemble du corps” (Billières, 2002 : 43). Les gestes co-verbaux paraverbaux sont liés à l’énonciation. Ils dépendent de la parole et servent la prosodie. Ce sont des gestes de battements, de scansion qui servent à marquer l’emphase, qui rythme la parole que nous produisons. Or selon Llorca (1999) : les comportements gestuels et les comportements vocaux sont en synchronie sur le plan de l’énergie : ils suivent les mêmes schémas rythmiques, schémas propres à chaque langue. C’est précisément pour cette raison que d’après l’auteur : “*Apprendre une langue étrangère, c’est apprendre une nouvelle façon de bouger en parlant, un nouveau mode d’articulation entre gestes et Articulation*” (Llorca, 2001 : 141). Recourir au geste constitue ainsi selon elle une technique pour amener l’apprenant à avoir une meilleure prosodie lorsqu’il s’exprime dans la langue cible. Il est alors essentiel que les enseignants de LE qui proposent des activités théâtrales à leurs apprenants prêtent attention à leur gestualité car si les apprenants continuent à se mouvoir comme ils le font de façon naturelle dans leur langue maternelle lorsqu’ils produisent des énoncés en LE, ils ne pourront améliorer leurs performances prosodiques dans la langue cible.
- 9 Nous précisons, dans la suite de la présentation de notre cadre théorique, pourquoi il peut être, selon nous, intéressant d’inviter les apprenants de FLE à théâtraliser des extraits de films qui leur procurent des émotions pour les sensibiliser à la gestualité étrangère. Notre réflexion s’inscrit dans un cadre de recherche relativement original puisque pendant longtemps, l’émotion a été la grande absente des théories de l’apprentissage.

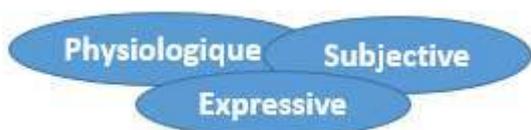
L’émotion et la didactique du FLE

- 10 La longue absence de l’émotion au sein des théories d’apprentissage s’explique par le fait qu’elle a longtemps été envisagée de façon disjointe à la cognition (Nkambou, Delozanne & Frasson, 2007). Les philosophes, comme Descartes, la considéraient comme un phénomène venant troubler la raison qu’il s’agissait absolument de maîtriser pour le bon déroulement de la pensée.
- 11 L’absence de définition du terme “émotion” dans les dictionnaires des années 1970-1980 de didactique, de pédagogie, sur l’éducation témoigne d’une récente prise en compte de l’émotion par le champ de l’enseignement/apprentissage des LE. Comme on peut le voir avec le dictionnaire de Didactique des langues de Galisson et Coste (1976), les didacticiens ne s’intéressent guère aux problématiques émotionnelles à la fin des années 1970. Par contre, le *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde* (Cuq, 2003) nous montre qu’aujourd’hui l’émotion est considérée par les didacticiens comme peuvent l’être les problématiques motivationnelles, linguistiques.
- 12 Les didacticiens ont commencé à s’intéresser à l’émotion depuis que ses rapports avec la cognition ont été attestés dans les années 1990 par les travaux de Damasio (2006) qui met en exergue les bases neuronales de l’émotion. Aujourd’hui, les auteurs expliquent comment la cognition, la manière dont nous traitons les informations en provenance de notre environnement, déterminent nos émotions et dans quelle mesure nos émotions influencent nos processus cognitifs de perception, d’attention ou encore de mémorisation (Rui Da Silva, 2011). L’émotion a fini par trouver sa place dans les théories de

l'apprentissage comme la Cognitive-Affective Theory of Learning with Media (Moreno, 2005).

- 13 Avant d'aller plus loin, il semble important de rappeler ce à quoi correspond une émotion. L'émotion n'est pas à confondre avec l'humeur (Corson, 2002 : 111-112). L'humeur n'est pas engendrée par un stimulus particulier et elle est de longue durée. Au contraire, l'émotion est toujours suscitée par un stimulus et elle est d'une durée relativement courte. De plus, l'émotion est un phénomène multidimensionnel. Elle a d'abord une dimension plus ou moins agréable et plus ou moins intense (Plutchik, 1980). Et comme Chalifour (1993) le précise, l'émotion est : *physiologique* (elle correspond à des changements corporels, comme l'accélération du pouls pour la peur) ; *expressive* (elle est accompagnée de comportements non verbaux comme le sourire accompagne la joie) ; *subjective* (un sentiment agréable ou désagréable se joint à elle). La figure n° 1 illustre ces trois composantes de l'émotion.

Figure 1 – Les dimensions de l'émotion selon Chalifour (1993)

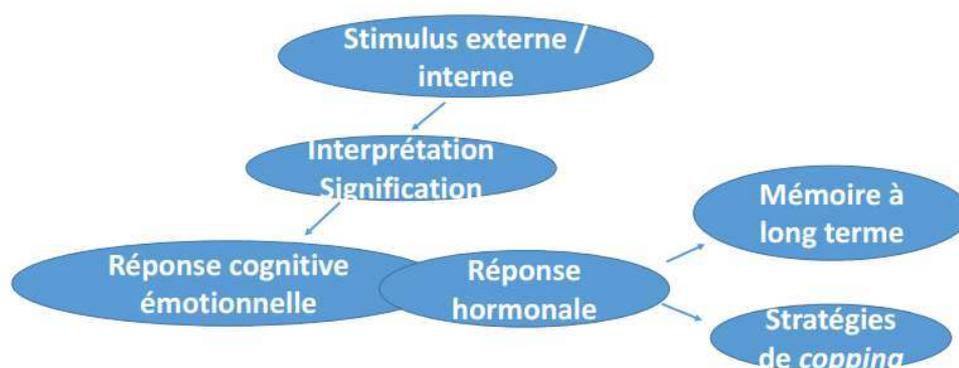


L'émotion et la mémoire

- 14 Après avoir donné une définition de l'émotion, nous pouvons maintenant souligner que la psychologie cognitive met en avant les liens existants entre émotion et mémoire. Or ces rapports retiennent particulièrement notre attention lorsque nous nous demandons comment sensibiliser les apprenants de FLE à la gestualité étrangère.
- 15 En général, le stimulus qui procure des émotions aux individus qui le perçoivent est mieux mémorisé et rappelé par ces derniers que le stimulus qui n'engendre aucune émotion (Martins, 1981). De plus, certaines études indiquent que lorsqu'un stimulus suscite des émotions négatives chez des individus, ceux-ci vont focaliser leur attention sur le stimulus (Maheu & Lupien, 2003). Ils vont mieux se rappeler des détails centraux de la situation les menant à éprouver cette émotion négative que d'autres informations (Christianson & Loftus, 1991). Certaines études menées en psychologie cognitive montrent ainsi que *les documents filmiques qui induisent des émotions négatives* chez les spectateurs focalisent leur attention (Bornstein, Liebel & Sarberry, 1998 ; Migueles & Garcia-Bajos, 1999).
- 16 Toutefois, plusieurs recherches montrent, qu'en réalité, ce n'est pas la valence positive ou négative de l'émotion induite par un stimulus qui va déterminer l'optimisation de sa mémorisation mais son intensité (Drouler & Rouillet, 2003). Plus un stimulus induit une émotion intense chez un sujet, plus ce sujet le mémorise. Mais que se passe-t-il au niveau de notre cerveau lorsque nous percevons un stimulus, externe (en provenance de notre environnement) ou interne (correspondant à la réactivation d'un souvenir dans notre mémoire), qui nous procure une émotion ?
- 17 Cahill et Mcgaugh (1998) décrivent bien le processus qui nous conduit à percevoir un stimulus émouvant puis à le stocker dans notre mémoire. Tout d'abord, lorsque nous percevons un stimulus, nous l'interprétons. C'est-à-dire que nous lui donnons une

signification. Et lorsque nous l'évaluons cognitivement comme émouvant nous fournissons une réponse hormonale. Il va y avoir au niveau de notre cerveau et plus précisément de notre amygdale une augmentation de la sécrétion des catécholamines, hormones correspondant à la noradrénaline et à l'adrénaline (Maheu & Lupien, 2003). C'est précisément cette réponse hormonale qui nous permet d'adopter des *stratégies de coping*, en ayant un comportement pour faire face à la situation qui nous mène à éprouver une émotion, et aussi de mieux stocker dans notre mémoire à long terme les informations perçues. Cette réponse hormonale explique pourquoi toute situation émotionnelle est mieux retenue qu'une situation non émotionnelle. La figure n° 2 illustre le processus de mémorisation d'un événement que nous interprétons comme émotionnel.

Figure 2 – Mémorisation d'un stimulus émotionnel selon Cahill et Mcgaugh (1998)



- 18 Le processus que nous venons de décrire et présenté par la figure n° 2 explique pourquoi de nombreuses études comme celle de Drouler et Roulet (2003) montrent qu'entre un stimulus filmique A qui induit des émotions très intenses et un stimulus filmique B qui suscite beaucoup moins d'émotions chez les spectateurs, ce sont les informations verbales et non verbales du stimulus A qui seront les mieux mémorisées par ces derniers.

Hypothèse

- 19 Le cadre théorique présenté nous conduit à formuler une hypothèse de travail : des apprenants de FLE qui théâtralisent un extrait de film leur procurant des émotions intenses mémoriseront mieux les gestes des personnages que des apprenants qui mettent en scène un extrait leur procurant moins d'émotions.

L'enquête

Sujets

- 20 Afin d'appréhender notre hypothèse, nous mettons en place une enquête que nous menons auprès d'apprenants de FLE chinois, ayant acquis un niveau B2 en français. Ces étudiants n'avaient pas suivi de cours de FLE à nos côtés. Nous ne les avons pas habitués aux types de tâches que nous leur avons demandé de faire dans le cadre de notre étude. Nous leur avons présenté notre enquête comme une "classe de FLE test". Ils ont participé de manière volontaire, souvent dans le but de profiter d'un enseignement supplémentaire.

Matériel

- 21 Dans cette enquête, nous utilisons deux extraits de films français que nous sélectionnons sur la base des résultats d'un test de réception émotionnelle (Del Olmo, 2013). Ces résultats nous donnent des informations sur le potentiel de l'induction émotionnelle des extraits d'un corpus que nous avons constitué¹. Nous retenons l'extrait du corpus ayant induit des émotions négatives chez le plus grand nombre de sujets chinois ayant participé à ce test ainsi que l'extrait ayant engendré des réceptions non émotionnelles chez le plus grand nombre d'entre eux. Pour sélectionner deux extraits de films de notre corpus nous nous basons donc essentiellement sur un critère émotionnel ; nous considérons : les émotions, ou au contraire l'absence d'émotion, que les extraits de notre étude avaient fait éprouver aux sujets chinois que nous avons, alors, interrogés.
- 22 Par convention nous nommerons le premier extrait : Extrait A "Dispute conjugale". Cet extrait est issu du film *Les nuits de la pleine lune* (00 :30 :08-00 :31 :08) d'Eric Rohmer. Nous intitulerons le second extrait : Extrait B "Début d'une journée de travail". Cette séquence est issue du film *Le beau mariage* (00 :09 :04-00 :10 :09) du même auteur.
- 23 Le tableau suivant présente le contenu de ces deux extraits en termes de gestes².

Tableau 1 – Gestes des personnages des Extraits A et B.

Gestes	Extrait A "Dispute conjugale"	Extrait B "Début d'une journée de travail"
<u>Extra-communicatifs</u> (exemple : prise d'un sac à main / Extrait A)	11	19
<u>Liés à l'homéostasie de la relation des personnages</u> (exemple : mouvement de recul maintenant une certaine distance entre les interactants / Extrait B)	7	6
Communicatifs	35	19
<u>Co-verbaux - paraverbaux</u> (exemple : mouvement de haut en bas de la main qui accompagne un énoncé / Extrait B)	15	12
<u>Synchronisateurs</u> (exemple : regard vers un interactant pour s'assurer son écoute)	13	5

- 24 Dans ce tableau, notre typologie des gestes reprend celle de Cosnier et Vaysse (1997). Les gestes extra-communicatifs correspondent aux gestes de confort, soit aux gestes qui accompagnent ce qui est dit mais qui ne véhiculent pas d'information en eux-mêmes (gestes d'auto-contact, changements de postures). Nous considérons aussi parmi ces gestes les gestes pratiques (Coletta, 2004) soit les gestes qui sont orientés vers la manipulation d'objets et sont au service du quotidien.

- 25 Les gestes liés à l'homéostasie de la relation des interactants correspondent aux mouvements d'attrait ou de rejet entre les interlocuteurs. Ils sont par exemple constitués des touchés et regards visant le maintien d'un équilibre, d'une distance supportable pour les partenaires de l'interaction les uns par rapport aux autres.
- 26 Nous entendons par gestes communicatifs co-verbaux paraverbaux les gestes qui dépendent de la parole et servent la prosodie. Ce sont des gestes de la tête ou de la main soulignant l'intonation, l'emphase. Ils correspondent à des battements ou des mouvements qui rythment la parole (Coletta, 2004). Quant aux gestes synchronisateurs, ce sont les gestes qui régulent l'interaction. Ces gestes peuvent être phatiques, comme des regards, touchés assurant le contact visuel ou physique, et permettre au locuteur d'attirer ou de maintenir l'attention du destinataire, de prendre la parole. Ils peuvent aussi être régulateurs, tels les hochements de la tête ou changement de postures qui permettent à celui qui reçoit un énoncé de faire comprendre au locuteur qu'il lui prête attention ou de l'amener à développer son discours.
- 27 Ainsi qu'on peut le constater avec le tableau 1, il y a plus de gestes communicatifs qu'extra-communicatifs dans l'extrait A. Dans cet extrait, le nombre de gestes communicatifs équivaut à plus du double du nombre de gestes extra-communicatifs. Au contraire, dans l'extrait B, 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. Il nous semble donc pertinent d'observer comment des apprenants de FLE mémorisent les gestes des personnages de ces deux extraits³.

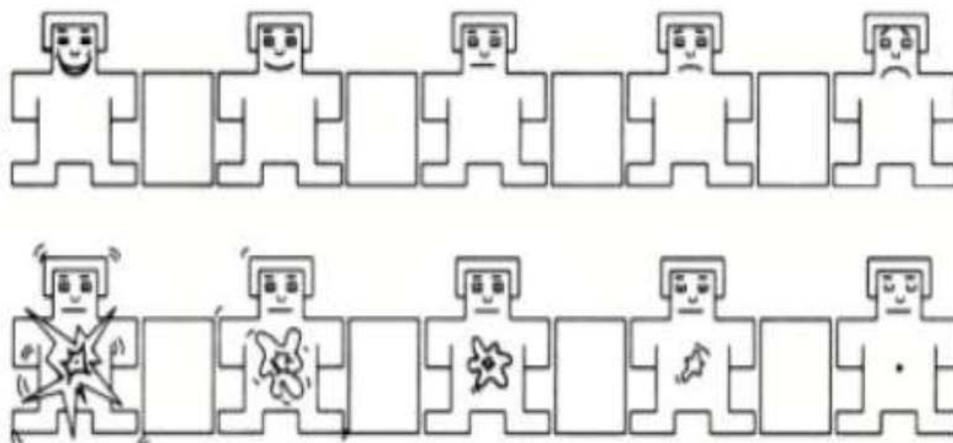
Déroulement de l'enquête

- 28 Dans le cadre de cette enquête, nous invitons 28 sujets chinois ayant acquis un niveau B2 à mémoriser l'extrait A "Dispute conjugale" dans le but de le théâtraliser en binômes. Ces sujets font partie de notre groupe expérimental. Nous demandons aux 23 sujets chinois de notre groupe contrôle de mémoriser puis de théâtraliser l'extrait B "Début d'une journée de travail". Les sujets participent à notre étude en groupes classes comprenant de 5 à 9 participants. Si un participant n'a pas de binôme l'enseignante lui donne la réplique. Les sujets doivent mémoriser et jouer chaque personne de l'extrait appris. L'enquête suit les étapes suivantes :

Première partie

1. Les participants et l'enseignante se présentent.
2. L'enseignante explique aux sujets qu'ils vont voir un extrait de film qu'ils devront théâtraliser.
3. L'enseignante leur précise qu'ils devront exprimer l'émotion que l'extrait leur procure avec le Self Assessment Manikin Scale (Sam)⁴. Sam est une échelle que nous rapportons dans la figure 3.

Figure 3 – Echelle Sam (Ong, Cardé, Gross & Manber, 2010)



29 L'enseignante explique aux sujets qu'ils devront préciser la nature de l'émotion que leur fait éprouver l'extrait visionné au niveau de sa valence (c'est-à-dire de son caractère positif ou négatif soit de son aspect agréable ou désagréable) ainsi que de son intensité (soit l'état d'éveil physiologique qui l'accompagne). Pour exprimer la valence de leur émotion, les sujets devront utiliser la première bande de figurines de Sam. Plus ils sélectionneront une figurine ou une case proche d'une figurine souriante, plus cela signifiera que leur émotion aura été positive. Plus ils sélectionneront une case ou figurine de la seconde bande de Sam vers la gauche, plus cela voudra dire qu'ils auront éprouvé une émotion de forte intensité.

1. L'enseignante distribue l'échelle Sam aux sujets.
2. Les sujets du groupe expérimental visionnent l'Extrait A "Dispute conjugale" et ceux du groupe contrôle visionnent l'Extrait B "Début d'une journée de travail".
3. Les sujets expriment l'émotion que leur procure l'Extrait A ou B avec Sam.
4. L'enseignante propose une écoute morcelée de l'extrait diffusé avec répétition des énoncés et explication du vocabulaire selon les besoins des sujets.
5. Les participants mémorisent l'extrait visionné grâce à des visionnages en autonomie sur ordinateur d'une durée de 10 minutes.
6. Le dialogue est fourni aux sujets. Ils se mettent en binômes pour en réaliser une lecture interprétée. Ils lisent les répliques de chaque personnage.
7. Les sujets jouent le dialogue en prenant le rôle de chaque personnage sans le texte.
8. Les participants jouent l'extrait, comme s'ils étaient les acteurs, en mouvements et dans l'espace. Ils interprètent chaque personnage.
9. A la fin de la séance, les participants sont invités à se présenter à une autre activité qui aura lieu une semaine plus tard. L'enseignante leur précise que cette activité comprendra des tâches d'expression et de compréhension écrites.

Deuxième partie

1. Une semaine plus tard, lorsque les individus se présentent, ils ne sont pas invités à participer à des activités autour de l'écrit mais, en réalité, à réaliser des tests de rappel de l'extrait qu'ils ont théâtralisé.
2. Les sujets réalisent un test de rappel libre de l'extrait. Ils doivent rappeler par écrit le dialogue et le décor de l'extrait ainsi que les gestes des personnages et leur costume.

3. Les participants réalisent ensuite un test de rappel indicé des gestes des personnages de l'extrait sur lequel ils ont travaillé. Dans ce test, l'extrait leur est projeté mais il est entrecoupé de questions avec des arrêts sur images. Les sujets doivent rappeler (par écrit) ce que fera l'un des personnages juste après l'arrêt sur image lorsqu'il dira ou non une réplique donnée. Ils ont une minute pour répondre à chaque question. Dans le test de rappel indicé les sujets doivent rappeler 8 gestes extra-communicatifs et 8 gestes communicatifs dont 4 gestes co-verbaux paraverbaux et 4 gestes co-verbaux synchronisateurs.
- 30 Pour des raisons diverses 13 sujets du groupe expérimental et 15 du groupe contrôle réalisent la seconde partie de notre enquête.

Analyse des données recueillies

Les émotions induites par les extraits

- 31 Pour identifier les émotions induites par l'Extrait A "Dispute conjugale" chez les sujets du groupe expérimental et par l'Extrait B "Début d'une journée de travail" chez ceux du groupe contrôle, nous codons les données fournies par les participants à l'échelle Sam. Nous attribuons des scores de 9 à 1 points pour la valence positive ou négative des émotions éprouvées par les sujets (1 = émotion très positive ; 9 = émotion très négative). Nous octroyons des scores de 9 à 1 points pour les intensités de leurs émotions (1 = émotion de très faible intensité ; 9 = émotion de très forte intensité).

Le test de rappel libre

- 32 Afin d'observer comment dans le test de rappel libre les sujets du groupe expérimental rappellent les gestes des personnages de l'extrait A "Dispute conjugale" et ceux du groupe contrôle les gestes des personnages de l'extrait J "Début d'une journée de travail", les pourcentages des gestes des personnages de l'extrait rappelés sont calculés. Nous les calculons à partir du nombre des différents types de gestes communicatifs et extra-communicatifs identifiés pour chaque extrait.
- 33 Dans le but de constater s'il existe des différences significatives entre les rappels des gestes des personnages de l'extrait exploité par les sujets du groupe expérimental et de l'extrait exploité par les sujets du groupe contrôle nous transformons les pourcentages de rappel en scores de rappel. Cette transformation nous permettra de réaliser des tests statistiques⁵. Nous attribuons ainsi le score de :
- 1 aux sujets rappelant de 0,1 % à 19 % des gestes d'un certain type
 - 2 aux sujets rappelant de 20 % à 39 % des gestes d'un type donné
 - 3 aux sujets rappelant de 40 % à 59 % des gestes d'une catégorie
 - 4 aux sujets rappelant de 60 % à 80 % des gestes d'une catégorie
 - 5 aux sujets rappelant de 80 % à 100 % des gestes d'un type donné
- 34 Pour comparer les performances des sujets du groupe expérimental au test de rappel indicé des gestes des personnages de l'Extrait A "Dispute conjugale" avec celles des sujets du contrôle au test de rappel indicé des gestes des personnages de l'Extrait B "Début d'une journée de travail", les données recueillies à ces tests sont analysées. Pour cela, un barème est créé. Pour chaque geste cible rappelé nous attribuons les scores suivants :
- 3 au geste rappelé exactement (avec l'objet qu'il concerne pour les gestes extra-communicatifs autocentrés et les gestes pratiques).

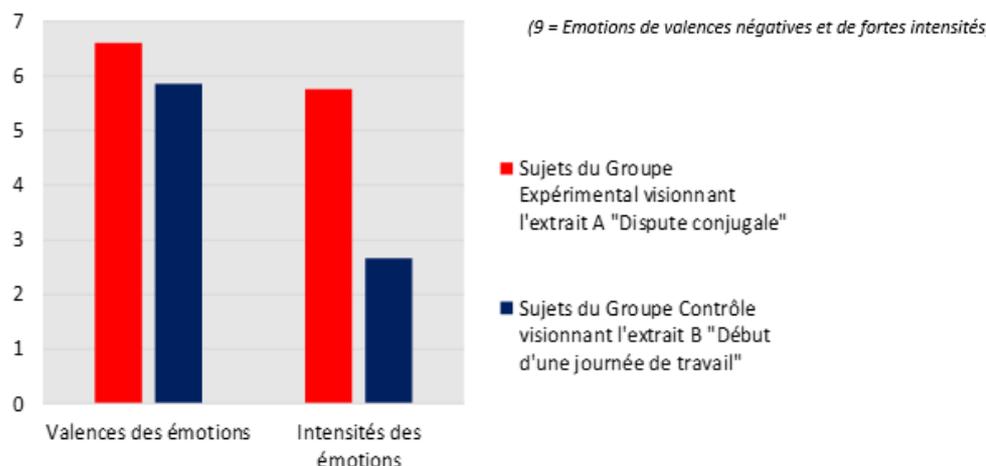
- 1,5 au geste rappelé sans l'objet qu'il concerne
 - 1 au geste rappelé en partie
 - 0,5 à l'objet rappelé manipulé par le geste mais sans le geste précisé
- 35 Par ailleurs, pour que les scores des réponses à une question du test de rappel indicé soient comptabilisés dans l'analyse, nous convenons qu'il doit au moins y avoir un sujet réalisant le test qui fournisse un élément de réponse correct à cette question. Dans le cas contraire, cette question est éliminée de l'analyse. Nous considérons qu'elle n'est pas pertinente. Enfin, nous réalisons des tests statistiques pour voir s'il y a des différences significatives entre la manière dont les sujets du groupe expérimental et du groupe contrôle rappellent les gestes ciblés aux tests de rappels indicés.

Résultats

Les émotions induites par les extraits

- 36 La figure n° 4 illustre la nature des émotions qu'ont éprouvées les sujets du groupe expérimental en visionnant l'Extrait A "Dispute conjugale" et les sujets du groupe contrôle en voyant l'Extrait B "Début d'une journée de travail".

Figure 4 – Valences et intensités des émotions induites par les extraits chez les sujets



- 37 Ainsi que l'indique la figure n° 4, les sujets du groupe expérimental en visionnant l'extrait A "Dispute conjugale" semblent avoir des émotions un peu plus désagréables que les sujets du groupe contrôle en visionnant l'extrait B "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. Toutefois, les tests statistiques que nous réalisons sur ces observations ne signalent pas de différence significative entre les valences des émotions des deux groupes de sujets. Les émotions négatives induites par l'Extrait A chez les sujets du groupe expérimental sont semblables à celles suscitées par l'Extrait B chez les sujets du groupe contrôle.
- 38 De plus, la figure n° 4 montre que les sujets du groupe expérimental visionnant l'Extrait A "Dispute conjugale" dans la première partie de notre enquête semblent avoir des émotions plus intenses que celles des sujets du groupe contrôle qui regardent l'Extrait B

“Début d’une journée de travail”. Nous obtenons une moyenne de 5,76 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. Or la moyenne des rangs obtenue pour les intensités des émotions vaut 20,04 pour les sujets du groupe expérimental contre 9,7 pour les sujets du groupe contrôle et il y a une différence statistiquement significative entre ces moyennes ($U(N = 28) = 25,500, p = 0,001$). Ce qui signifie que les sujets du groupe expérimental lorsqu’ils visionnent l’Extrait A ont des émotions d’intensités significativement plus importantes que celles des sujets du groupe contrôle lorsqu’ils visionnent l’extrait B.

Le rappel libre

- 39 Le tableau suivant présente les résultats des sujets du groupe expérimental au test de rappel libre des gestes des personnages de l’Extrait A “Dispute conjugale” et des sujets du groupe contrôle au test de rappel libre des gestes des personnages de l’Extrait B “Début d’une journée de travail”.

Tableau 2 – Résultats au test de rappel libre des gestes des personnages des Extraits A et B

Groupes	Extrait	Gestes rappelés	Nombre de sujets	Moyenne des rangs	Test U de Mann-Wythney
Expérimental	A	Co-verbaux paraverbaux	13	17,73	$(U(N = 28) = 55,5, p = 0,024)$
Contrôle	B		15	11,10	
Expérimental	A	Liés à l’homéostasie de la relation des personnages	13	20,69	$(U(N = 28) = 17, p = 0,000)$
Contrôle	B		15	9,13	

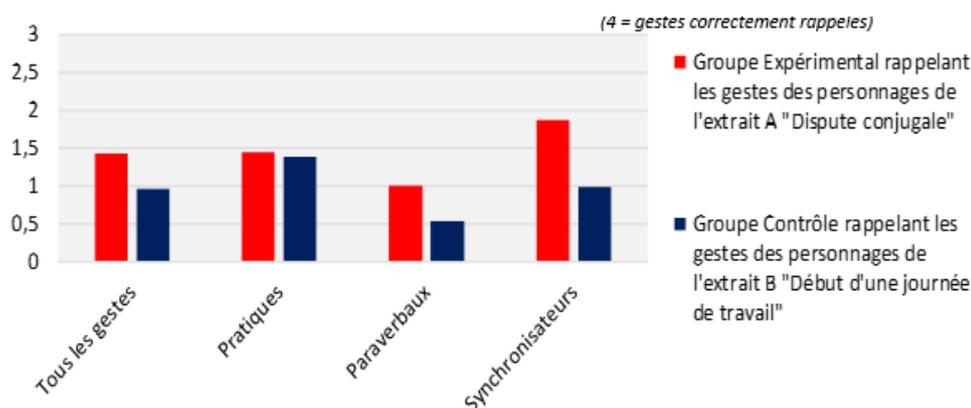
- 40 Le tableau n° 2 permet de constater que les sujets du groupe expérimental, au test de rappel libre, obtiennent une moyenne des rangs pour leur performance au rappel des gestes communicatifs co-verbaux paraverbaux des personnages de l’extrait étudié dans la première partie de notre enquête supérieure à celle qu’obtiennent les sujets du groupe contrôle.
- 41 Les sujets du groupe expérimental obtiennent une moyenne des rangs de 17,73 pour le rappel des gestes coverbaux paraverbaux des personnages de l’extrait A “Dispute conjugale” tandis que les sujets du groupe contrôle ont une moyenne des rangs de 11,70 pour le rappel de ces types de gestes des personnages de l’extrait B “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 A et le rappel que réalisent les sujets du groupe contrôle des gestes des personnages de l’Extrait B ($U(N = 28) = 55,5, p = 0,024$).
- 42 De fait, les sujets du groupe expérimental rappellent mieux, et ont davantage mémorisé, les gestes des personnages de l’Extrait A qui ont une fonction de structuration de la parole par rapport à la façon dont les sujets du groupe contrôle rappellent, et ont mémorisé, ces gestes des personnages de l’Extrait B.

- 43 Par ailleurs, les sujets du groupe expérimental semblent avoir une meilleure performance au test de rappel libre en ce qui concerne le rappel des gestes des personnages liés à l'homéostasie de leur relation que les sujets du groupe contrôle. Les sujets du groupe expérimental obtiennent une moyenne des rangs de 20,69 pour le rappel de ces gestes des personnages de l'Extrait A "Dispute conjugale". Les sujets du groupe contrôle ont une moyenne des rangs de 9,13 pour le rappel de ces types de gestes des personnages de l'extrait B "Début d'une journée de travail". Or il y a une différence significative entre les performances des deux groupes en ce qui concerne leur rappel de ces gestes ($U(N = 28) = 17, p = 0,000$).
- 44 Les sujets du groupe expérimental rappellent donc mieux les gestes des personnages de l'extrait qu'ils ont exploité, dans la première partie de notre enquête, qui sont liés à l'homéostasie de leur relation. Ils ont stocké plus d'informations relatives à ces gestes dans leur mémoire à long terme comparé à la façon dont les sujets du groupe contrôle ont retenu les informations relatives à ces gestes des personnages de l'Extrait B "Début d'une journée de travail".

Le rappel indicé

- 45 La figure n° 5 illustre les performances des sujets du groupe expérimental au test de rappel indicé des gestes des personnages de l'Extrait A "Dispute conjugale" et celles des sujets du groupe contrôle au test de rappel indicé des gestes des personnages de l'Extrait B "Début d'une journée de travail".

Figure 5 – Performances des sujets aux tests de rappels indicés des gestes des personnages



- 46 Au vu du système de cotation utilisé pour analyser les performances des sujets aux tests de rappels indicés des gestes des personnages des extraits A "Dispute conjugale" et B "Début d'une journée de travail" (cf: section 5), les sujets des groupes expérimental et contrôle peuvent obtenir des scores moyens valant au maximum 3 lorsque les gestes rappelés sont exacts.
- 47 Comme on peut le voir avec la figure n° 5, les sujets du groupe expérimental semblent mieux rappeler l'ensemble des gestes cibles au test de rappel indicé des personnages de l'Extrait A par rapport à la façon dont les sujets du groupe contrôle rappellent les gestes des personnages de l'extrait B. Ils obtiennent un score moyen de 1,43 pour le rappel de tous ces gestes alors que ceux du groupe contrôle ont un score moyen de 0,96.

- 48 De plus, les sujets du groupe expérimental paraissent mieux rappeler les gestes co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait A "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 B "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 ceux du groupe contrôle. Puis, la moyenne des rangs obtenue pour ce rappel vaut 18,19 pour les sujets du groupe expérimental tandis qu'elle vaut seulement 11,3 pour les sujets du groupe contrôle. Or il y a une différence significative entre ces moyennes ($U(N = 28) = 49,5, p = 0,021$), ce qui signifie que les sujets du groupe expérimental rappellent mieux les gestes co-verbaux paraverbaux des personnages de l'extrait qu'ils ont théâtralisé.
- 49 Par ailleurs, tel qu'on peut le remarquer avec la figure n° 5, les sujets du groupe expérimental semblent aussi mieux rappeler les gestes synchronisateurs des personnages de l'extrait A par rapport à la façon dont ceux du groupe contrôle rappellent ces gestes des personnages de l'Extrait B. Le score moyen obtenu pour le rappel de ces gestes vaut 1,86 pour les sujets du groupe expérimental contre 0,98 pour ceux du groupe contrôle. En outre, la moyenne des rangs pour ce rappel vaut 19,58 pour les sujets du groupe expérimental et 10,10 pour ceux du groupe contrôle. Or la différence entre ces moyennes est statistiquement significative ($U(N = 28) = 31,5, p = 0,002$). Les sujets du groupe expérimental rappellent donc mieux les gestes synchronisateurs des personnages de l'Extrait A par rapport à la manière dont ceux du groupe contrôle rappellent ces gestes des personnages de l'Extrait B.

L'interprétation des résultats

- 50 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 mémorisent de façon significativement distincte deux types de gestes des personnages. Les premiers mémorisent mieux les gestes co-verbaux paraverbaux ainsi que les gestes liés à l'homéostasie de la relation existant entre les interactants. Puis, les résultats des tests de rappels indicés montrent que les sujets visionnant et théâtralisant un extrait de film leur procurant des émotions négatives de forte intensité se rappellent mieux des gestes co-verbaux paraverbaux et des gestes synchronisateurs des personnages.
- 51 De fait, nous vérifions notre hypothèse de travail. Il est plus pertinent d'inviter les apprenants de FLE à théâtraliser un extrait de film français qui suscite chez eux une émotion intense qu'une émotion de faible intensité lorsque notre but est de les sensibiliser à la gestualité des locuteurs de la langue cible.

Conclusion

- 52 Comme nous le mettons en avant avec cet article, les rapports entre gestualité et parole varient selon les langues. Ainsi, de nombreux enseignants et didacticiens spécialisés en didactique du FLE cherchent à sensibiliser les apprenants à la gestualité propre aux locuteurs de la langue cible. Les apprenants sont souvent invités à participer à des activités de nature théâtrale afin de produire une parole en LE incorporée. Le but des enseignants qui leur proposent ce type d'activités est de leur permettre de s'approprier la

synchronie existant entre mouvements corporels et vocaux inhérente à la langue cible. Amener les apprenants à se mouvoir en s'exprimant à l'oral leur permet d'améliorer leurs performances prosodiques dans la langue cible et de produire des énoncés accompagnés de rythmes, intonations et débits de parole adéquats.

- 53 Avec notre étude, nous montrons qu'un des moyens de sensibiliser les apprenants de FLE à la gestualité étrangère est de les inviter à théâtraliser un extrait de film français qui leur procure des émotions intenses. Plus les apprenants éprouvent des émotions intenses en visionnant un extrait qu'on leur demande de jouer, plus ils mémorisent les gestes des personnages (gestes co-verbaux paraverbaux, gestes synchronisateurs et gestes liés à l'homéostasie de la relation des interactants). Nos résultats nous conduisent donc à conseiller vivement à tout enseignant de FLE qui souhaite travailler avec ses apprenants les différents aspects d'une parole gesticulée à considérer les rapports existant entre mémoire et émotion. Nos résultats à l'appui, nous les incitons à exploiter des extraits de films français procurant des émotions intenses à leurs apprenants. Bien sûr, tous les étudiants n'éprouvent pas des émotions de mêmes intensités face aux mêmes extraits filmiques. C'est pourquoi, nous recommandons aussi aux enseignants souhaitant utiliser des extraits de films engendrant de fortes émotions de s'assurer des émotions que les extraits qu'ils exploitent suscitent chez leurs étudiants. Pour ce faire, ces enseignants peuvent recourir à l'échelle Sam (cf. figure 3) et tester la réception émotionnelle d'extraits sur lesquels ils travaillent auprès de leurs apprenants. Ils peuvent ainsi se constituer une banque d'extraits selon un critère émotionnel, en sachant quels extraits procurent les émotions les plus importantes à leurs apprenants.
- 54 Enfin, nous finirons par souligner une caractéristique relativement originale de notre étude. Dans notre enquête, nous observons qu'inviter des apprenants à théâtraliser un extrait de film leur procurant des émotions négatives participe à leur appropriation de la gestualité étrangère. Les gestes des personnages de la séquence qu'ils simulent restent gravés dans leur mémoire. Les résultats que nous obtenons attestent du lien entre émotion et cognition (au niveau du processus de mémorisation) inhérent à l'apprentissage du FLE, en mettant en lumière que les émotions négatives peuvent être bénéfiques pour l'apprentissage d'une langue-culture. Ils s'inscrivent dans la lignée de ce que Ghali et Frasson (2010) ont pu montrer, eux, non quant à l'apprentissage de la gestualité étrangère mais du vocabulaire. Et nous permettent de postuler que les émotions négatives ne sont pas toujours à considérer comme néfastes dans le monde du FLE (Del Olmo, 2015).

BIBLIOGRAPHIE

Billières, M. (2002). « Le corps en phonétique corrective ». In R. Renard (dir.). *Apprentissage d'une langue étrangère /seconde : Volume 2. La phonétique verbo-tonale*. Bruxelles : De Boeck Université.

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*, vol. 12, pp. 119-131.

- Bradley, M., & Lang, P. J. (1994). « Measuring emotion : the self-assessment manikin and the semantic differential ». *Journal of Behavioral Therapy and Experimental Psychiatry*, vol. 25, n° 1, pp. 49-59.
- Cahill, L. & McGaugh, J. L. (1998). « Mechanism of emotional arousal and lasting declarative memory ». *Trends in Neurosciences*, vol. 21, pp. 294 -299.
- Chalifour, J. (1993). *Enseigner la relation d'aide*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Cavalla, C. (2006). « Lexique et représentation des sentiments ». In V. Louis, N. Auger, & I. Belu (dir.). *Former les professeurs de langues à l'interculturel. À la rencontre de différents publics*. Cortil-Wodon : E.M.E.
- Chalifour, J. (1993). *Enseigner la relation d'aide*. Montréal : Gaëtan Morin.
- Christianson, S.-A. & Loftus, E. F. (1991). « Remembering emotional events : The fate of detailed information ». *Cognition & Emotion*, vol. 5, n° 2, pp. 81-108.
- Colletta, J.-M. (2004). *Le développement de la parole chez l'enfant âgé de 6 à 11 ans : corps, langage et cognition*. Sprimont : Mardaga.
- Corson, Y. (2002). « Variations émotionnelles et mémoire : principaux modèles explicatifs ». *L'Année psychologique*, vol. 102, n° 1, pp. 109-149.
- Cosnier, J., & Vaysse, J. (1997). « Sémiotique des gestes communicatifs ». *Nouveaux Actes Sémiotiques*, vol. 52, pp. 7-28.
- Cuq, J.-P. (2003). *Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde*. Paris : CLE international.
- Damasio, A. (2006). *L'erreur de Descartes : la raison des émotions*. Paris : Odile Jacob.
- Del Olmo, C. (2013). « Cinéma et variabilité de l'expérience émotionnelle des apprenants de Français Langue Étrangère ». *Actes du colloque international « Journées d'études Toulousaines 2013 »*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.
- Del Olmo, C. (à paraître). « De l'impact favorable des émotions négatives dans l'enseignement/apprentissage du Français Langue Étrangère ». *Actes du colloque international des étudiants chercheurs en didactique des langues et en linguistique* : Grenoble : Presses universitaires de Grenoble.
- Droulers, O., & Rouillet, B. (2003). « Impact des programmes télévisés humoristiques ou violents sur la mémorisation publicitaire ». *Actes du colloque « 3rd international congress marketing trends »*.
- Dubrac, A.-L. (2012). « Didactisation d'un contenu cinématographique et acquisition d'une L/C2 (langue/culture cible) ». *Recherche et pratiques pédagogiques en langues de spécialité*, vol. 31, n° 2, pp. 66-89.
- Galisson, R., & Coste, D. (1976). *Dictionnaire de didactique des langues*. Paris : Hachette.
- Llorca, R. (1999). « Relations rythmiques entre gestes et paroles : application à la pédagogie et au spectacle ». In I. Guaitella & S. Santi (dir.). *Oralité et gestualité : communication multimodale, interaction*. Paris : 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 (dir.). *L'enseignement des langues aux adultes, aujourd'hui*. Saint Etienne : Publications de l'Université de Saint Etienne.
- 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*, vol. 19, n° 1, pp. 118-124.

Martins, D. (1981). « Affectivité, personnalité et mémoire verbale ». *L'année Psychologique*, vol. 81, n° 2, pp. 485-509.

Migueles, M., & Garcia-bajos, E. (1999). « Recall, recognition, and confidence patterns in Eyewitness Testimony ». *Applied Cognitive Psychology*, vol. 13, pp. 257-268.

Moreno, R. (2005). « Instructional technology : promise and pitfalls ». In L. M. PytlikZillig, M., Bodvarsson, & R. H. Bruning (dir.). *Technology-based education : bringing researchers and practitioners together*. Charlotte : Information Age Publishing.

Nkambou, R., Delozanne, É., & Frasson, C. (2007). « Editorial du numéro spécial Les dimensions émotionnelles de l'interaction dans un EIAH ». *STICEF*, vol. 14. Disponible en ligne. http://sticef.univ-lemans.fr/num/vol2007/sticef_2007_editoEmotions.htm.

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*, vol. 20, pp. 616-610.

Pavelin, B. (2002). *Le geste à la parole*. Toulouse : Presses Universitaires du Mirail.

Plutchik, R. (1980). *Emotion : a Psycho-Evolutionary Synthesis*. New York : Harper.

Rui Da Silva, N. (2011). *Psychologie cognitive*. Paris : Armand Colin.

Dictionnaires

Dictionnaire de didactique du français langue étrangère et seconde (2003), première édition. Paris : CLE international.

Dictionnaire de didactique des langues (1976), première édition. Paris : Hachette.

NOTES

1. Dans la perspective d'un enseignement du FLE culturel et centré autour du domaine cinématographique, le corpus que nous avons constitué comprenait uniquement des extraits de films d'auteurs ayant appartenu à un mouvement cinématographique français internationalement reconnu, celui de la Nouvelle Vague.

2. Le repérage des gestes des extraits a été réalisé par un chercheur grâce à l'utilisation du logiciel Elan.

3. Nous tenons à souligner que les gestes présentés dans l'extrait sont des gestes que l'on retrouve dans toutes les cultures et qui ne devraient pas poser de problème à des apprenants de FLE sur le plan de l'interprétation. Il n'y a pas de gestes emblématiques (gestes ayant un sens bien précis dans chaque langue, comme le lever du pouce signifiant "super"). Par contre leurs manières d'accompagner les énoncés avec, avant ou après les énoncés avec lesquels ils sont produits peuvent présenter un écart avec ce que l'on peut observer chez des locuteurs de la langue-culture maternelle des apprenants. Aussi, bien qu'il soit très intéressant de s'attarder sur ces écarts, nous ne les traiterons pas dans le cadre de cet article, notre but étant d'abord d'observer l'appropriation de gestes étrangers par des apprenants de FLE lorsqu'ils exploitent un extrait de film qui les émeut et qu'ils le jouent.

4. Sam est une échelle non verbale de l'expression des émotions. Nous avons choisi de l'utiliser car elle permet les mêmes mesures des émotions que les échelles verbales en présentant un avantage non négligeable. Elle est facilement utilisable par des sujets qui ne maîtrisent pas encore le lexique des émotions (Bradley & Lang, 1994 : 50) comme des sujets étrangers ayant acquis un niveau B2 en français (Cavalla, 2006) et éprouvant souvent des difficultés à exprimer

leurs ressentis dans la LE. Les participants de notre enquête n'ont pas présenté de difficulté pour l'utiliser.

5. Tous les tests statistiques de notre étude sont réalisés par un chercheur de manière automatisée avec le logiciel Spps.

RÉSUMÉS

Depuis plus d'un demi-siècle, les enseignants de Langue Etrangère (LE) invitent leurs apprenants à réaliser des interactions fictives dans la langue cible pour qu'ils développent leurs compétences linguistiques, discursives et socioculturelles. Les apprenants doivent souvent jouer, simuler ou improviser des interactions en LE. Les interactions fictives constituent une partie non négligeable des interactions de l'espace classe. Aujourd'hui, de nombreux enseignants de Français Langue Etrangère (FLE) recourent au théâtre pour que leurs apprenants améliorent leur prononciation.

La psychologie cognitive indique, par ailleurs, comment les interactions fictives des documents filmiques sont mémorisées lorsqu'elles procurent des émotions aux spectateurs. C'est en considérant ces données sur les interactions fictives produites et perçues que nous nous posons la question suivante : des apprenants de FLE théâtralisant un extrait de film de la langue/culture cible leur procurant des émotions importantes, mémorisent-ils mieux la gestualité des personnages que lorsqu'ils théâtralisent un extrait qui leur procure moins d'émotions ? En mettant en place une enquête de terrain, nous répondons par l'affirmative à notre questionnement. Nos résultats ont des implications intéressantes pour les enseignants de FLE s'intéressant aux liens entre parole et corporalité.

For over half a century, the teachers of french as a foreign language (FFL) have been inviting their learners to create fictitious interactions in the target language to develop their discursive and sociocultural language skills. Learners often have to play, improvise or simulate interactions in the foreign language. Fictitious interactions are a significant part of the class-space interactions. Today, many teachers of French as a Foreign Language (FFL) use stage theater to help their learners improve their pronounciation. Cognitive psychology shows, moreover, how the fictitious interactions in filmic documents are memorized when they provide emotions to the audience. Based on this data on fictitious interactions produced and perceived, we ask ourselves the question: do FFL learners dramatizing a film clip in the target language/culture and feeling important emotions memorize better the gestuality of characters than when they dramatize an extract that gives them fewer emotions? By implementing a field survey, we answer yes to that question. Our findings have interesting implications for FFL teachers interested in the links between speech and corporality.

INDEX

Keywords : speech, corporality, emotion, memory

Mots-clés : parole, geste, fiction, émotion, mémoire

AUTEUR

CLAIRE DEL OLMO