

THÉMATIQUES DANS LE DISCOURS ÉMOTIONNEL D'APPRENANTS ALLOPHONES. QUELLES PERSPECTIVES POUR L'ENSEIGNEMENT-APPRENTISSAGE DES LANGUES ÉTRANGÈRES?¹

Notre article a pour objectif de s'intéresser au discours émotionnel d'apprenants hellénophones et polonophones lors de la description (orale en français) d'images évoquant ou traitant d'émotions positives ou négatives. Nous montrerons que les discours descriptifs des images sont prolongés de commentaires émotionnels plus personnels dont les thématiques varient. Notre étude met ainsi en relief qu'en fonction des cultures, les émotions associées aux événements ne sont pas forcément les mêmes pour tous. Il est de fait intéressant d'identifier les similitudes et différences de perception afin d'en préparer les futurs enseignants de langue. L'enseignement du lexique émotionnel, impérieux, mérite une attention toute particulière pour laquelle nous essayerons d'en étayer des pistes.

Mots-clés : discours, thématique, émotion, apprenants, FLE, enseignement-apprentissage

Introduction

Exprimer des émotions en classe de langue peut se traduire de différentes façons. Cela peut d'une part s'apparenter à réagir à un événement comme par exemple avec l'utilisation d'interjections ou de marqueurs prosodiques du type par exemple *c'est inadmissible !* (voir aussi MOREL et BÄNZIGER 2004 ; SCHERER, BANSE et al. 2001). D'autre part, l'apprenant peut être amené à décrire ses émotions lors de l'observation de dessins, de photos, d'histoires, etc. Que ce soit avec un certain recul ou non, il peut traduire aux autres son état émotionnel : *je suis triste à la vue de cette image...* (voir entre autres FIEHLER 2002 ; BEDNAREK 2008). Ensuite, l'apprenant peut être mis dans un contexte

* fvaletop@univ-poitiers.fr / julie.rancon@univ-poitiers.fr

¹ Une première version de cet article a été présentée lors du colloque *Les études françaises aujourd'hui : Tradition et modernité* qui a eu lieu à l'Université de Niš du 13 au 14 novembre 2014.

de „rendre compte” les émotions d’autrui. Les analyses de poèmes ont pour finalité de comprendre les sentiments de l’auteur, lesquelles décrites par les apprenants, sont un exercice pertinent pour l’apprentissage. Enfin, les apprenants peuvent provoquer des émotions. L’argumentation, qui tient une place importante dans l’apprentissage d’une langue étrangère, en est un excellent support.

Pour les besoins de cet article, nous nous concentrerons sur la description des émotions par les apprenants et plus précisément sur les événements permettant de provoquer ces émotions.

Approche théorique

De ces éléments, le point central de notre recherche est de comprendre „l’antécédent” des émotions décrites par les apprenants. D’après les analyses de SCHERER et al. (1986), les personnes de communautés linguistiques diverses n’abordent pas la joie, la tristesse, la colère, etc. de la même manière. Plus précisément, les participants à une expérimentation mise en place dans les années 80 (voir surtout SCHERER et al. 1986) devaient répondre à certaines questions mettant en rapport une émotion avec une situation. Les questions posées étaient les suivantes (idem : 257-258) :

(1) „Where did the situation occur? Please describe the place where the event occurred. Did it happen in your living room, in a restaurant, in a public place?

How long ago was it?

Who was involved?: Please indicate who else was involved in the situation and your relationship to those people.

What exactly happened?: Please describe the nature, cause and development of the event.

How long did the feeling last?: Did the feeling continue for some minutes, hours or days.

[...] In what way did the situation end?”

Les réponses recueillies étaient par exemple de cet ordre :

(2) „During a conversation I told my friend that I loved him. Initially he was stunned. Then to my surprise he said he loved me too. The emotion lasted for weeks. I told him how hurt I had been thinking that he might not be interested in me and how foolish we both had been” (idem : 52).

(3) „I met a friend for the first time outside the university lecture rooms. In our discussions we had noticed how incredibly close our views were. After only a few hours we felt as if we had known each other for a long time. [...]” (ibidem : 82).

Ces réponses concernent les antécédents de l’émotion de joie et ont été classées sous l’étiquette „visite d’amis” ou „retour de la part d’une personne amoureuse”. Ainsi, en posant ces questions à plusieurs communautés linguistiques, les chercheurs impliqués ont pu observer les différences culturelles suivantes pour la joie (ibid. : 79) :

Cette approche par spécificités (inter-)culturelles, au-delà du fait qu'elle doit être menée à plus grande échelle, permet de dégager les différentes thématiques abordées par un groupe linguistique et de les comparer à ces homologues européens (ou autres).

En classe de langue, et d'autant plus dans une classe hétérogène, la question de cet „antécédent” thématique des émotions (toujours au

Category	Great							West
	Belgium	France	Britain	Israel	Italy	Spain	Switzerland	Germany
Relationships	13	25	44	18	38	18	34	53
Temporary meetings	25	19	6	13	12	30	25	24
Achievement	12	15	20	25	18	19	10	9
Body/mind centred	8	15	31	7	17	9	13	8
Good news	13	9	8	19	6	9	9	7
Birth/death	5	7	3	17	6	9	8	11
Social institutions	8	5	8	7	1	3	2	6
Interactions with strangers	—	3	—	2	6	—	1	4

sens de Scherer) est primordiale car elle peut être source ou conflit d'apprentissage. En fonction de la manière dont l'enseignant présente l'objet émotionnel d'apprentissage, il prendra sens d'une certaine forme ou d'une autre. Prenons le cas de la „surprise”, qui peut être considérée par un apprenant comme positive dans une situation d'anniversaire organisé pour une personne qui ne le sait pas, alors qu'un autre apprenant considèrera cette même surprise comme un élément négatif car il n'apprécie pas d'être pris au dépourvu et ce, dans n'importe quelle situation (voir aussi les analyses de BAIDER, SHIAMMA et al. 2011 ; BAIDER et VALETOPOULOS 2012).

Les émotions en classe de langue

De cette considération individuelle, pouvons-nous tout de même penser qu'il existe des catégorisations thématiques par communauté linguistique, comme l'ont démontré Scherer et al. (1986), pour des apprenants de Français Langue Etrangère ?

Parler d'émotions dans sa langue maternelle semble aisé mais discuter, argumenter en langue étrangère sur la colère ou le dégoût n'est que relatif. Pourtant, le CECRL (CONSEIL DE L'EUROPE 2001), élément dominant l'élaboration des syllabus, ne se pose pas la question de la difficulté de l'apprentissage des émotions en langue étrangère. Il décrit ce que les apprenants ont à connaître afin d'utiliser les sentiments (sans faire de distinction avec le terme d'émotions) dans un but de com-

munication, énumérant ainsi les connaissances et les habiletés à acquérir. Le cadre explicite la volonté de faire en sorte que tous les locuteurs puissent exprimer leurs pensées et leurs sentiments :

(4) „A. Mesures de caractère général

1. Faire en sorte, autant que faire se peut, que toutes les catégories de la population disposent effectivement des moyens d’acquérir une connaissance des langues des autres États membres (ou d’autres communautés au sein de leur propre pays) et une aptitude à utiliser lesdites langues telle qu’elle leur permette de satisfaire leurs besoins de communication et plus particulièrement [...]

1.2 – d’échanger des informations et des idées avec des jeunes et des adultes parlant une autre langue et de leur communiquer pensées et sentiments [...]” (CONSEIL DE L’EUROPE 2001 : 10).

Dans la suite du texte, on peut relever au moins quatorze occurrences du mot *sentiment* :

(5) „Je peux comprendre des textes rédigés essentiellement dans une langue courante ou relative à mon travail. Je peux comprendre la description d’événements, l’expression de sentiments et de souhaits dans des lettres personnelles” (idem : 26).

(6) „[L’apprenant] peut réagir à des sentiments tels que la surprise, la joie, la tristesse, la curiosité et l’indifférence et peut les exprimer” (ibidem : 62).

Toute la difficulté revient à l’enseignant pour sélectionner ce qui est à enseigner de ce qui ne l’est pas, tout en respectant la progression individuelle et les étapes collectives de l’apprentissage.

Les émotions dans les manuels

Pour l’aider, les manuels peuvent être une source d’inspiration. Mais la totalité des manuels a fait le choix de s’inscrire dans la démarche du CECRL et d’appliquer ce qui est prévu dans le référentiel. De fait, la description des objectifs à atteindre ne peut être prise comme prémisses à la sélection des objets d’enseignement. Et le contenu des manuels reflète ainsi une sélection arbitraire des éléments à faire apprendre. À y regarder de plus près, les auteurs de produits pédagogiques, qui s’interrogent sur la question de l’enseignement-apprentissage des émotions – et qui somme toute sont peu nombreux – s’orientent vers différentes approches (voir VALETOPOULOS 2014, une première analyse). Afin d’illustrer notre propos, nous ne retiendrons que quelques manuels représentatifs de ces orientations tels que les manuels suivants : *Vite et Bien 2* (2010), *Alter Ego 3* (2006), *Emotions, Sentiments ; nouvelle approche lexicale du FLE* (2005) et *Ici 2* (2007). Nous avons sélectionné ces manuels car ils nous permettent d’illustrer différentes approches de l’enseignement des émotions.

Vite et Bien 2, qui s'adresse à des adultes „pressés et impatientes de communiquer avec succès en français !” (MIQUEL 2010 : préface), consacre deux pages aux sentiments adoptant une approche plutôt lexicographique. Comme nous l'avons déjà signalé ailleurs (VALETOPOULOS 2014 : 51-52), les auteurs reprennent les définitions que l'on retrouve dans les dictionnaires et proposent des listes de prédicats, censés appartenir à la classe des émotions ou des sentiments (MIQUEL 2010 : 132) :

(7) „Les émotions sont vives et passagères. Ce sont des réactions à des situations.”

(8) „Par rapport aux émotions, les sentiments sont plus durables et plus profonds.”

Ainsi, les apprenants sont confrontés à un ensemble d'informations linguistiques mais aussi extralinguistiques qui apportent très peu à la compréhension et à la conceptualisation d'une émotion dans la langue étrangère.

(9) „On peut exprimer la joie par des rires, en éclatant de rire. Des enfants joyeux rient beaucoup” (ibidem).

Si l'idée de présenter également des expressions mettant en scène la question de la corporéité nous semble tout à fait pertinente, (voir par exemple KÖVECSÉS 2004 ; GOSCHLER 2005 ; VALETOPOULOS 2013), nous pensons pour autant que l'auteur se concentre sur les effets physiologiques des émotions (*on pâlit, on rougit, on tremble, on a des palpitations*) sans mentionner les collocations qui pourraient effectivement être utilisées. Ce procédé rend l'association avec les émotions en question peu compréhensible.

D'autres manuels utilisent l'enseignement des sentiments comme prétexte à l'enseignement de la grammaire et plus précisément si les prédicats grammaticaux se construisent avec un infinitif ou un subjonctif, présent ou passé. Là encore, l'approche est assez décontextualisée, et *Alter Ego 3* en est un bon exemple. Ses auteurs, après avoir donné une liste d'unités lexicales censées exprimer la joie, le souhait, la surprise et la déception (*je suis ravi, je suis heureux, je suis fou de joie, je suis étonnée, je déteste*, etc.), se concentrent par la suite sur l'utilisation de l'infinitif ou du subjonctif, présent ou passé. Si le point grammaire constitue sans aucun doute une information importante pour les apprenants, nous considérons pour autant qu'il existe d'autres occasions dans le manuel pour enseigner ce point afin de donner plus d'importance à certains éléments tel que la spécificité culturelle des émotions ou les différentes expressions métaphoriques.

b) À partir des expressions de l'activité 5, faites des phrases avec l'infinitif présent et des phrases avec le subjonctif présent.
*Exemples : Je n'en reviens pas que tu cherches quelqu'un sur Internet.
Je ne supporte pas de parler aux gens sans les voir.*

c) Infinitif passé et subjonctif passé. Observez et répondez.
*· Je suis tellement heureuse d'avoir rencontré l'homme de ma vie.
· J'ai été très surpris que nous ayons réussi.*

Comment se forme l'infinitif passé ?
Comment se forme le subjonctif passé ?
Pourquoi l'infinitif et le subjonctif sont-ils au passé ici ?

Image 1 : PONS et DOLLEZ, *Alter Ego 3* (2006 : 21)

Contrairement à ces approches, l'approche du livre d'exercices de CAVALLA et CROZIER (2005) semble prendre en considération une partie du vocabulaire qui est très rarement vue dans les manuels : les expressions figées et les collocations. Les auteures, qui se concentrent sur les émotions de peur, colère, joie, tristesse, jalousie et honte, proposent des activités qui permettent de travailler sur l'intonation, la gestualité mais aussi sur l'aspect culturel des émotions (cf. exemple ci-dessous).

Exercice 39. Placez les expressions suivantes sur la partie du corps correspondante. Écrivez une phrase avec chaque expression.

- Faire froid dans le dos
- Glacer le sang
- Avoir la chair de poule
- Avoir les cheveux qui se dressent sur la tête
- Avoir les yeux écarquillés de peur
- Avoir des sueurs froides
- Être blanc comme un linge
- Avoir la gorge sèche
- Avoir l'estomac noué
- Avoir la peur au ventre
- Prendre ses jambes à son cou



Image 2 : CAVALLA et CROZIER 2005 : 31

Enfin, contrairement aux trois approches précédentes, un manuel semble se distinguer des autres face à l'enseignement des émotions. *ICI 2* (ABRY et al. 2007) propose un enseignement des différents aspects de l'expression des sentiments. Des exercices d'intonation montrent aux apprenants les caractéristiques de l'expression affective (cf. exemple *infra*).

Image 3 : ABRY et al. 2007 : Unité 3

Unité 3 À la découverte des sentiments

► Page 37 Exercice 1 Les différents sentiments

c. Écoutez. À quelle situation associez-vous les sentiments suivants ? Justifiez votre réponse comme dans l'exemple.

1. Il est beau ! Il est grand, brun. Chaque fois que je le vois, j'ai le cœur qui bat, les jambes qui tremblent. C'est l'homme de ma vie, cette fois c'est sûr, c'est le bon ! Il faut absolument que j'arrive à lui parler. – 2. Génial ! C'est super, j'ai réussi ! Avec mention très bien en plus ! Mes parents vont être super contents ! – 3. Je le déteste ! Je ne veux plus le voir, il m'a menti. Il n'était pas chez ses parents pour un repas de famille. Monsieur faisait le joli cœur avec une collègue de travail. Ah ! Il me le paiera ! – 4. Mon directeur m'a surprise en train de compter sur mes doigts. Il m'a regardée avec un petit sourire et il m'a dit : « Eh bien Mademoiselle, vous calculez le nombre de jours qu'il vous reste avant les vacances ? ». J'ai rougi, je me suis sentie mal, je n'ai rien pu répondre sur le moment.

En somme, excepté pour ce manuel, l'ensemble des outils pédagogiques sur le marché élude la question de la contextualisation de l'enseignement des émotions, question qui mérite d'être éclaircie. Et même le dernier manuel présente des thématiques qui sont assez atemporelles – qui concernent tout le monde et dans des situations passe-partout – et ne s'inscrivent pas forcément dans des contextes très actuels ou qui peuvent mettre l'apprenant en action dans sa vie quotidienne. L'enseignant aura alors la charge d'aller au-delà de ce qui est proposé. D'où la question tout à fait légitime que l'on peut se poser quand on enseigne et surtout quand on observe l'enseignement du Français Langue Etrangère : comment un apprenant allophone peut-il se rendre compte du sens d'une émotion ? Comment peut-il conceptualiser cette émotion qui risque d'être différente par rapport à l'émotion exprimée et conceptualisée dans sa propre langue ?

En outre, les apprenants de Français Langue Etrangère, appartenant à des communautés linguistiques différentes n'ont peut-être pas le

même „antécédent” pour décrire leurs émotions. Ainsi, nous pouvons élargir la liste des questions en se demandant également dans quels contextes ils peuvent parler de joie, de dégoût, de tristesse, de colère. Quelles situations les amènent à parler véritablement d’émotions qu’ils seront capables de réutiliser ? La lumière mérite d’être faite sur cette problématique.

Expérimentation

Pour ce faire, nous avons mis en place une expérimentation dans le cadre du projet international „Les sentiments à travers les corpus d’apprenants” où nous avons interrogé 40 personnes de deux communautés linguistiques (20 polonophones et 20 hellénophones, étudiants de FLE à l’Université de Varsovie et à l’Université de Chypre). Ces entretiens ont eu pour objectif de décrire oralement en français trois images. Ces images pouvaient faire réagir à la situation proposée, pouvaient permettre de décrire ses propres émotions, pouvaient rendre compte des émotions d’une autre personne et enfin, avaient pour ambition de provoquer des émotions. Les entretiens ont été enregistrés et filmés afin d’analyser tous les éléments linguistiques, paralinguistiques et extra-linguistiques (corpus EMO-FLE 2014-2015). L’objectif de cette recherche était d’amener les apprenants à décrire et commenter ces images. La description permettait de poser un cadre thématique dans lequel le contour émotionnel les invitait à parler éventuellement d’eux-mêmes. La question „Quelles sont les émotions que vous éprouvez à la vue de cette image ?” assurait enfin la présence d’un discours émotionnel. Ainsi, les apprenants faisaient référence à des thématiques plus personnelles, communes ou différentes, selon la communauté linguistique à laquelle ils appartenaient.

Les résultats

La première image de l’expérimentation, affichant un hamac, une île exotique, un ciel bleu et une femme allongée sur le hamac, a plutôt pour objectif de provoquer des sentiments positifs.



Image 4 : Première image de l'expérimentation

Si l'on compare les étudiants hellénophones avec les étudiants polonophones, on peut constater que les premiers parlent de l'été comme étant celui qui ressemble à l'image (exemple 10) alors que les polonophones font une comparaison avec le climat (continental) de leur pays et parlent des vacances qu'ils souhaiteraient avoir (exemple 11).

(10) „Euh, je vois la mer un fille qui fait de la sieste euh un il fait beau euh un image qui me provoque des sentiments très agréables, je pense de l'été euh je voudrais faire de vacances avec mes amis peut-être de le camping euh c'est un image qui me fait de de vouloir faire l'été nous venir nous venir maintenant” (EMO-FLE-GR 1).

(11) Je vois un une femme qui euh qui euh hum sur les vacances elle est au bord de la mer elle est détendue elle elle elle se bronze elle est peut-être euh hawaïais hum je vois aussi un aliment un arbre il fait très beau peut-être très chaud. [...] Hum je regrette que que je ne puisse pas être là-bas je dois travailler je dois étudier je suis avant la session de d'été ah ah” (EMO-FLE-PL 1).

La thématique est identique pour les deux communautés dans le sens où l'absence de problème surgit à la vue de cette image apaisante. Mais la rhématique – l'information nouvelle apportant des informations sur le thème – abordée par les apprenants diffère. Les polonais ressentent le besoin d'aborder les études et de décrire le sentiment négatif qui en découle. Les apprenants interrogés perçoivent une grosse pression de la part de leur entourage pour réussir leurs études et la comparaison avec cet état d'apaisement et de quiétude sur l'image les trouble. Pour eux, le travail universitaire passe avant tout repos. Ce qui n'est point le cas des hellénophones qui ne proposent aucun élément négatif à propos de cette photo.

Contrairement à la première image, la deuxième image a pour objectif de décrire une émotion qui nous a semblé plutôt négative dans le sens où elle peut décrire la colère. Ceci dit, elle peut très bien être considérée comme positive pour des personnes qui estiment que lutter et protester permet de faire avancer les débats ou la société.



Image 5 : Deuxième image de l'expérimentation

Cette deuxième image renvoie à la lutte sociale pour tous les apprenants. Si les hellénophones parlent plus précisément de la crise économique et voient les jeunes comme ceux qui véhiculent le (re-)nouveau (exemple 14), les apprenants polonais parlent d'une révolution, d'un mouvement de dynamique qui reste plus vague (exemple 12 et 13). N'étant pas relatif à une situation de crise, en tout cas, au moment de la mise en place de l'expérimentation, les apprenants polonophones ont préféré de se concentrer sur la description de leurs émotions.

(12) „Ca exprime une sorte de mouvement de dynamisme de hum me- je n'aime pas trop cette image parce que il y a une dame qui crie et ça hum je pas hum c'est si quelqu'un crie on n'a pas hum on n'aime pas cette personne alors euh cette image oui je hum ça ne me fait pas plaisir de regarder même de regarder quelqu'un qui crie.” (EMO-FLE-PL 2).

(13) „Donc il y a beaucoup de personnes euh je sais pas si c'est un homme ou u- une femme mais j'crois que c'est u- un homme qui crie et je n'sais pas pourquoi il crie euh peut – être qu'il est 'fin qu'il n'aime pas être dans cette foule de gens euh ou peut – être c'est une manifestation euh oui euh j'ai un peu peur quand je le regarde parce qu'il n'est pas très euh gentil j'crois ahah peut – être il est oui euh ça me 'fin ça me stresse un peu parce que je sais pas pourquoi il crie oui.” (EMO-FLE-PL 3).

(14) „Hum, d'accord. Alors, dans la deuxième image, il y a beaucoup de gens je pense que c'est ils ne sont pas ils ne sourient pas ils sont ils sont en colère ils sont je peux voir une dame une fille qui crie hurle je peux voir qu'il y a beaucoup, qu'il y a nombreux euh je pense que c'est une manifestation, ou quelque chose comme ça dans la rue peut-être il y a peut-être il y a un problème ça pourrait être la crise économique en à un pays ou comme

en Grèce ça a été hum hum vraiment difficile ou le chômage ou un problème social ou un problème politique ehm qui qui est vraiment sévère pour eux ehm ça ça me me rappelle les manifestations qu'on avait en Grèce euh à cause de la crise économique à cause des lois qui sont imposées là qui sont vraiment très strictes euh euh c'est ça c'est un moment un moment pas très bon très sévère il y a une situation très sévère je pense ici." (EMO-FLE-GR 2).

En somme, la rhématique abordée par les Grecs est très actuelle et reflète des éléments du monde actuel ; les Polonais, quant à eux, traitent à nouveau restent plus évasifs.

La troisième image décrit sans aucun doute à nouveau un sentiment négatif dans le sens où elle représente la tristesse. Elle renvoie, d'après les apprenants, à une analyse de la société d'aujourd'hui. Les étudiants argumentent sur le racisme se concentrant sur la situation de



Image 6 : Troisième image de l'expérimentation

Ainsi, les polonophones et les hellénophones expliquent la tristesse ressentie par le joueur de violon en se référant aux conditions de vie des enfants de la communauté noire.

(15) „Hum dans cette image je vois euh les émotions euh je ne sais pas je crois que c'est peut-être hum un sujet de euh tolérance et de racisme je ne parce que euh l- un garçon hum en première plan euh est afro-américain il est noir euh il hum crie il hum il est triste euh il joue au violons vio- vio- violon violon euh derrière lui il y a un garçon hum je ne sais pas i- il n'est pas hum blanc blanc il n'est pas noir aussi euh il a un image euh très hum ... concentré et il euh joue aussi mais pour moi euh cette image est hum bizarre hum je je ne sais pas c'est un image triste et très émotionnée pour moi" (EMO-FLE-PL 4).

(16) „Je vois de l'enfant qui joue de violon [violon] c'est un en- enfant qui vient de l'Afrique d'Afrique qui est un peu triste il a il a des problèmes et un enfant aussi qui qui est moins triste il joue de violon [violon] euh peut-être cette image veut montrer la différence entre les deux civilisations le la différence de la mode de vie de deux enfants euh en Afrique on on sait qu'il y a de pauvreté de beaucoup de maladies mais l'autre enfant il n'est il n'habite pas en Afrique peut-être euh il n'a pas de problèmes qui un enfant de il n'a pas les problèmes que un enfant de l'Afrique" (EMO-FLE-GR 3).

Il est assez surprenant que les apprenants de FLE aient pour rhématique le racisme, la défense des inégalités alors que l'image ne fait pas forcément référence à ces symboles. Il s'agit d'un enfant jouant du violon et pleurant. Nous pouvons nous demander s'il ne s'agit d'un effet des thématiques souvent abordées en FLE comme l'écologie, la défense des animaux en voie de disparition, le racisme à l'école, etc. Ces thématiques très fréquentes, et présentes dans les évaluations de type DELF-DALF, n'auraient-elles pas une influence sur le discours oral des apprenants ? Ils maîtrisent ce lexique, anticipent les réactions que l'on attend d'eux et prennent les devants face à des images dont le but est de provoquer une émotion. Sachant que nous n'avons pas interrogé les apprenants sur ce point, la question reste entière.

Notons enfin que cette image fait à nouveau référence à une obligation de concentration sur les études pour une apprenante polonaise, concentration relevée chez les enfants de cette image et transposée dans son contexte de vie quotidienne.

Discussion conclusive

Dans le cadre de cet article, fondé sur l'analyse des résultats d'une expérimentation, nous avons montré que les choix éditoriaux posaient des difficultés de contextualisation de l'enseignement des émotions et que les propositions pédagogiques se concentraient principalement sur des axes grammaticaux, syntaxiques et lexicaux. Pourtant, lorsque les apprenants sont sollicités sur les émotions, ils en parlent au travers de thématiques modernes, actuelles, non référencées dans les manuels. Il existe un écart entre le discours des apprenants sur les émotions et les approches de l'enseignement sur la question.

Pourtant, il nous paraît essentiel de mettre l'apprenant au centre de la réflexion tout en lui permettant de contextualiser l'expérience émotionnelle. C'est ce qu'il fait instinctivement. Ainsi, travailler sur des situations émotionnelles „passe-partout” ne paraît pas pertinent. L'apprenant est une personne qui décrit des situations qui lui sont propres. C'est un médiateur pour parler des émotions des autres et surtout il est le siège psychologique des émotions. Si les thématiques abordées ne lui font pas sens, il n'en retiendra que peu d'éléments.

De fait, les activités à proposer en classe ne doivent plus être des exercices – ou des prétextes – lexicaux ou grammaticaux mais ont la nécessité de relever d'éléments culturels et sociaux. L'apprenant, en tant que „créateur” d'émotions par les mots, les gestes, les images, les re-

présentations, semble de fait maître de son apprentissage. C'est ce que le CECRL propose en émettant l'idée que l'apprenant est un acteur social qui a des tâches à accomplir. Cette tâche se veut contextualisée et présente une situation que chacun de nous est susceptible de rencontrer. De fait, la tâche de langue, outre le fait qu'elle pose un problème, demande à atteindre un but, une finalité, a comme objectif premier d'être extralinguistique. Elle est ainsi complexe au sens où elle exige un résultat étayé, un avis argumenté. C'est ce que font les apprenants de notre expérimentation et ce, naturellement et instinctivement.

Le CECRL a bien compris que la tâche à fournir aux apprenants est complexe car elle présuppose la maîtrise de ressources (savoirs, savoir-faire, savoir-être). Elle est ouverte dans le sens où son produit n'est jamais totalement prévisible (comme dans la présentation des images dans notre expérimentation) et elle est adidactique (non-guidée) car même si elle consiste en une consigne, c'est aux apprenants de savoir comment accomplir cette tâche (que dire de cette image ?), quels outils utiliser (comment le dire ?) et... le faire (A quel moment dire quoi ?). Tout cela de manière autonome.

En conséquence, les résistants à ce modèle prôneront le fait que les éléments linguistiques sont évincés au profit des éléments extralinguistiques. Pourtant, ils iront à l'encontre d'un modèle socioconstructiviste motivant, permettant un espace de discussion interculturel où la linguistique sera au premier plan. Cette considération didactique et pédagogique montre ainsi que contenus et méthodologie partagent des zones d'interrelation et ce, dans une dynamique comprenant objectifs et évaluation de l'apprentissage.

REFERENCES BIBLIOGRAPHIQUES

- ABRY et al. 2007 : Abry, Dominique et al. *ICI 2 : Méthode de français*. Paris : CLE International.
- BAIDER et VALETOPOULOS 2012 : Baider, Fabienne et Freiderikos Valetopoulos. „Quand la langue traduit les sentiments: apprentissage de la peur et de la surprise dans une langue étrangère». In LIGAS, Pierluigi and Frassi, Paolo (ed.), *Lexiques, Identités, Cultures*, publié avec la collaboration de Fabio Pelizzoni et Giovanni Tallarico. Verona : QuiEdit (2012) : 525-541.
- BAIDER, SHIAMMA et al. 2011 : Baider, Fabienne et Tatiana Shiamma, Freiderikos Valetopoulos. „Enseigner 27 langues mais combien de cultures ?". In HERRERAS, José Carlos (ed.), *L'Europe des 27 et ses langues*. Valenciennes : Presses Universitaires de Valenciennes (2011) : 191-202.
- BEDNAREK 2008 : Bednarek, Monika. *Emotion Talk across Corpora*. Basingstoke and New York : Palgrave Macmillan.

- CONSEIL DE L'EUROPE 2001 : Conseil de l'Europe. *Cadre européen commun de référence pour les langues – Apprendre, Enseigner, Évaluer (CECRL)*. Strasbourg : Unité des Politiques linguistiques.
- CAVALLA et CROZIER 2005 : Cavalla, Cristelle et Elsa Crozier. *Emotions Sentiments : Nouvelle approche lexicale du FLE*. Grenoble : PUG.
- FIEHLER 2002 : Fiehler, Reinhard. „How to Do Emotions With Words : Emotionality in Conversations”. In FUSSELL, Susan, *The Verbal Communication of Emotions : Interdisciplinary Perspectives*. London : Lawrence Erlbaum (2002) : 79-106.
- GOSCHLER 2005 : Goschler, Julian. „Embodiment and Body Metaphors”. *Metaphorik.de* 09. <<http://www.metaphorik.de/09/goschler.htm>>. 16. 01. 2017.
- KÖVECSES 2004 : Kövecses, Zoltán. *Metaphor and emotion : language, culture, and body in human feeling*. Cambridge : Cambridge University Press.
- MIQUEL 2010 : Miquel, Claire. *Vite et bien 2 : Méthode rapide pour adultes*. Paris : CLE International.
- MOREL et BÄNZIGER 2004 : Morel, Michel et Tanja Bänziger. „Le rôle de l'intonation dans la communication vocale des émotions : test par la synthèse”. *Cahiers de l'Institut de Linguistique de Louvain* 30, 1-3 (2004) : 207-232.
- PONS et DOLLEZ 2006 : Pons, Catherine et Sylvie Dollez. *Alter Ego 3 : Méthode de français*. Paris : Hachette.
- SCHERER, BANSE et al. 2001 : Scherer, Klaus et Rainer Banse, Harald Wallbott. „Emotion inferences from vocal expression correlate across languages and cultures”. *Journal of Cross-Cultural Psychology* 32, 1 (2001) : 76-92.
- SCHERER et al. 1986 : Scherer, Klaus, Harald Wallbott et Angela Summerfield. *Experiencing Emotion: A Cross-Cultural Study*. Cambridge : Cambridge University Press.
- VALETOPOULOS 2013 : Valetopoulos, Freiderikos. „Le corps et l'expression des sentiments : étude contrastive du grec moderne et du français”. In BAIDER Fabienne and Cislaru, Georgeta (ed.), *Cartographie des émotions*. Paris : PUS (2013) : 127-138.
- VALETOPOULOS 2014 : Valetopoulos, Freiderikos. „Les sentiments dans les manuels de FLE”. In Sujecka-Zajac, Jolanta and Anny Jaroszewska, Krystyny Szymankiewicz, Joanny Sobańska-Jędrych (eds), *Inspiracja motywacja sukces : rola materiałów dydaktycznych i form pracy na lekcji języka obcego*. Varsovie : Université de Varsovie, 2014 : 47-60.

Фредерикос Д. Валетопулос
Жили Ж. Рансон

ТЕМАТИКА ЕМОЦИОНАЛНОГ ДИСКУРСА НА ФРАНЦУСКОМ
ЈЕЗИКУ КОД ГОВОРНИКА ДРУГИХ ЈЕЗИКА.
ПЕРСПЕКТИВЕ НАСТАВЕ/УЧЕЊА СТРАНИХ ЈЕЗИКА

Резиме

У раду представљамо резултате истраживања емоционалног дискурса студената француског језика, говорника пољског и грчког језика, чији је задатак био да на француском језику опишу слике које приказују и изазивају позитивна и негативна емотивна стања. Истраживање је спроведено у три основна правца.

Након дефинисања теоријског оквира истраживања, разматрано је место које је емоцијама дато у Заједничком европском референтном оквиру за језике. Урађена анализа показала је да Заједнички оквир истиче потребу да се сви говорници оспособе за исказивање мисли и осећања на страном језику. Најтежи задатак, ипак, припада наставнику јер он одабира материју коју ће предавати водећи рачуна како о појединачном напретку ученика/студената, тако и о њиховим заједничким етапама током учења. У раду је, затим, испитана позиција емоција у уџбеницима за француски као страни језик. Истраживање је указало на то да избор уредника уџбеника отежава контекстуализацију наставе емоција. У наведеним уџбеницима педагошки задаци углавном су сконцентрисани на граматiku и лексику, а када се од студената затражи да опишу емоције, они то чине у оквиру актуелне и њима блиске тематике, не у оквиру тема понуђених у уџбеницима. Закључујемо стога да се уочава одређени несклад између емоционалног дискурса студената и приступа настави емоција.

Кључне речи: дискурс, тематика, емоција, студенти, француски као страни језик, настава/учење.

